UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ARTHUR ANGELO DE OLIVEIRA PRADO

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO ALUNO

BELO HORIZONTE
2019

ARTHUR ANGELO DE OLIVEIRA PRADO

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO ALUNO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino do Português
Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P896c

Prado, Arthur Angelo de Oliveira.

Concepções de língua(gem) e de ensino de língua portuguesa na perspectiva do aluno [manuscrito] / Arthur Angelo de Oliveira Prado. – 2019.

149 f., enc. :il., grafs., p&b., color.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino de Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 97-99.

Apêndices: f. 100-149.

1. Língua portuguesa – Análise do discurso – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Linguística aplicada – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

PosLin

FOLHA DE APROVAÇÃO

Concepções de linguagem e de ensino de língua portuguesa na perspectiva do aluno

ARTHUR ANGELO DE OLIVEIRA PRADO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho - Orientadora
UFMG

Prof(a). Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho
UFMG

Prof(a). Maria José Francisco de Souza
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

À professora Delaine Cafiero, exemplo de profissional, agradeço pelos ensinamentos, pela paciência, pela competência e dedicação. Obrigado pela sabedoria e pela serenidade em nossas conversas. Elas foram essenciais em diversos momentos conflituosos, abrindo caminhos para a produção desta dissertação.

Às professoras Janice Marinho, Maria José Francisco e Claudia Mara de Souza, membros da banca examinadora, pela leitura atenta e pelas contribuições. À professora Daniela Mara pela avaliação do projeto de pesquisa e pelas recomendações de leitura.

À Fernanda, pelas constantes trocas de ideias, sugestões e lamentações. Você tornou essa jornada mais leve.

Aos diretores e professores das escolas participantes, por acolherem e aceitarem prontamente esta pesquisa.

Aos alunos participantes, MUITO OBRIGADO! Espero que suas vozes continuem sendo ouvidas.

Ao Colégio Rutherford, pelo apoio.

À minha família, pelo suporte, amor e carinho.

Aos meus amigos, pela compreensão de minhas ausências e pelos os momentos de descontração.

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a priminha.

O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho analisa as concepções de linguagem e de língua portuguesa na perspectiva dos alunos da educação básica, especificamente, do Ensino Fundamental I e II (EF) e do Ensino Médio (EM). O objetivo geral deste trabalho é verificar quais concepções de linguagem/língua são subjacentes aos discursos dos alunos do ensino básico. Os objetivos específicos são: identificar e analisar concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa presentes na literatura pesquisada; investigar as concepções de linguagens construídas pelos alunos; localizar em que segmento de ensino da educação básica o discurso dos alunos sobre concepção de Língua Portuguesa e seu ensino ganha intensidade; inventariar percepções dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; inventariar as concepções de linguagem que norteiam os documentos oficiais. Adotam-se, como referencial teórico, autores como Antunes (2003; 2008), Bakhtin (2016 [1978]), Geraldi (1991; 2003 [1984]), Soares (1998), Volóshinov (2017 [1929]), entre outros. A metodologia de pesquisa adotada é qualitativa. O *corpus* de pesquisa é constituído por respostas a questionário e a entrevistas a alunos dos anos finais de cada segmento de ensino, de três escolas do município de Contagem/MG. As análises dos dados são feitas à luz de teorias que compreendem a língua portuguesa como interação. Os resultados indicam que na Educação Básica convivem concepções mais tradicionais com uma concepção mais atual centrada na interação. A concepção interacionista no ensino-aprendizagem do português, porém, encontra resistência nas práticas pedagógicas de todos os níveis de ensino. Os alunos revelam que, à medida que mudam para segmentos mais altos do ensino, as aulas de português se tornam mais tradicionais em razão do ensino exclusivo de estruturas, classificações e nomenclaturas. Os alunos dizem não gostar dos conteúdos relacionados à fixação de regras porque não veem sentido no que estão aprendendo e porque a metodologia das aulas é baseada na mecanização, no decorar. Em todos os segmentos, os alunos mencionam o papel significativo dos textos literários em suas vidas. O EFI mostrou que há diferentes estratégias de ensino, o que não ocorre nos outros segmentos. Esse segmento de ensino se mostra mais satisfeito com as aulas que vivenciam e com a aprendizagem que realizam. Os alunos do EFII apontaram ter problemas na interação com os professores. Os alunos do EM nos alertou para um ensino estritamente voltado ao ENEM. Os alunos do EFII e EM revelaram que há uma desconexão entre a escola e suas vidas sociais.

Palavras-chave: Concepção de linguagem; Ensino-aprendizagem de português; Interacionismo.

ABSTRACT

The present work analyzes the conceptions of language and Portuguese language from the perspective of the students of basic education, specifically, of Elementary School I and II (ES) and High School (HS). The general objective of this work is to verify which conceptions about the Portuguese language are underlying the discourses of students of basic education. The specific objectives are: to identify and analyze conceptions of language and Portuguese language teaching present in the researched literature; to investigate the conceptions of languages constructed by the students; to locate in which segment of basic education the students' discourse on the conception of Portuguese Language and its teaching gains intensity; to record students' perceptions about the Portuguese language teaching-learning process; to invent the conceptions of language that guide official documents. In this paper, we have adopted, as theoretical references, authors such as Antunes (2003; 2008), Bakhtin (2016 [1978]), Geraldi (1991; 2003 [1984]), Soares (1998), Volóshinov (2017 [1929]), among others. The research methodology adopted is qualitative. The research *corpus* consists of answers to questionnaires and interviews with students from the final years of each teaching segment, from three schools in the city of Contagem/MG. The analysis of the data is made from theories that understand the Portuguese language through the interactive bias of the language. The results indicate that in the Basic Education coexist more traditional conceptions with a more current conception centered in the interaction. The interactionist conception in Portuguese teaching-learning, however, finds resistance in pedagogical practices at all levels of education. The students reveal that, as they move to higher education segments, Portuguese classes become more traditional because of the exclusive teaching of structures, classifications and nomenclatures. Students say they do not like grammatical content because they do not see meaning in what they are learning and because the methodology of the classes is based on mechanization, in decorating. In all segments, students mention the significant role of literary texts in their lives. The ES I showed that there are different teaching strategies, which does not occur in the other segments. This segment of education is more satisfied with the Portuguese classes and they experience and with their. The ES II pointed out to have problems in the interaction with the teachers. The HS warned us to teach strictly towards the ENEM. ES II and HS students have revealed that there is a disconnect between the school and their social lives.

Keywords: Conception of language; Portuguese teaching-learning; Interactionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1: Quantidade de Alunos Participantes por Segmento de Ensino..... 58

GRÁFICO 2: Tempo de Escola e Séries Cursadas do EFI..... 60

GRÁFICO 3: Tempo de Escola e Séries Cursadas do EFII e EM..... 60

GRÁFICO 4: Gosto pelas Aulas de Português..... 62

GRÁFICO 5: Contextos incentivadores..... 72

GRÁFICO 6: Motivos para estudar português 77

GRÁFICO 7: Domínio do português..... 79

GRÁFICO 8: O que os alunos mais gostam de aprender..... 83

GRÁFICO 9: O que os alunos menos gostam de aprender..... 84

GRÁFICO 10: Leitura..... 86

GRÁFICO 11: Escrita..... 89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação entre as respostas do questionário e o roteiro de entrevista..... 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC: Currículo Básico Comum

EB: Educação Básica

EFI: Ensino Fundamental I

EFII: Ensino Fundamental II

EM: Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ES: Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEFP/MG: Programa para o Ensino Fundamental de Português de Minas Gerais.

RCC: Referencial Curricular de Contagem

SEDUC: Secretaria de Educação de Contagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA 18
1.1 Concepções de Linguagem no Ensino de Língua 18
1.2 O tratamento da Língua Portuguesa nos documentos oficiais que regem o ensino no Brasil e no Estado de Minas Gerais 27
1.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais 28
1.2.2 Base Nacional Comum Curricular 31
1.2.3 Programa para o Ensino Fundamental de Português 35
1.2.4 Currículo Básico Comum 37
1.2.5 Referencial Curricular de Contagem 39
1.3 Implicações das Concepções de Linguagem no Ensino de Língua Portuguesa 40
1.3.1 Oralidade 41
1.3.2 Leitura e Escrita 42
1.3.3 Conhecimentos Linguísticos 44
1.3.4 Letramento 45
2 METODOLOGIA 47
2.1 A pesquisa 47
2.2 Campos e Sujeitos da Pesquisa 49
2.3 A Coleta de Dados 52
2.3.1 O Questionário 52
2.3.2 A Entrevista 54
2.4 Análise dos dados 55
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS 57
3.1 Descrição geral dos dados coletados 57
3.2 Percepções de alunos do EFI, EFII e EM 61
3.2.1 Os alunos gostam das aulas de português? 62
3.2.2 Como os diferentes usos sociais da LP contribuem para o ensino-aprendizagem do aluno? 71
3.2.3 Por que os alunos estudam a LP? 76

3.2.4 Os alunos dominam o Português? 78
3.2.5 Quais conteúdos os alunos gostam e não gostam de aprender? 80
3.2.6 O que os alunos pensam sobre a leitura? 85
3.2.7 O que os alunos pensam sobre a escrita? 88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 92
REFERÊNCIAS 97
APÊNDICES 100

INTRODUÇÃO

As minhas vivências como aluno, professor e sujeito social constituem o ponto de partida desta pesquisa. Os entrelaçamentos desses três papéis sociais contribuíram para o surgimento de questões que me estimulam a pensar e a encontrar respostas ou mesmo novos questionamentos sobre quais as concepções de linguagem estão subjacentes aos discursos de alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP). Primeiramente, contextualizo minhas experiências motivadoras como aluno na educação básica, na educação superior e como professor. Em seguida, discuto a partir de minhas práticas e convivências os objetivos e as hipóteses que culminaram nesta pesquisa.

Como aluno da educação básica, valho-me de lembranças e de registros em cadernos e apostilas adotados no Ensino Médio, entre os anos de 2007 a 2009. Nesse período, as aulas de LP eram voltadas ora para a gramática normativa de forma descontextualizada, ora para interpretações textuais, que priorizavam questões de provas avaliativas dos órgãos governamentais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), proposto pelo Ministério da Educação (MEC).

As aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio seguiam determinados rituais. Primeiro, explicavam-se os conteúdos gramaticais de forma isolada, como os artigos e suas classificações (definido e indefinido), para em seguida serem propostas questões para os alunos identificarem e reconhecerem o funcionamento das categorias gramaticais nos textos. Em sequência, fazíamos exercícios repetitivos para fixarmos o conteúdo dado. Os conteúdos de análise sintática, morfológica ou ortográfica não eram tomados como objetos de reflexão, mas eram apresentados sem qualquer problematização e espaço para discussão, simplesmente porque constavam em uma grade curricular que deveria ser cumprida. A prática dessa natureza expõe a falta de espaço na sala de aula para a promoção da análise e da reflexão linguística e discursiva dos textos, com o propósito de estabelecer uma relação mais significativa com os objetos de conhecimento.

Fica claro que, naquele contexto, a análise textual era deixada às margens, e o privilégio era o conteúdo, desconsideravam-se, assim, as condições sociais, históricas e discursivas de produção e de recepção. Para Alves, “não há análise de texto quando apenas se retiram dele palavras sobre as quais se formulam questões, como muitas vezes acontece em aulas denominadas de gramática contextualizada.” (ALVES, 2013, p.28).

A utilização do texto como pretexto para se trabalhar a gramática ignora as características textuais, a intencionalidade, as condições de produção e as intenções das escolhas do enunciador

de provocar um determinado sentido. Em vez de desvincular a gramática do contexto em que se encontra, ou maquiar o ensino linguístico por meio de uma análise superficial do texto com foco nos componentes internos da língua, por que não trabalhar a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, considerando os contextos sócio-histórico-culturais de uma língua para se chegar a componentes internos que a constituem?

Um ensino pautado na estreita visão de língua como um conjunto fixo de regras constrói uma ideia de valorização exclusiva de conteúdos gramaticais e da existência de apenas um padrão linguístico. Nessa perspectiva, as aulas são expositivas e divididas em duas partes: a primeira se refere à explicação de teoria, e a segunda, à execução de exercícios organizados para a memorização. O certo e o errado ditam o ensino de língua na sala de aula. O professor é visto como detentor do conhecimento, e o aluno como aprendiz a quem caberia apenas o papel de *absorver* o conhecimento. A voz do aluno é inexistente nesse cenário.

Se na Educação Básica (EB) vivenciei um ensino pautado por uma concepção centrada em aspectos gramaticais do sistema escrito do português, no Ensino Superior, especificamente, na Graduação em Letras, houve um rompimento com essa concepção. Teorias da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Sociolinguística, da Psicologia e da Sociologia proporcionaram frescor intelectual e se tornaram fundamentais na desconstrução de ideias tidas como verdades absolutas. Essas teorias me fizeram questionar o ensino e aprendizagem, de modo geral, e tornaram-me capaz de gerenciar meus conhecimentos na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Após a formação acadêmica e a inserção no mercado de trabalho, passei a viver um conflito entre as teorias estudadas em minha formação e algumas práticas pedagógicas que reproduzem um ensino de gramática prescritiva/normativa, que muitos têm denominado de ensino tradicional. Apesar de ter uma teoria de como ensinar, por que eu (e outros tantos colegas de trabalho) ainda continuo adotando práticas que se voltam para um ensino prescritivo? Por que não tornar a sala de aula um espaço de reflexão como sugerem as teorias vistas no curso de graduação? Afinal, sinto-me preparado teoricamente para ensinar português, mas, na prática, é difícil considerar os contextos de uso da linguagem/língua. Esses contextos são naturalmente perpassados por fatores social, econômico, político, cultural, histórico, e, para se chegar à análise e crítica de questões gramaticais, necessariamente, tem de se refletir sobre os contextos que originam os fatos linguísticos. Em outras palavras, o ensino de LP adotado por mim se afasta do uso da língua e da linguagem em favor da teorização sobre a língua. Isto é, se afasta de uma perspectiva que reconhece a dinamicidade dos

usos da língua e de suas possibilidades de trabalho. Não tem incorporado, por exemplo, a análise de enunciados e conteúdos linguísticos de um texto a partir de uma situação de comunicação concreta.

No que se refere à minha profissão, ao dizer que sou professor de Língua Portuguesa, defronto-me com as seguintes afirmações dos alunos: “eu não sei português”, “eu não sei gramática” ou “o português é difícil”. Por que um sujeito que estudou por 12 anos a Língua Portuguesa afirma não saber português? Ou, que gramática é essa que ele não sabe? Por que o português é difícil? Esse discurso do “não saber português” está ancorado em concepções de linguagem, de língua e de ensino de língua que desconsideram o uso da língua tanto falada quanto escrita.

Pensar sobre a permanência e a (re)produção desse discurso, mesmo depois de difundida a concepção de linguagem como interação tanto na academia quanto na escola (nesta, com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de noventa), leva-me a refletir sobre o que está ocorrendo, de fato, no ensino de LP. Pergunto-me que perspectiva é essa que continua sendo construída sobre a língua materna? E sobre o seu ensino? Nesse sentido, esta pesquisa analisa as concepções de língua(gem) e de ensino de Língua Portuguesa apresentadas por alunos da Educação Regular (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

O ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista pressupõe a adequação dos modelos de ensino e dos conteúdos a partir de uma concepção de língua que se paute para além de uma gramática prescritiva ou normativa. Essa discussão tem sido recorrente entre pesquisadores: Antunes (2003; 2008), Azeredo (2007), Geraldi (1991, 2003[1984]) e Travaglia (2005 [1997]) entre outros, que se ocupam de questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna. No entanto, entre muitos professores ainda possui uma dimensão meramente conceitual, que, muitas vezes, não é considerada na efetivação das práticas pedagógicas.

As aulas de Língua Portuguesa nem sempre são vistas como espaços de reflexão sobre os usos da linguagem que se fazem no cotidiano da prática social. Considerar a prática social significa não desvincular o ensino de língua das realidades dos alunos. É importante também não desconsiderar a complexidade da educação, que necessita de reflexão, criticidade, formação e criação de práticas pedagógicas contextualizadas.

Azeredo (2007, p. 32) questiona o ensino de Português por se limitar a “1) falar e escrever corretamente a língua (conhecimento da língua) e 2) identificar, mediante a nomenclatura

gramatical seus aspectos estruturais (conhecimentos sobre a língua)". Nota-se que a preocupação do autor é atual e recorrente no processo de ensino-aprendizagem, que, em muitas situações, está voltado para a homogeneização e para as questões gramaticais da língua, colocando às margens os outros elementos linguísticos que também ajudam no desenvolvimento dos alunos.

Antunes (2008) afirma que língua e gramática podem e devem andar juntas, mas deve-se ter ciência de seus limites para que se enquadrem nas medidas necessárias e sejam valorizadas de forma justa. Ela admite também que

> língua e gramática podem ser uma solução se sabemos ter olhos de ver bem longe e enxergamos uma travessia não totalmente pronta, mas que se vai fazendo; se cremos que há muito o que fazer nas aulas envolvendo gramática em atividades de análise, de leitura, de escrita, de oralidade; propondo perspectivas interativas e diferentes modos de expressão; desfazendo preconceitos e valorações discriminatórias (ANTUNES, 2008, p.161-162).

A autora reconhece a ligação entre língua e gramática, mas aponta a necessidade de um trabalho pedagógico para além do que tem sido realizado no presente. As aulas de gramática têm substituído oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de oralidade, de leitura, de escrita e de análise. Segundo a autora, seria importante a adoção de diferentes práticas de ensino-aprendizagem, a fim de desfazer reproduções infundadas e discriminatórias socialmente.

Muitos trabalhos acadêmicos vêm discutindo sobre concepções de língua(gem), mas faltam trabalhos que construam uma articulação entre concepções de língua(gem) e de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos alunos. No portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (capes.gov.br. Acesso em 10/01/2019), não foram encontrados trabalhos que se dedicam a pesquisar o ensino de língua portuguesa sob a ótica de recepção dos alunos. Assim, este estudo assume relevância na medida em que considera a perspectiva do sujeito do processo de aprendizagem, o que, notadamente, influencia na apropriação de habilidades e de competências relacionadas à Língua Portuguesa e favorece uma reflexão acerca dos diferentes usos da linguagem.

As percepções dos alunos se constituem, portanto, como objeto de estudo desta pesquisa. Dar voz ao estudante para falar de sua aprendizagem, sobre seu descontentamento, ou até mesmo, de seu insucesso escolar, pode evidenciar os motivos pelos quais ele, por vezes, manifesta aversão às aulas de português, por exemplo. Se o aluno possui dificuldades de leitura, ele pode se sentir frustrado e incapaz de estudar outras disciplinas. Esse sentimento pode levá-lo a tomar como verdade o sentimento de incapacidade. Ao não se apropriar da palavra de maneira eficaz, não tem

voz ativa e crítica para fazer valer seus direitos em uma sociedade. Ou mesmo, se o aluno desenvolve as produções escritas, desconsiderando as condições de produção e recepção de um contexto comunicacional relevante, ele pode se sentir desmotivado por se tratar de uma escrita artificial e mecânica que muitas vezes não é revisada e, muito menos, planejada.

O objetivo geral deste trabalho é verificar quais concepções de linguagem e de Língua Portuguesa subjazem aos discursos dos alunos do Ensino Fundamental I (EFI), Ensino Fundamental II (EFII) e Ensino Médio (EM). Os objetivos específicos buscam identificar e analisar concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa presentes na literatura pesquisada; investigar as concepções construídas pelos alunos; localizar em que segmento de ensino da educação básica o discurso dos alunos sobre concepção de Língua Portuguesa e seu ensino ganha intensidade; inventariar percepções dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; e, inventariar as concepções de linguagem que norteiam os documentos oficiais.

São questionamentos que norteiam a presente pesquisa: Que concepções os alunos construíram e estão construindo sobre a LP? O discurso dos alunos sobre a LP é o mesmo nos três segmentos da educação básica?

Além desta introdução, que traz a contextualização, a problematização e os objetivos desta pesquisa, o presente trabalho encontra-se organizado em mais quatro capítulos. O primeiro deles subsidia a pesquisa com conceitos que ancoram o trabalho. O segundo capítulo delineia a metodologia adotada. O terceiro capítulo apresenta as descrições e análises de dados coletados. O quarto capítulo traz as considerações finais.

1 LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

Para dar sustentação ao objeto de pesquisa deste trabalho, o presente capítulo apresenta três concepções de linguagem que têm permeado o ensino de português e os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Nesse sentido, o capítulo se organiza em três partes. A primeira parte, intitulada "Concepção de Linguagem no Ensino de Língua", apresenta as concepções de linguagem como atividade mental, como estrutura e como atividade social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). A segunda parte, intitulada "O tratamento da Língua Portuguesa nos documentos oficiais", verifica em que concepção de linguagem os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa das esferas federal, estadual e municipal se pautam. A terceira parte, intitulada "Implicações das Concepções no Ensino de Língua Portuguesa", discute de que forma as concepções de linguagem determinam as práticas pedagógicas nas aulas de português e os efeitos dessas práticas nas percepções dos alunos.

1.1 Concepções de Linguagem no Ensino de Língua

Considerando que o objeto desta pesquisa são as percepções dos alunos, é relevante investigar as concepções de linguagem que têm norteado as aulas de português, porque a prática pedagógica do professor está sempre ancorada em uma concepção. Consequentemente, interagindo com os alunos, o professor influencia-os na construção de uma visão sobre a língua. As concepções de linguagem discutidas nesta seção estão marcadas por um percurso histórico que as escolas parecem reproduzir.

Desde o processo de colonização até a contemporaneidade brasileira, o ensino de língua portuguesa assumiu diversas perspectivas que nortearam, e que ainda norteiam, o processo de ensino-aprendizagem. Retomar alguns pontos históricos se mostra importante para que possamos compreender melhor quais são as concepções vigentes nas escolas e o porquê de algumas concepções ainda serem reproduzidas socialmente. Além disso, essa retomada leva-nos também a compreender como as perspectivas sobre a língua se alteraram com o passar do tempo, e como algumas práticas pedagógicas ainda resistem de forma a determinar como os alunos percebem a língua.

Para tanto, recorremos a Volóchinov[1] (2017 [1929]) que discute, analisa e problematiza duas tendências filosófico-linguísticas que respaldam o trabalho com os objetos de estudo da linguagem. Essas tendências são criticadas por não considerarem os contextos de interação para análise discursiva e linguística.

A primeira tendência se refere ao *subjetivismo individualista*. Volóchinov (2017 [1929]) entende que essa tendência centra-se em leis individuais e psicológicas na regência e na criação ininterrupta dos fenômenos linguísticos. Para essa concepção, a função da linguagem seria a de representação do pensamento humano e do conhecimento adquirido ao longo da vida. A expressão do pensamento seria construída na mente e exteriorizada como uma espécie de tradução. Assim, a enunciação estaria centrada na individualidade, ou seja, em um ato monológico de fluxo eterno que não sofreria interferências externas. Nessa perspectiva, língua e linguagem seriam a mesma coisa. Volóchinov (2017 [1929]) considera crítico o fato de a língua ser vista como um sistema (gramático, fonético, sintático, lexical...) pronto e estático, o que fortalece e reproduz a ideia de que, se o sujeito domina bem a gramática, ele domina bem a escrita, a fala.

O principal ponto de vista mencionado por Volóchinov (2017 [1929], p. 148-149) é desmembrado em quatro postulados:

> 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (ἐνέργεια), realizado por meio de atos discursivos individuais;
> 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
> 3) A criação linguística é uma criação consciente, análoga à criação artística;
> 4) A língua como um produto pronto (ἔργον), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.

Tais postulados são vistos como tentativa geral de caracterizar historicamente uma tendência que admite os pensamentos individualistas de que a linguagem é fiel ao pensamento, logo, a forma como o sujeito pensa influencia diretamente na forma como ele se expressa, afastando qualquer agente externo (meio social) como elemento influenciador. As possibilidades psicológicas da atividade linguística são ilimitadas, pois são realizadas por meio dos discursos individuais que necessitam ser pensados.

[1] Sheila Grillo, responsável pelo ensaio introdutório, da edição de 2017, de Marxismo e Filosofia da Linguagem, não discute a autoria da publicação, que em edições anteriores são atribuídas a Bakhtin. A tradutora declara que, na capa da primeira edição de 1929, o nome de Volóchinov figura no topo da publicação, e, que, portanto, justifica a atribuição de autoria a Volóchinov, integrante do Círculo de Bakhtin.

Nessa concepção, dois elementos centrais regem o *subjetivismo individualista*. O primeiro elemento é o sistema linguístico visto como estático, isto é, sem qualquer possibilidade de mudança. O segundo elemento envolve a capacidade psicológica do sujeito de dominar esse sistema linguístico para ser capaz de organizar os pensamentos e se comunicar. Assim, cria-se uma ilusão da existência de uma só língua, e qualquer transgressão a esse sistema linguístico é visto como errado. Não há qualquer interferência social, histórica ou cultural para com a língua. Como seria, então, o ensino de Português no Brasil a partir dessa concepção?

Soares (1998), ao discutir sobre como as concepções de linguagem influenciam o ensino de língua no Brasil, lembra que antes de 1950, as escolas brasileiras asseguravam o acesso à escolarização apenas para as camadas privilegiadas da população, ainda que a Constituição da República garantisse o direito de escolarização a todos os cidadãos. Os alunos dessas camadas dominavam razoavelmente a norma culta, o que, em tese, poderia favorecer, naquela época, um ensino-aprendizagem de português que buscasse (re)conhecer normas e regras de funcionamento do dialeto de que faziam uso.

Soares (1998) expõe que

> [...] numa escola que servia a alunos pertencentes às camadas privilegiadas – e isso define as condições sociopolíticas que configuravam a escola e, portanto, o ensino que nela se fazia – alunos já familiarizados com os padrões que a escola valoriza, ensina e quer ver aprendidos, não era incoerente nem inadequado um ensino de português orientado por uma concepção de língua como *sistema* – fica clara a articulação entre os aspectos sociopolíticos e os aspectos linguísticos do ensino da língua materna na escola (SOARES, 1998, p.56).

O estudo das regras das estruturas linguísticas imbrica no que é considerado falar e escrever bem, reforçando o que os estudos linguísticos tradicionais chamam de gramática normativa ou tradicional. Desse modo, a língua é vista como um elemento de expressão do pensamento, subordinando a expressão linguística à organização do pensamento. Para essa concepção, se o indivíduo não se expressa bem, ele não organizou o pensamento de maneira lógica (GERALDI, 2003 [1984]).

É possível constatar que essa concepção de linguagem não se prende apenas a um tempo remoto, mas continua atualmente norteando muitos estudos de Língua Portuguesa por meio da ideia de que falar e escrever bem se constituem apenas pela gramática normativa. Dito de outra forma, a valorização da língua, desconsiderando qualquer fator externo, ainda se constitui principal meio de aprendizagem do português nas escolas. Travaglia (2005 [1997], p. 22) afirma que “para essa

concepção, o modo como o texto que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.”.

O cenário educacional brasileiro não se enquadra apenas na tendência explicitada anteriormente, se encaixa também na tendência nomeada de *objetivismo abstrato* descrita por Volóshinov (2017 [1929]). Percebemos que na tendência anterior a organização da linguagem está centrada no interior da mente dos indivíduos. Com o *objetivismo abstrato*, os limites da consciência individual são ultrapassados, e o sistema linguístico se configura como centro organizador de toda comunicação. Esta tendência sinaliza o estudo do objeto linguístico a partir de sua estrutura, isto é, a partir das formas que compõem o sistema linguístico: a fonética, a gramática e o léxico. Um enunciado é sempre proferido por alguém, o que faz dele único. No entanto, os elementos (fonético, gramatical ou lexical) que o constituem podem ser identificados em outros enunciados. Essa recorrência se reflete em normas, o que propicia unicidade de língua e compreensão dos sujeitos que a falam. Resta aos sujeitos apenas aceitar as normas que são invioláveis e indiscutíveis (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

A organização que vigora no interior do sistema linguístico nessa concepção é

> puramente imanente e específica, irredutível a qualquer lei ideológica, artística ou outra. Todas as formas da língua, no contexto de um dado momento, isto é, em uma sincronia, são mutuamente necessárias entre si e complementam-se, transformando a língua em um sistema ordenado, que é perpassado por uma lei linguística específica. A lei linguística específica, diferentemente da lei ideológica - do conhecimento, da criação artística, do ethos – não pode se tornar um motivo da consciência individual. O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há apenas o critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 157).

Diante disso, a essência da língua encontra-se no próprio sistema linguístico dotado de instrumentos capazes de realizar a comunicação entre os sujeitos. Há a ideia de que a língua é estável e acabada, mas com o foco direcionado para as formas linguísticas. Travaglia (2005 [1997]) diz que as questões monológica e imanente ainda estão presentes nessa perspectiva formalista, estruturalismo (Saussure) e transformalismo (Chomsky), pois limita os estudos da linguagem ao funcionamento interno da língua, separando-a do contexto social do homem.

Para Saussure (2012 [1916]), a linguagem é multifacetada, é heterogênea e pertence a vários domínios, sendo pouco palpável para se estudar. Para lidar com esse problema, Saussure propõe o

estudo da linguagem a partir da dicotomia língua (uma parte, uma forma da linguagem), que é social, é homogênea e de caráter verbal, passível de classificação, e fala, que é a expressão individual dessa língua.

Há uma implicação mútua entre língua e fala. A língua é necessária para que a fala seja compreendida e o efeito seja produzido, ou seja, a fala precisa existir para que a língua se estabeleça. Essa relação de dependência com a fala faz a língua evoluir, pois esta é, ao mesmo tempo, instrumento e produto da fala (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 51-52).

Nesse sentido, a fala, por ser assistemática e possuir infinitas possibilidades, fugia do interesse de pesquisa do linguista. Logo, a língua é a única forma a ser isolada para que os fenômenos internos possam ser estudados por meio de uma análise sincrônica. O estudo sincrônico é escolhido a fim de se observar em um determinado momento as relações internas do sistema linguístico (SAUSSURE, 2012 [1916]). Esse tipo de estudo é criticado por Volóchinov por desconsiderar novamente os fatores externos a língua, principalmente, os interlocutores e os contextos reais de uso.

A língua é vista, dessa forma, como código, conjunto de signos organizados de acordo com as regras, e os participantes devem dominá-lo para que se estabeleça uma comunicação, isto é, "é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive." (TRAVAGLIA, 2005 [1997], p. 22). A produção de informações por um emissor e o recebimento dessas informações pelo receptor seriam mediados pela transmissão do código, desconsiderando o contexto. A mensagem, por si só, estaria codificada com as ideias do emissor e transmitida para o receptor para decodificá-la. O receptor teria uma postura passiva que apenas absorve as informações emitidas pelo emissor. É a partir dessa visão que os estudos do português nas escolas brasileiras se (re)configuraram principalmente em certo período.

De acordo com Soares (1998), com novos posicionamentos sociopolíticos instaurados no Brasil, o golpe militar, em 1964, constitui um panorama de ensino no país mediado pela concepção de língua como instrumento de comunicação. A autora destaca que a democratização da escola, iniciada na década de 1950, se manteve plena na década de 1960, período em que foi instaurado o regime militar, que culminou na expansão industrial e em uma nova concepção sobre o ensino de português. A classe popular conquistou o direito a escolarização, alterando o perfil dos alunos nas escolas públicas, que chegaram com padrões culturais totalmente diferentes do que a instituição estava acostumada, além de variantes linguísticas diferentes daquelas variantes a que usadas na

escola. As condições culturais da sala de aula e do ensino linguístico contribuíram para que o cenário se tornasse outro (SOARES, 1998).

Pietri (2010) afirma que o sancionamento da lei que regulamentava a nova educação se fez em meio a falta de recursos econômicos, de infraestrutura das escolas, de pessoal especializado para lidar com as novas propostas da educação, e também pela falta de materiais que condissessem com o quadro teórico adotado. As condições apresentadas nos documentos vigentes à época contradiziam a realidade, o que foi propício para a criação de diversas resistências contra as imposições do governo militar, que não possuía um programa de educação coerente e bem organizado e nem condições necessárias para sua efetivação.

Além disso, a ânsia do regime militar pelo desenvolvimento do capitalismo influenciou diretamente as propostas educacionais que deveriam fornecer recursos humanos para que a expansão do capital se firmasse. A qualificação para o trabalho correspondeu ao ensino de 1º e 2º graus, sendo a disciplina de português intitulada nos quatro primeiros anos do ensino de 1º grau como *Comunicação e Expressão,* e nos quatro últimos anos também do primeiro grau como *Comunicação em Língua Portuguesa.* Quanto ao 2º grau, a disciplina foi denominada de *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (SOARES, 1998).

Segundo o parágrafo do Art. 4º, da Lei nº 5.692/71, já revogada, a Língua Portuguesa era vista como instrumento de comunicação. A referida lei propunha que "no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971)". É evidente que essa nova visão sobre a língua altera as concepções de ensino do português para um ensino de caráter pragmático e utilitário. Essas características estão ancoradas na teoria da comunicação que vê o aluno como emissor-codificador e receptor-decodificador de códigos verbais e não-verbais. Assim, para o uso efetivo da língua, é primordial que os alunos tenham desenvolvido habilidades para se expressar e compreender as mensagens, o que torna mais significativo aprender elementos do processo comunicativo. Pela primeira vez, a gramática é desprestigiada, ficando em segundo plano a visão de língua como sistema, como aprendizagem de estrutura e de seu funcionamento.

O ensino pautado na teoria da comunicação perdurou até a metade da década de 1985, devido a insatisfação da sociedade e da comunidade de professores pela ineficiência do ensino que revelava problemas numerosos de leitura e escrita. Nesse mesmo período, devido à falta de apoio

político e ideológico, as disciplinas voltaram a ser chamadas de *Português* e tiveram influências, principalmente, do campo das ciências da linguagem (SOARES, 1998).

Geraldi (2003 [1984]), referindo-se à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, afirma que "em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais" (2003 [1984], p. 41). Importante considerar que Geraldi faz essa afirmação há mais de vinte anos. Atualmente os livros didáticos modificaram bastante suas concepções de língua e de linguagem, embora não se possa dizer que todos eles já consigam materializar novas concepções em sua proposta de ensino.

Refutando as concepções anteriores, Volóchinov (2017 [1929]) apresenta a teoria da interação discursiva. O autor atesta que a realidade fundamental da língua está ancorada na interação social e na dialogicidade dos enunciados. A língua se constitui a partir da interação social verbal, especificamente, a partir da comunicação discursiva mais ampla, que está situada socialmente, historicamente, culturalmente e ideologicamente, criando, assim, contextos e condições para que se ocorra a comunicação imediata através do discurso/língua. A interação discursiva é, portanto, núcleo fundamental de toda língua(gem).

Volóchinov explicita que a realidade da linguagem não se fundamenta no "sistema abstrato de formas linguísticas nem no enunciado monológico isolado, tampouco no ato psicofisiológico de sua realização, mas no acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados" (VOLÓCHINOV (2017 [1929], p. 218). Ele opõe-se claramente às concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, e se posiciona a favor dos enunciados como unidades reais do fluxo discursivo e de elementos extralinguísticos na constituição da língua: a interação social e a relação dialógica.

Essa nova concepção evidencia o caráter interativo da língua e manifesta a ocupação com os usos sociais que fazemos dela, com o contexto e as condições de produção que levem em consideração os aspectos sociais, culturais e históricos. Dessa forma, a língua não se resume à sua gramática, mas reconhece-se o papel e a função que essa desempenha no ensino de português (TRAVAGLIA, 2005 [1997]). A língua, na concepção de interação discursiva, não é vista como um sistema estável de formas, é vista como um processo de formação ininterrupto que acontece na interação discursiva regida pelas leis sociológicas dos interlocutores. Estes só podem compreender os efeitos de sentidos pelo reconhecimento das ideologias que os constituem.

Em vista disso, é revisto também o papel da escola ao habilitar o usuário da língua. Passa a ser relevante a promoção de momentos de discussão e reflexão sobre diversos textos, tornando os alunos capazes de reconhecer discursos e vozes impregnadas de sentidos, de ideologias. Não se trata de ignorar o sistema linguístico e suas regras, pelo contrário, trata-se de ressignificar o ensino de português para o estudo socialmente relevante do texto e do discurso, de forma a explorar ideologicamente as condições de produção e de recepção, e, também, explorar linguisticamente os elementos constituintes e as estruturas e regras necessárias para sua materialização textual.

Como se trata de uma concepção de linguagem interativa, o eu e o outro constituem uma relação mediada pela linguagem, situada pelos contextos sócio-histórico, cultural e ideológico. A comunicação efetiva e concreta entre os interlocutores (eu-outro) acontece apenas por meio de enunciados (orais ou escritos). O enunciado para Bakhtin (2016 [1978]) é sempre único e situado, pois não pode ser dissociado das condições específicas de produção e das finalidades com que foi proferido em um determinado campo de atividade humana. Apesar de o enunciado ser particular, os campos de atividade da língua elaboram tipos de enunciados relativamente estáveis, denominados de gêneros discursivo[2].

O enunciado é visto como relativamente estável, pois carrega em si possibilidades de modificação de acordo com o conteúdo temático, o estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e, principalmente, a construção composicional. Esses três elementos estão indissoluvelmente ligados para compor o enunciado. Os elementos constituintes do enunciado geram uma infinidade de gêneros discursivos devido aos campos de atividade humana, que elaboram gêneros específicos para compor o repertório, se complexificando e se diferenciando de outros campos de atividade (BAKHTIN, 2016 [1978]).

Segundo Bakhtin (2016 [1978]), a complexificação dos enunciados determina o esclarecimento dos gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Estes surgem diante de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, condições propícias para romances, pesquisas científicas, palestras e etc. Aqueles se formam a partir das situações de comunicação imediata como bilhetes, cartas pessoais, as conversas e etc.

[2] Reconhecemos o gênero textual a partir das colocações de Rojo (2005), que recorre a Marcuschi, Adam e Bronckart, para afirmar que esta nomenclatura se dedica à descrição de textos materializados com determinadas características sócio-discursivas. A nomenclatura escolhida por nós difere da anterior, na medida em que o estudo do enunciado centra-se nas situações de produção, levando em consideração aspectos sociais e históricos.

O ensino de língua portuguesa na escola, após a chegada da teoria de gêneros, tem privilegiado a construção composicional e o estilo, sendo pouco explorado o conteúdo temático. Um enunciado é formado por esses três elementos, e a desconsideração de um ou outro elemento compromete o trabalho com o gênero discursivo. O trabalho relevante com os gêneros discursivos seria aquele pautado no uso social que fazemos dos textos, sejam eles complexos ou simples. Assim, seria relevante partir dos gêneros mais próximos dos alunos, dos seus usos cotidianos, para alcançar os gêneros mais complexos, aqueles que eles ainda não dominam, mas precisam dominar para agirem socialmente.

É inegável o caráter dialógico e interativo da língua. Volóchinov (2017 [1929]) e Bakhtin (2016 [1978]) consideram a língua como produto das interações sociais, pois ela não se constitui sozinha, muito menos os enunciados, é preciso do outro para que a comunicação imediata cumpra seu objetivo de interação social.

Para Volóchinov (2017 [1929], p. 220), o estudo da língua priorizaria

> 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação do qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Podemos perceber na proposta acima que o autor segue uma organização para o estudo de uma língua. A proposta parte de uma perspectiva macro, em que se considera a dimensão social discursiva concreta, seguida de uma análise enunciativa relacionada com a vida e as ideologias dos interlocutores. Por fim, na perspectiva micro, ele sugere uma forma de análise linguística mais específica. Reconhecer as possibilidades de contribuição das variadas formas de análise linguística recupera e ressignifica as concepções de língua como expressão do pensamento e de língua como instrumento de comunicação. Essa ressignificação mostra que Volóchinov (2017 [1929]) se atentou em reconhecer as possibilidades que os estudos mais específicos da língua podem contribuir se utilizados conjuntamente à perspectiva de interação discursiva da linguagem.

A visão de uma perspectiva histórica de três importantes concepções de linguagem empreendida nesta parte deste trabalho nos auxilia na compreensão das concepções vigentes nos documentos oficiais de ensino proposto pelo MEC e pelas secretarias estadual e municipal de educação. As duas primeiras concepções aqui apresentadas – *linguagem como expressão do pensamento e linguagem como estrutura* – têm, ao longo do tempo, pautado atividades de ensino de língua. Vamos nos referir a essas duas como concepções tradicionais e colocá-las em confronto

com a concepção de *linguagem como interação*. A próxima seção se dedica a destacar os documentos oficiais que regem o ensino, focalizando, especialmente, as concepções de linguagem/língua que sustentam esses documentos. Ao fazer isso, respondemos a um dos objetivos desta pesquisa que é o de observar as concepções de linguagem/língua que norteiam os documentos oficiais de Língua Portuguesa.

1.2 O tratamento da Língua Portuguesa nos documentos oficiais que regem o ensino no Brasil e no Estado de Minas Gerais

A presente seção sintetiza as principais concepções que fundamentam os documentos oficiais curriculares do ensino básico nas esferas federal, estadual e municipal. A temática se mostra importante por apontar como os órgãos governamentais, por meio de documentos oficiais, concebem o currículo e o ensino de português na Educação Básica. Além disso, as orientações apontadas nos documentos afetam diretamente o ensino-aprendizagem na sala de aula.

A Constituição brasileira de 1988 assegura que a educação é um direito de todos, e é de responsabilidade do Estado e da família concretizar esse direito para que os brasileiros possam ter o pleno desenvolvimento pessoal, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A carta magna ainda estabelece a gratuidade do ensino público, que deve estar pautada na igualdade de condições de acesso e permanência escolar, na liberdade e no pluralismo de ideias e de concepções, além da garantia de um padrão de qualidade no ensino. Um dos meios para se alcançar o princípio de igualdade no ensino é descrito pelo artigo 210 que prescreve que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." (BRASIL, 1988).

De forma específica, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996, sob o número 9394, incube responsabilidades para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de elaborar competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos (LDB, Art.9º, V, 1996). Além disso, determina que os currículos da educação básica, compreendida pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, sejam guiados não somente pela base nacional comum, mas também pela complementação diversificada dos saberes locais e regionais de cada escola ou sistema de ensino (LDB, Art. 26, 1996).

Para estar em conformidade com os documentos que normatizam o ensino, neste trabalho observamos as concepções de linguagem que ancoram os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), de 1998, e as que ancoram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, ambos documentos referentes à educação no país. No âmbito do Estado de Minas Gerais, focalizamos o Programa para o Ensino Fundamental de Português de Minas Gerais (PEFP/MG), de 1995 – que representa uma virada para a concepção interacionista de linguagem –, o Currículo Básico Comum (CBC), de 2008. O Referencial Curricular de Contagem (RCC), de 2018, publicado pelo município de Contagem, em Minas Gerais, foi o documento municipal observado porque essa rede é mais próxima de nossas ações de ensino.

1.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são orientações que auxiliam os profissionais da educação na elaboração e planejamento de projetos e aulas, na análise de materiais didáticos e na discussão, reflexão e debate sobre os processos educativos. Os PCN não possuem caráter normativo, ou seja, as propostas do documento são apenas referências que podem ou não ser utilizadas pelos profissionais da educação. As propostas dos PCN aparecem como primeira tentativa de estabelecer referências nacionais comuns para a educação de todas as regiões brasileiras.

A busca pela qualidade e eficiência das escolas empreende uma série de ações governamentais para formação e capacitação de professores e de sistemas de avaliação que buscam aferir a qualidade do ensino/aprendizagem. O PCN de Língua Portuguesa, elaborado pelo MEC, em 1998, estrutura-se a partir de uma concepção de linguagem que privilegia os aspectos discursivo e interacionista da língua, isto é, não dissocia o ensino-aprendizagem do meio social, pois é nele que o sujeito exerce sua efetiva participação. Em virtude dessa concepção, o documento de Língua Portuguesa refuta os programas de ensino que favoreçam os conteúdos gramaticais descontextualizados das condições sócio-histórico-culturais, e procura articular os eixos de uso e de reflexão tanto da língua oral quanto da língua escrita para o ensino de português. Em outras palavras, a reflexão dos discursos vinculados a textos socialmente relevantes pode contribuir para que o aluno entenda as estruturas linguísticas que causam determinados efeitos de sentido. Esse processo reflexivo, de alguma forma, tende a modificar a concepção do aluno que pode adotar práticas mais efetivas de argumentação e de escolhas linguísticas adequadas ao gênero pretendido em suas interações.

Os objetivos fundamentais do documento apontam para a construção da cidadania e para formação de sujeitos que sejam capazes de exercer de fato seus direitos sociais, políticos e civis por meio do uso pleno da língua e da linguagem. Assim, o posicionamento crítico e reflexivo sobre temas e situações sociais, os conhecimentos histórico, cultural e social que caracterizam o país, as discussões sobre o meio ambiente, o autoconhecimento, a saúde individual e coletiva, o uso de diferentes linguagens para interação, o uso dos recursos tecnológicos e o questionamento da realidade perpassam os objetivos de todos segmentos de ensino.

Em uma perspectiva mais ampla, a linguagem nos PCN é entendida como um processo de interlocução com finalidade específica, em determinada situação de comunicação, situada em um contexto sócio-histórico-cultural. O contrato firmado entre os interlocutores rege o jogo de persuasão e de influência de um sobre o outro, na tentativa de alterar as representações da realidade e da sociedade. É pela linguagem que as ideias, os pensamentos e as intenções se concretizam (através de símbolos e representações). Com essa concepção, a língua pode ser entendida como objeto construído e manipulado pelos seus usuários para produzir linguagem. A língua é um sistema, mas não é um conjunto fixo de regras. Por ela e nela, seus usuários são capazes de categorizar e (re)significar o mundo em suas interações nas mais diversas situações de comunicação.

Linguagem como interação é a concepção de base do documento PCN de Língua Portuguesa. Para essa concepção, os discursos se manifestam na materialidade linguística, o texto. O texto é visto como um todo, ponto que estabelece contato entre os interlocutores numa interação. Esse documento define o ensino de língua a partir da relação USO-REFLEXÃO-USO. E esse uso se materializa nos textos orais e escritos. Por isso, o PCN estabelece que o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada nas aulas de língua.

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa é considerado uma prática pedagógica pautada na articulação entre aluno-conhecimento-professor. O aluno é visto como protagonista de seu conhecimento. Ele precisar agir com e sobre o objeto de conhecimento. O conhecimento é o resultado das práticas de linguagem, que envolve os elementos discursivos, textuais e linguísticos. O professor é o sujeito mediador da relação aluno-conhecimento. Dessa forma, propor situações de aprendizado nesses parâmetros pressupõe posicionamentos diferenciados dos professores, que buscam planejar situações de ensino com diversos textos relevantes para que os alunos possam refletir, analisar, e criticar com e sobre os textos.

Assim, os textos, organizados em famílias, os gêneros, são propostos como objetos de estudo. O conceito de gênero admitido pelos PCN se pauta nas proposições de Bakhtin (2016 [1978]) que afirma os gêneros como *formas relativamente estáveis*. Segundo o documento, a escola deve priorizar os gêneros de uso público da linguagem, seja oral, escrita ou literária, buscando propiciar a reflexão crítica, o exercício de pensamentos mais elaborados e abstratos, e a fruição estética para que, assim, a participação dos alunos seja plena na sociedade.

O desenvolvimento da competência discursiva do aluno tendo o texto como ponto de partida contribui para que as atividades curriculares permitam a análise e reflexão dos aspectos envolvidos na construção textual. Isso implica considerar desde as condições de produção e recepção do texto à escolha de determinados aspectos linguísticos e gramaticais. O conhecimento do estudante sobre os textos e discursos será progressivamente ampliado. Além disso, as diferenças culturais nos padrões de fala e de escrita não podem ser alvos de um ensino estigmatizado e com preconceito, mas passam a ser vistas como momentos de debate e de reflexão sobre as características e os contextos de produção, que estimulam o uso adequado em determinadas situações de comunicação social.

Nesse sentido, os conteúdos de ensino propostos pelo PCN de Língua Portuguesa baseiam-se na articulação dos eixos principais: uso da língua oral e escrita e reflexão sobre língua e linguagem. A dualidade uso-reflexão compreende tanto a produção quanto a recepção dos discursos em função dos produtos obtidos no/pelo processo reflexivo. No eixo do uso, as práticas de leitura e escuta de textos dividem espaço com as práticas de produção de textos orais e escritos. Essas práticas possibilitam a efetivação da interlocução devido à observação dos contextos de produção, de recepção e de suas implicações na sociedade. No entanto, a realização efetiva e consciente das práticas de uso acontece em conjunto do eixo da reflexão, que propõe a prática de análise linguística, ou seja, olhar para a linguagem em situação de interlocução por meio de instrumentos de análise, a fim de selecionar, analisar e refletir sobre os aspectos linguísticos relevantes do contexto comunicativo, ampliando, assim, a competência discursiva do sujeito.

Os PCN trazem várias orientações para os professores de língua materna com objetivos específicos para o ensino-aprendizagem das práticas de escuta, de leitura, de produção oral e escrita de textos e de análise linguística. A teoria proposta na primeira parte fundamenta os possíveis encaminhamentos metodológicos propostos na segunda parte. Apesar de os PCN terem sido propostos em um período social, político e econômico bem distinto de nossa atualidade, muitas

discussões presentes no documento ainda permanecem atuais. Os PCN rompem com as perspectivas que privilegiam o ensino de gramática e o estudo de apenas textos cânones para uma formação de sujeitos em função de sua vida social, ou seja, o estudo da língua não acontece fora do contexto social e político do sujeito.

1.2.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que busca definir um conjunto de aprendizagens essenciais para que os alunos desenvolvam progressivamente conhecimentos, habilidades e competências ao longo dos segmentos de ensino básico. A BNCC se apresenta como sendo um documento produzido para balizar a qualidade da educação, de modo a minimizar as diferenças educacionais. Uma das contribuições a que o documento se propõe é o de alinhar as políticas e ações educacionais, das esferas federal, estadual e municipal, por meio de formação de professores, de critérios adequados para infraestrutura, de avaliação e de elaboração de conteúdo. As ações que podem ser fomentadas a partir do documento buscam garantir um patamar mínimo comum de aprendizagem em todas as escolas, sejam públicas ou particulares. A Base não é o currículo, apenas orienta a parte comum dos currículos a serem construídos por estados e municípios. A parte diversificada será definida de acordo com os contextos regionais.

Para enfrentar desafios em um país tão extenso, com diversos problemas sociais e educacionais, a BNCC concebe dez competências que perpassam todos os segmentos de ensino para que o aluno seja capaz de reconhecer, mobilizar e agir sobre as complexidades do cotidiano, exercendo, de fato, a plena cidadania. Em síntese, as competências valorizam os diferentes conhecimentos construídos historicamente para explicar uma realidade, promovem a curiosidade intelectual, valorizam as diferentes manifestações artísticas, reconhecem e utilizam as diferentes linguagens, inclusive a tecnológica, incentivam o autoconhecimento e atuam sobre o exercício do ser social, individual e coletivo.

A BNCC está estruturada em áreas de conhecimento que abrangem componentes curriculares. A área de Linguagens comporta, além do componente curricular de Língua Portuguesa, outros componentes: Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A inclusão de diferentes componentes em uma mesma área possibilita a intercomunicação delas e, ao mesmo tempo, preserva as especificidades e saberes de cada componente. Por sua vez, cada componente está organizado por unidades temáticas que se relacionam com diferentes objetos de conhecimento,

promovendo aprendizagens essenciais, ou seja, garantindo o acesso às habilidades comuns necessárias para a constituição do sujeito, independentemente do contexto social. Essas habilidades não descrevem as ações, as condutas ou metodologias a serem adotadas pelo professor. O currículo de cada estado e munícipio, bem como o currículo e projeto de cada escola, produzidos para atender diferentes contextos, é que vão possibilitar a concretização do ensino em cada sala de aula.

O documento afirma que o foco das ações pedagógicas no ensino fundamental anos iniciais, 1º ao 5º, é o da alfabetização. A ideia apresentada é a de que particularmente os dois primeiros anos sistematizem a alfabetização, e os três anos seguintes sejam dedicados à observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos (BRASIL, 2018, p. 88). Nesse segmento, as questões culturais são relevantes e consideradas no ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, visam propiciar ao aluno construir conhecimentos dos diferentes componentes e desenvolver sua autonomia e atuação na sociedade letrada. A dimensão analítica baliza as ações pedagógicas dos anos finais, 6º ao 9º e pressupõe-se uma diversificação de contextos que permitem o aprofundamento de estudos e de reflexões críticas, devido a maior capacidade de abstração dos estudantes.

O componente Língua Portuguesa seleciona o texto como unidade central de trabalho na sala de aula para o desenvolvimento e a ampliação dos letramentos. O texto não é visto apenas como materialidade linguística, é visto como unidade enunciativa e discursiva, ou seja, o texto não pode ser dissociado das condições de produção e de recepção de seus usos. O desenvolvimento de habilidades com os textos deve envolver os usos significativos de uma sociedade, a partir de atividades pautadas na leitura, na escrita, na escuta e na fala, em várias mídias e semioses, habilitando o sujeito para uma efetiva participação crítica nas diversas situações de comunicação social.

O documento defende que o surgimento de novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos configura novos posicionamentos da sociedade, exigindo da escola um tratamento crítico-reflexivo dessa nova prática de linguagem comum à nossa década. Defende ainda que a escola é o *locus* privilegiado para atender às novas necessidades sociais, com a finalidade de habilitar os sujeitos para o uso ético e qualificado das tecnologias da informação e comunicação e, também, promover momentos de discussão sobre seus usos. O documento reconhece que o texto extrapolou os limites do papel e do som, e agora diferentes semioses estão coexistindo para constituir uma unidade textual, de modo que não se trata de privilegiar o aspecto

digital, mas de estar preparado para trabalhar com e sobre as tecnologias digitais. Nesse sentido, o documento recomenda que a formação continuada dos professores é condição essencial para um ensino atualizado que atenda as expectativas que os diferentes campos de atuação social exigem.

Para lidar com esse cenário e muitos outros que constituem a realidade da educação brasileira, as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa estão integradas, na BNCC, nos eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Segundo o documento, os eixos devem ser desenvolvidos a partir de um processo reflexivo sobre os usos, em um campo de atuação que pode ser: artístico-literário, de estudos e pesquisa, da vida pública, da vida cotidiana e o campo jornalístico-midiático. Essas práticas de linguagens buscam permitir o estudante a atuar e agir socialmente.

A atividade de leitura é vista como um processo de interação ativa do sujeito com o texto escrito, oral ou multissemiótico, de forma a interpretá-lo. A leitura tende a se complexificar progressivamente com o avanço dos alunos através de gêneros discursivos de diversos campos sociais. Assim, o aluno é capaz de selecionar estratégias de leitura adequadas, reconstruir e refletir sobre as condições de produção e recepção do texto, identificar e refletir as dialogias e intertextualidades, (re)construir a textualidade do texto, refletir criticamente sobre os temas e a veracidade de informações, compreender os efeitos de sentido que os recursos linguísticos e semióticos proporcionam e aderir às práticas de leitura. Nessa última dimensão, o estudante se mostra interessado pela leitura de textos literários, científicos e jornalísticos, e, também, está receptivo a outros textos.

O eixo de produção de textos se refere à atividade interativa de produção oral, escrita e multissemiótica de um propósito comunicativo, vinculada a uma autoria, individual ou coletiva, com objetivo e finalidade definidos. As dimensões da produção de texto ancoram-se nas condições de produção, nas estratégias de produção, na dialogia e na intertextualidade, na progressão temática, na construção da textualidade e nos aspectos notacionais e gramaticais.

Apesar de o eixo de produção de textos considerar a oralidade, a BNCC dedica um eixo exclusivo para sua explanação. A oralidade é considerada como uma situação de comunicação oral, podendo ou não acontecer face a face. Essa prática de linguagem é tratada nas dimensões das condições de produção de textos orais, da compreensão e da reflexão, da produção propriamente dita, dos efeitos de sentidos que os diversos recursos linguísticos e extralinguísticos permitem e da relação entre fala e escrita.

Os eixos discutidos possuem várias dimensões que se dedicam ao desenvolvimento de habilidades específicas, mas não se pode desconsiderar que eles se inter-relacionam, apesar de haver uma segmentação interna. Se esses eixos permitem aprender parte da língua portuguesa, o eixo da análise linguística/semiótica permite transversalmente outro tipo de aprendizado, o de conhecer sobre a língua.

O eixo da análise linguística/semiótica se refere à avaliação consciente do sujeito, desde as situações de produção às formas de composição sobre a materialidade do texto, responsáveis pelos efeitos de sentido. Assim, as escolhas de elementos linguístico, paralinguístico ou multissemiótico exercem papéis fundamentais na orquestração e no efeito de sentido de um texto final. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos são demandados para compreensão e produção de linguagens. Como esses conhecimentos se concretizam em textos, e estes carecem de práticas sociais de leitura e de escrita para existir, as aulas de português oportunizam a criação de situações de reflexão e de aprendizagem sobre a língua. Os conhecimentos deste eixo não podem ser reduzidos único e exclusivamente como objeto de ensino.

A proposta da BNCC recupera alguns posicionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a língua portuguesa, atualizando-os para que dialoguem com a atual realidade econômica, política e social, e, criando e organizando habilidades comuns pautadas em práticas de linguagem. Essas habilidades são obrigatórias a todas as escolas do país para oportunizar as mesmas condições de aprendizagem.

Sobre a utilização dos PCN e da BNCC é importante destacar que, no primeiro documento, a implementação de um currículo comum a todas as escolas brasileiras não foi entendida como uma regra. Foi entendida como uma orientação que poderia ou não ser adotada pelas escolas. Por outro lado, o segundo documento apresenta um conjunto de saberes essenciais a ser aplicado e desenvolvido em todo território nacional, tem caráter normativo.

Cabe refletir, no entanto, que a proposta de equidade no ensino pode se tornar uma ilusão se não houver verbas suficientes para área de educação para a implementação da BNCC nos estados e municípios. Além disso, é necessário haver programas de formação continuada para propiciar aos professores momentos de discussão e reflexão sobre a BNCC, sobre as concepções que a embasam e sobre as competências que pretende promover. Outro cuidado importante é que o documento traz um conjunto de teorias, conceitos e vozes que nem sempre são coerentes entre si. Há termos

distintos para se referir a um mesmo objeto, conceitos pouco claros, progressão entre anos de escolaridade pouco definida. Ao leitor do documento, cabe uma leitura atenta e crítica para fazê-lo funcionar.

1.2.3 Programa para o Ensino Fundamental de Português

O Programa para o Ensino Fundamental de Português do Estado de Minas Gerais (PEFP/MG) do ano de 1995 apresentou-se como tentativa de transpor dificuldades observadas nas proposições anteriores, principalmente, a proposta de 1986. A composição dos fundamentos do programa de ensino na metade dos anos noventa levou em consideração alguns fatores observados à época como, por exemplo, a falta de professores capacitados para ensinar os conteúdos básicos, a falta de definição clara desses conteúdos, a falta de materiais e instrumentos para viabilizar o ensino proposto, a falta de acesso ao texto da proposta curricular pelas escolas e professores e a falta de adequação da proposta anterior ao contexto da comunidade escolar.

As propostas desse programa de ensino situam-se em um contexto de transição de paradigmas e concepções, pois, ao mesmo tempo em que admitiam novos estudos linguísticos e literários para embasar as práticas dos professores, há, no documento, presença de teorias passadas que não dialogavam com as novas perspectivas. Uma novidade importante trazida por esse documento oficial do estado foi o ensino de língua portuguesa alicerçado em três pilares: a prática de leitura, a prática de produção de textos e o instrumental linguístico.

Sobre a prática de leitura, a PEFP/MG reconhece a leitura e a escrita como elementos indissociáveis, mas prioriza o ensino da leitura, argumentando que grande parte das pessoas, após sair da escola, passam mais tempo lendo do que escrevendo. Em vista disso, a escola seria um laboratório de leitura para que o aluno experimente e desenvolva habilidades leitoras para serem aplicadas fora do contexto escolar. Quando o aluno lê, ele é um produtor de sentido, pois está agindo e se posicionando com e sobre o texto a partir de suas experiências, distanciando-se de um leitor como mero receptor e repetidor.

A leitura pelo viés interativo começa a se fazer presente, mas é possível perceber que há uma teoria ainda não consolidada como o que se observa no trecho: “[...] o aluno deve ler na escola os tipos de texto que vai ler fora do contexto escolar, do contrário não haverá transferência de aprendizagem.” (PEFP/MG, 5ª a 8ª série, p.15). A noção de tipos de texto vigente à época, por exemplo, é diferente da que se concebe hoje.

A prática de leitura de textos escritos está dividida, no documento, em leitura informativa, formativa e literária. Essa prática também considera a interlocução oral como um tipo de leitura que se realiza pelas situações de uso oral da linguagem, principalmente, as ações de ouvir e assistir. Para cada tipo de leitura, o programa diz oferecer orientações metodológicas sobre as exigências de cada tipo, o que não ocorre, de fato. Há apenas uma breve explicação do que sejam as leituras com menção a alguns textos que se enquadrariam em cada tipo. Além disso, o documento não menciona possíveis atividades que poderiam se desdobrar a partir das orientações metodológicas que apresenta.

No que tange à produção de textos, a proposta oficial de 1995 reconhece essa prática como um elemento de interação social em função da comunicação. O documento critica e afirma a ineficácia de os alunos produzirem textos orais e escritos baseados apenas nas normas linguísticas. Defende que o processo de produção de textos necessita da linguagem para oportunizar pensamentos, estabelecer relações entre os conhecimentos, analisar, refletir e criticar as visões de mundo. Nesses parâmetros, ao professor caberia possibilitar aos alunos a criação de textos que interpretem as visões de mundo, e não alimentar o processo de cópia de textos prontos. Para tanto, o documento defende ser importante que o docente atinja os objetivos de estabelecer para quem, com que propósito e sobre o que se escreve.

Assim como na prática de leitura, as orientações metodológicas para a produção escrita estão presentes no documento, mas é importante frisar que, em nenhum momento, o PEFP/MG se apropria da noção de gênero proposto por Bakhtin (2016 [1979]). O documento utiliza nomenclaturas variadas para se referir a um texto específico ou uma família de textos que partilham a mesma tipologia textual. A discussão desses textos nas orientações metodológicas culmina na apresentação de atividades para serem desenvolvidas na sala de aula.

Os conhecimentos sobre a língua são vistos como instrumentos ou suportes para a prática da leitura e da produção de textos. O conhecimento das terminologias gramaticais é visto como um dos meios para se atingir os objetivos da aprendizagem. O PEFP/MG não é rígido quanto ao trabalho de um tópico linguístico em determinada série. O documento considera que a comunidade escolar possui especificidades que precisam ser levadas em consideração, cabendo ao professor realizar ajustes necessários para revisão do que não foi aprendido e o ensino de novos conteúdos.

Mesmo admitindo que o conhecimento linguístico é um dos elementos para se exercer as práticas de leitura e de produção de textos, o documento atribui maior valor para o aprendizado de

gramática. As sugestões de atividades privilegiam constantemente o exercício de atividades mecânicas de identificação, substituição e tradução de aspectos gramaticais. Quanto à opção de produção textual, as atividades são claras ao afirmar que determinado elemento linguístico deve constar de alguma maneira da rotina, o que podia tornar as atividades de produção mecânicas, às vezes automáticas, sem qualquer reflexão, a ponto do conteúdo ser esquecido a qualquer momento.

1.2.4 Currículo Básico Comum

A proposta curricular do Estado de Minas Gerais denominada de Conteúdo Básico Comum (CBC), do ano de 2008, apresenta conteúdos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências que cada aluno deve desenvolver e adquirir no decorrer dos anos escolares. Esse documento veio substituir o Programa de 1995. Nele, o conteúdo das aulas, a elaboração de avaliações e o estabelecimento de metas para as escolas estão estipulados como condição de equidade para o sucesso de todo o sistema escolar estadual.

Segundo o documento, a razão pela qual se ensina e se aprende a linguagem é o que nos caracteriza como seres humanos, e aprender a língua portuguesa constitui a nossa identidade social e cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências e de habilidades alicerçam-se em conteúdos curriculares selecionados em função da reflexão e dos usos da língua na sociedade, e não em função de conceitos e de classificações do sistema linguístico.

As competências de leitura e de escrita são norteadoras na composição dos conteúdos de língua portuguesa. A concepção que embasa a proposta curricular está para além da decodificação e codificação de textos. É uma concepção interativa de leitura e de escrita dos usos e das práticas de linguagem para produção de sentidos que serão negociados perante os fatores comunicacionais, sociais e interlocucionais. Essa concepção prepara os estudantes para atingirem letramentos adequados para a compreensão e produção autônoma de diversos gêneros textuais.

Em virtude disso, estudar textos é uma maneira de estudar os discursos materializados pela sociedade. É estudar o assunto em uma determinada forma, em um dado contexto, analisando as condições de produção. A análise de texto se realiza a partir de um contexto discursivo mais amplo para um contexto mais restrito que observa os efeitos de sentido que as escolhas linguísticas propiciaram.

Como consequência dessa visão, propõe-se que o ensino-aprendizagem da gramática deve ser revisto e redimensionado para legitimar as variedades linguísticas e as variadas práticas

discursivas materializadas na escrita e na fala, cada uma com suas especificidades gramaticais. A ideia de homogeneidade da língua portuguesa é vista com cautela no CBC pelo dever de a escola ensinar a língua padrão para os alunos. Como a escola é uma extensão da sociedade, ela deve acolher fatos linguísticos variados para discussão e reflexão sobre a língua. Esse processo engloba diferentes aprendizagens e domínios que os alunos farão das gramáticas. Assim, é dever da escola ensinar a língua padrão, mas também é dever preparar os alunos para lidar com outros fenômenos da linguagem.

A dinâmica de aprendizagem proposta pelo CBC é de levar os alunos a

> [...] usar a língua; depois, refletir sobre o uso, intuir regularidades, levantar hipóteses explicativas; em seguida, podem fazer generalizações, nomear fenômenos e fatos da língua, ou seja, usar a língua para descrever o funcionamento da própria língua e, então, voltar a usar a língua de forma mais consciente. (CBC, 2008, p. 16)

O documento entende que o desenvolvimento metalinguístico não desconsidera o texto pelo qual se propagam os conhecimentos da língua, pelo contrário, é por meio dele que o aluno será capaz de desenvolver a consciência dos usos da língua na sociedade, de acordo com as especificidades do texto a ser trabalhado e a etapa de aprendizagem escolar do aluno. Para tanto, o documento define que a seleção de textos deve se pautar em diferentes gêneros orais e escritos, adequados discursivamente, semanticamente e formalmente, com níveis cada vez mais complexos de textos que circulam na sociedade.

O CBC organiza os conteúdos curriculares em três eixos articulados. O primeiro eixo discute a partir das noções de gênero textual e de suporte as questões sobre a compreensão e produção de textos pelas práticas de leitura e escuta, e de produção oral e escrita. O segundo eixo aborda as questões de linguagem e língua permitindo ao aluno uma reflexão mais crítica sobre seus usos. O terceiro eixo propicia ao aluno a fruição de textos literários de diferentes tempos e de outras manifestações culturais.

Assim como na BNCC e nos PCN, o CBC não estabelece as metodologias que os professores devem adotar, apenas especifica as habilidades que os alunos devem desenvolver, cabendo ao professor criar condições e situações para que os alunos possam atingir as metas propostas. A avaliação de todos os processos de ensino-aprendizagem na escola pauta-se em instrumentos e estratégias que possibilitem a constante reflexão das práticas pedagógicas adotadas pelo professor e da apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

1.2.5 Referencial Curricular de Contagem

O Referencial Curricular de Contagem (RCC) publicado no ano de 2018 é uma adequação do currículo escolar às normas da BNCC. As bases estruturantes do atual documento se orientam das concepções presentes na Matriz de Referência Curricular de Contagem do ano de 2010, e da organização dos conteúdos e das habilidades da componente língua portuguesa na BNCC.

A Matriz de Referência Curricular de Contagem é um documento destinado a orientar os professores no planejamento pedagógico. Nos anos de 2010 e 2012, o documento passou por revisões com professores e consultores específicos para definir conceitos fundamentais que embasem o trabalho docente e para possibilitar reflexões sobre as formas de organização e articulação dos saberes, com a intenção de que o aluno desenvolva a capacidade de estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Na seção destinada ao currículo de Língua Portuguesa, o documento define que o ensino de português deve se fundar nas práticas da leitura, da escrita, da fala e da escuta em uma perspectiva discursiva e social da linguagem. O documento reconhece que a leitura e a escuta são processos de construção de sentidos, de atribuição de significados, em situações concretas de comunicação, em busca de identificar as intencionalidades dos interlocutores. A escrita e a fala são tidas como formas de interação discursiva que possibilitam representar as coisas por texto. No documento, o texto é ponto de partida no processo de interlocução entre os usuários de uma língua, isto é, a partir de textos é que os interlocutores são capazes de interagir, de se relacionar uns com os outros, portanto, o texto deve ser elemento central de estudo na escola.

Quanto à organização dos conteúdos e das habilidades exigidas, a proposta do documento municipal está adequada às propostas da BNCC, utiliza, inclusive, as nomenclaturas de *eixo, objeto de conhecimento* e *habilidades*. A inclusão da *unidade temática* organiza a distribuição dos objetos de conhecimento e suas habilidades.

A proposta curricular do ano de 2018 se ancora nas definições e concepções da matriz curricular dos anos anteriores e atualiza sua grade curricular de acordo com a base definida pelo MEC.

De modo geral, é possível ver que os documentos oficiais se transformaram ao longo do tempo e, nos documentos mais recentes, a linguagem é tomada como interação e a língua é entendida como objetivo vivo em construção nas situações de usos que dela são feitos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram os responsáveis pela introdução dessa concepção na

escola oficialmente em 1997/1998. Em Minas Gerais, em 1995 já se antevia essa concepção. Que fica consolidada efetivamente na BNCC. A próxima seção discute as implicações das concepções no ensino de LP.

1.3 Implicações das Concepções de Linguagem no Ensino de Língua Portuguesa

A persistência de uma prática reducionista do ensino da língua materna a partir do estudo de palavras e de frases descontextualizadas limita o estudo da linguagem. “Na escola atual o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas” (GERALDI, 1991, p.117). Essa afirmação de Geraldi, no início dos anos noventa, permanece atual quase trinta anos depois e é viva na percepção de crianças, adolescentes e jovens diante do ensino de Língua Portuguesa a que são submetidos. Em um ensino descontextualizado, os dados e os fatos não são tomados como objeto de reflexão para se produzir uma explicação, mas são as explicações já produzidas e o fazer exercícios que engendram os dados e os fatos. Dessa forma, o conhecimento do aluno não se efetiva em razão dos usos da língua, mas supõe-se que se dê em decorrência de instrumentos e fórmulas prontas sobre um uso considerado ideal.

Como afirma Antunes, não se deve negar o esforço das instituições para reorientação e adoção de práticas pedagógicas pautadas nos aspectos socioculturais para a produção de conhecimentos, mas essas práticas não passam de casos isolados e assistemáticos (ANTUNES, 2003). Os alunos têm manifestado o sentimento diante do seu insucesso escolar produzindo as afirmativas como: “eu não sei português”, “o português é difícil”. Antunes (2003) indica que o insucesso escolar pode se apresentar, de forma confessada ou mesmo velada, na aversão às aulas de português e, em alguns casos, de repetência e de evasão escolar.

Se o aluno possui grandes dificuldades de leitura, ele se sente frustrado e incapaz de estudar outras disciplinas, o que o leva a tomar como verdade o sentimento de incapacidade, pois suas habilidades não o tornam apto a se apropriar da palavra e ter voz para fazer valer seus direitos em uma sociedade, de forma ativa e crítica. É claro que os fatores externos à escola também influenciam na formação dos alunos, mas como esses alunos constituem a comunidade escolar, os fatores internos à escola são indicadores da qualidade e dos resultados almejados (ANTUNES, 2003).

Como toda ação pedagógica é fundamentada em um conjunto de princípios teóricos, a concepção de linguagem impacta fortemente sobre o que se realiza em sala de aula, isto é, o

conjunto teórico de uma determinada concepção de linguagem embasa os procedimentos adotados pelos professores. As escolhas teóricas de uma concepção acontecem de forma consciente ou inconsciente para o professor. Enquanto que para o aluno são as experiências escolares com os professores e com as aulas de português que determinam a construção de sua visão sobre a língua materna.

Nesse sentido, discutimos como as concepções de linguagem adotadas nas aulas de português resultam em problemas recorrentes nas atividades pedagógicas de ensino do português nos campos da oralidade, da leitura e escrita e da gramática. Considerando ainda a concepção interacionista defendida neste trabalho, dedicamos um espaço para discussão sobre letramento.

1.3.1 Oralidade

Cavalcante e Marcuschi (2007) afirmam que as instituições escolares têm, ao longo do tempo, privilegiado mais o ensino da escrita do que o ensino da fala. As autoras justificam que o descaso com a oralidade se dá pela crença generalizada de que a escola é lugar de se aprender a escrita, e não a fala. Nesse sentido, a valorização e o uso intenso da escrita na sociedade brasileira podem estar na base das explicações do parco trabalho com a oralidade em sala de aula. Antunes (2003, 24) constata que há omissão da fala como objeto de ensino no trabalho escolar. Explica essa omissão – convocando Marcuschi, 2001 – como resultado de crenças de que o oral não precisaria ser ensinado por estar intimamente ligado à vida cotidiana. A autora também destaca que, de modo equivocado, a fala tem sido vista como o lugar de violação de regras da gramática. O que está na base das constatações de Antunes se relaciona às concepções que têm sustentado o ensino. Há, claramente, um predomínio das concepções da linguagem como expressão do pensamento e da língua como estrutura quando não se toma a oralidade como objeto de ensino, quando não se promovem análises consistentes de como a conversação acontece, quando não se abordam sistematicamente os gêneros orais da comunicação pública.

Por outro lado, vista como uma prática social interativa, a oralidade se realiza por meio de gêneros textuais específicos demandados por um contexto comunicacional. Algumas interações sociais são mediadas preferencialmente pelo uso da modalidade oral da língua e outras interações pelo uso da modalidade escrita. Assim, a oralidade não pode ser menosprezada em relação à escrita, pois cada modalidade possui uma história na sociedade, devendo, portanto, que sejam preservadas (MARCUSCHI, 2007). O trabalho com diversas situações de oralidade, principalmente a prática

de gêneros do domínio público, é capaz de proporcionar análises consistentes da conversação e a percepção das nuances dos gêneros, como os padrões de fala, as escolhas lexicais e a adoção de determinadas convenções sociais que o domínio público exige (ANTUNES, 2003).

1.3.2 Leitura e Escrita

O ensino de leitura e de escrita proporcionado a partir das duas concepções tradicionais de ensino de linguagem contempla, principalmente, atividades centradas em habilidades de decodificação e codificação. Para Antunes (2003), as atividades de ensino de leitura são insuficientes quando centradas na decodificação da escrita sem considerar os processos interativos da linguagem. Para a autora, um dos problemas do ensino de leitura se deve a atividades desvinculadas dos usos sociais da atualidade, do gosto e do prazer do aluno, o que torna a leitura sem interesse e sem função, destinada apenas para treino e avaliação escolar. Argumenta ainda que a interpretação de uma leitura privilegia os aspectos pontuais e explícitos presentes no texto, desconsiderando sua compreensão global. Segundo Antunes, "uma atividade puramente escolar, sem gosto, sem prazer; convertida em momento de treino, de avaliação, ou em oportunidade para futuras cobranças" (p. 28).

Na concepção interacionista da linguagem, a leitura é percebida como participação do leitor para que os sentidos do texto escrito pelo autor sejam reconstruídos e interpretados, levando em consideração as condições de produção e de recepção. É preciso mais que reconhecer e entender os recursos linguísticos adotados, é necessário que o leitor acione seus conhecimentos prévios para que a construção dos sentidos seja efetivada. Reduzir a leitura a pretextos apenas linguísticos simplifica as possibilidades de percepção do discurso, da dialogia e da polifonia. Nessa perspectiva, o professor pode propiciar momentos de leitura (a depender dos objetivos, podendo ser uma leitura mais global, mais crítica, mais analítica etc., mas sempre considerando o caráter pragmático e discursivo do texto), com o objetivo de que os alunos possam desenvolver e aprimorar suas habilidades e estratégias leitoras.

Tomando a escrita como foco, Antunes (2003) sinaliza deficiências do ensino dessa modalidade na escola. A autora destaca que há, no ensino, uma preocupação excessiva com uma prática motora e mecânica para a produção de sinais gráficos e em sequência para memorização de regras ortográficas. A prática de uma escrita artificial de palavras ou frases soltas, desvinculadas de situações reais de comunicação, é exercida sem qualquer função, autoria ou recepção. A escrita

é vista apenas para treinar algum aspecto gramatical, sem qualquer planejamento ou revisão que possibilitem o aluno a efetivamente dizer algo a alguém.

A escrita, em uma perspectiva interacionista, pressupõe a ação de escrever para alguém que não é passivo, pelo contrário, alguém que busca responder e que se posiciona através das linguagens. As condições de produção de quem escreve não dependem apenas dos objetivos comunicacionais, mas também do contexto de recepção do interlocutor. O leitor é quem regula a escrita do locutor, pois este escreve "para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas" (ANTUNES, 2003, p. 45). A manifestação verbal está fundada em ter o que dizer para alguém. Se não há o que dizer, o conhecimento linguístico não será capaz de suprir essa deficiência. As palavras e as regras gramaticais são elementos que mediam a relação entre pensamento e interação. "Se faltam ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras" (ANTUNES, 2003, p. 45). Na modalidade escrita da linguagem verbal, possibilitar a ampliação de informações e de ideias para os alunos, leva-os a ter o que dizer, e a competência escrita se aperfeiçoará na prática cotidiana através dos gêneros discursivos com suas próprias regularidades e regras. Esse processo se opõe ao ensino da escrita focado em nomenclaturas e análise sintática, elementos suficientes para tornar o aluno apto à escrita. A escrita admitida pelo viés interativo propicia a percepção de discursos, de ideias, de informações pretendidas, de percepção de singularidades, que cada gênero discursivo exige, permitindo ao aluno ter o que dizer e saber como dizer. A produção textual exige dos interlocutores o mutualismo, o cooperativismo e o posicionamento, seja este de complementação, de aceitação, de refutação, de silêncio e etc. entre os sujeitos envolvidos. Escrever sem saber quais são as condições de produção e de recepção do texto pelos interlocutores é ineficaz, é artificial, é mecanicista (ANTUNES, 2003). Os propósitos comunicativos da escrita estão calcados nos aspectos funcional e social, ou seja, nos usos dos gêneros discursivos que fazemos socialmente. Esses aspectos sinalizam as variações da modalidade escrita ao se materializar nos diferentes gêneros discursivos. Elaborar um texto não é improvisação, mas é tempo, é esforço, é planejamento, é ação mecânica de codificar as ideias e discursos, é rever e reescrever. Escrever implica em uma etapa anterior e posterior. Muitas vezes a versão final de um texto cria a ilusão no leitor de que é a primeira versão, com ideias já elaboradas, estruturadas e bem escritas, e também de que o texto escrito é mais certo do que o falado. Essas ilusões são incoerentes quando tratadas a partir dos gêneros discursivos nas modalidades escrita e oral, pois

exigem tratamentos mais formais ou menos formais, dependendo das situações de comunicação (ANTUNES, 2003).

Podemos, então, concordar com Koch e Elias (2009, p. 34) que afirmam que os sujeitos envolvidos no processo de leitura e de escrita são “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.

1.3.3 Conhecimentos Linguísticos

Toda língua possui um conjunto de regras que regulam seu funcionamento denominado de gramática. A gramática é dominada por todo falante de uma língua, ou seja, quem fala é capaz de usar as regras morfológicas, fonológicas, sintáticas e semânticas para concretizar uma comunicação. Saber quando e como usar essas regras parece ser mais adequado para produzir efeitos de sentido pretendidos, tornando os enunciados mais adequados aos objetivos de interação (ANTUNES, 2003). O trabalho com a gramática em sala de aula tem se mostrado irrelevante quando os usos reais da língua do cotidiano são deixados de lado. Um ensino descontextualizado, de uma gramática fragmentada, que apenas explora frases e palavras soltas, sem interlocutores não tem contribuído para a construção da competência comunicativa dos sujeitos.

Tem sido comum observar que a gramática assume na escola uma posição de definição e classificação metalinguística. Isto é, em seu ensino, a preocupação central tem sido garantir que os alunos saibam os nomes das coisas e como se classificam na língua. Essa preocupação vai de encontro com a “finalidade de *estabelecer os padrões de usos, de funcionamento* dessa língua. ” (ANTUNES, 2003, p.89, grifos da autora). Assim como Geraldi (1991), Antunes (2003) argumenta que saber as regras da gramática é diferente de saber as nomenclaturas dela. As regras gramaticais implicam o uso, saber como dizer, enquanto que conhecer nomenclaturas implica apenas em saber nomear as unidades, as categorias, os fenômenos, entre outros.

Não existe um padrão único na língua, admitir isso implica aceitar diferentes padrões, diferentes regras que sustentam os distintos usos que se fazem da língua. É nesse sentido, que as aulas de português são espaços para capacitar os alunos a perceberem os diversos funcionamentos e regularidades dos textos que circulam na sociedade, principalmente aqueles do domínio público.

Geraldi (1991) deixa claro que o ensino de uma língua não deve ser confundido com o ensino de gramática. O autor sustenta que saber uma língua é dominar as habilidades de uso em situações concretas de interação. É entender e produzir enunciados adequados com o contexto de

uso, sabendo as diferenças entre uma e outra forma de expressão. O ensino de gramática assume assim uma acepção de análise linguística em que a metalinguagem e os conceitos sobre a língua são parte do processo de análise e não um fim em si mesmos.

Na perspectiva interacionista da linguagem, *"a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos"* (ANTUNES, 2003, p. 43, grifo da autora). O ensino da língua portuguesa se sustenta nos contextos sociais da vida cotidiana, principalmente na pública, para que os sujeitos possam, por meio de textos orais ou escritos, ser capazes de perceber os discursos imbricados e agir de forma ativa e crítica sobre eles. Se o professor toma essa concepção como fundadora de seu trabalho pedagógico, ele é capaz de levar o aluno a desenvolver uma nova concepção de linguagem pautada nas interações sociais de sua cultura. O aluno é, assim, o sujeito que constrói os seus conhecimentos através dos objetos de aprendizagem oportunizados pelo professor.

As concepções de linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação marcaram épocas diferentes no ensino de Língua Portuguesa. Mas, como destacamos nas seções anteriores, ainda têm forte penetração nas atividades de sala de aula um ensino mecanicista pautado pela repetição de regras, pela cópia. Principalmente, após a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e mais recentemente, reafirmada pela BNCC, a concepção de linguagem como interação tem se colocado como ancoragem para novos comportamentos e práticas no ensino pautadas no aspecto social e dialógico da linguagem.

1.3.4 Letramento

A concepção de linguagem como interação no ensino de língua põe em destaque a necessidade de práticas de ensino de leitura e escrita. Nesse contexto, o termo letramento ganha força para designar o desenvolvimento de habilidades de uso da língua. Soares (2004) afirma que letramento se constrói ao longo da vida. É a faceta interativa e sociocultural da escrita. Como faceta interativa, supõe a língua como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e de compreensão de mensagens. Em sua faceta sociocultural supõe os usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes e complexos contextos sociais e culturais. Como o letramento envolve o uso real e social da linguagem, os gêneros discursivos se mostram mediadores da linguagem e da interação. Considerar o processo de letramento no ensino de Língua Portuguesa

exige do docente conhecimento das teorias, planejamento, domínio do conteúdo e criatividade para propor situações de aprendizagem com texto reais e relevantes da vida pública do aluno.

Kleiman (2007) afirma a importância de as instituições escolares conceberem a prática de leitura e de escrita como um conjunto de competências e habilidades que progressivamente são desenvolvidas até se chegar a um aluno proficiente da língua escrita. A prática de leitura e de escrita pela perspectiva do letramento tem como base as múltiplas funções do discurso que não pode ser separado do contexto pelo qual foi desenvolvido (KLEIMAN, 2007). Nota-se que as competências linguísticas devem ser vistas como elementos produzidos em favor de um determinado discurso. O letramento na sala de aula visa ampliar a visão dos envolvidos e aguçar a criticidade por meio de "atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade" (KLEIMAN, 2000, p. 238);

Street (2007) sugere uma multiplicidade de letramentos arraigados por poder e ideologia. Ele se justifica dizendo que as práticas de letramento variam de acordo com contexto social, assumindo significados próprios. Essas práticas de letramento são constitutivas da identidade e da pessoalidade, isto é, a leitura e a escrita estão associadas a uma identidade regulada pelas expectativas sociais do comportamento e do papel a desempenhar. Dependendo do tipo de práticas de letramento assumido pelo sujeito, em contexto cultural específico, a identidade do outro será construída a partir de um ponto de vista, e não de outro. Essa visão de letramento agencia o modo como as pessoas veem as posições que lhes foram atribuídas de forma a rejeitar ou negociar, possibilitando uma transformação social (STREET, 2007).

2 METODOLOGIA

Neste capítulo são detalhados os procedimentos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa. O capítulo apresenta como foram feitas as seleções das escolas, dos participantes, dos instrumentos e dos materiais utilizados para obtenção de dados. Além disso, descreve como foram executadas as aplicações dos questionários e entrevistas nos três segmentos do ensino básico.

As informações foram sistematizadas em seções que estruturaram o conteúdo da seguinte maneira: a primeira se ocupa de apresentar os objetivos, geral e específicos, da pesquisa. A segunda seção apresenta a contextualização do campo e os sujeitos participantes. A terceira descreve os instrumentos e os materiais adotados, e por último, na quarta seção são explicitadas considerações de como os dados foram analisados.

2.1 A pesquisa

No presente trabalho, investigamos as concepções de linguagem e de ensino de português subjacentes aos discursos dos alunos do ensino básico. A intenção é a de verificar as percepções dos alunos de ensino fundamental e médio acerca do que é aprender a Língua Portuguesa.

Importa destacar que, em virtude da valorização das vozes dos sujeitos do processo de aprendizagem, o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) sob a inscrição CAAE - 84295418.8.0000.5149. A aprovação do projeto de pesquisa foi concedida pelo parecer de número 2.648.150, publicado em 10 de maio de 2018.

Os objetivos propostos nos direcionam para uma abordagem qualitativa de pesquisa. Suassuna (2009) afirma que a abordagem qualitativa coloca o pesquisador em posição de questionamentos que vão ser discutidos no decorrer da investigação. Assim, o pesquisador (re)formula suas hipóteses em busca de mediar e correlacionar os objetos de reflexão e de análise da pesquisa. Essas hipóteses assumem um papel instável frente à realidade estudada, elas não são estanques e prontas para serem comprovadas, mas podem, pois, ser modificadas para serem coerentes com os achados da investigação.

Segundo Denzin e Lincoln (2006),

> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações

> pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.3).

A pesquisa qualitativa requer do pesquisador assumir uma posição de observador frente ao mundo e ao objeto de pesquisa. A observação em um contexto natural é inerente a essa abordagem, isto é, observar os fenômenos nos contextos em que ocorrem faz parte de um conjunto de práticas que buscam desvelar verdades. Nesse sentido, assumimos uma posição de observadores das percepções estudantis sobre a concepção construída e/ou em construção sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa e o que esses sujeitos pensam sobre os modos como a disciplina é ensinada.

Optar por uma abordagem qualitativa requer a adoção de técnicas e instrumentos capazes de propiciar a observação do objetivo a ser pesquisado. Gunther (2006) explana que as escolhas de técnicas nas pesquisas qualitativas condizem com os objetivos e hipóteses do trabalho, com intenção de entender e interpretar os fenômenos observados. Reitera, ainda, que esse tipo de pesquisa pode fazer uso de procedimentos quantitativos, desde que dialogue com as necessidades do estudo.

Sobre o uso de métodos quantitativos na abordagem qualitativa, Bauer, Gaskell e Allum (2008) explicitam que os métodos de pesquisa podem se complementar, mas é preciso fazer uma análise crítica do objetivo real do trabalho. Para eles, não existe uma quantificação sem qualificação. Para quantificar é necessário categorizar o mundo social, ou seja, é importante ter a noção entre as diferenças sociais para, em seguida, transformá-las em números e/ou dados estatísticos. Além disso, esses dados precisam ser interpretados para além dos números, é preciso um olhar crítico e profundo que desvele a superficialidade. Desse modo, tanto o método qualitativo quanto o quantitativo podem se complementar para sustentar as proposições e estabelecer uma autocrítica. Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa com procedimento quantitativo. A escolha pelo procedimento quantitativo se justifica pelo fato de possibilitar a coleta de dados que são mensuráveis e frequentes. Partimos de uma análise dos fenômenos observados para compreendermos de modo geral que concepção de linguagem prevalece nos segmentos de ensino básico na visão do aluno. Em seguida, buscamos compreender, qualitativamente, as causas e as razões que levam os alunos a apropriarem determinadas concepções.

Os questionamentos realizados nesta pesquisa levam a levantar a hipótese de que os alunos, principalmente os de maior escolaridade, veem o estudo do português a partir das duas concepções

que consideramos aqui como as mais tradicionais: a concepção de língua como expressão do pensamento e a concepção de língua como estrutura fixa ou como sistema de regras inflexíveis. Acreditamos que as concepções dos alunos são construídas pelas atividades de ensino a que têm sido submetidos. Os alunos dos anos iniciais tenderão a ver a língua numa perspectiva mais interativa, enquanto alunos dos anos finais da Educação Básica tenderão a perceber a língua numa perspectiva menos interativa.

O objetivo geral deste trabalho é o de verificar quais concepções sobre linguagem e sobre a Língua Portuguesa subjazem aos discursos dos alunos do Ensino Fundamental I (EFI), do Ensino Fundamental II (EFII) e do Ensino Médio (EM). Os objetivos específicos buscam: identificar e analisar concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa presentes na literatura pesquisada; investigar as concepções de linguagens construídas pelos alunos; localizar em que segmento de ensino da educação básica o discurso dos alunos sobre concepção de Língua Portuguesa e seu ensino ganha intensidade; inventariar percepções dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; inventariar as concepções de linguagem que norteiam os documentos oficiais.

2.2 Campos e Sujeitos da Pesquisa

Nesta seção, apresentamos os locais onde a pesquisa foi realizada, bem como a descrição dos sujeitos participantes.

Para efetivação do trabalho de pesquisa, a seleção das escolas foi uma etapa essencial. Como os objetivos preveem a comparação das concepções de linguagem e de ensino de LP no EFI, no EFII e EM, e por não encontrarmos uma escola que abrangesse todos esses segmentos, optamos por selecionar três escolas públicas de segmentos de ensino específicos, situadas na regional Industrial, na cidade de Contagem/ MG. As três escolas participantes são municipais e estão vinculas à Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC). As escolas foram contatadas em dezembro de 2017 e se mostraram receptivas com a proposta, dando anuência[3] ao prosseguimento da pesquisa.

[3] Conferir TCLE destinado aos diretores das escolas no APÊNDICE A.

Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados alunos do 5º ano EFI, do 9º EFII e do 3º do EM das escolas[4] J, M e F, respectivamente. A escolha desses sujeitos se justifica por acreditarmos que há um trabalho de construção das concepções de ensino e de Língua Portuguesa no decorrer de cada segmento de ensino da Educação Básica, e, que, portanto, pode dar indícios sobre em qual segmento a formação dos alunos, no que concerne às visões individuais sobre a língua materna, está fragilizada.

A escola J foi inaugurada em 1971 e atendia aproximadamente 50 alunos. Atualmente, segundo informações obtidas pela direção escolar, a instituição conta com 855 alunos distribuídos em três turnos. No turno da manhã, 272 alunos compõem a educação infantil, cursando os 4º e 5º anos do EFI. No turno da tarde, 385 alunos estão distribuídos na educação infantil entre o 1º, 2º e 3º anos do EFI. No turno da noite, 198 alunos estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para atender todos os estudantes, a escola J conta com 16 salas de aulas, 2 quadras (uma aberta e uma coberta) destinada para as atividades de Educação Física, uma sala de artes[5], uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma sala da direção, uma sala da supervisão, um bosque, um pátio e uma cantina. Além disso, a escola foi adaptada com elevador e rampas de acesso para receber alunos com mobilidade reduzida. Nessa instituição trabalham 72 professores, 5 pedagogas, 1 vice-diretora, 1 diretora e 18 funcionários distribuídos nas ocupações de secretário, bibliotecário, auxiliar de serviço e agente de serviço.

Quanto às instituições M e F, ambas compartilham a mesma infraestrutura, mas respondem de forma autônoma sobre as questões de ensino. Nesse sentido, a escola M, inaugurada em 1967, responsável pelo EFII, possui 130 alunos matriculados nos 9º anos do turno da manhã, e 420 alunos matriculados nos 6º, 7º e 8º anos do turno da tarde, totalizando 550 alunos matriculados. Segundo a direção, a instituição possui 29 professores, 3 pedagogas, 1 vice-diretora, 1 diretor e 11 funcionários distribuídos nas ocupações de secretário, bibliotecário, porteiro, auxiliar de serviço e disciplinário.

A escola F é responsável pelo EM. Segundo a direção escolar, a instituição possui 311 alunos matriculados nos 1º, 2º e 3º anos, no turno da manhã. Nela, trabalham 21 professores, 1

[4] As escolas J, M e F não serão identificadas, devido ao compromisso firmado com o COEP de não identificação das escolas e dos sujeitos.
[5] Sala específica para educação artística dos alunos.

supervisora, 1 diretora e 11 funcionários distribuídos nas ocupações de secretário, bibliotecário, porteiro, auxiliar de serviço e assistente escolar.

Localizadas no mesmo espaço, as escolas M e F possuem 15 salas de aulas, sendo 5 salas destinadas aos 9º anos do EFI, e 10 salas aos 1º, 2º e 3º anos do EM. Cada instituição tem 1 sala para direção, 1 sala para supervisão e 1 sala para secretaria. No entanto, são compartilhadas 2 quadras (uma coberta e uma aberta), 1 biblioteca, 1 sala dos professores, 1 pátio, 1 cantina e 1 sala de vídeo.

As três escolas não possuem laboratórios de informática e de ciências. Questionado o motivo por não terem, a escola J diz que possui equipamentos para os alunos, mas falta verba para construir ou adaptar adequadamente uma sala para acomodar os equipamentos. As escolas M e F afirmam que não possuem verba nem para construção ou adaptação de um local apropriado, nem para manutenção dos computadores.

Com as escolas definidas e a aprovação do COEP para execução da pesquisa, o diálogo com os pedagogos e os professores foi estabelecido, o que possibilitou esclarecer os objetivos e os procedimentos necessários com os possíveis sujeitos participantes. Em maio de 2018, foi lido com todos os alunos dos anos-alvo o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Os documentos[6] tratam da segurança e do bem-estar dos participantes, bem como do sigilo do nome e da voz. Qualquer dúvida referente à pesquisa, o estudante ou seu responsável poderia contatar os responsáveis desta pesquisa por telefone ou e-mail para saná-la.

As professoras do EFI e os representantes de cada turma do EFII e EM ficaram responsáveis pelo recolhimento dos documentos. Como o período para recolhimento dos TCLE coincidiu com a paralisação das escolas municipais em protesto à desvalorização dos servidores da educação pelo município, seguido da greve dos caminhoneiros, muitos alunos perderam ou esqueceram os documentos. Novamente, fornecemos outra via para que os alunos regularizassem essa questão legal. No entanto, relatos dos representantes e dos professores responsáveis pelas turmas apontam que o principal motivo dos estudantes não levarem a TCLE se deve ao fato de a pesquisa não ser valorizada considerando um acréscimo na pontuação que se distribui para atividades avaliativas

[6] Os documentos podem ser consultados nos APÊNDICES B e C.

escolares. Integram esta pesquisa 27 sujeitos do EFI, 6 sujeitos do EFII e 7 sujeitos do EM, totalizando 40[7] participantes.

Definidos os sujeitos participantes, a constituição do *corpus* de pesquisa, os procedimentos de coleta e tratamento de dados serão descritos na próxima seção.

2.3 A Coleta de Dados

Nesta seção, apresentamos os procedimentos e os materiais adotados para a coleta de dados, que aconteceu em duas etapas. A primeira etapa diz respeito à aplicação de um questionário, em que os alunos foram indagados a respeito de questões que permitem uma percepção das concepções de linguagem e de suas impressões sobre o ensino de Língua Portuguesa que vivencia(ra)m durante sua vida discente. A segunda etapa buscou compreender por meio de uma entrevista as particularidades das respostas obtidas a partir do primeiro instrumento de pesquisa.

Apesar de a coleta de dados utilizar instrumentos diferentes, os resultados provenientes desses meios foram entrecruzados e analisados a fim de responder às questões levantadas na pesquisa. O entrecruzamento de informações de dois ou mais instrumentos é, também, chamado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) de triangulação, que "é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.".

2.3.1 O Questionário

A primeira etapa desta pesquisa pautou-se no desenvolvimento de um questionário[8] semiestruturado, no período de novembro de 2017 a maio de 2018. A escolha por esse tipo de questionário se justifica pelo fato de mesclar itens abertos com itens fechados. Assim, os dados provenientes de itens fechados do questionário podem ser facilmente coletados e tratados por uma variedade de procedimentos estatísticos. Enquanto que os itens abertos, mesmo que envolvam um grau de complexidade maior para a análise, fornecem explicações mais completas. Essa mescla entre itens abertos e fechados proporciona mais coerência e consistência aos dados (GRIFFEE, 2012).

A vantagem do uso de um questionário é a obtenção de dados autorrelatados, que dependem dos pensamentos e das crenças dos alunos sobre as coisas. Além disso, o questionário coleta

[7] Em nossa análise, consideramos a discrepância entre os números de sujeitos participantes, bem como o volume de dados gerados em cada segmento.
[8] O instrumento pode ser consultado no APÊNDICE D.

grandes quantidades de dados de uma ou várias salas de aula em curto espaço de tempo. Por se tratar de salas de aulas, a taxa de resposta aos questionários pode ser alta. Outra vantagem é que o anonimato do aluno no questionário reduz as influências negativas na pesquisa (GRIFFEE, 2012).

Tendo em vista os objetivos, o questionário semiestruturado foi desenhado a fim de trazer questões que levem os sujeitos participantes a se posicionarem sobre os aspectos discursivos, linguísticos e literários da língua portuguesa. Para validarmos o instrumento, foi aplicado um teste-piloto[9], em junho de 2018, a fim de verificar se o instrumento atendia os objetivos da pesquisa, e se a linguagem estava adequada ao público pretendido.

Com a ferramenta testada e ajustada, em julho de 2018, foi aplicada para os 40 sujeitos participantes o questionário semiestruturado. A princípio, a ideia era de os alunos responderem ao questionário pelo Google Forms[10], mas as escolas sinalizaram a impossibilidade de que isso acontecesse. Segundo as instituições, ou os computadores não funcionavam, ou os laboratórios de informática estavam desmontados. Diante disso, a impressão dos questionários foi necessária.

A aplicação do instrumento aconteceu no mesmo dia nas três escolas participantes, no período da manhã, com duração média de 30 minutos. Nesse espaço de tempo, a aplicação só foi possível pelo fato de as escolas serem próximas e pela receptividade dos professores. Na escola J, a direção forneceu uma sala vazia, o que facilitou a aplicação do questionário para todos os sujeitos. Como o número de sujeitos participantes nas escolas M e F é pequeno, as direções solicitaram que o questionário fosse aplicado na biblioteca. O ritual de aplicação do instrumento seguiu o mesmo padrão nas três escolas participantes. Primeiro, os sujeitos foram lembrados da importância da pesquisa e da necessidade de respostas sinceras. Em seguida, foi entregue para cada sujeito uma folha para que respondesse às perguntas a partir de suas crenças e percepções.

As respostas dos questionários foram compiladas no *Excel*[11] e serviram de base para o desenvolvimento de perguntas para a entrevista. Griffee (2012) afirma que os questionários combinam com outros instrumentos de coleta de dados, proporcionando mais detalhes e uma visão mais aprofundada da pesquisa. Nesse sentido, a inclusão da entrevista desvenda as visões dos alunos acerca das concepções de linguagem e do ensino de português.

[9] Teste-piloto aplicado a dois estudantes do 5º ano, e 1 estudante do 9º ano.
[10] Ferramenta *online* para criação de formulários e questionários.
[11] Microsoft Excel, versão 2016.

2.3.2 A Entrevista

Para compreendermos melhor as respostas dos alunos sobre as percepções do ensino de português e a concepção de linguagem subjacente ao seu percurso escolar, na segunda etapa desta pesquisa, dois estudantes de cada segmento foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada[12]. A escolha desses participantes baseou-se em três critérios. O primeiro critério filtrou os alunos que estudaram todos os anos de um segmento na mesma escola. O segundo critério classificou em dois grupos: os de sujeitos que disseram gostar de português e os de sujeitos que disseram não gostar. Por fim, como terceiro critério, analisamos qualitativamente o porquê das respostas nos grupos, e identificamos os sujeitos cujas respostas melhor representassem cada grupo.

A entrevista é uma ferramenta de pesquisa ancorada na conversação com um propósito de promover descobertas e/ou aplicar sentidos a partir dos dados coletados, analisados e validados (GRIFFEE, 2012). A escolha da entrevista semiestruturada se dá pela possibilidade de verificar as individualidades e a flexibilidade de alterar a ordem das perguntas de acordo com o andamento da situação comunicacional.

Manzini (2012) afirma que a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro aberto com perguntas destinadas para estudar um fenômeno de uma população específica (grupo de alunos, grupo de professor...). A flexibilização na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e a possibilidade de o entrevistador complementar com outras perguntas para compreender melhor os fenômenos são fatores que se ajustam aos objetivos desta pesquisa.

O roteiro de entrevista dos sujeitos desta pesquisa está relacionado com as respostas obtidas no questionário. No quadro 1, podemos visualizar a natureza dessa relação entre o roteiro de entrevista e as respostas do questionário.

QUADRO 1 – Relação entre as respostas do questionário e o roteiro de entrevista

Questionário	**Entrevista**	**Relação**
6 e 7	1 e 2	Compreender a natureza dos motivos dos alunos gostarem ou não gostarem das aulas de português.

[12] O roteiro de entrevista pode ser consultado no APÊNDICE E.

8	3 e 4	Compreender como os campos de atividades humanas tratadas por cada segmento contribuem para o ensino/aprendizagem de português.
9	5 e 6	Compreender os motivos pelos quais os alunos estudam a língua portuguesa.
10	7 e 8	Compreender o porquê de os alunos não dominarem o português.
11 e 12	9	Compreender os motivos das escolhas de cada segmento sobre os conteúdos da LP.
13	10	Compreender de forma ampla o que os alunos pensam sobre a leitura.
14	11	Compreender de forma ampla o que os alunos pensam sobre a escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

As entrevistas foram realizadas nas três escolas participantes com os sujeitos que manifestaram o desejo de se envolver nessa etapa da pesquisa. As entrevistas foram coletadas por meio de gravadores de áudio de um celular e por meio de notas. Após a coleta, os áudios foram transcritos[13].

2.4 Análise dos dados

Para analisarmos os dados, as respostas dos questionários foram tabuladas, categorizadas e analisadas a fim de compreendermos a hipótese que perpassa este trabalho. A tabulação dos dados seguiu uma sequência alfanumérica para se referir a um participante de um determinado segmento que respondeu ao questionário. O número se refere a um sujeito específico e a letra ao segmento de ensino pertencente. A letra J se refere ao EFI, a letra M ao EFII e a letra F ao EM. Dessa forma, a sequência 01J, 01M ou 01F trata-se de três sujeitos de três segmentos de ensino distintos.

A análise do questionário aconteceu a partir do tratamento e da investigação individual das perguntas, gerando questionamentos em busca da compreensão dos fenômenos observados. Esses

[13] As transcrições podem ser consultadas no APÊNDICE F.

questionamentos foram incluídos no roteiro de entrevista para triangularmos a natureza das respostas de alguns participantes. As análises das questões tratadas na entrevista estão alocadas no mesmo espaço das análises das perguntas do questionário, já que o segundo instrumento buscou confirmar (ou não) as hipóteses e desvelar os fenômenos analisados no primeiro instrumento.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

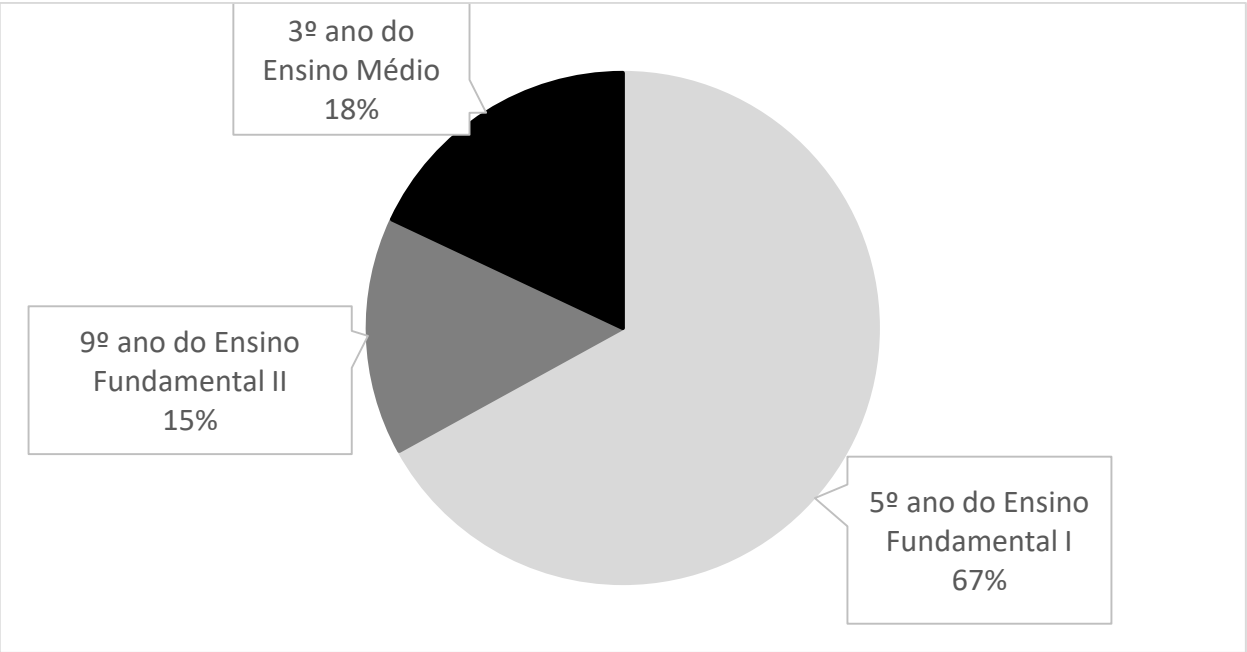
Neste capítulo, descrevemos, analisamos e ilustramos por meio de gráficos os dados coletados com o objetivo de destacar como cada segmento de ensino compreende as aulas de português. Inicialmente, traçamos o perfil dos sujeitos participantes de três escolas de ensino básico para, em seguida, explorar as percepções que eles têm sobre o ensino-aprendizagem de LP. As aplicações dos questionários e das entrevistas aconteceram na própria escola dos sujeitos participantes, no horário estipulado pelas supervisoras e pelas professoras de Português. Não é objetivo desta pesquisa esgotar as discussões sobre os dados gerados, mas analisar aqueles mais relevantes que possam responder aos objetivos firmados neste trabalho. Para uma melhor organização, descrevemos primeiramente os dados gerados pela primeira parte do questionário. Em seguida, na subseção seguinte, analisamos os dados gerados pela segunda parte do questionário, cruzando com as respostas obtidas pelas entrevistas.

3.1 Descrição geral dos dados coletados

Descrevemos nesta parte os dados coletados na primeira seção do questionário.

Para compor nosso *corpus* de pesquisa, a meta de se alcançar 30 alunos por cada segmento de ensino não se cumpriu. A escola responsável pelo primeiro segmento possui 5 turmas de 5º ano, totalizando 105 alunos. O 9º ano, segundo segmento de ensino, possui cerca de 120 alunos divididos em 5 turmas. No último segmento da educação básica, a escola possui 60 alunos distribuídos em 2 turmas. Apesar de o número de alunos nas escolas participantes ser grande, aceitaram participar desta pesquisa 40 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 27 alunos do Ensino Fundamental I, 6 alunos do Ensino Fundamental II e 7 alunos do Ensino Médio.

GRÁFICO 1: Quantidade de Alunos Participantes por Segmento de Ensino



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

No gráfico 1, é possível observar que a participação do EFI é quase 5 vezes maior do que a participação do EFII, e quase 4 vezes maior do que a participação do EM. Relatos de representantes responsáveis pelo recolhimento do termo de consentimento afirmam que muitos alunos do EFII e do EM não tiveram interesse em participar da pesquisa por esta não ter sido valorizada pontualmente enquanto atividade avaliativa escolar. Essa recusa em participar de uma atividade realizada na escola porque a ela não são atribuídos pontos, por si só, já traz evidências de como esses alunos se relacionam com o ensino. Os discentes rebaixam o ensino de língua portuguesa a uma questão pontual imposta pelo sistema educacional, que é reafirmada pela prática dos professores. A relação desses estudantes com o ensino leva-nos a crer que há uma valorização do produto final em lugar do processo de aprendizagem. Parece importar mais a aferição quantitativa dos conhecimentos apropriados pelos alunos do que a participação no processo, a construção efetiva de conhecimentos. O fato de os alunos mais novos estarem mais disponíveis à participação é um indício de que anos de escolaridade tendem a trazer um certo cansaço, que leva à recusa em participar de qualquer proposta oferecida.

A primeira seção do questionário caracteriza em termos gerais os participantes por meio de perguntas sobre o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o intervalo de tempo que o aluno está na escola e quais séries cursou nela.

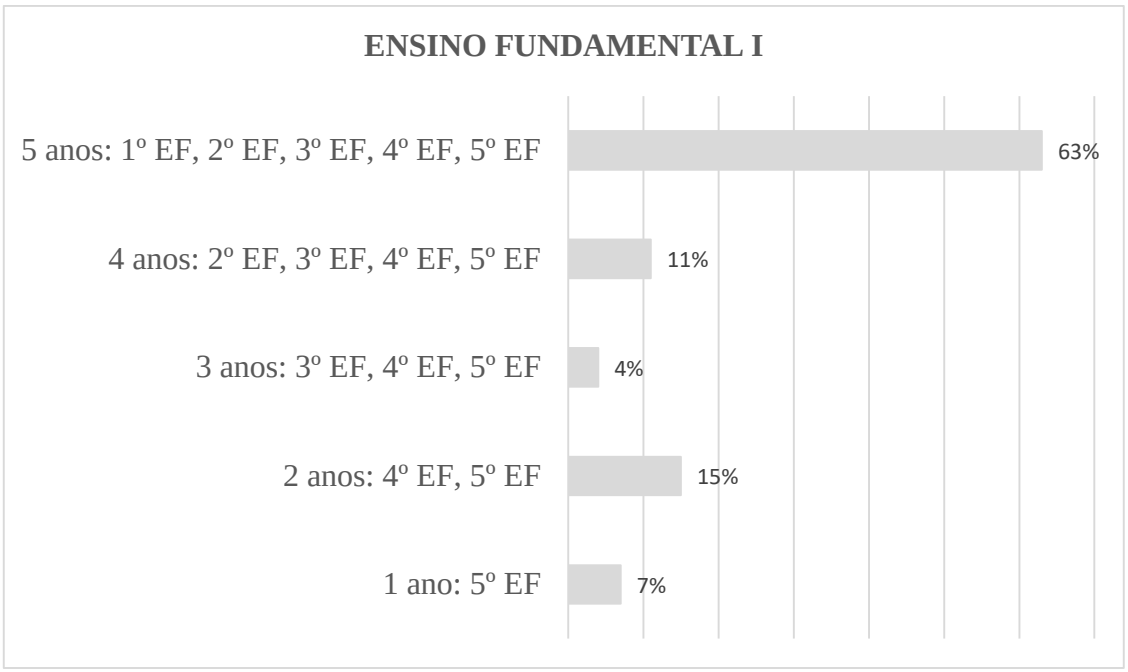
A participação de estudantes do sexo masculino é menor do que a do sexo feminino. O percentual de participação masculina é de 33%, enquanto o percentual feminino ultrapassa o dobro e apresenta 67% de participação. Esse percentual geral também é refletido nas participações de homens e mulheres em cada segmento. Os números mostram uma baixa aderência à pesquisa pelos sujeitos do sexo masculino nos segmentos investigados.

No que se refere à idade dos sujeitos, 85% dos participantes do 5º ano possuem 10 anos, e 15% possuem 11 anos. No segundo segmento, 83% dos alunos possuem 14 anos e 17% possuem 16 anos. Atentamo-nos aqui para o fato de que, como o 9º ano pertence ao segundo segmento de ensino, a faixa etária recomendada para cursar essa série situa-se entre 14 e 15 anos de idade. Logo, o percentual de 17% sinaliza que os estudantes poderiam estar cursando o 1° ou 2º ano do Ensino Médio. Aqui há evidências de atraso na trajetória escolar desses aprendizes, provavelmente decorrentes de reprovações. No 3º ano do Ensino Médio, 86% dos participantes têm 17 anos e 14% dos participantes têm 18 anos. De modo geral, a idade dos participantes está de acordo com a Lei nº 11.114/2005, que obriga a matrícula de crianças no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade.

As perguntas de número 4 e 5 solicitam aos participantes mencionarem o tempo que estudam em sua atual escola e quais séries foram cursadas. Essas perguntas contribuem para melhor interpretação dos dados de forma a mostrar que a concepção de linguagem assumida pelo aluno é construída no decorrer dos anos de aprendizagem e no avanço dos segmentos.

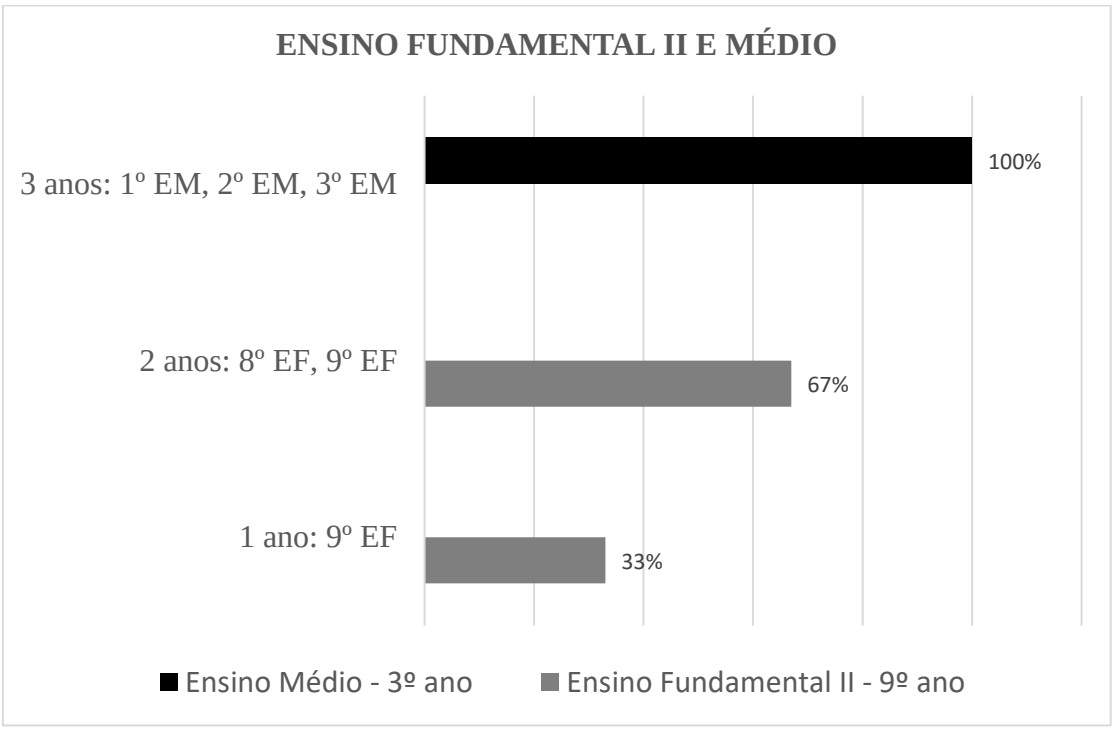
Os gráficos 2 e 3 mostram que grande parte dos alunos do EFI e do EM cursaram todos os anos escolares em sua atual escola, o que possibilita uma observação de quais concepções de linguagem foram construídas na instituição. No entanto, se somadas as divisões de 4 anos, 3 anos, 2 anos e 1 ano de tempo escolar, percebemos que 37% de participantes do EFI vieram de outras escolas em algum momento. O mesmo ocorre no EFII. Nota-se que 67% dos alunos estudaram o 8º ano e o 9º ano, e 33% cursam o 9º ano pela primeira vez na atual escola. Os alunos do Ensino Médio estudam na mesma escola desde o 1º ano, ou seja, estão há 3 anos na mesma instituição.

GRÁFICO 2: Tempo de Escola e Séries Cursadas do EFI



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

GRÁFICO 3: Tempo de Escola e Séries Cursadas do EFII e EM



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

Os dados gerados pela segunda seção do questionário e pela entrevista são analisados na próxima seção. Essa seção[14] apresenta perguntas que se propõem a registrar as percepções dos participantes sobre a língua portuguesa. Para tanto, a pergunta de número 6 averigua a quantidade de aulas de português que os alunos têm por semana, a pergunta de número 7 verifica se os alunos gostam dessas aulas, a pergunta de número 8 sinaliza os contextos que os incentivam a querer aprender o português, a pergunta de número 9 mostra os motivos pelos quais estudam português, a pergunta de número 10 expõe o domínio do português nas situações comunicativas diárias, as perguntas 11 e 12 revelam o que os alunos mais gostam e o que menos gostam nas aulas de língua portuguesa, e por fim, as perguntas 13 e 14 qualificam os processos de leitura e de produção escrita.

Além disso, as respostas dos alunos possibilitaram novos questionamentos, por meio de entrevistas, em busca de compreendermos melhor suas concepções de linguagem e de ensino.

3.2 Percepções de alunos do EFI, EFII e EM

Registramos nossas análises das percepções dos alunos de cada segmento buscando responder os seguintes questionamentos:

1) Os alunos gostam das aulas de português?
2) Como os diferentes usos sociais da LP contribuem para o ensino/aprendizagem do aluno?
3) Por que os alunos estudam a LP?
4) Os alunos dominam o Português?
5) Quais conteúdos os alunos gostam e não gostam de aprender?
6) O que os alunos pensam sobre a leitura?
7) O que os alunos pensam sobre a escrita?

Esses questionamentos formam nossas categorias de análise. Discorremos separadamente sobre cada uma delas, de forma a cumprir os objetivos traçados neste trabalho. Quando pertinente, fazemos comparações entre os segmentos de ensino.

Antes de iniciarmos nossa análise, salientamos que o número de aulas de português em cada segmento é diferente. Os alunos do EFI afirmam que possuem 4 aulas por semana, sendo 1 aula

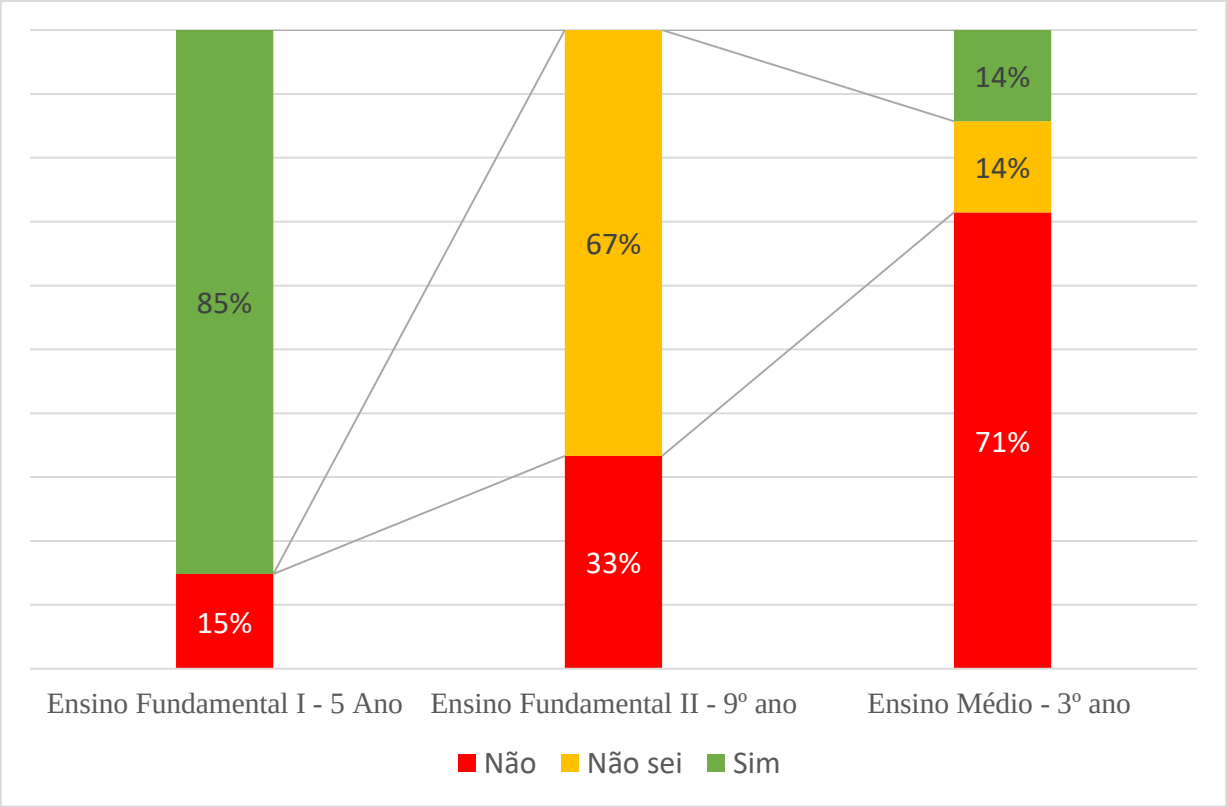
[14] Nas perguntas de 8, 9, 11 e 12, os alunos poderiam marcas todas as opções que se aplicavam.

dedicada ao uso da biblioteca. Com uma aula a menos, os alunos do EFII e do EM cursam 3 aulas de português por semana.

3.2.1 Os alunos gostam das aulas de português?

Questionamos os alunos se eles gostam das aulas de português. 85% dos alunos do EFI dizem que gostam das aulas de português e 15% afirmam que não gostam. No EFII, 67% dos alunos do afirmam não saber se gostam das aulas de português, e 33% dos alunos demonstram que não gostam dessas aulas. No EM, 71% dos alunos mostram que não gostam das aulas de português, 14% dos alunos não sabem responder e outros 14% afirmam que gostam.

GRÁFICO 4: Gosto pelas Aulas de Português



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

O Gráfico 4 evidencia que há uma porcentagem significativa de alunos do primeiro segmento que gostam das aulas de LP. No EFII, essa apreciação é inexistente. O que prevalece nas respostas dos alunos desse segmento é não saber indicar se gostam ou não gostam das aulas de

português. Por último, os dados do EM evidenciam o desgosto dos participantes pelas aulas de português. Esse desgosto pode ser um fator que interfere diretamente na interação na sala de aula, comprometendo o desenvolvimento de habilidades e a apropriação de conhecimentos pelos alunos.

Questionados sobre o porquê de suas resposta, os alunos do EFI, EFII e EM expõem os principais motivos que justificam suas escolhas[15].

Os alunos do EFI mencionam várias justificativas que explicam os motivos pelos quais eles gostam do português. As respostas apontadas pelos participantes compartilham pontos de vista comuns que foram analisados conjuntamente.

Pautadas no otimismo e na afetividade, as respostas sobre gostar de estudar português foram:

"e interessante" Sujeito 03J
"Eu acho interessante" Sujeito 05J
"porque acho legal" Sujeito 11J
"Eu acho bastante interesante e bom" Sujeito 17J
"Por que eu amo Português dez de pequena" Sujeito 18J
"é legal" Sujeito 21J
"eu acho legal e divertido eu aprendo varias coisas" Sujeito 22J
"porque e muinto legal" Sujeito 24J

Os sujeitos participantes do EFI não deixam claro os motivos que os fazem gostar da língua. Eles atribuem qualidades positivas ao estudo da LP, que de alguma forma atrai suas atenções. O Sujeito 18J atribui o gosto pelo português à afetividade. Sabemos que a afetividade é construída na relação de pessoas com outras pessoas e de pessoas com objetos. Provavelmente, as boas experiências com o estudo da língua anteriormente fizeram com que o Sujeito 18J adotasse esse discurso. O posicionamento dos estudantes indica que de fato há um interesse em estudar a LP, mas não sabemos de que se alimenta esse interesse. É necessário averiguarmos o que chama a atenção dos alunos nas aulas de português.

Um participante menciona que o gosto pelo português emana da professora. Segundo a resposta "Eu gosto de português porque a minha professora e muito legal.", do sujeito 10J, a professora de português o influencia a gostar da disciplina. A natureza dessa influência pode estar calcada tanto na forma como a professora lida com a LP metodologicamente quanto na construção da relação de aluno-professor. Parece-nos que a relação afetiva entre aluno e professor se mostra mais adequada para a resposta do participante.

[15] As justificativas estão mantidas de acordo com a grafia dos alunos.

Um dos sujeitos confere o gosto pelo português à possibilidade de mudança social. Segundo a afirmação “porque agente presisa de portuges para ter algun futuro melhor”, do sujeito 8J, o estudo da LP passa a ser uma necessidade indispensável capaz de modificar a realidade social. Este participante redimensiona o português para além do ato de interagir, comunicar e expressar para um português capaz de transcender barreiras sociais. As variáveis para se ter um futuro melhor são muitas, envolvem não apenas as políticas públicas para a educação, mas também a economia, a saúde, o transporte, entre outros. Levando em consideração nosso objeto de pesquisa, podemos dizer que a resposta do sujeito evoca a necessidade do domínio do sistema linguístico como primeira tentativa de romper barreiras e se legitimar como membro de uma sociedade letrada. No entanto, o domínio do sistema linguístico não garante a efetiva participação nas interações da vida pública. É preciso que esse participante esteja preparado para fazer uso dos diversos textos que circulam socialmente, de modo a perceber os discursos materializados para agir com/sobre eles (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). A ação sobre os textos exige assumir uma identidade regulada por um contexto específico em busca de negociar a perspectiva do outro para que haja uma transformação social, isto é, a transformação social se dá em função da modificação da percepção do outro (STREET, 2007).

Para outros sujeitos da pesquisa, o gosto pelo português é determinado pela valorização da aprendizagem, principalmente, da leitura e escrita. As respostas apontadas foram:

“Porque me ajuda com as minhas duvidas.” Sujeito 01J
“A gente para ler e escreve o para aprender.” Sujeito 02J
“Por aprender.” Sujeito 06J
“Gosto porque aprendo a ussar assentos.” Sujeito 07J
“Eu gosto de estudar portugues porque fas agente passar de ano” Sujeito 13J
“Por que eu gosto de ler escreve ovir poesias” Sujeito14J
“Porque eu gosto de ler, escrever e as veses a professora passa atividade de desenhar e colorir” Sujeito 15J
“É legal porque agente ler” Sujeito 16J
“Porque nos aprendemos rimas textos, fazemos produções de textos e eu acho legal” Sujeito 19J
“Porque agente aprende muito” Sujeito 23J
“Na aula de português nos aprendemos a ler, escrevar, aprendemos regras gramaticais etc” Sujeito 25J
“Porque eu aprendi ler e escrever com o português e eu acho o máximo aprender.” Sujeito 26J

Boa parte das afirmações dos alunos se vinculam às concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Isto é, os sujeitos acreditam que aprendem português para se expressarem melhor ou para aprenderem um conjunto ideal de regras. Os sujeitos 02J, 06J, 07J, 15J, 16J, 19J, 25J e 26J, por sua vez, mencionam a importância de se aprender a ler e a escrever. O que se pode depreender é que acreditam que o domínio do sistema linguístico é o primeiro passo para que se sintam incluídos na sociedade. Para eles, o domínio desse sistema linguístico implica também o (re)conhecimento das regras gramaticais, incluindo, por exemplo, o aprendizado da ortografia, da acentuação etc.

Para o sujeito 07J, o gosto pelo português se dá em função de aprender a usar acentos. Essa visão é, provavelmente, fruto de experiências escolares do participante, que revelam uma visão de língua como produto, não como processo. Isto é, o texto é como pretexto para se trabalhar aspectos mais pontuais e estruturais da língua. De certa forma, aprender sobre acentuação foi algo marcante para esse sujeito, mas o ensino-aprendizagem de acentos é apenas uma parte da modalidade escrita da LP. É importante que o aluno saiba acentuar graficamente as palavras, mas é mais importante ainda que o aluno tenha o que dizer, saiba como dizer e quando dizer.

Para o Sujeito 13J, estudar português se reduz a passar de ano. Para esse sujeito o estudo da língua não é visto como uma prática formadora de conhecimentos, mas é visto como uma consequência de uma prática pedagógica pautada em função de avaliações escolares. O interesse do sujeito participante não está em aprender o que foi ensinado, está em atingir a pontuação exigida pela instituição para passar de ano.

Para os Sujeitos 14J e 19J, a literatura se mostra elemento importante no processo de aprendizagem. A inclusão de textos literários na sala de aula sinaliza um trabalho que possibilita o "prazer", o gostar de ler e produzir textos, de ouvir poemas. Os sujeitos 01J e 23J dizem que aprender português ajuda a solucionar as dúvidas, o que os levam a aprender mais. Para o Sujeito 15J, as ações de desenhar e colorir são ações que o incentivam a gostar de LP. As afirmações desses sujeitos mostram que, no trato com a linguagem, há diversas estratégias de ensino para que se desenvolvam habilidades. O desafio é encontrar as estratégias mais relevantes que os ajudem a (re)agir pela linguagem às ações das pessoas, às distintas situações de comunicação.

Os alunos do EFII, segmento que obteve o maior número de alunos que não sabem dizer se gostam ou não gostam das aulas de português, justificam o porquê de não saberem dizer o motivo de gostarem ou não das aulas:

> “Mais ou menos. Tem algumas matérias, que não entendo, a professora também grita muito, acho que ela deveria gritar menos e explicar mais”. Sujeito 06M
> “Mais ou menos”. Sujeito 05M
> “Gosto da matéria mas não gosto da professora”. Sujeito 04M
> “Gosto de português não da forma que eles ensina ela”. Sujeito 01M

Segundo os sujeitos 05M e 06M, eles gostam mais ou menos de português. Para o participante 06M, a matéria dada em sala de aula muitas vezes não é compreendida. Essa incompreensão traz um alerta que sinaliza sobre como são ensinados os conteúdos programáticos. Os sujeitos 01M e 04M gostam de português, mas se mostram insatisfeitos com a docente. Essa insatisfação nos sinaliza a necessidade de atenção não só à metodologia como também no tipo de interação existente nas aulas de português.

Os sujeitos participantes do EM declaram:

> “Os professores não sabem explicar, não consigo chegar nas minhas metas pelo ensino fraco”. Sujeito 06F
> “Pelo fato da falta de uma explicação concreta e legível”. Sujeito 05F
> “Pois a didática da professora não é boa e ela não passa o conteúdo de uma forma clara e fácil de intender”. Sujeito 04F[16]
> “Professora não sabe explicar direito”. Sujeito 02F
> “Muito chato, as aulas são muito maçantes”. Sujeito 01F

O desinteresse dos sujeitos pelas aulas de português pode estar vinculado a alguma frustração na sala de aula como: aprender e reproduzir regras gramaticais; ter aulas apenas para copiar o que está escrito no quadro sem qualquer debate ou discussão; ter aulas que não dialogam com a realidade; não saber o porquê e para que aprender um conteúdo, dentre outras coisas.

Os participantes parecem reconhecer a importância do ensino de português, mas deixam latente o descontentamento com o como é ensinado, e resistem às aulas de português devido à metodologia e ao conteúdo cobrado nas avaliações. Os alunos não conseguem aplicar sentido no que estão aprendendo e culpam os professores pelo insucesso. A aula de português é vista por um dos sujeitos como maçante, apontando para a necessidade de investigarmos os motivos que o levam a ter essa visão. As práticas pedagógicas adotadas pelo docente podem estar influenciando diretamente na construção do ponto de vista dos alunos sobre o ensino-aprendizagem.

[16] Destacamos que o Sujeito 04F é americano. Sendo assim, sua língua materna é o inglês. Julgamos necessário a adoção de um olhar diferenciado às respostas desse sujeito, pois ele começou a estudar a LP a partir do 6 ano do EFII. Sabemos que o estudo de uma língua traz consigo ideologia, história e a cultura. Nesse processo de estudo, o participante pode aplicar e/ou estabelecer relações de sua língua materna com a LP.

Ainda, no EM, o participante 03F aponta que “Apesar do conteúdo ser "fácil" na hora em que temos provas objetivas a forma como é cobrado é muito diferente, eu acho que as formas de cobrança deveria ser mais exploradas na sala de aula, como exercícios padrão ENEM...”. O aluno indica que o conteúdo explorado na sala de aula, que aparentemente é fácil, é cobrado de forma diferente nas provas objetivas. Ele sugere ainda exercícios similares aos do ENEM. Não sabemos como é a dinâmica da aula de português, porém, o sujeito participante deixa claro seu desejo de estar preparado para o ENEM para ingressar em uma universidade. Está implícito na resposta do aluno um ideal que é construído socialmente: o de que alunos do ensino médio precisam passar na universidade. Há também um pressuposto de que estar preparado é realizar um treino para o Enem. Ora, realizar treinamentos de qualquer espécie é limitar o desenvolvimento do sujeito, porque as habilidades e competências linguísticas exigidas pelo ENEM não se constroem a partir de repetição de conteúdo ou pela execução mecânica de questões de certames anteriores. Estar preparado para um exame em Língua Portuguesa é estar preparado para exercer de modo efetivo as variadas formas de comunicação social. Isso inclui, necessariamente, as capacidades de ler e escrever qualquer texto, incluindo os do ENEM, mas não se restringindo a eles. Por fim, a declaração do “conteúdo ser fácil” precisa ser verificada para entendermos de fato que conteúdo é esse e como é cobrado.

De modo geral, há evidências nas respostas às perguntas do questionário de que os alunos deixam de gostar das aulas de português à medida que avançam nos segmentos de ensino. Isto é, esse *desgosto* se evidência à medida que os anos de escolaridade aumentam. As respostas dos alunos do primeiro segmento são marcadas pelo otimismo e pela afetividade, como já dissemos, enquanto as respostas dos alunos das séries finais do ensino fundamental e dos alunos do ensino médio sugerem que quanto mais as aulas de português focam no ensino exclusivo de gramática baseado em estruturas, classificações e nomeações, mais os alunos não gostam.

Para entender as afirmações dos alunos que responderam o questionário e identificar elementos das aulas de português que pudessem justificar as respostas deles, entrevistamos alguns participantes. Buscamos compreender como são as aulas de português e o que os alunos dizem que aprendem.

Nas entrevistas, as aulas de português no EFI são descritas pelos discentes como o estudo da língua a partir do uso do Livro Didático (LD) e da escrita de atividades que são passadas no quadro. Segundo o sujeito 19J, “a gente estuda mais com o livro. Às vezes a professora passa algumas coisas no quadro pra gente copiar... e as perguntas.” (Trecho da entrevista com o sujeito

19J). Esse procedimento de ensino se mostra recorrente em outras falas dos entrevistados. Para o sujeito 20J, “A gente colore, faz produção de texto, a gente escreve do quadro, faz de vez em quando algumas matérias de folha e também atividade do livro.” (Trecho da entrevista com o sujeito 20J), e para o sujeito 13J “é por causa que a professora passa os textos na sala de aula, e ela pede pra todo mundo ler. Eu participo da aula... todo mundo participa.” (Trecho da entrevista com o sujeito 2J). As entrevistas sinalizam que o estudo do português se ancora em dois suportes principais: no livro didático e na cópia de atividades registradas no quadro escolar pelo professor. O uso exclusivo do LD para o aprendizado de LP suprime espaço que poderia ser dado a textos atualizados que circulam socialmente. Apesar de os textos do LD serem extraídos de diferentes suportes, eles tendem a se tornar obsoletos, pois há uma diferença de tempo entre a elaboração de um livro didático e sua chegada nas salas de aula. Alguns textos são mais perenes, como os da literatura, mas outros – notícias e sua repercussão em artigos, por exemplo – são mais marcados pela temporalidade.

Na entrevista, os alunos revelam o que aprendem nas aulas de português: o sujeito 13J afirma que é “pontuação, vírgula, advérbios, textos. A professora pede pra gente escrever bastante pra gente lembrar.” (Trecho da entrevista com o sujeito 13J). A declaração desse sujeito sugere que os textos trabalhados são pretextos para se priorizar o ensino gramatical e ortografia. Ou seja, a estratégia metodológica de escrever bastante é pensada como um artifício para que o aluno grave na memória como se escrevem as palavras.

As respostas dos alunos na entrevista seguem respaldadas pela concepção de língua como estrutura. Nesta concepção, o ensino-aprendizagem está condicionado às formas linguísticas, o foco é a aprendizagem de regras. Há um ensino descontextualizado da gramática, que prioriza o estudo da palavra e da frase, da ortografia. Os sujeitos parecem assumir a ideia de uma língua inflexível e invariável, e de que aprender gramática é garantia de falar e de escrever bem. A adoção de apenas uma variação de escrita ou de fala no ensino de português pode acarretar em uma falha comunicacional, pois desconsidera os outros contextos de comunicação. As experiências escolares voltadas para o domínio exclusivo dos conteúdos linguísticos desconsideram também as funções sociais reais dos usos da linguagem, fomentando a percepção dos participantes de que a língua é difícil.

Os sujeitos 19J e 20J dão ênfase apenas no assunto que estão aprendendo. O sujeito 19J afirma que “a gente tá aprendendo sobre puberdade, antes da puberdade, a gente tava aprendendo

contos", e o sujeito 20J "a gente tá estudando pirâmides e poluição". Não há evidências se de fato há um trabalho discursivo dentro de sala de aula, as respostas mostram apenas que há um trabalho temático a respeito do estudo da língua. Se a análise dos temas mencionados, pautar-se pelo viés discursivo e interacionista da linguagem, o ensino-aprendizagem de LP pode se tornar mais efetivo. No entanto, se o tema estiver apenas a favor do ensino de gramática, o pretexto temático limitará a abordagem discursiva da linguagem.

Quando solicitamos que os entrevistados comparassem o atual ensino de português com o que tiveram em anos anteriores de escolaridade, o sujeito 19J diz que atualmente "é mais difícil porque é mais coisa pra gente estudar. A gente tem que decorar mais pra fazer as provas". Novamente, há respostas sugerindo que o avanço na escolaridade deixa o ensino de português menos sintonizado com práticas discursivas de uso da língua. "Decorar a matéria" é uma prática que ser relaciona à concepção de linguagem como expressão do pensamento. Nessa concepção, decorar verbos, advérbios etc. levaria, supostamente, o aluno a dominar a língua portuguesa, a falar e a escrever bem.

No trecho da entrevista realizada com o sujeito 06M, do EFII:

> [17]E: Você pode descrever como que são suas aulas de português?
> [18]A: A professora passa as matérias muito bem passada, só que ela grita muito na aula. Teve um dia que eu estava com dor de cabeça, e ela começou a gritar muito. Eu sento na frente, e ela veio gritar e eu fiquei "meu Deus, o que está acontecendo?". Eu não levo remédio pra dor de cabeça...e essas coisas assim.
> E: Você disse que ela explica matéria bem, que tipo de matéria ela costuma dar nas aulas?
> A: Ela passa muito gêneros textuais. Ela passa sobre sujeito, verbo, essas coisas.
> E: Você vê alguma diferença da sua aula hoje de como ela era antes?
> A: Eu vejo. Quando eu estava no oitavo, sétimo e sexto ano, o português tava mais fácil. Agora, ele já complicou um pouco por conta das explicações. Às vezes a professora explica bem, só que às vezes ela meio que... A gente conversa e pergunta pra ela como que é a matéria, mas ela não entende. Ela começa a explicar uma coisa bem diferente, e a gente fica "o que está acontecendo?!".
> E: Normalmente, essas explicações são de conteúdo?
> A: Gêneros textuais.
> E: O que você aprende nas aulas de português?
> A: Acho que são os verbos. Verbos ela explica muito. Às vezes os meninos falam uma coisa errada tipo "a gente fomos", aí ela fala "a gente foi".
> E: Você consegue me dizer como ele é ensinado?
> A: Às vezes ela pede pra gente pegar o livro didático e fazer uma página, por exemplo, só de perguntas pra gente responder. No outro dia, ela corrige explicando. Tem dia que ela passa matéria no quadro, e pede pra gente fazer. No outro dia ela passa explicando. Como ela tenta tirar todas as dúvidas, ela gasta uns 2 ou 3 dias pra corrigir. Às vezes ela esquece que estava corrigindo, e passa outra matéria. (Trecho da entrevista com o Sujeito 06M).

[17] E: Entrevistador
[18] A: Aluno

Há evidências de problemas de interação entre professor e aluno. Para o sujeito 06M, a professora grita muito dentro de sala de aula, o que gera incômodo. Se o vínculo entre professor e aluno não é efetivado de forma positiva, pode acarretar problemas na aprendizagem do aluno. É necessário criar um diálogo mais aberto entre os protagonistas que convivem na sala de aula, no intuito de estabelecer um acordo para modificar essa relação.

Questionado sobre o que aprende na sala de aula, o sujeito 06M afirma que são ensinados gêneros textuais, sujeito e verbo. Ele afirma também que as aulas de português se tornaram mais difíceis com avanço dos anos devido às explicações sobre gêneros textuais. As colocações do sujeito 06M mostram que o trabalho com os gêneros textuais pode estar vinculado a uma perspectiva transmissiva das formas de um texto, que tende a se intensificar com o avanço dos segmentos. Gêneros textuais não são para serem explicados. São para serem experienciados em situações de fala, de leitura, de escrita, mas a entrevista com o aluno não sinaliza essa possibilidade em sala.

Os entrevistados do EM afirmam que a aula de português contém muitas explicações gramaticais. Segundo o sujeito 04F, "a professora explica em uma aula, que é três vezes por semana, e nas outras duas, ou passa atividade, ou ela corrige. No terceiro ano, ela passou muita redação por causa do ENEM. Foi mais isso... muita redação e muita gramática." (Trecho da entrevista do sujeito 04F). A fala do sujeito 04F mostra um padrão de ensino tradicional em que o objeto de estudo como as estruturas linguísticas e a estrutura de composição textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) são tomados como elementos principais para o ensino-aprendizagem.

Essa dinâmica de aula é criticada pelo sujeito 01F:

> É uma coisa muito paralisada, sabe?! Uma coisa que não se move. Parece que a gente não vai usar aquilo nunca pra vida, sendo que o português a gente usa todos os dias. Agora minha professora está fazendo novos projetos, isso é uma parte legal, porque a gente tá desenvolvendo nossa parte mais solidária e tal. Mas no geral sobre aulas de português, é uma coisa muito chata, uma coisa que parece que eu não vou usar aquilo pra vida, então pra que que eu tô estudando análise sintática, por exemplo. (Trecho da entrevista do sujeito 01F)

A insatisfação do sujeito 01F é nítida, pois ele não consegue estabelecer ligação entre o que aprende nas aulas de português e o que de fato vai usar no cotidiano. O entrevistado não vê importância de estudar análise sintática por não saber o porquê e para que aprender. A análise sintática descontextualizada do texto propriamente dito tem valor mínimo, já que o aluno vai aprender sobre nomenclaturas e classificações, e não o porquê de determinadas frases carregarem

os possíveis efeitos de sentido materializados pela ligação dos elementos na formação dos períodos. O olhar pragmático desse sujeito nos alerta mais uma vez para a importância de se realizar o estudo da LP baseado nos discursos presentes nos textos corporificados e regulados pelos gêneros discursivos.

A entrevista com sujeito 03F esclareceu o que ele chama de conteúdo fácil. Para esse sujeito, a tal facilidade se refere às atividades de interpretação textual, e a matéria se refere aos aspectos mais gramaticais. Segundo o sujeito 03F, a aula de português "[...] cai mais interpretação de texto, essas coisas assim. Não cai muita matéria, se for olhar bem. E é muito decoreba também, se tiver matéria.". A palavra "decorar" novamente se faz presente, sinalizando uma concepção de linguagem como expressão do pensamento. A gramática é vista por esse sujeito como um conjunto de regras que deve ser decorado, o que é bem diferente de uma gramática aprendida como consequência de uma análise textual e discursiva.

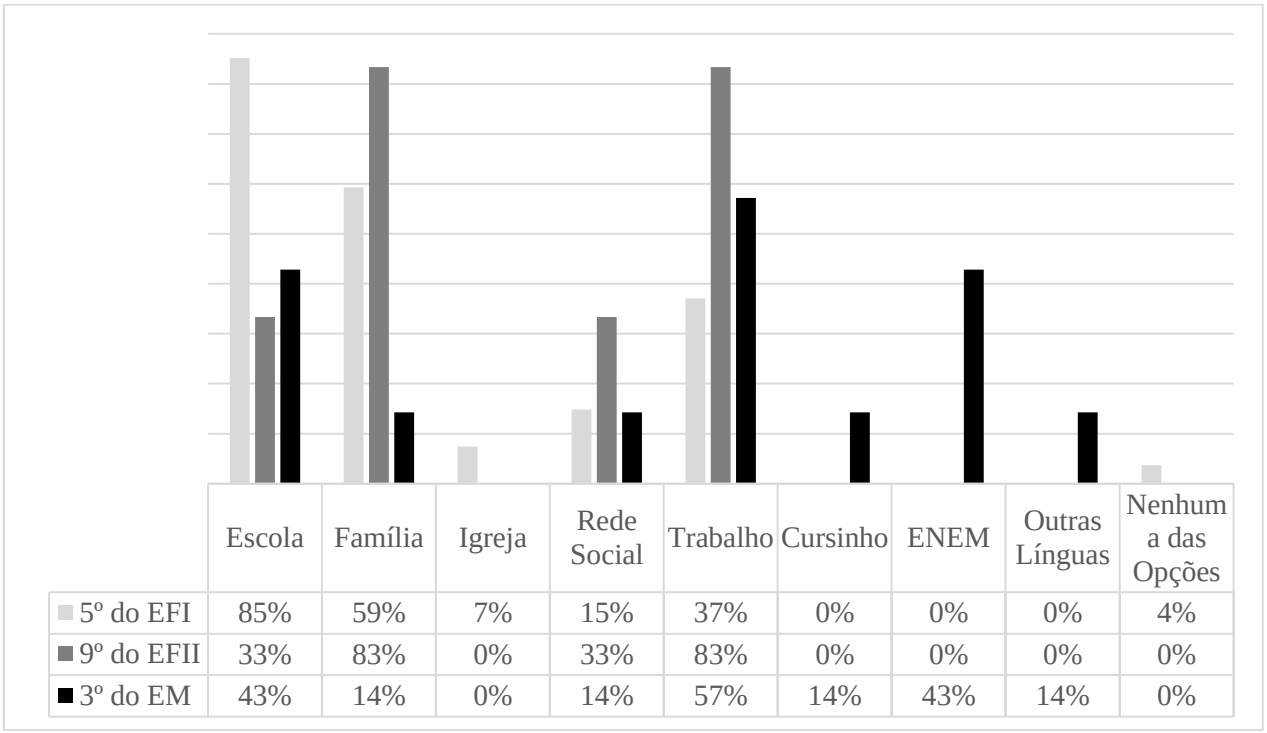
Perguntamos aos entrevistados o que mais atrai sua atenção nas aulas de português. As respostas indicam que a literatura possui grande relevância em suas vidas. Em todos os segmentos, a literatura exerce um papel significativo na atração desses olhares nas aulas de português. Essa atração poderia ser um elemento fundamental no ensino de língua se os textos estéticos pudessem ser devidamente tratados e explorados. No trato com eles, há muitas possibilidades de fruição e de exploração da linguagem.

3.2.2 Como os diferentes usos sociais da LP contribuem para o ensino-aprendizagem do aluno?

Para saber qual é a percepção dos alunos de como os diferentes usos da língua têm contribuído para aprendizagem deles, questionamos sobre os contextos que os incentivam a quererem aprender português. Os alunos do EFI mostram dois principais contextos incentivadores: o escolar e o familiar. No EFII, os contextos familiar e do trabalho são norteadores para os participantes aprenderem a língua oficial do Brasil. O dado sobre o contexto do trabalho é significativo e instiga a curiosidade para questionarmos se esses adolescentes trabalham. Os participantes do EM revelam que o trabalho tem maior influência no aprendizado da língua. Além disso, esses discentes apontam que a escola e o ENEM são contextos que também influenciam na aprendizagem. Outro dado relevante é o contexto do cursinho e o da aprendizagem de outras

línguas. Os alunos entendem que o português pode ser base para aprender outra língua, mais especificamente, segundo eles, a língua francesa.

GRÁFICO 5: Contextos incentivadores



	Escola	Família	Igreja	Rede Social	Trabalho	Cursinho	ENEM	Outras Línguas	Nenhuma das Opções
5º do EFI	85%	59%	7%	15%	37%	0%	0%	0%	4%
9º do EFII	33%	83%	0%	33%	83%	0%	0%	0%	0%
3º do EM	43%	14%	0%	14%	57%	14%	43%	14%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

Os contextos sinalizados por esses estudantes regulam suas expectativas e os papéis a desempenhar. Em outros termos, os dados indicam que, a idade e o segmento vão ao encontro de fatores sociais e ideológicos. Esses fatores demarcam o que os alunos esperam aprender.

O processo intenso de alfabetização que leva os alunos do EFI a descobrirem o sistema de escrita pode ter contribuído para a percepção deles da importância do contexto escolar em sua aprendizagem. O contexto do trabalho é reconhecido como principal incentivador para os participantes do EFII e o EM. A importância que os alunos dão ao trabalho sugere vulnerabilidade socioeconômica, isto é, são adolescentes que se inserem no mercado de trabalho ainda muito jovens. Nesse sentido, é possível entender que as práticas de letramento poderiam se tornar ferramentas de transformação social (STREET, 2007). Essas práticas, se pudessem ser partilhadas na escola, poderiam contribuir para que as crianças, adolescentes e jovens participem, de modo efetivo, das diversas situações sociais.

De que forma aprender português pode ajudar o aluno na escola, na família, no trabalho ou no ENEM? Diante dessa pergunta, os entrevistados do EFI dizem que o contexto escolar auxilia "pra eu fazer as provas e passar de ano. E eu acho que quando eu crescer eu preciso de um estudo pra fazer faculdade." (Trecho da entrevista do sujeito 19J) e "pra escrever melhor. E também pra saber responder quando a pessoa perguntar o que é um advérbio, você falar." (Trecho da entrevista do sujeito 13J).

As respostas dos estudantes evidenciam um ensino-aprendizagem assentado principalmente na concepção de língua como expressão do pensamento e de língua como instrumento de comunicação. O fato de os alunos simplesmente fazerem provas para passar de ano rebaixa a aprendizagem para o nível de "decoreba", como já mencionamos anteriormente. Essa ação é afirmada também pelo sujeito 20J quando salienta a necessidade de saber o que é um advérbio com a finalidade de responder prontamente quando for perguntado. Ou seja, ensinam-se os conceitos e teorias, mas na prática os alunos não conseguem aplicar e analisar as utilidades desses conceitos, apenas os devolvem na hora da prova.

Em relação ao contexto familiar, os entrevistados dizem que o português pode ajudá-los "a poluir menos o ar, a coletar as coisas[...]" (Trecho da entrevista do sujeito 20J) e a "ajudar a minha irmã, principalmente. E quando os meus pais tiverem velhinhos." (Trecho da entrevista do sujeito 19J). Respostas desse tipo, parecem indicar que os entrevistados têm consciência da capacidade discursiva dos textos em influenciar suas próprias vidas e a dos outros. O entrevistado 20J mostra os cuidados ambientais necessários com a natureza, por exemplo. O entrevistado 19J sinaliza a possibilidade de ajudar a irmã e os pais diante das necessidades impostas pela vida. Aprender português para esses sujeitos é ter uma função e uma aplicabilidade social. Observamos que, apesar de o ensino de conteúdos linguísticos predominar no contexto escolar, a discussão sobre os textos é um ponto relevante que influencia e contribui diretamente para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, levando-os a aplicar em suas vidas os conhecimentos aprendidos na escola. O que estamos dizendo é que, apesar de o ensino de português no primeiro segmento trazer primeiramente conceitos e teorias, os discursos presentes nos textos são objetos de alguma discussão e essa tem o poder de interferir no ensino-aprendizagem, como mostram as respostas dos alunos.

No EFII, o sujeito entrevistado aponta para a possibilidade de ajudar os pais em algumas situações de comunicação. "O meu pai teve o ensino até o quinto ano do ensino fundamental, e a minha mãe, no trabalho dela, costuma conversar com pessoas de alto nível. Acho que eu

aprendendo português, eu posso passar pra eles aprenderem.” (Trecho da entrevista do sujeito 06M). O sujeito 06M é incentivado a estudar português pelo fato de o pai não ter tido a mesma oportunidade de estudo e a mãe lidar com pessoas de outros contextos sociais. O entrevistado tem consciência da necessidade de monitoração da fala em determinadas situações de comunicação. Essas situações exigem dos interlocutores assumir um posicionamento social, ideológico e linguístico para que atinjam o propósito comunicacional e incentivam o estudante a querer aprender português.

Em relação ao contexto de trabalho, o sujeito entrevistado 05M explica que o português é importante devido à necessidade de se adequar a fala e a escrita nesse ambiente mais formal. Ele afirma: “Porque imagina eu fazendo uma entrevista, e eu não saber conversar com a pessoa. Ou uma outra pessoa conversar melhor do que eu converso, a outra pessoa vai ganhar o emprego no meu lugar. Acho muito importante.” (Trecho da entrevista do sujeito 05M).

O aluno percebe que o uso de variante linguística de maior prestígio (uma pessoa conversar melhor do que eu) assume um caráter eliminatório em uma entrevista de emprego, mas também evidencia reconhecer que o uso de uma variedade linguística determinada depende do contexto de comunicação. Observar as necessidades dos alunos pode ser um caminho para ação escolar. Se existe uma demanda por situações voltadas ao emprego, uma possibilidade é a de a escola criar simulações de entrevista com os alunos para que eles aprendam a construir estratégias, competências e habilidades linguísticas exigidas nesse contexto.

No EM, o ensino de português pode ajudar principalmente no trabalho e no ENEM, na percepção dos alunos. No trabalho, o entrevistado 04F aponta para a versatilidade de um profissional em saber interagir pela escrita e pela fala nas diversas situações de interação nesse ambiente profissional.

> Em muita coisa. Tipo conversar com as pessoas, a escrever cartas, várias coisas. Independente do trabalho, você sempre vai conversar com alguém ou vai escrever alguma coisa. Eu que sou professor de inglês. Eu tenho que conversar com as pessoas, aí tenho uma língua, você tem usar, não pode ser informal. (Trecho da entrevista do sujeito 04F).

Mais uma vez é possível observar que os alunos sabem da importância de adequação da variante linguística nas diversas interações sociais.

Quanto ao ENEM, os alunos do EM afirmam que o português os auxilia na interpretação de toda prova, inclusive na parte de matemática.

> Porque a prova do ENEM é toda de interpretação. Tem a matéria, mas se você não souber interpretar a pergunta, você vai responder errado. Até matemática em si, é muita interpretação. Tem questão que você nem precisa fazer conta, é mais ler. (Trecho da entrevista do sujeito 03F)

O trecho acima deixa explícita a importância que o aluno percebe na ação de ler. A leitura é percebida por ele como não restrita ao ensino de português, mas como habilidade para todas as disciplinas. A resposta do aluno aponta para uma perspectiva mais discursiva/interativa de ensino. Em algum momento, de sua vida escolar ele percebeu que a leitura não é apenas a capacidade cognitiva do sujeito de decodificar, é também interpretar. Nesse sentido, às disciplinas de português, matemática, ciências, história, filosofia, sociologia também seria reservado o papel de ensinar a ler. Os textos que circulam em cada uma das disciplinas veiculam conteúdos que exigem boas estratégias de leitura de seus leitores. A aprendizagem de leitura é contínua, tornando responsabilidade de todos os professores de quaisquer segmentos de ensinar os alunos a ler.

Quando perguntados se acreditam que a escola é capaz de transformar suas vidas, todos disseram que sim. Para um entrevistado do EFI, a falta de estudo minimiza a possibilidade de avançar socialmente. A crença do entrevistado é a de que escola é detentora do conhecimento, e se ele se apropriar dos conhecimentos ensinados por ela, ele atingirá o objetivo de fazer uma boa faculdade.

> Sim. Sem estudo a gente não vai longe. Eu acho que a gente vai aprender mais com a escola. Se a gente guardar isso, a gente faz uma boa faculdade. (Trecho da entrevista do sujeito 19J).

Na mesma linha de pensamento, o entrevistado do EFII afirma que vê a escola como uma possibilidade de mudança social e ressalta exemplos de sua família. O pai estudou até a quinta série e é motorista de ônibus, a prima fez curso superior e é professora. Para o entrevistado, há um prestígio maior para a profissão de professor. A instituição escolar seria, portanto, capaz de modificar seu estado social.

> Sim. Eu vejo o exemplo do meu pai. Ele estudou até o quinto ano do ensino fundamental, e ele é motorista de ônibus. E a minha prima, ela cursou [faculdade] e é professora. Acho que a escola serve pra gente ter uma profissão boa. (Trecho da entrevista do sujeito 06M).

No EM, o entrevistado 04F sustenta que a escola oportuniza o desenvolvimento dos sujeitos através dos conhecimentos sistematizados socialmente. As experiências e os conhecimentos compartilhados pela escola promovem novos prismas sobre as coisas da vida, gerando novas

formas de pensar nos alunos. Além disso, um aluno assíduo minimiza as possibilidades de desvio de conduta.

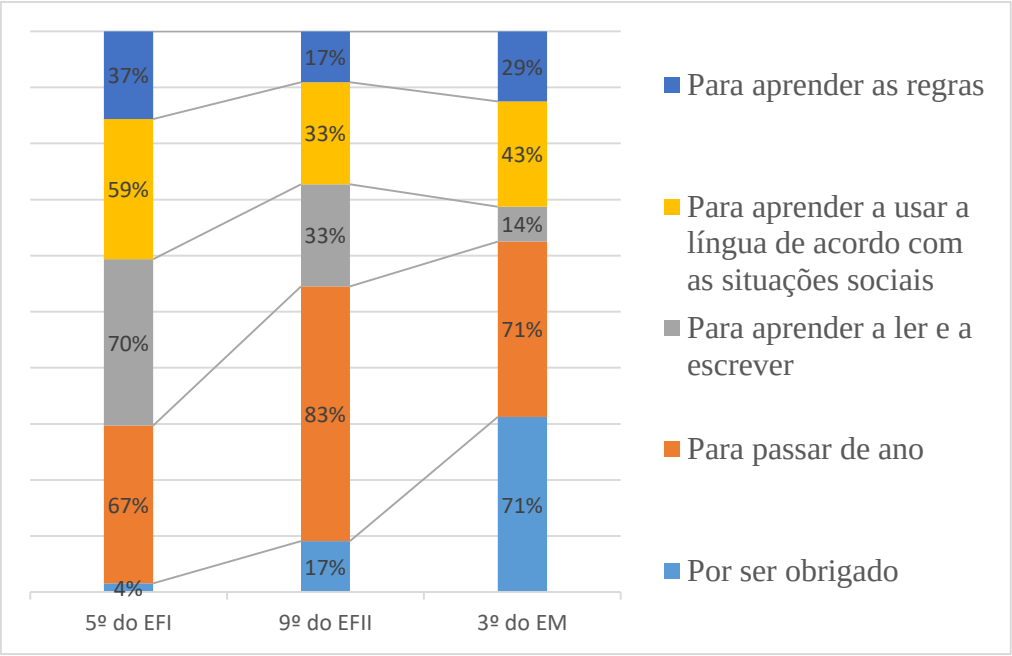
> E: Você acredita que a escola é capaz de transformar sua vida?
> A: Com certeza.
> E: De que forma?
> A: Ah... se a gente educar as crianças, não precisa de punir mais tarde, né. Eu acho que a educação é muito boa. Se você não for educado na escola, lá fora eles não te educam. Você cresce meio vazio.
> E: Quando você fala de educar, você fala em que sentido?
> A: Não educar de não faça isso, isso é o certo, isso é errado. É educar tipo... ler, escrever, matemática, fazer conta. É aula de história, geografia, sociologia, filosofia. É pra você conseguir pensar. Conseguir pensar nas coisas da vida. Isso é muito importante. Mas a escola não é pra educar seu filho, é pra dar conhecimento. (Trecho da entrevista do sujeito 04F).

3.2.3 Por que os alunos estudam a LP?

Quando perguntados sobre o motivo pelos quais estudam português, 70% dos alunos do primeiro segmento responderam que o principal motivo para o aprendizado de LP é o de ler e escrever. A importância dada pelos participantes a essa opção pode ser justificada pelo fato do EFI focar no desenvolvimento de habilidades que os capacitem a compreenderem o sistema da língua, na alfabetização. Nos outros segmentos, esse motivo se torna pouco importante, pois os estudantes parecem se julgar habilitados para os usos da escrita e da leitura numa perspectiva instrumental.

A opção de passar de ano foi sinalizada por 67% dos participantes do EFI, 83% dos participantes do EFII e 71% dos participantes do EM. Essa escolha sinaliza para uma concepção de linguagem que não reconhece objetivos quanto aos usos, pelo contrário, se circunscreve à ideia de que estudar tem por finalidade passar de ano. Outros discentes sinalizaram outras opções que não constavam na pergunta. Para um sujeito do EFI, aprender português está pautado na questão afetiva. A descrição “por amor” do referido sujeito foi especificada no campo “outro” presente no questionário. Além disso, um sujeito do EM, aponta o ENEM como principal motivo para estudar português. O gráfico 6 apresenta as demais respostas a partir de opções sugeridas, mas o que de fato esses aprendizes pensam sobre o português? Eles aprendem português para quê?

GRÁFICO 6: Motivos para estudar português



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

Quando entrevistamos os alunos do EFI, ficou claro em suas respostas que o aprendizado de português serve para dominar a leitura e a escrita da língua. O trecho a seguir mostra as opiniões do entrevistado 19J:

> E: Você estuda português pra quê?
> A: Pra mim aprender a ler e escrever direito.
> E: O que é escrever direito? O que é ler direito?
> A: É ler sem dificuldade e escrever as coisas certas. (Trecho da entrevista do sujeito 19J)

Para o sujeito 19J, o estudo da língua se reduz a ler e a escrever direito. Questionado sobre o que seria escrever e ler direito, o sujeito afirma ser uma leitura sem dificuldades e uma escrita correta das coisas. A leitura mencionada pelo sujeito trata-se de uma leitura oralizada que se preocupa com a fluência da leitura, a dicção, a pontuação, a entonação etc., enquanto que a escrita se trata da norma de como as palavras são escritas. A concepção que se evidencia na resposta é a de linguagem como instrumento de comunicação. Aprender o sistema de escrita é algo essencial para esses sujeitos, afinal, estão descobrindo e a escrita.

Os entrevistados do EFII assumem o português como uma área de conhecimento importante para ser alguém socialmente relevante. Questionado sobre o porquê de ser importante aprender português, o sujeito 04M afirma

> A primeira coisa que você vê em mim é uma imagem, mas como é que você vai saber alguma coisa de mim? É a minha fala. Se eu não souber te explicar, saber explicar como que eu sou... tem muita gente que tem muita dificuldade pra explicar como que é a pessoa. Vamos supor "ah, eu tenho o cabelo louro", você tá vendo meu cabelo louro, mas você não sabe se é tinta ou se é meio natural, como é que eu vou te explicar isso, se eu não sei o que te falar? Português vai me ajudar pro resto da minha vida porque eu vou precisar dele, tanto pra me explicar... na hora que é opinião, na hora que não é. (Trecho da entrevista do sujeito 04M)

O sujeito 04M percebe que é pela linguagem que ele é capaz de pensar, representar, explicar e, assim, interagir socialmente. A forma como o sujeito 04M apresenta seu posicionamento recupera uma abordagem mais pragmática da comunicação (concepção interacionista).

Para o entrevistado 01F do EM, aprender português serve para falar melhor a língua e se formar no ensino básico. Independetemente do estudo da LP ser obrigatório no currículo escolar, o desejo do aluno de se formar o mais breve possível alia-se ao tratamento dado ao estudo do português.

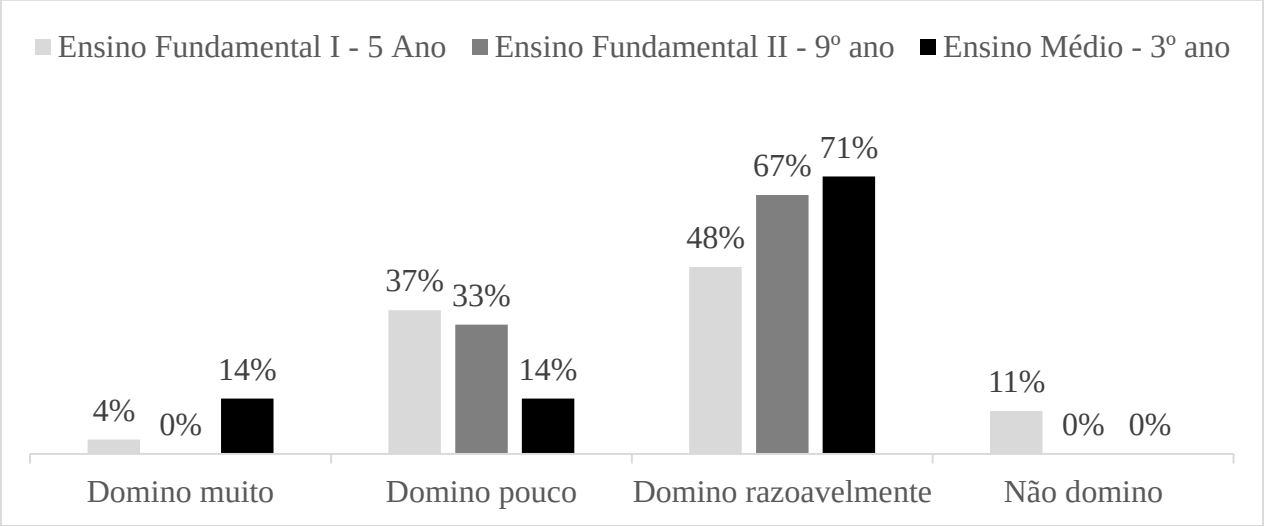
> "Eu acho que é pra formar e aprender português. Pra saber falar melhor o português." (Trecho da entrevista do sujeito 01F)

Estudar português para passar de ano ou porque é obrigatório, por si só, sinaliza uma concepção de linguagem que não dialoga com as expectivas de uso real pelos alunos. Eles querem falar uma língua que julgam ser "melhor".

3.2.4 Os alunos dominam o Português?

Os alunos foram questionados se eles dominam o português. O objetivo da questão era de que eles fizessem uma avaliação sobre o uso da LP nas diversas situações de comunicação do cotidiano. A organização das opções de resposta se dá de forma crescente em graus de domínio: não domino, domino pouco; domino razoavelmente, domino muito. Como os participantes dos três segmentos lidam com diversas situações de comunicação específicas do seu contexto, por que afirmam não dominar o português? O que falta para esses alunos se sentirem preparados para o uso efetivo da língua?

GRÁFICO 7: Domínio do português



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

Dois entrevistados do EFI afirmam que não dominam o português por falta de compreensão de alguns textos. Essa dificuldade pode estar relacionada à falta de conhecimentos prévios necessários para estabelecer relações e gerar a compreensão. Segundo o sujeito 19J, para melhorar o domínio é preciso prestar atenção nas aulas e estudar mais. O entrevistado 13J diz que domina o português porque faz uma leitura fluída, sem balbuciar.

> Mais ou menos. Tem algumas coisas que eu tenho dificuldade. Às vezes quando eu leio e dou uma paradinha é porque eu não entendo as coisas. (Trecho da entrevista com sujeito 19J)
> Sim, porque quando a professora pede pra eu ler, eu não gaguejo, eu vou direto. Eu nunca gaguejei quando eu comecei a ler. (Trecho da entrevista com sujeito 13J)

Todos os entrevistados do EFII afirmam que não dominam completamente o português. Para eles, o domínio da língua está relacionado ao domínio da variante formal. Para que esse domínio seja efetivado, o sujeito 06M diz que é preciso conviver com quem já domina.

> Mais ou menos. Eu convivo em uma escola que fala muita gíria, muito palavrão, essas coisas. Às vezes eu acabo falando também. Isso de alguma maneira interfere no português porque tem muitas vezes que eu quero falar formalmente e eu consigo, mas tem muitas vezes que isso falha, entendeu?! (Trecho da entrevista com sujeito 06M)

Assim como os alunos do EFII, os entrevistados do EM também afirmam que não dominam completamente o português. Para eles, o domínio de uma variante idealizada como a de prestígio

determina quem domina e quem não domina a LP. Os entrevistados não têm consciência de que há variantes distintas no uso da língua e que “falar formalmente” depende da situação de interação social vivenciada.

A escola busca, principalmente, ensinar o que considera como norma padrão. No entanto, na percepção dos alunos as ações de ensino não têm sido suficiente para habilitá-los ao uso da língua: 48% do EFI, 67% do EFII e 71% do EM declaram que apenas dominam razoavelmente sua própria língua.

3.2.5 De quais conteúdos os alunos gostam e de quais não gostam de aprender?

Em relação ao que os alunos mais gostam e menos gostam de aprender nas aulas de português, os sujeitos manifestaram suas opiniões. As alternativas elencadas no questionário relacionam-se aos conteúdos propostos no ensino de português pautado no desenvolvimento das habilidades da leitura, da escrita, da escuta e da fala, conforme os gráficos 8 e 9. Os objetos de estudos que não se encontravam nas alternativas das duas questões poderiam ser acrescentados pelos participantes.

No primeiro segmento, 52% dos participantes gostam de produzir textos escritos ou orais, 48% gostam de ler, analisar e discutir textos verbais e não verbais, e 44% gostam de aprender sobre ortografia, pontuação e acentuação. Por outro lado, 37% dos participantes não gostam de analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto, 37% não gostam de aprender sobre tempo e modos verbais, e 33% não gostam de planejar ou revisar textos.

No segundo segmento, 67% dos participantes do EFII gostam de ler, analisar e discutir textos verbais e não verbais, 50% gostam de aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância, e 67% gostam de aprender sobre as variações linguísticas. Por sua vez, 50% dos participantes não gostam de analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto, e 50% não gostam de produzir textos escritos ou orais. A hipótese dos alunos terem escolhido sobre a oração e seus termos acessórios é a de que eles estavam estudando no período em que foi aplicado o questionário, levando-os a escolher esta opção. Como eles não gostam de analisar frases, parágrafos ou textos, é importante verificar como se dá o estudo sintático e a produção textual.

No terceiro segmento, 43% dos participantes do EM afirmam gostar de analisar e discutir os movimentos literários por meio de textos, e 43% gostam de aprender sobre as variações linguísticas. Em contraste, 86% dos participantes não gostam de analisar as estruturas de uma

frase, de um parágrafo ou de um texto, e 86% não gostam de aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância. Os conteúdos que os participantes menos gostam, como a análise morfológica e sintática de frases, parecem ser ensinados de forma descontextualizada.

As opções mais significativas sinalizadas por cada segmento foram exploradas nas entrevistas. Os alunos responderam de quais das principais opções levantadas eles mais gostam e de quais menos gostam de aprender, justificando suas escolhas.

No EFI, o entrevistado 19J afirma gostar de planejar e revisar texto pelo fato de aprender mais. O entrevistado 20J gosta de ler, analisar e discutir textos verbais e não-verbais devido às possibilidades de discussão com a turma. O entrevistado 13J afirma gostar de aprender sobre ortografia, acentuação e pontuação porque aprendeu a utilizar a pontuação. Em relação ao que não gostam, dois entrevistados afirmam que não gostam de analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto e um outro não gosta de aprender sobre tempos e modos verbais. Percebemos que os alunos não gostam dos conteúdos mais estruturais e sistemáticos do português. As atividades direcionadas para o ensino de gramática tendem a ser problemáticas porque a função e o uso da língua não são considerados.

No EFII, dois entrevistados afirmam gostar de aprender a ler, analisar e discutir textos verbais e não-verbais devido às interações que acontecem na sala de aula e à necessidade de aprovação em processos seletivos de outras instituições. Fica implícito nas respostas que a função e o uso da linguagem são fatores determinantes para que os alunos gostem desse conteúdo. No entanto, é unânime entre os entrevistados a afirmação de não gostar de analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto. Um dos entrevistados diz não gostar “[...] porque eu gosto de fazer um texto, de escrever. É porque é uma área que eu não domino muito, entendeu? Eu não sei fazer análise certinha.” (Trecho da entrevista com o sujeito 06M). É possível perceber que os alunos não gostam de analisar as estruturas porque eles não veem uma função de uso real em reconhecer, classificar e nomear os objetos sobre a língua.

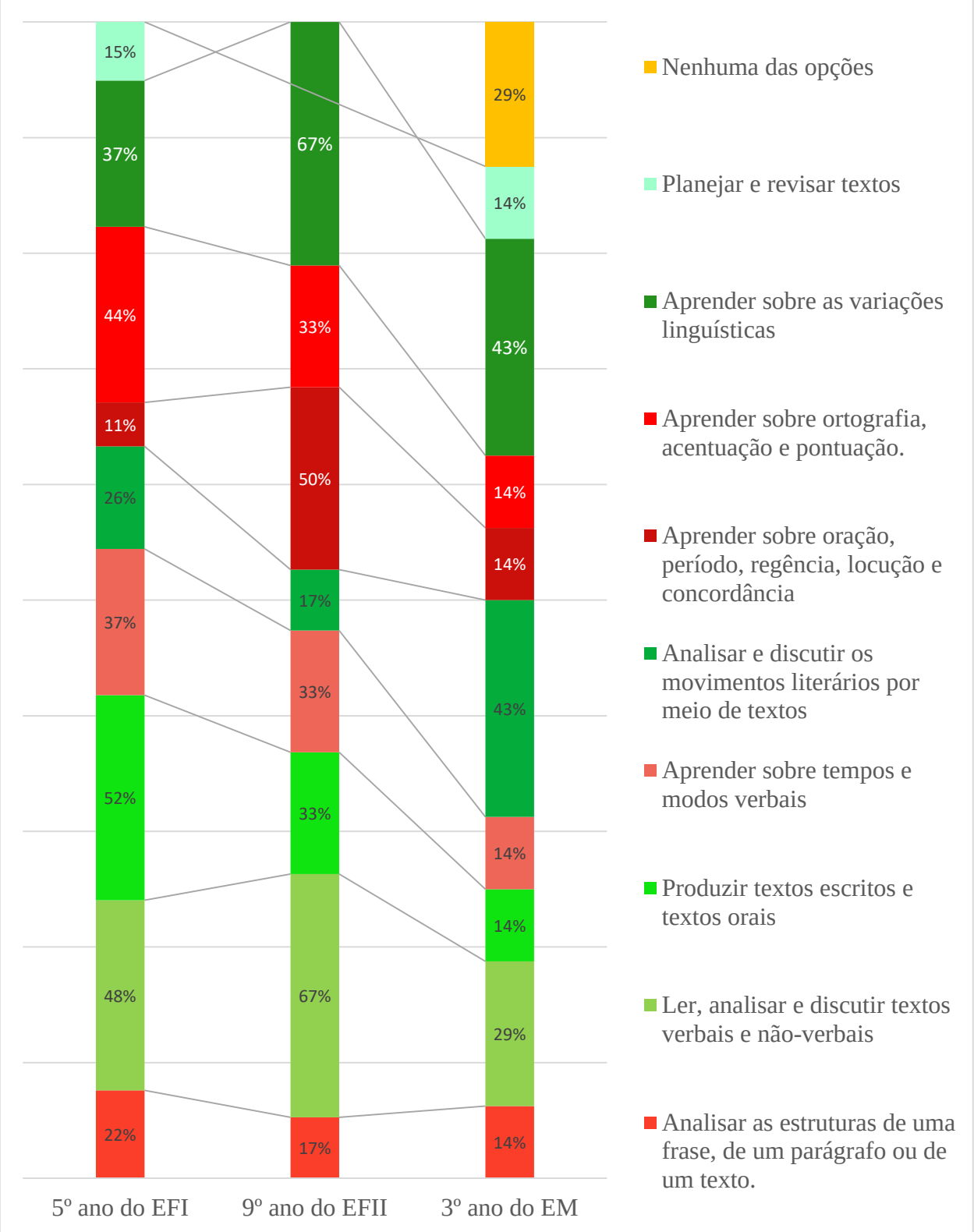
No EM, dois entrevistados apontam que gostam mais de aprender sobre as variações linguísticas porque esse tema os permite conhecer melhor a cultura brasileira e pode ter mais aplicabilidade no cotidiano. Um entrevistado afirma gostar de analisar e discutir os movimentos literários por meio de textos porque o tema o leva a compreender melhor os pensamentos de cada época. Perguntados sobre o que não gostam de aprender, os entrevistados afirmam

> Pra mim é aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância. Eu acho chato. Ai, nossa. É muita coisa. Você vê é uma coisa, mas na hora que você vai fazer no exercício é tudo diferente. É complicado. (Trecho da entrevista com o sujeito 04F)
> Aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância porque é muita decoreba. É difícil você decorar aquilo tudo, porque é muita coisa. (Trecho da entrevista com o sujeito 01F)
> Eu não gosto de analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto. Eu acho que fica muito vago você analisar a frase. Analisou e acabou. (Trecho da entrevista com o sujeito 03F)

As justificativas dadas pelos entrevistados foram construídas a partir de suas relações com o objeto de estudo. Essas justificativas sugerem um trabalho isolado dos aspectos gramaticais, pautado pela memorização de nomenclaturas e pela análise de estrutura de frases. Intuitivamente, o sujeito 3F percebe que fica "muito vago" esse tipo de trabalho só a partir de frases.

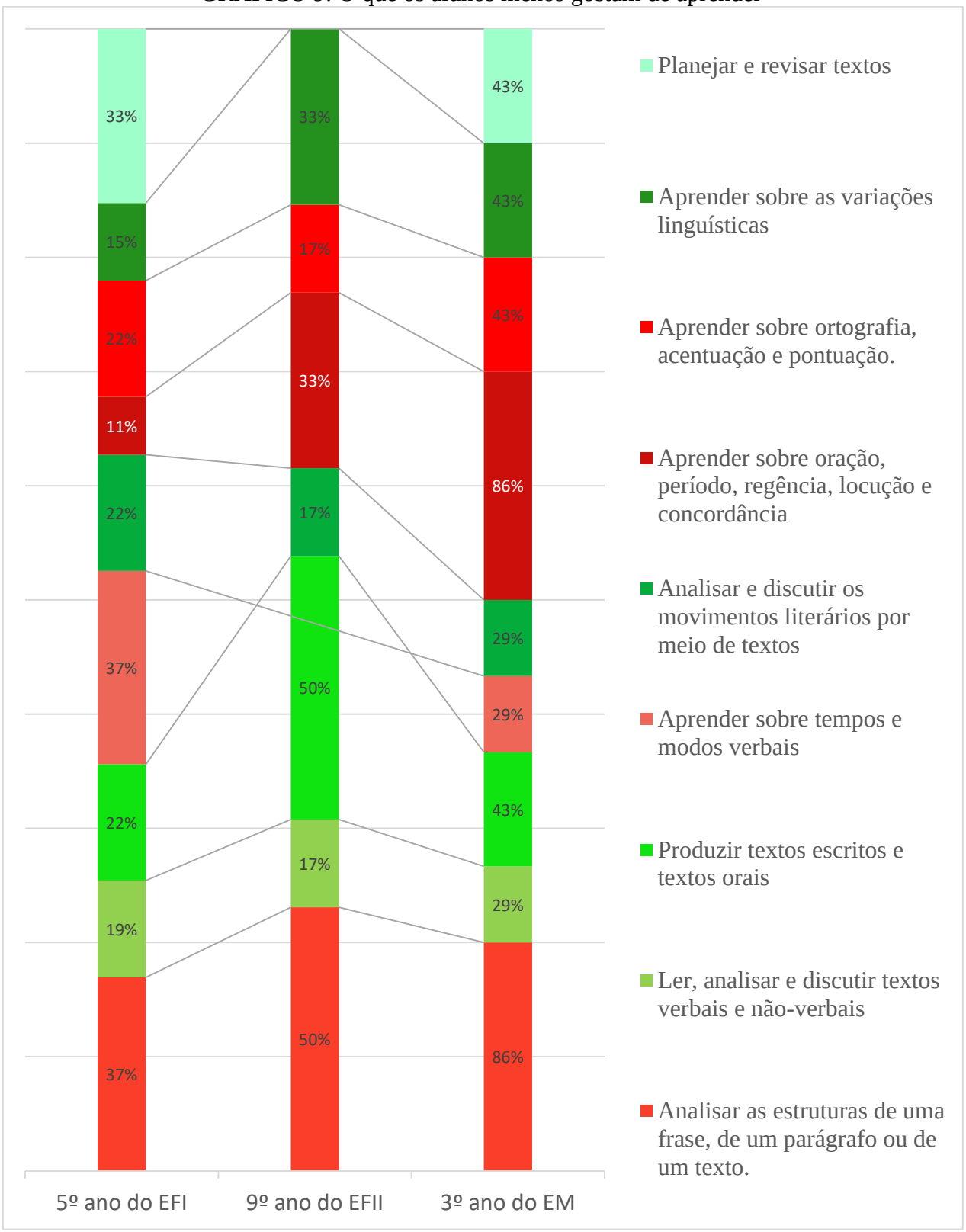
Um ponto comum que se depreende das entrevistas com os alunos dos três segmentos é que eles dizem "gostar" de atividades nas quais há maior interação e participação deles: leitura, discussão e análise de textos, planejamento e revisão de textos, e variação linguística. Os alunos indicam perceber quanto as atividades e/ou conteúdos assumem uma função social, ou quando veem uma utilidade em suas vidas. Por outro lado, ficam claras as sinalizações sobre o que os alunos dizem não gostar: atividades de pontuação, de preenchimento de lacunas, de reconhecimento, de classificação ou de nomeação causam o desgosto desses alunos. Eles dizem não saber o porquê e o para quê fazem esses exercícios.

GRÁFICO 8: O que os alunos mais gostam de aprender



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

GRÁFICO 9: O que os alunos menos gostam de aprender

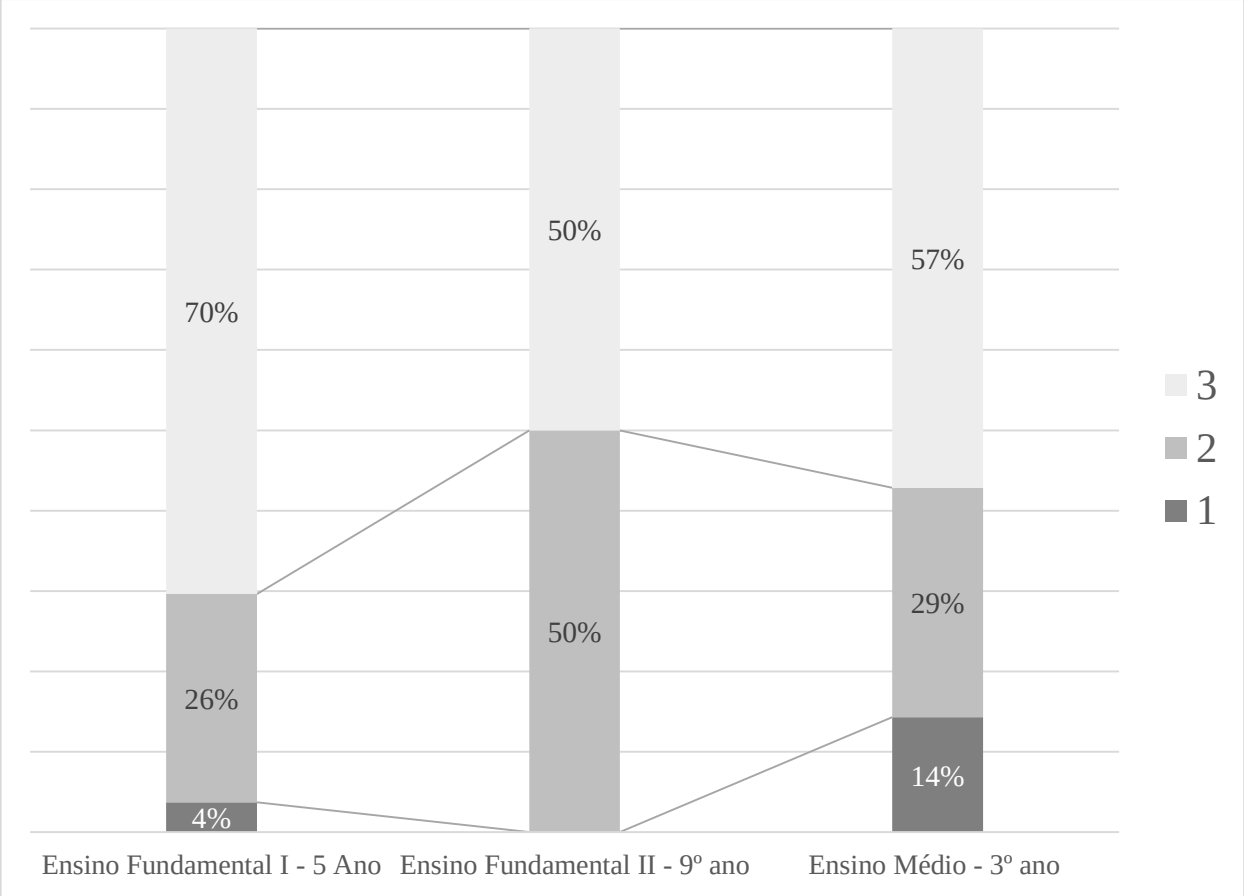


Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

3.2.6 O que os alunos pensam sobre a leitura?

Sobre suas percepções o ensino de leitura do qual participam, os estudantes marcaram, no questionário, uma opção em uma escala em que 1 é um processo chato, 2 é intermediário e 3 é prazeroso. No gráfico 10, é possível observar que no primeiro segmento a leitura é considerada, por 70% dos estudantes, um processo prazeroso. Outros 26% dos participantes consideram a leitura como um processo intermediário e apenas 4 % consideram a leitura chata. No segundo segmento, 50% dos participantes consideram a leitura prazerosa e outros 50% consideram intermediária. No terceiro segmento, 57% consideram a leitura prazerosa, 29 % consideram a leitura intermediária e 14% consideram a leitura um processo chato. Para esclarecer a relação desses alunos com a leitura não só na escola, mas também fora dela foram feitas outras perguntas na entrevista: que tipo de texto esses alunos gostam de ler? Com que frequência eles leem? Eles sentem prazer em ler na escola? E fora dela?

GRÁFICO 10: Leitura



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

No EFI, o entrevistado 13J diz que a leitura é frequente. Ele costuma ler fora da escola histórias em quadrinhos e textos sobre animais. Esses textos lhe despertam interesse, levando-o a querer ler mais. Ele lê na escola poemas e textos sobre a natureza. A resposta que ele dá sobre as condições de leitura na escola sugerem que há um privilégio da decodificação. Isso fica evidente quando ele diz: "A leitura é boa por causa que todo mundo lê rápido. Tem duas meninas que não sabem ler rápido". Em sua resposta o aluno não revela se preocupar em estabelecer relações do que está lendo com seus conhecimentos prévios, a fim de realizar inferências e interpretação do texto.

> E: Você lê com que frequência?
> A: Muito.
> E: O que você lê?
> A: História em quadrinhos e texto de animais, eu amo animais.
> E: Essa leitura que você faz te motiva?
> A: Sim.
> E: E na escola, como é a leitura?
> A: A leitura é boa por causa que todo mundo lê rápido. Tem duas meninas que não sabem ler rápido, mas todos os outros sabem ler rápido.
> E: Você gosta dos textos que lê na escola?
> A: Sim
> E: Que tipo de texto você lê aqui?
> A: Poema e também de ciência. (Trecho da Entrevista com o sujeito 13J).

No EFII, o sujeito 6M afirma que adota uma certa frequência de leitura com o propósito de decorar o livro para realizar a prova de um processo seletivo do Centro Federal de Educação Tecnológica. A leitura realizada por ele é motivada por um objetivo pessoal. Apesar disso, o sujeito vê prazer na leitura de histórias como a de *Harry Potter,* uma leitura não escolar que o motiva a querer ler mais. Revela já ter lido três livros da saga. O sujeito critica o pouco trabalho sistemático com a leitura em sala de aula. Ele afirma que a leitura é baseada em textos do livro didático, do quadro ou de um material complementar com o objetivo de responder questões. Esses textos não atraem a atenção do aluno pela falta de compreensão da construção do texto. O uso da biblioteca não é incentivado na escola, e o próprio estudante condena essa medida.

> E: Você costuma ler com que frequência?
> A: Média. Tem vez que eu pego livro aqui... chegaram livros novos, eu fico com interesse, aí eu pego bastante. Agora teve a prova do CEFET, e teve um livro pra ler. Eu li ele umas duas ou três vezes pra decorar mesmo.
> E: Quando você lê, você lê que tipo de livro?
> A: Eu leio mais de terror, ação, aventura.
> E: Você sente motivado a querer ler mais?
> A: O último livro que eu peguei foi da saga *Harry Potter,* eu li o primeiro livro e quis ler os outros. Eu peguei os três da saga.

> E: Você consegue descrever como é o trabalho com a leitura na escola?
> A: Eu acho que eles tinham que ser mais rígidos. Eles não pedem muito. Tem a biblioteca, tem os livros, só que eles não pedem pra ler. Teve o chá literário, mas depois disso eles não motivaram. Eu acho que eles deveriam colocar mais projetos nas aulas de português, inclusive tirar um tempo pra gente ir na biblioteca pegar um livro, ler esse livro, fazer um resumo.
> E: Normalmente, vocês costumam ler o que dentro de sala?
> A: Mais as questões do livro didático, os textos que ela passa no quadro ou numa folhinha.
> E: Você gosta de ler os textos dados aqui na escola?
> A: Não muito. Eu não entendo. Tem várias palavras que eu não sei o significado, ou eu tenho que perguntar a professora, ou eu tenho que procurar no dicionário, ou quando estou em casa, eu procuro no Google. Tem várias questões que eu não sei responder sobre o texto, e eu fico meio confusa. (Trecho da Entrevista com o sujeito 6M).

Várias são as manifestações, na fala do aluno, que ele intuitivamente concebe a leitura numa perspectiva interacionista. Reivindica participação em projetos, tempo para visitas à biblioteca, "chá literário". Seu desejo é alimentado por aspirações pessoais, seu interesse pela leitura vem de outros espaços diferentes do da escola. A indicação que o aluno faz do que faz parte de suas leituras na escola reforça nossa crença de que a concepção privilegiada nessa instituição é a que se limita à decodificação do sistema de escrita. O aluno afirma que lê, normalmente na escola, "livro didático, textos passados no quadro ou numa folhinha". O caráter discursivo, lúdico e estético da leitura parece ser apenas considerado nas leituras pessoais.

No EM, o entrevistado 03F tem, fora da escola, uma rotina de leitura de textos que gosta de ler. Como as leituras acontecem na *Internet*, os hipertextos fazem parte constante da leitura do entrevistado. Para esse sujeito, o processo de leitura está vinculado a uma função e ao uso social. No entanto, quando a leitura acontece no ambiente escolar, há uma decepção do entrevistado por não ler textos atraentes, e ter que seguir uma rotina de ler um texto para responder questões. Ressente-se de não haver um trabalho conjunto de leitura entre professor e aluno.

> E: Com que frequência você lê?
> A: Todo dia.
> E: Você costuma ler o quê?
> A: Eu gosto mais de ler blog, ler sites científicos, que tem pesquisa, por exemplo.
> E: Essa leitura que você faz te motiva a querer ler mais?
> A: Motiva, principalmente, quando eu leio coisas sobre ciências da computação, eu vejo uma coisa que nunca tinha ouvido. Eu começo a pegar links. Por exemplo: eu li sobre *USB*. Dentro do *USB* tem um negócio sobre uma rede, aí eu pego e já começo a ler sobre a rede. Eu vou sempre achando alguma coisa a mais.
> E: E sobre a leitura que você faz na escola, você gosta das leituras que você tem aqui?
> A: Eu não gosto muito não. É sempre a mesma leitura. Não muda nada. Não tenta mudar alguma coisa pra ter um diferencial. É sempre a mesma coisa.
> E: Você consegue descrever como que é essa leitura na sala de aula?
> A: Acaba que você lê mesmo só um texto, e tem uma questão seguida do texto. Nunca tem uma coisa que te ajuda a saber mais sobre aquilo, a interpretar melhor, é só ler e fazer.
> E: Os professores não intervêm nessa leitura?

> A: Não. Só depois, se tiver a correção. (Trecho da Entrevista com o sujeito 03F).

A entrevista evidencia que, enquanto em seu cotidiano o aluno realiza leituras que o desafiam a buscar outras informações ("Dentro do *USB* tem um negócio sobre uma rede, aí eu pego e já começo a ler sobre a rede. Eu vou sempre achando alguma coisa a mais"), construindo redes hipertextuais, a leitura na escola se encerra num processo de tradução, sem interesse e sem função, destinada apenas para o treino e a avaliação escolar.

O sujeito 01F faz uma crítica e sugere uma possível abordagem para se trabalhar a leitura nas aulas de português.

> A leitura na escola não é incentivada. Eles falam muito "ah, você precisa ler", mas não tem um certo incentivo. Quando a professora quer passar um livro pra todo mundo ler, ela vai passar aquilo que ela gosta, não o que a grande maioria vai gostar. Tanto que se a pessoa pegar um livro sozinho na biblioteca, ela vai ler tranquilamente. Se o professor pedir pra ela pegar um livro, ela não vai gostar por conta do preconceito de ler [o livro que o professor passou]... porque ler é chato, é muito difícil. Pra você começar a ler, não é fácil. Você tem que começar, se esforçar até você pegar o costume de ler. (Trecho da entrevista do sujeito 01F)

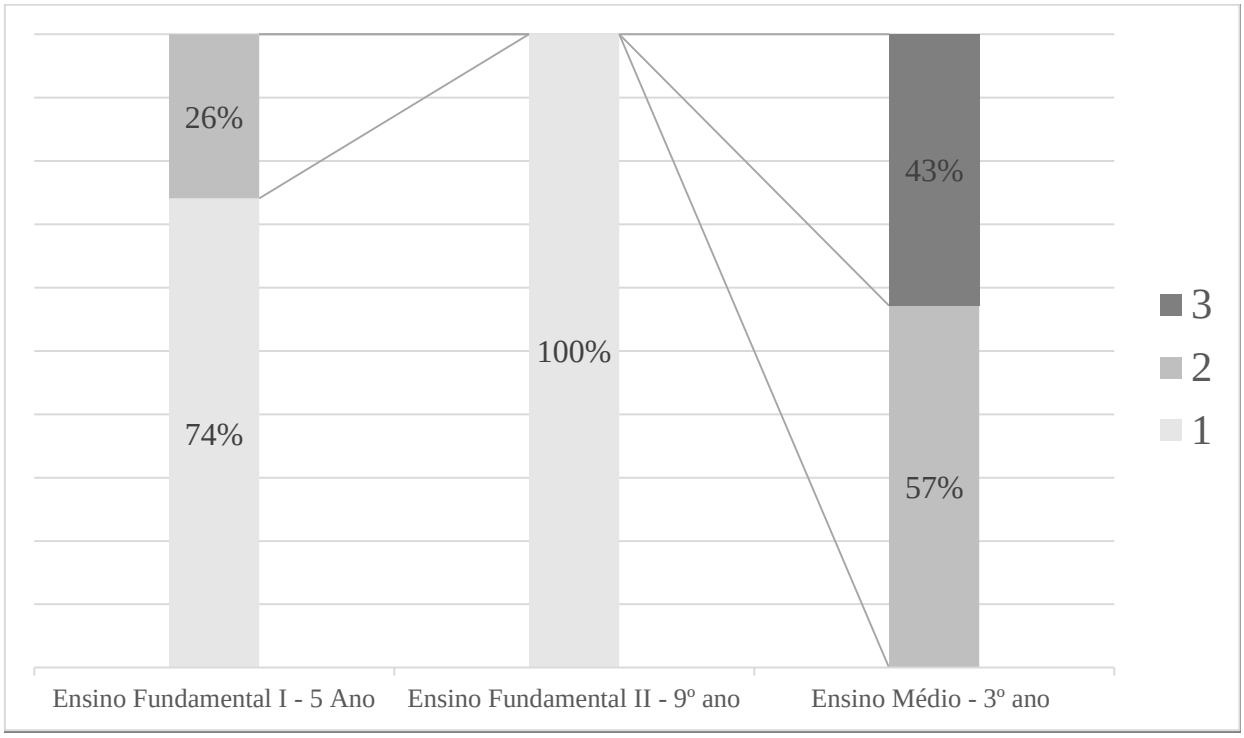
O sujeito 01F revela que a própria instituição de ensino não cria situações para promover o incentivo à leitura, e quando a escola cria oportunidades, a leitura muitas vezes não é de interesse dos alunos. Essa circunstância desfavorece o encontro dos discentes com a (re)construção e interpretação dos sentidos dos textos. Assim como sugere o sujeito 01F, é possível defender que a formação do aluno leitor surge a partir de seus próprios interesses, experiências e vivências de leitura. A participação do professor pode ser fundamental para, no diálogo com o aluno, ampliar esse interesse. Uma forma de fazer isso é apresentar outros textos para ampliar o universo de leituras.

3.2.7 O que os alunos pensam sobre a escrita?

O gráfico 11 ilustra os dados gerados a partir das percepções dos alunos sobre a produção escrita. Em uma escala em que 1 é visto como fácil, 2 é intermediário e 3 é difícil, os participantes selecionaram a opção que mais condizia com suas percepções. Para 74% dos participantes do primeiro segmento e 100% dos participantes do segundo segmento, a escrita foi considerada fácil. Há uma inconsistência entre os dados dos gráficos 9 e 12 referentes ao segundo segmento. O gráfico 9 registra que os estudantes afirmam que não gostam de escrever. No gráfico 12, é possível observar

que afirmam que a escrita é fácil. Por que eles consideram a escrita fácil? Que textos os alunos escrevem? No EM, os alunos parecem ter consciência de que o processo de escrita é trabalhoso e exige novos posicionamentos pela língua.

GRÁFICO 11: Escrita



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa

Um dos entrevistados do primeiro segmento declara que escrever é fácil. Como argumento, indica “as pontuações a gente já sabe onde tem que colocar, e também porque tem que escrever com letra que dá pra entender”. Na resposta do aluno, mais uma vez há evidências de que o ato de decorar palavras e pontuar é visto como “saber escrever”. Nesse segmento, o que o aluno considera como escrita, na escola, é a cópia de perguntas do livro no caderno para que responda. Fora do contexto escolar, no entanto, o aluno costuma escrever mensagens de texto no celular.

> E: Você acha fácil ou difícil escrever um texto?
> A: Fácil. As pontuações a gente já sabe onde tem que colocar, e também porque tem que escrever com a letra que dá pra entender.
> E: Você tem alguma dificuldade pra escrever?
> A: Às vezes eu escrevo algumas coisas erradas, mas não é sempre.
> E: O que você faz pra vencer essa dificuldade?
> A: Eu vou decorando a palavra escrevendo várias vezes ela.
> E: Você costuma escrever o que no dia a dia?

> A: As perguntas do livro e as respostas.
> E: O que você escreve fora da escola?
> A: Sim. Quando tem para casa.
> E: Algo mais?
> A: Mensagem de texto.
> E: Como é trabalhado a escrita na sala de aula?
> A: A professora passa no quadro e a gente tem que copiar. (Trecho da entrevista do Sujeito 19J)

Na resposta do sujeito19J, fica evidente a crença de que para escrever bem é preciso fazer muitos exercícios sobre o uso da pontuação e de como se escrevem as palavras ortograficamente. Essa noção sinaliza que esse sujeito não tem ideia da complexidade de ações que são realizadas na produção de um texto.

No EFII, o sujeito entrevistado afirma que a escrita é fácil por ser desenvolvida desde a educação infantil. A escrita praticada pelo sujeito é motivada pelo ingresso em uma nova instituição de EM. Perguntado sobre o que escreve na escola, o aluno diz escrever um poema sobre nazismo motivado pelo professor de História. É interessante ver que o trabalho de escrita não está reduzido apenas à disciplina de português, se realiza também com outras áreas de estudo na vida escolar desse aluno.

> E: Você acha que escrever é fácil ou difícil?
> A: É fácil. Desde o prezinho você aprende a escrever. Eu acho que com a convivência você aprende a escrever. Até às vezes você aprende a escrever de uma forma mais legível.
> E: Você costuma escrever o que no dia a dia fora da escola?
> A: Resumos. Agora, eu estou fazendo as provas do Ensino Médio, então eu costumo escrever muitos resumos pra depois não ficar confusa, pra entender melhor a matéria. Antes, eu escrevia uns poemas e tal, mas agora não escrevo mais.
> E: E na escola? Você escreve o quê?
> A: Eu escrevo as matérias. Um dia o professor de história passou um poema pra gente fazer sobre o nazismo. A gente teve que escrever o poema, fazer o poema.
> E: Você consegue me dizer como é trabalhada a produção escrita na sala de aula?
> A: Não... um dia a professora de artes passou uma folha pra gente ficar fazendo o alfabeto em letras maiúsculas. (Trecho da entrevista do Sujeito 06M).

No EM, o entrevistado mostra que a dificuldade de escrever um texto varia de acordo com os propósitos comunicativos, diz sobre a complexidade dos gêneros discursivos. O sujeito sinaliza que a produção escrita não depende apenas dos contextos e das intenções que o cercam, mas depende também das condições de recepção do interlocutor. Para o entrevistado, textos relacionados ao cotidiano são mais fáceis de serem produzidos enquanto os textos pouco utilizados ou desconhecidos são mais difíceis de serem produzidos. Bakhtin (2016 [1978]) denomina os textos mais próximos do cotidiano como gêneros primários, e os textos mais complexos como gêneros secundários.

> E: Você acha que é fácil ou difícil escrever?
> A: Intermediário.
> E: Você pode me explicar?
> A: Porque há textos que tem temas relacionados ao nosso dia a dia, você já tem uma opinião prévia. Mas há textos que pegam algo que você viu pouco e que não tá no seu dia a dia, é mais difícil você ter uma opinião sobre aquilo.
> E: O que você faz pra vencer essa dificuldade?
> A: Eu tento muito estudar só. Sempre que eu tenho um tempinho livre, eu procuro um livro de português, por exemplo, pra olhar aquela matéria que eu tenho dificuldade pra ver se eu consigo aprender sem decoreba, porque se eu decorar, eu sei que vou esquecer, aprendendo eu sei que aquilo vai fixar e vai ficar por um tempo na minha mente.
> E: Você costuma escrever o que no dia a dia fora da escola?
> A: Eu costumo escrever muitos posts em redes sociais, mensagens de texto e algumas vezes eu escrevo alguns poemas, mas é muito raro.
> E: E na escola, você costuma escrever o quê?
> A: Geralmente são mais redações ou algo do tipo pra treinar pro ENEM mesmo.
> E: Como é trabalhado a escrita nas aulas de português?
> A: Eu acho uma grande deficiência no ensino médio inteiro porque passou do primeiro ao segundo ano e ninguém falou nada sobre redação, sobre dissertação, ai chegou no terceiro ano todo mundo foi tacando redação pra gente aprender, pra chegar no ENEM a gente tirar nota boa. Em um ano você quer passar o que você poderia ter iniciado em três. Eu acho uma grande falha da escola. (Trecho da entrevista do Sujeito 01F).

As respostas dadas pelo participante 01F, do EM, evidenciam a consciência que ele tem sobre os usos e funções da escrita. Logo de início ele revela que reconhece as dificuldades que escrever impõe: “é intermediário”. Mas está consciente de que o desafio de aprender vai além da “decoreba”. “Porque se eu decorar, eu sei que vou esquecer, aprendendo eu sei que aquilo vai fixar e vai ficar por um tempo na minha mente.” Revela maturidade a reflexão que faz sobre como a escola lida com a produção escrita. Segundo o entrevistado, não se trabalha com a produção de texto nos anos primeiros anos do ensino médio, e, no último ano, vê “uma grande falha da escola” porque “todo mundo foi tacando redação pra gente aprender, pra chegar no ENEM”. Em sua voz, é possível ver que entende que, se previstas para os três anos de EM, as estratégias de produção textual poderiam gerar mais sucesso na escrita dos alunos. Outro ponto que se destaca nas respostas desse aluno é o de sua prática de escrita fora da escola. Escreve muitos textos em *posts* de redes sociais, mensagens de textos e até mesmo poema. Ele pratica a escrita no seu cotidiano e, provavelmente, domina as variantes linguísticas utilizadas nos suportes e gêneros discursivos dos quais se utiliza.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as concepções de linguagens construídas pelos alunos da Educação Básica e inventariar suas percepções acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, pretendemos também localizar em que segmento de ensino da educação básica o discurso dos estudantes sobre concepção de Língua Portuguesa e seu ensino ganha intensidade.

O público-alvo desta pesquisa foram estudantes do 5º ano do EFI, do 9º ano do EFII e do 3º ano do EM de três escolas municipais da cidade de Contagem/MG, região metropolitana de Belo Horizonte. Foi adotada uma metodologia qualitativa, utilizando, em um primeiro momento, o instrumento questionário com a intenção de que os sujeitos participantes compartilhassem suas impressões sobre a LP. Após a análise do questionário, foram elaboradas outras questões para uma entrevista, de modo que questionamos os sujeitos participantes acerca do que é aprender e ensinar português. Os dados gerados pela entrevista foram analisados e complementados à análise do primeiro instrumento. As análises de todos os dados sustentam-se na teoria interacionista da linguagem.

Na escola, escutamos de muitos alunos relatos de que eles não sabem português ou de que consideram o português uma língua difícil. Esses relatos nos levaram a revisar as concepções de linguagem que sustentam tais discursos, mostrando como as práticas pedagógicas das aulas de português podem afetar a (re)construção das concepções dos estudantes. Nesse processo reflexivo, ficou claro que a percepção do aluno sobre a LP e seu ensino é importante por valorizar o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Estimular o estudante a falar cria uma relação mais próxima entre os protagonistas da sala de aula, e permite revisar e discutir esses discursos.

Verificamos não só as concepções de linguagem e de língua subjacentes aos discursos dos alunos, como também, identificamos e analisamos as concepções que norteiam os documentos oficiais.

Em nossa pesquisa, encontramos povoando os discursos produzidos pelos alunos da Educação Básica a convivência de três concepções de linguagem/língua que tem perpassado os estudos teóricos e os documentos oficiais: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como estrutura ou instrumento de comunicação*, *linguagem como interação*.

Esse achado referenda o que pesquisas no Brasil têm apontado já há algum tempo (Geraldi (2003 [1984]); Travaglia (2005 [1997]); Soares (1998). Fica evidente nos discursos que perpassam as falas dos alunos que aulas centradas na concepção de linguagem como *expressão do pensamento* e *como instrumento de comunicação* conduzem o estudo do Português de modo que o alunos "organizem o pensamento" e possam "se expressar melhor". Assim, também como exigem dos alunos uma aprendizagem de frases descontextualizadas, de regras, de definições e de aplicação mecânica de conceito. Aulas a partir de frases extraídas de textos para realizar análises morfossintáticas são comuns nessa concepção, pois a aprendizagem das estruturas e das nomenclaturas linguísticas são entendidas como essenciais. Entender que a linguagem é instrumento de comunicação leva a acreditar que o domínio de uma estrutura linguística habilita o aluno no conhecimento e uso da língua e isso, por si só, já o tornaria apto a compreender as mensagens, sem qualquer interferências e fatores externos ao texto. Por outro lado, marcas de que a linguagem é interação também estão presentes nas respostas que os alunos deram aos questionários e às entrevistas. Tanto em algumas atividades escolares relatadas pelos alunos quanto, por vezes, na intuição que eles manifestam, é possível perceber que a interação social é reconhecida como importante no ensino de língua. Discutir, analisar e problematizar as ideias de um texto, tendo em conta as condições de produção e de recepção, seguido de uma análise linguística, torna o ensino-aprendizagem de português mais produtivo. Relacionar o espaço da sala de aula com o universo no qual os alunos estão inseridos é uma ação que eles reivindicam em seus discursos.

Essa reivindicação deles, no entanto, já vem explicitada como direito nas leis que regulamentam os documentos oficiais nos âmbitos federal, estadual e municipal amparados pela Constituição Federal de 1988 e pelas Leis de Diretrizes e Bases de 1996. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já em 1997 (e depois em 1998), portanto há mais de 20 anos, inauguraram um novo olhar sobre o ensino de línguas ao recomendarem a concepção de linguagem como interação nas aulas de Língua Portuguesa. Essa recomendação ocorreu principalmente pelos novos posicionamentos teóricos, políticos e sociais, e rompeu com perspectivas que privilegiavam apenas o ensino de gramática e o estudo de textos de um pretenso cânone literário. Em 2017, o MEC publicou a versão da BNCC[19] para o Ensino Infantil e para o Ensino Fundamental, em 2018

[19] A versão consultada da BNCC não incluía o Ensino Médio, que passou a constar na versão final do documento em dezembro de 2018, quando foi homologado.

a do Ensino Médio. Embora se possam fazer muitas críticas à BNCC, principalmente devido ao contexto que a gerou, não se pode negar a preocupação do documento em garantir legalmente um conteúdo comum a todas as escolas do Brasil. No Estado de Minas Gerais, o CBC atualizou o PEFP/MG, que situava em um contexto de transição de concepções. O CBC rompe com as perspectivas mais tradicionais de ensino de língua e se alinha aos PCN a partir da concepção interacionista. Os usos sociais e a reflexão sobre língua e linguagem constituem a engrenagem do ensino de LP. No campo municipal da rede de ensino de Contagem, a RCC tomou a concepção interacionista como norteadora de todo o processo de constituição curricular já atualizado e alinhado com a BNCC. O que fica muito bem marcado nos discursos dos alunos da Educação Básica ouvidos nesta pesquisa é que embora os documentos apontem para o uso no ensino de língua, a prática ainda (mesmo depois dos PCN) tem sido tributária a concepções mais antigas de linguagem e de língua.

O discurso dos alunos do EM sobre concepção de Língua Portuguesa e seu ensino se mostrou mais intenso neste segmento. Em geral, a voz dos alunos revelou que à medida que eles avançam de segmento, as aulas de português se tornam mais tradicionais, mais mecânicas, mais centradas no ensino exclusivo de gramática normativa, classificações e nomenclaturas. Além disso, há também o falseamento do ensino gramatical contextualizado. Adota-se um texto para se retirar objetos gramaticais, a fim de analisá-los, ignorando os discursos presentes no texto e os efeitos de sentidos que determinados objetos proporcionam. No EFI, a situação do ensino de português manifestada no discurso dos alunos tende a se aproximar de um trabalho mais interativo com linguagem, embora se possa perceber nas entrevistas deles que o foco na alfabetização vista apenas como “codificação/decodificação” esteja bem presente.

Ficou nítido em nossos achados que os alunos não gostam dos conteúdos relacionados com as estruturas do sistema linguístico do Português. A relação dos alunos com os objetos gramaticais apontou para um trabalho isolado dos elementos linguísticos, gerando a necessidade de os aprendizes fixarem temporariamente as nomenclaturas em suas memórias. A palavra “decorar” foi dita nos três segmentos de ensino, advertindo-nos para a falta de aprendizagem, propriamente dita. Decora-se para atender um objetivo de curto prazo como a realização de atividades avaliativas, trabalhos ou provas.

Os alunos do EFI mostraram que há uma abordagem de diferentes estratégias de ensino capaz de ajudá-los a desenvolver habilidades e competências necessárias em diversas interações

sociais. Essas estratégias estão ligadas aos anseios dos estudantes que esperam atividades de desenhar, colorir, criar poesias etc. O EFII e o EM não mencionaram quaisquer estratégias de ensino para além da leitura de textos e da resposta de questões no caderno e no LD. O uso intensivo desses dois suportes de aprendizagem de LP desconsidera textos reais que circulam e tendem a uma artificialização do ensino por não se vincular aos usos sociais.

Em todos os segmentos, os alunos mencionam o papel significativo dos textos literários em suas vidas. O que aponta para o desejo deles de verem textos dessa esfera serem explorados em suas características éticas e estéticas, com suas funções preservadas. Os textos literários podem ser explorados linguisticamente, mas não se prestam a esse objetivo exclusivamente, já que o caráter de fruição é o que regula esses textos.

As falas dos alunos do EM nos alertam para um ensino estritamente voltado ao ENEM, que limita as possibilidades de ensino-aprendizagem de LP. O que deveria ser um exame para atestar a qualidade do ensino e aferir as competências e habilidades gerais dos estudantes, revela-se, na voz do aluno, um exame que impõe treinamento para realização de provas.

As vozes dos alunos do EFII ecoaram diversos problemas de interação na sala de aula. A relação entre professor e aluno precisa ser revista. Os alunos deixaram claro que há uma falta de interação e até mesmo um problema de tratamento inadequado em algumas situações. A interação entre professor e aluno precisa ser de cooperação e de respeito, observando os papéis sociais de cada de um em direção a construção do conhecimento. Se o vínculo entre professor e aluno não é efetivado de forma positiva, a aprendizagem do aluno pode estar comprometida. Portanto, a função social ocupada pelo docente em relação à função social ocupada pelo discente não é de apenas ensinar a LP, mas é de estar disposto a modificar e melhorar essa relação através de constantes acordos para a criação de situações de aprendizagem relevantes.

Por fim, para os alunos, a aula de português “é uma coisa muito paralisada, sabe?! Uma coisa que não se move. Parece que a gente não vai usar aquilo nunca pra vida, sendo que o português a gente usa todos os dias.” (Trecho da entrevista do sujeito 01F). Para alunos que já nasceram na era digital dos posts em blogs, *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat* e *Whatsapp* a linguagem, o uso da língua pode levar muito mais além. A leitura e a escrita nessas ferramentas tecnológicas já são dominadas por esses estudantes, inclusive a BNCC menciona a necessidade de discussão e debate sobre o uso e a ética da tecnologia em nossa sociedade.

Acreditamos que uma fundamentação teórica consistente e escolhas metodológicas pedagógicas acertadas podem ser o caminho para clarificar as fronteiras e objetos de estudo da língua portuguesa. Usar a criatividade no planejamento das aulas e oportunizar momentos de exposição sobre as próprias aulas de português, com a intenção de conhecer as necessidades dos alunos, de identificar o que não está funcionando e de acolher propostas e ideias para melhorias na sala de aula, são ações que contribuem para a dinâmica de ensinar-aprender, de ser professor-aluno e de ser aluno-professor.

A pesquisa trouxe apenas uma perspectiva sobre as concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. É preciso dar continuidade e dar voz a todos os alunos, de quaisquer anos de escolaridade ou segmentos, para que possam expor suas opiniões e ideias sobre a LP. Isto é, o entendimento de como os alunos compreendem sua própria aprendizagem pode trazer pistas valiosas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. R. N. R. O ensino da Gramática nas Séries Iniciais. In: BORTONI-RICARDO SM, MACHADO VR. *Os doze trabalhos de Hércules*: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola. 2013.

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

ANTUNES, I. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

AZEREDO, J. C. *Ensino de Português:* fundamentos, percursos e objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1976]. 176p.

BAUER, M. GASKELL, G. ALLUM, N. Qualidade, Quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. I n.: BAUER, M. GASKELL, G. (org.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um manual prático.* 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-36.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME,2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2018.

BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 25 de junho de 2018.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.* Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 25 de junho de 2018.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. *Altera os arts. 6°, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acessado em: 25 de junho de 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 25 de junho de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2018.

CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. *Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos*. In: Marcuschi, L.A; DIONISIO, A.P. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CONTAGEM. *Referencial Curricular de Contagem*. Secretaria de Educação, 2018.

DENZIN, N, K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* 2ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Editora Ática, 2003 [1984]. 136p.

GRIFFEE, D. T. Design and data. In: *An Introduction to Second Language Research Methods*. 2012.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf. Acessado em 11/10/2012.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo***,** Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242. Acesso em: 29 out. 2018.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever.* Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009, 220 p.

MANZINI, E.J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso.* 2012. p.149-71. Disponível em: www.eduem.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/18577/10219. *Acessado em 11/10/2012.*

MARCUSCHI, L. A. *A oralidade no contexto dos usos lingüísticos*: caracterizando a fala. In: Marcuschi, L.A; DIONISIO, A.P. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MINAS GERAIS. *Programa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) – Português*. Volume I. Secretaria do Estado de Minas Gerais, 1995.

MINAS GERAIS. Secretária Estadual de Educação – *Conteúdo Básico Comum (CBC) de Português no Ensino Fundamental da 5ª a 8ª Séries*. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf. Acessado em: 25 Junho de 2018.

PIETRI, É. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 70-83, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 24 de novembro de 2017.

ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais:* questões teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295p.

SAUSSURE, F. C*urso de linguística geral.* 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SOARES, M. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. *Revista Pátio.* Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, M. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, N.B. (Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>. Acessado em: 15 de outubro de 2018.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo.* n. 8, p. 465-488, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática.* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005 [1997].

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929]. 176p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os diretores das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Caro Diretor,

Queremos pedir autorização para que a escola possa ser o campo de atuação da pesquisa intitulada "CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO ALUNO". Esta pesquisa é orientada pela professora Delaine Cafiero Bicalho, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e executado pelo mestrando em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG: Arthur Angelo de Oliveira Prado. O objetivo deste trabalho é verificar quais concepções sobre a língua portuguesa estão subjacentes nos discursos dos alunos. Este estudo assume relevância na medida em que considera a perspectiva do sujeito do processo de aprendizagem, o que influencia na apropriação de habilidades e de competências relacionadas à língua portuguesa, e favorece uma reflexão acerca dos diferentes usos da linguagem. Para isso, queremos investigar a concepção de língua(gem) e sobre o ensino de português construída pelos alunos, além de localizar em que parte do ensino regular o discurso desses alunos sobre a concepção da língua portuguesa e seu ensino ganha intensidade. Nesse sentido, gostaríamos de contar com a colaboração e permissão de V.S.a para fazermos a coleta de dados a partir do mês de abril de 2018, com previsão de término em agosto de 2018 em uma das turmas da escola. A partir de sua autorização e da dos demais responsáveis, aplicaremos um questionário aos alunos, para em seguida, fazermos uma entrevista com um grupo de alunos da turma. Tais atividades serão feitas no espaço da escola. Os questionários e as entrevistas depois de transcritos serão guardados e arquivados em código a fim de garantir o sigilo da identidade dos informantes. Caso surja qualquer dúvida ou problema, V. Sª poderá entrar em contato conosco, pesquisadores responsáveis pela pesquisa: Mestrando: Arthur Angelo de Oliveira Prado; Telefone: 31 97310-XXXX e-mail: arthur_prado@hotmail.com. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho; Telefone: (31)3441-6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar-sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se V.Sª se sentir suficientemente esclarecida, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,_____RG:_____con firmo estar esclarecido sobre a pesquisa, sobre os procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, autorizo a realização, na escola, dos procedimentos de pesquisa descritos.

Contagem, _____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do diretor da escola

_____ _____

Delaine Cafiero Bicalho
Orientadora de Pesquisa - FALE/UFMG

Arthur Angelo de Oliveira Prado
Pesquisador Responsável - Orientando da FALE/UFMG

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos ao (à) Sr(a) que permita que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa intitulada "*Concepções de Língua(gem) e de Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva do Aluno*", sob a responsabilidade da pesquisadora Delaine Cafiero Bicalho, juntamente com seu orientando, o professor Arthur Angelo de Oliveira Prado, a qual pretende verificar as concepções construídas pelos alunos sobre a língua portuguesa e seu ensino.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e se dará, de forma sigilosa, por meio de um questionário e de uma entrevista. Ele(a) será convidado(a), por meio de um questionário, a responder algumas questões elaboradas com o objetivo de compreender suas concepções de língua(gem) construídas no decorrer dos anos escolares. Além disso, ele(a) será convidado(a) a falar, em uma entrevista, sendo submetido a gravação de sua exposição oral por meio de um gravador de áudio. Gravações essas realizadas na escola, com duração de tempo de acordo com o roteiro de entrevista, durante o horário que a direção consentir. Esse material ficará sob responsabilidade dos pesquisadores, não sendo divulgado. Após a análise e transcrição, os áudios serão destruídos.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são eventuais constrangimentos pela participação no questionário e na entrevista. Ressalto, porém, que todo o cuidado será tomado para minimizar esse efeito e, a qualquer momento, ele(a) poderá solicitar a saída da pesquisa. Se você autorizá-lo(la) a participar, estará contribuindo para melhorar a apropriação de habilidades e de competências relacionadas à língua portuguesa, a valorizar a perspectiva do sujeito do processo de aprendizagem (o(a) aluno(a)), e a favorecer uma reflexão acerca dos diferentes usos da linguagem.

Se depois de consentir a participação dele(a), o(a) Sr(a) não quiser que o(a) mesmo(a) continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade de seu (sua) filho (a) não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Rubrica dos participantes e dos pesquisadores:

Delaine Cafiero Bicalho – pesquisadora responsável

Avenida Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901.

E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br

Telefone (31) 3409-4592.

Arthur Angelo de Oliveira Prado – pesquisador assistente

E-mail: arthur_prado@hotmail.com

Telefone: (31) 97310-XXXX

Além disso, em caso de dúvidas éticas, quanto à divulgação do seu nome, bem como do conteúdo coletado, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos contatos abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901

E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Consentimento Pós–Informação

Eu,_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da colaboração de meu (minha) filho (a), e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu filho participe do projeto, sabendo que não vai ganhar nada e que pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/ ____/ _____

_____

Assinatura do responsável pelo participante

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Delaine Cafiero Bicalho)

_____

Assinatura do Pesquisador Assistente
(Arthur Angelo de Oliveira Prado)

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada "*Concepções de Língua(gem) e de Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva do Aluno*", sob a responsabilidade da pesquisadora Delaine Cafiero Bicalho, juntamente com seu orientando, o professor Arthur Angelo de Oliveira Prado, a qual pretende verificar as concepções construídas pelos alunos sobre a língua portuguesa e seu ensino.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário e de uma entrevista. Você será convidado, por meio de um questionário, a responder algumas questões elaboradas com o objetivo de compreender suas concepções de língua(gem) construídas no decorrer dos anos escolares. Além disso, você também será convidado a falar, em uma entrevista, sendo submetido a gravação de sua exposição oral por meio de um gravador de áudio. Gravações essas realizadas na escola, com duração de tempo de acordo com o roteiro de entrevista, durante o horário que a direção consentir. Esse material ficará sob responsabilidade dos pesquisadores, não sendo divulgado. Após a análise e transcrição, os áudios serão destruídos.

Os riscos decorrentes de sua colaboração na pesquisa são eventuais constrangimentos pela participação no questionário e na entrevista. Ressalto, porém, que todo o cuidado será tomado para minimizar esse efeito e, a qualquer momento, você poderá solicitar a saída da pesquisa. Se você aceitar a participar, estará contribuindo para melhorar a apropriação de habilidades e de competências relacionadas à língua portuguesa, a valorizar a perspectiva do sujeito do processo de aprendizagem (o(a) aluno(a)), e a favorecer uma reflexão acerca dos diferentes usos da linguagem.

Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Rubrica dos participantes e dos pesquisadores:

Delaine Cafiero Bicalho – pesquisadora responsável
Avenida Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901.
E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br
Telefone (31) 3409-4592.
Arthur Angelo de Oliveira Prado – pesquisador assistente
E-mail: arthur_prado@hotmail.com
Telefone: (31) 97310-XXXX

Além disso, em caso de dúvidas éticas, quanto à divulgação do seu nome, bem como do conteúdo coletado, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos contatos abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Consentimento Pós–Informação

Eu,_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/ ____/ _____

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Delaine Cafiero Bicalho)

_____

Assinatura do Pesquisador Assistente
(Arthur Angelo de Oliveira Prado)

APÊNDICE D – Questionário

QUESTIONÁRIO

1. Idade
Marcar apenas uma opção.

◯ 8 anos ◯ 9 anos ◯ 10 anos ◯ 11 anos ◯ 12 anos ◯ 13 anos
◯ 14 anos ◯ 15 anos ◯ 16 anos ◯ 17 anos ◯ 18 anos ◯ _____

2. Gênero
Marcar apenas uma opção.

◯ Feminino
◯ Masculino
◯ Outro: _____

3. Você está no
Marcar apenas uma opção.

◯ 5º ano do Ensino Fundamental I
◯ 9º ano do Ensino Fundamental II
◯ 3º ano do Ensino Médio

4. Há quanto tempo você estuda na escola?
Marcar apenas uma opção.

◯ 1 ano
◯ 2 anos
◯ 3 anos
◯ 4 anos
◯ 5 anos
◯ Outro: _____

5. Quais séries você estudou em sua atual escola?
Marque todas que se aplicam

☐ 1º ano do Ensino Fundamental I
☐ 2º ano do Ensino Fundamental I
☐ 3º ano do Ensino Fundamental I
☐ 4º ano do Ensino Fundamental I
☐ 5º ano do Ensino Fundamental I
☐ 6º ano do Ensino Fundamental II
☐ 7º ano do Ensino Fundamental II
☐ 8º ano do Ensino Fundamental II
☐ 9º ano do Ensino Fundamental II
☐ 1º ano do Ensino Médio
☐ 2º ano do Ensino Médio
☐ 3º ano do Ensino Médio

SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

6. Quantas aulas de português você têm por semana?
Marcar apenas uma opção.

◯ 3 aulas
◯ 4 aulas
◯ 5 aulas
◯ 6 ou mais aulas

7. Você gosta das aulas de português?
Marcar apenas uma opção.

◯ Sim
◯ Não
◯ Não sei

Por quê? _____

_____

_____

_____

8. Pensando em sua realidade, quais contextos incentivam você a querer aprender português?
Marque todas que se aplicam.

☐ A escola
☐ A família
☐ A igreja
☐ A rede social
☐ O trabalho
☐ Nenhuma das opções
☐ Outro: _____

9. Eu estudo português...
Marque todas que se aplicam.

☐ por ser obrigado.
☐ para passar de ano.
☐ para aprender a ler e a escrever.
☐ para aprender a usar a língua de acordo com as situações sociais.
☐ para aprender as regras da língua (gramática: classes de palavras, ortografia, acentuação...).
☐ Outro: _____

10. Você domina o português nas diferentes situações de comunicação do dia a dia?
Marque todas que se aplicam.

Não domino	Domino pouco	Domino razoavelmente	Domino muito
☐	☐	☐	☐

11. O que você mais gosta de aprender nas aulas de português?
Marque todas que se aplicam.

☐ Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto.
☐ Ler, analisar e discutir textos verbais e não-verbais
☐ Produzir textos escritos e textos orais
☐ Aprender sobre tempos e modos verbais
☐ Analisar e discutir os movimentos literários por meio de textos
☐ Aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância
☐ Aprender sobre ortografia, acentuação e pontuação.
☐ Aprender sobre as variações linguísticas
☐ Planejar e revisar textos
☐ Outro: _____

12. O que você menos gosta de aprender nas aulas de português?
Marque todas que se aplicam.

☐ Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto.
☐ Ler, analisar e discutir textos verbais e não-verbais
☐ Produzir textos escritos e textos orais
☐ Aprender sobre tempos e modos verbais
☐ Analisar e discutir os movimentos literários por meio de textos
☐ Aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância
☐ Aprender sobre ortografia, acentuação e pontuação.
☐ Aprender sobre as variações linguísticas
☐ Planejar e revisar textos
☐ Outro: _____

13. Pra você, ler é um processo...

	1	2	3	
chato	○	○	○	prazeroso

14. Pra você, escrever é uma atividade...

	1	2	3	
fácil	○	○	○	difícil

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista

ENTREVISTA

1 – Você poderia descrever como são suas aulas de português hoje? Você vê diferença de como é sua aula de português hoje de como ela era antes?

2 – O que você aprende nas aulas de português? (Que conteúdo é ensinado na sala de aula?) Como ele é ensinado?

3 – De que forma aprender português te ajuda na escola, na família (em casa), no trabalho ou no ENEM? (Por que aprender português vai te ajudar na/em _____?)

EFI → ESCOLA E FAMÍLIA

EFII → FAMÍLIA E TRABALHO

EM → TRABALHO E ENEM?

4 – Você acredita que a escola é capaz de transformar sua vida? Como?

5 – Você acha importante aprender português? Por quê?

6 - Você estuda português para quê?

7 – Você estuda português há 5, 9 e 12 anos, você sente que domina essa língua? Por quê?

8 – O que falta para você melhorar o domínio do português?

9 – Quais dessas três opções você mais gosta de aprender? Por quê?

- ☐ Ler, analisar e discutir textos verbais e não-verbais.
- ☐ Aprender sobre ortografia, acentuação e pontuação.
- ☐ Planejar e revisar textos.

Quais dessas três opções você menos gosta? Por quê?

- ☐ Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto.
- ☐ Aprender sobre tempos e modos verbais.
- ☐ Planejar e revisar textos.

EFII

Quais dessas três opções você mais gosta de aprender e por quê?

- ☐ Ler, analisar e discutir textos verbais e não-verbais.
- ☐ Aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância.

☐ Aprender sobre as variações linguísticas.

Quais dessas três opções você menos gosta? Por quê?

☐ Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto.

☐ Produzir textos escritos e textos orais.

EM

Quais dessas três opções você mais gosta de aprender e por quê?

☐ Analisar e discutir os movimentos literários por meio de textos.

☐ Aprender sobre as variações linguísticas.

Quais dessas três opções você menos gosta? Por quê?

☐ Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto.

☐ Aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância.

10 - Você acha importante ler? Por quê? Com que frequência lê? O que você lê? Essa leitura ela te motiva a querer ler mais? Você pode descrever como é a leitura na escola? Você gosta de ler os textos dados na escola? Por quê?

11 - Você considera importante escrever? Você acha fácil ou difícil escrever um texto? Por quê? O que você faz para vencer essa dificuldade? Você costuma escrever o que no dia a dia? E na escola, você escreve? Você costuma escrever o quê? Como é trabalhado a escrita na sala de aula?

APÊNDICE F – Transcrição das Entrevistas

E: Entrevistador

A: Aluno

Transcrição da entrevista com o Sujeito 04F

E: Você poderia descrever como são suas aulas de português hoje?

A: Hoje?! Temos é mais aula de gramática.

E: Aula de gramática?

A: É.

E: Como é essa aula?

A: A professora explica em uma aula, que é três vezes por semana, e nas outras duas, ou passa atividade, ou ela corrige. No terceiro ano ela passou muita redação por causa do ENEM. Foi mais isso... muita redação e muita gramática.

E: Você vê alguma diferença da aula de português que você tem hoje para as outras aulas que você tinha antigamente?

A: Tipo no segundo, no primeiro ano?

E: É. E no ensino fundamental, você vê muita diferença?

A: Sim, no ensino fundamental eu fiz em escola particular, era diferente. Tinha um professor pra literatura e um professor pra português. Tinha essa diferença. E no primeiro ano aqui, a gente tinha muita literatura, e no segundo ano teve mais gramática. Literatura foi mais no primeiro ano. Barroco, arcadismo, essas coisas. Foi essa a maior diferença.

E: Você disse que houve essa separação, né?! E aqui é tudo junto. Pensando apenas na aula de português, você vê alguma diferença?

A: Sim. Igual os professores lá... igual lá era mais... lá também era 3 aulas por semana, só que um ela explicava, ela passava atividade para fazer em casa, chegava na escola, ela corrigia e ela já passava mais, era mais conteúdo. Aqui não, aqui ela passa um dia, não... ela explica um dia, e a atividade a gente faz em sala mesmo, ela não deixa pra fazer em casa. Aqui parece que a gente perde muito tempo, sabe?! Lá não, era mais corrido. Eu achava isso melhor.

E: Esse conteúdo que você está falando, normalmente, é o quê que é ensinado?

A: Português?

E: É.

A: Gramática.

E: Não tem nada muito diferente não?

A: Não. Sempre gramática.

E: Entendi. Você consegue me explicar como que a gramática é ensinada aqui na escola?

A: Aqui?

E: É.

A: Igual eu falei, a professora tira um dia pra explicar, né.

E: Ela parte do texto ou vai explicando direto?

A: Não, já explica direto. Ela já vai chegar "oração subordinada sei la o que..." e taca.

E: Você consegue me dizer se tem alguma coisa que chama sua atenção nas aulas de português?

A: Gramática ou qualquer coisa do português?

E: Qualquer coisa.

A: Eu gostava mais da parte da redação, porque eu achava essa parte legal, interessante... fazia redação, entender como fazia... à medida que você fazia mais, você ia melhorando. Achava isso interessante. Você utilizava o que aprendia da gramática, você via onde estava errado. Achava isso legal.

E: Por que que aprender português vai te ajudar, por exemplo, no trabalho?

A: Em muita coisa. Tipo conversar com as pessoas, a escrever cartas, várias coisas. Independente do trabalho, você sempre vai conversar com alguém ou vai escrever alguma coisa. Eu que sou professor de inglês. Eu tenho que conversar com as pessoas, aí tenho uma língua, você tem que usar, não pode ser informal.

E: Por que aprender português vai te ajudar no ENEM?

A: Tipo assim, né... 45 questões de... não somente na de português. Ajuda em tudo, matemática tem interpretação, humanas tem interpretação. Se você não conseguir interpretar, você não consegue fazer as questões. O português ajuda na prova inteira.

E: Você fez o ENEM?

A: Fiz.

E: Por que você fez o ENEM?

A: Passar na faculdade.

E: Que curso você quer fazer?

A: Eu quero fazer odonto.

E: Você acredita que a escola é capaz de transformar sua vida?

A: Com certeza.

E: De que forma?

A: Ah... se a gente educar as crianças, não precisa de punir mais tarde, né. Eu acho que a educação é muito boa. Se você não for educado na escola, lá fora eles não te educam. Você cresce meio vazio.

E: Quando você fala de educar, você fala em que sentido?

A: Não educar de não faça isso, isso é o certo, isso é errado. É educar tipo... ler, escrever, matemática, fazer conta. É aula de história, geografia, sociologia, filosofia. É pra você conseguir pensar. Conseguir pensar nas coisas da vida. Isso é muito importante. Mas a escola não é pra educar seu filho, é pra dar conhecimento.

E: Então você vê a escola como uma possibilidade de transformação?

A: Sim.

E: Você acha importante aprender português?

A: Sim, muito importante.

E: Por quê?

A: Ah, pra conversar com as pessoas, pra escrever, essas coisas.

E: Você estuda português pra quê?

A: Pra passar no ENEM... A resposta.

E: Você sente que domina essa língua? Por quê?

A: Não domino totalmente. Eu comecei a estudar a partir do sexto ano, porque eu sou americano. Eu cheguei aqui no sexto ano, mas eu acho que eu domino sim, mais ou menos. Tem umas coisas assim... acentuação, essas coisas eu não tenho mais domínio.

E: Por que você acha que domina mais ou menos?

A: Principalmente na escrita, as coisas da escrita. Acento, escrever as palavras certas, ss, ç, x, ch... esses negócio. Então é mais na escrita.

E: O quê que falta pra você melhorar o domínio da escrita?

A: Prática. Praticar mais. Escrever mais, mais e mais. Escrever.

E: Vou citar algumas opções e escolha a que você mais gosta, justificando. As opções são: analisar e discutir os movimentos literários por meio de textos ou aprender sobre as variações linguísticas.
A: Movimentos literários seria a literatura mesmo, né? Ah, eu acho legal analisar e discutir os movimentos literários.
E: Você consegue justificar?
A: Ah... porque eu acho interessante ver como as pessoas estavam pensando na época, as pessoas mudando. No começo, eles queriam muito deixar o ser humano perfeito, depois cansaram disso e mudavam pra outra coisa, depois voltavam praquela ideia... Eu acho interessante ver essa mudança.
E: E qual dessas duas opções você menos gosta e o porquê? Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto e aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância.
A: Pra mim é aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância. Eu acho chato. Aí, nossa. É muita coisa. Você vê é uma coisa, mas na hora que você vai fazer no exercício é tudo diferente. É complicado.
E: Você acha importante ler?
A: Muito importante. Amo.
E: Por quê?
A: Porque a leitura é maravilhoso.
E: Com que frequência você lê?
A: Ler livro, tipo assim? Ou livro de escola?
E: Fora de escola. Na sua vida.
A: Eu lia mais, com maior frequência, mas como teve o ENEM, eu estava lendo mais só pro ENEM. Posso falar um livro no mês porque antes era duas vezes no mês.
E: Você costuma ler o quê?
A: Livro de ficção, que fala do espaço, do romance...qualquer coisa. O que me interessar.
E: Você lê alguma coisa além de livros?
A: Como assim? Tipo revista ou jornal?
E: Leitura em geral.
A: Conta jornal da internet?
E: Conta tudo.
A: Sim, eu leio jornal na internet.
E: Novamente, eu volto a minha pergunta. Então você lê com que frequência?

A: Ah tá. Então, contando o jornal na internet é todo dia.

E: Essa leitura que você faz de todos esses jornais, livros... ela te motiva a querer ler mais?

A: Sim, porque me dá incentivo a sempre querer procurar mais, a descobrir mais, ver o que está acontecendo no mundo. Acho interessante.

E: Você descreve a leitura aqui na escola como? Como que é trabalhado a leitura nas aulas de português?

A: Nada.

E: Não é trabalhado a leitura?

A: Não. Aqui não tem nada. Na minha antiga escola tinha um livro pra ler todo semestre.

E: Vocês não leem um texto dentro de sala, discute, nem nada assim?

A: Não. Esse ano não teve nada disso.

E: E nos outros anos?

A: No primeiro ano teve. Quando a gente estava tendo literatura, a gente pegava aquele.... tipo barroco, essas coisas... mas no segundo e no terceiro teve não, foi mais só gramática.

E: Você gosta dos textos dados aqui na escola?

A: Que textos? Os únicos textos que a gente trabalha mais é o de redação. Ela dá o texto motivador e a gente conversa sobre o tema.

E: E você gosta desses temas?

A: Gosto.

E: Você acha fácil ou difícil escrever um texto?

A: Dissertativo-argumentativo ou qualquer texto?

E: Qualquer texto.

A: Depende. Se for um texto mais formal, eu acho mais complicado. Se for um texto tipo mensagem pra um amigo, fácil. Depende que tipo de texto.

E: Esses textos que você acha mais difícil, o que você faz pra vencer essa dificuldade?

A: Eu faço, refaço, faço de novo, e vou tentando melhorar.

E: Você costuma escrever o que no dia a dia sem ser esses textos escolares?

A: Escrever mensagem no *WhatsApp*, né. Só, praticamente.

E: E na escola? Aqui na escola você costuma escrever o quê?

A: A matéria que o professor passa no quadro.

E: Como que é trabalhado a escrita dentro de sala de aula?

A: Ah tá, tipo redação?

E: Pode ser.

A: É que esse ano foi muito redação. A professora passava o tema e a gente debatia. Geralmente, ela passava o tema na aula anterior, a gente pesquisava em casa, chegava na aula a gente fazia nos 50 minutos o texto. Ela corrigia e mostrava pra gente onde que errou, onde que precisa melhorar. Era assim que era trabalhado a escrita.

E: E o que você acha disso?

A: Eu achei muito bom.

E: Você vê algum problema no ensino de português?

A: Acho que deveria ser separado português e literatura.

E: O que você sugere pra melhorar as aulas de português?

A: Poderia dar os exercícios pra fazer em casa, invés de fazer na sala, porque eu acho que é perca de tempo.

E: e na sala deveria acontecer o quê?

A: Aulas. Mais explicação, mais analisar texto, não só chegar tacando as coisas. Chegar, dar um exemplo e aí começa explicando, é assim.

E: Obrigado.

Transcrição da entrevista com o Sujeito 01F

E: Você pode descrever como são suas aulas de português hoje?
A: É uma coisa muito paralisada, sabe?! Uma coisa que não se move. Parece que a gente não vai usar aquilo nunca pra vida, sendo que o português a gente usa todos os dias. Agora minha professora está fazendo novos projetos, isso é uma parte legal, porque a gente tá desenvolvendo nossa parte mais solidária e tal. Mas no geral sobre aulas de português, é uma coisa muito chata, uma coisa que parece que eu não vou usar aquilo pra vida, então pra que que eu tô estudando análise sintática, por exemplo.
E: Entendi. Você vê alguma diferença de como é sua aula hoje de como ela era antes?
A: Hoje, como a gente é do terceiro ano, a gente tem uma certa maturidade. Então eles chegam, colocam uma matéria no quadro, por exemplo, falam isso, isso e isso. Aqui tá. Façam o exercício e acabou. Antigamente, como ainda tava na base do aprender a ler e tal, eles mostravam "você precisa disso pro seu dia a dia... aquela bola você usa pra jogar futebol.". Era uma coisa que despertava mais nosso interesse, e hoje em dia é uma coisa muito parada, muito retrógrada.
E: O que que você aprende nas aulas de português? Que conteúdo é esse que é ensinado na sala de aula?
A: Eu aprendo muito sobre gramática. É mais gramática mesmo. Até mesmo literatura que era muito ensinado antes, hoje já não é tão ensinado mais, que é uma coisa que eu gosto bastante de ler.
E: Tem alguma coisa que chama sua atenção na aula de português?
A: A literatura porque o livro chama muito minha atenção. Eu gosto muito de ler. As ideias das outras pessoas me inspiram muito.
E: Entendi. Por que que aprender português vai te ajudar, por exemplo, no trabalho?
A: É importante pra saber falar um pouco mais na norma padrão, porque, querendo ou não, há muito preconceito linguístico com quem não fala do jeito aceitável.
E: Por que que aprender português vai te ajudar no ENEM?
A: A questão da redação e da parte de linguagens e códigos é uma parte que cai muito o português. Então você tem que saber toda aquela gramática pra conseguir responder... e a interpretação de texto porque a grande maioria das questões tem questões de interpretação de texto.
E: Entendi. Você acredita que a escola é capaz de transformar sua vida?

A: Acredito.

E: Como?

A: A escola dá oportunidade pra quem não teve oportunidade, isso todo mundo sabe. Se você se esforça, mostra que você consegue. O ENEM é uma porta de entrada pra faculdade para aquela pessoa que não condição de pagar uma faculdade. Então, se você consegue um curso melhor, um emprego melhor, você vai ter condições melhores de vida, e isso, vai sim transformar sua vida.

E: Você acha importante aprender português?

A: Eu acho sim.

E: Por quê?

A: Porque é uma coisa que nós usamos muito, porque nós falamos português, então é muito importante aprender português.

E: E o português que você aprende, por exemplo, em casa é diferente do português que você aprende na escola?

A: Sim, porque o português que eu aprendo em casa é muito a questão da comunicação, e o da escola é muito dentro de uma norma, tudo bem especificadinho.

E: Entendi. Você estuda português pra quê?

A: Eu acho que é pra formar e aprender português. Pra saber falar melhor o português.

E: Você estuda português há 12 anos, você sente que domina essa língua?

A: Não.

E: Por quê?

A: Eu ainda sinto que tem muita coisa que eu não consigo falar, eu não consigo me expressar bem, mesmo tendo estudando português durante 12 anos.

E: De que forma a escola pode te ajudar a melhorar?

A: Se a escola desse um caminho pra gente conseguir se expressar... Muitas pessoas tem um talento pra escrever e eles [professores] esquecem aquela pessoa, só colocam matéria e tal... só aquela rotina escolar. Se eles dessem mais oportunidade de nós nos expressarmos de alguma forma, ajudaria... “Olha, isso aqui não tá bom, conserte”.

E: O que que falta pra você melhorar esse domínio do português?

A: Eu acho que é ensinar português mesmo.

E: Quando você fala estudar português, você fala o que especificamente?

A: Estudar mais sobre a língua, sobre a norma padrão e sobre a gramática. Saber escrever bem um texto, dissertar.

E: Entendi. Eu vou ler algumas opções e gostaria que você me disse qual delas você mais gosta, e gostaria que você me justificasse.

A: Aprender sobre variação linguística, porque geralmente quando se fala de variação linguística se fala muito de regiões e isso me mostra um pouco mais sobre a nossa população, sobre o Brasil em um todo. Eu gosto muito dessa perspectiva maior de conhecer novas culturas.

E: E qual das duas opções que você menos gosta e o porquê?

A: Aprender sobre oração, período, regência, locução e concordância porque é muita decoreba. É difícil você decorar aquilo tudo, porque é muita coisa.

E: Você acha importante ler?

A: Acho muito importante, porque lendo te mostra novas visões sobre o mundo, você sai muito da sua caixinha e expande sua visão.

E: Com que frequência você lê?

A: Eu leio geralmente um livro por semana. Eu parei mais por causa da escola. Tá uma rotina muito pesada. E acaba que se eu pegar um livro pra ler, eu acabo perdendo tempo pra fazer um trabalho ou algo do tipo.

E: Você costuma ler o quê?

A: Eu gosto muito de romance.

E: Essa leitura que você faz, por exemplo, de romance, ela te motiva a querer ler mais?

A: Sim.

E: Você pode descrever como que é a leitura dentro da escola?

A: A leitura na escola não é incentivada. Eles falam muito “ah, você precisa ler”, mas não tem um certo incentivo. Quando a professora quer passar um livro pra todo mundo ler, ela vai passar aquilo que ela gosta, não o que a grande maioria vai gostar. Tanto que se a pessoa pegar um livro sozinho na biblioteca, ela vai ler tranquilamente. Se o professor pedir pra ela pegar um livro, ela não vai gostar por conta do preconceito de ler [o livro que o professor passou]... porque ler é chato, é muito difícil. Pra você começar a ler, não é fácil. Você tem que começar, se esforçar até você pegar o costume de ler.

E: Você gosta de ler os textos dados aqui na escola?

A: Alguns sim. Eu acho muito interessante acerca de novas informações, opiniões sobre a sociedade. Eu gosto muito desse tipo de texto.

E: Por que que esse tipo de texto chama sua atenção?

A: Porque é bom pra eu entender as relações sociais na questão dos textos que falam sobre a sociedade, e sobre informações porque eu gosto muito de aprender. Quanto mais informação, mas aquilo me chama atenção, principalmente, se for relacionado com a matéria que gosto como biologia, que é a matéria que eu sou totalmente apaixonada.

E: Entendi. Você considera importante escrever?

A: Sim, muito importante, porque se expressa muito escrevendo. Por exemplo, tem uma redação dissertativa, você coloca toda sua opinião lá, você tenta achar uma solução pra algum caso. Então mexe muito com sua mente isso.

E: Você acha que é fácil ou difícil escrever?

A: Intermediário.

E: Você pode me explicar?

A: Porque há textos que tem temas relacionados ao nosso dia a dia, você já tem uma opinião prévia. Mas há textos que pegam algo que você viu pouco e que não tá no seu dia a dia, é mais difícil você ter uma opinião sobre aquilo.

E: O que você faz pra vencer essa dificuldade?

A: Eu tento muito estudar só. Sempre que eu tenho um tempinho livre, eu procuro um livro de português, por exemplo, pra olhar aquela matéria que eu tenho dificuldade pra ver se eu consigo aprender sem decoreba, porque se eu decorar, eu sei que vou esquecer, aprendendo eu sei que aquilo vai fixar e vai ficar por um tempo na minha mente.

E: Você costuma escrever o que no dia a dia fora da escola?

A: Eu costumo escrever muitos posts em redes sociais, mensagens de texto e algumas vezes eu escrevo alguns poemas, mas é muito raro.

E: E na escola, você costuma escrever o quê?

A: Geralmente são mais redações ou algo do tipo pra treinar pro ENEM mesmo.

E: Como é trabalhado a escrita nas aulas de português?

A: Eu acho uma grande deficiência no ensino médio inteiro porque passou do primeiro ao segundo ano e ninguém falou nada sobre redação, sobre dissertação, ai chegou no terceiro ano todo mundo

foi tacando redação pra gente aprender, pra chegar no ENEM a gente tirar nota boa. Em um ano você quer passar o que você poderia ter iniciado em três. Eu acho uma grande falha da escola.

E: Você vê algum problema no ensino de português?

A: Sim. O português precisa se aproximar mais do nosso dia a dia. Tem que mostrar que aquela parte da gramática vai te importar pra alguma coisa, que é importante sim você saber dissertar em um texto. Você saber falar a língua na norma padrão é importante também, mas deixando de ter preconceito com que não sabe falar.

E: O que você sugere para melhorar?

A: Aulas mais próximas do nosso dia a dia, e que deixe o aluno se expressar mais, deixa ele opinar mais sobre a aula... “Ah, eu gosto de tal livro”, “vamos ler tal livro” ou então “escolha um livro da sua preferência, faça um trabalho, uma resenha, alguma coisa.”. Um trabalho que estimule a pessoa a querer ler, a querer escrever, a querer saber mais sobre o português.

E: Muito obrigado.

Transcrição da entrevista com o sujeito 03F

E: Você poderia descrever hoje como são suas aulas de português?
A: É basicamente o seguinte: a professora chega, passa uma atividade básica, e ela tenta explicar depois que você faz a atividade... cai mais interpretação de texto, essas coisas assim. Não cai muita matéria, se for olhar bem. E é muito decoreba também, se tiver matéria.
E: Você disse que é muita decoreba, essa decoreba é sobre o quê?
A: Sobre matéria mesmo, por exemplo, se fosse de verbo transitivo. Passa mais a parte de você decorar. Você não estuda tanto a prática dessa parte, você decora mais e faz atividade de interpretação.
E: Você vê alguma diferença do estudo do português de antes pro estudo do português de hoje?
A: Acho que não. Não vejo diferença não. Acho que no fundamental era melhor, eu aprendia mais, eu não sei se era o jeito de ensinar, mas eu aprendia muito mais do que agora.
E: Entendi. O que é ensinado nas aulas de português?
A: Muito interpretação.
E: E você acha que a interpretação de texto te ajuda?
A: Eu acho que ajuda porque interfere em todas as matérias.
E: Como que essa interpretação é ensinada na sala de aula?
A: Na verdade ela não é muito ensinada não, a professora, por exemplo, passa o livro e passa as atividades, ela pega e passa uma charge. Você vê a charge e tem as perguntas embaixo. Você tem que fazer.
E: Não há uma discussão disso?
A: Não. De vez em quando tem uma resolução da atividade.
E: Entendi. Tem alguma coisa que te chama atenção nas aulas de português?
A: A falta de prática da matéria em si. Foca muito na interpretação e acaba que a matéria fica meio vaga. Você aprende só o básico da matéria. Quando você vai fazer uma questão mais complicada, você não consegue.
E: Entendi. Por que que aprender português vai te ajudar, por exemplo, no trabalho?
A: Porque o português é a base de tudo. Em qualquer área que você vai trabalhar, até se for em área de exatas, você vai precisar do português pra interpretar uma coisa que você vai fazer. Você vai precisar, por exemplo, pra transmitir uma informação.

E: E por que que aprender português vai te ajudar, por exemplo, no ENEM?

A: Porque a prova do ENEM é toda de interpretação. Tem a matéria, mas se você não souber interpretar a pergunta, você vai responder errado. Até matemática em si, é muita interpretação. Tem questão que você nem precisa fazer conta, é mais ler.

E: Você acredita que a escola pode transformar sua vida? Como?

A: Sim. A escola te dá a base pra começar a pensar mais sobre o que pode fazer, e melhorar sua vida cada vez mais.

E: Então você acha importante aprender português?

A: Eu acho muito importante. É a base, né?! Acaba que vai interferir em tudo.

E: Você estuda português pra quê?

A: Pra tentar conseguir evoluir na vida e passar em uma faculdade.

E: Você quer fazer o quê?

A: Ciências da computação.

E: Você estuda português há 12 anos, você sente que domina o português?

A: Eu acho que não. Por que no ENEM, vamos dar o exemplo do ENEM, você lê questões que você consegue fazer tranquilo, mas tem aquelas questões que você não está acostumado a fazer, ai chega com uma interpretação além do que você consegue interpretar.

E: Entendi. O que falta para você dominar esse domínio do português?

A: Eu acho que é mais a prática em sala de aula. Se eu pego uma matéria que eu não sei, eu não consigo aprender tão fácil, mas se tiver alguém que saiba te explicar de um jeito mais prático pra gente saber como fazer na hora, ai ajuda pra caramba, porque até na hora de estudar a gente vai conseguir interpretar melhor.

E: Quando você fala que não tem o domínio do português, você está se referindo a algo específico?

A: Não, a matéria em si. O português no geral.

E: Vou falar algumas opções, e você me fala qual delas você mais gosta, justificando.

A: Aprender sobre as variações linguísticas, porque eu acho que vou usar muito mais do que aprender sobre os movimentos literários. Acaba que os movimentos literários, se você não for focar mais nessa área depois, você não vai precisar disso pra nada. As variações linguísticas você vai precisar sempre porque é uma coisa que você usa no dia a dia.

E: Como que você usa a variação no dia a dia?

A: Você estuda uma matéria de variação linguística, vai fazer um relatório, você precisa saber escrever o relatório, de saber as palavras que você vai usar, como você vai usar as palavras. Se você estudar os movimentos literários, eu acho que não vai te ajudar tanto, igual.

E: Qual das duas opções você menos gosta? Justifique.

A: Eu não gosto de analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto. Eu acho que fica muito vago você analisar a frase. Analisou e acabou.

E: Entendi. Você acha importante ler?

A: Acho. Porque quando você lê, você melhora seu raciocínio, você melhora sua lógica, você melhora tudo.

E: Com que frequência você lê?

A: Todo dia.

E: Você costuma ler o quê?

A: Eu gosto mais de ler blog, ler sites científicos, que tem pesquisa, por exemplo.

E: Essa leitura que você faz te motiva a querer ler mais?

A: Motiva, principalmente, quando eu leio coisas sobre ciências da computação, eu vejo uma coisa que nunca tinha ouvido. Eu começo a pegar links. Por exemplo: eu li sobre *USB*. Dentro do *USB* tem um negócio sobre uma rede, aí eu pego e já começo a ler sobre a rede. Eu vou sempre achando alguma coisa a mais.

E: E sobre a leitura que você faz na escola, você gosta das leituras que você tem aqui?

A: Eu não gosto muito não. É sempre a mesma leitura. Não muda nada. Não tenta mudar alguma coisa pra ter um diferencial. É sempre a mesma coisa.

E: Você consegue descrever como que é essa leitura na sala de aula?

A: Acaba que você lê mesmo só um texto, e tem uma questão seguida do texto. Nunca tem uma coisa que te ajuda a saber mais sobre aquilo, a interpretar melhor, é só ler e fazer.

E: Os professores não intervêm nessa leitura?

A: Não. Só depois, se tiver a correção.

E: Entendi. Você considera importante escrever?

A: Considero. É uma das formas que você mais usa pra passar informações para as pessoas.

E: Você acha que escrever é fácil ou difícil?

A: Escrever é fácil. Difícil é escrever do jeito proposto. Por exemplo, na redação do ENEM são muitas regras. Geralmente, você não estuda isso na escola. Hoje estuda bem pouco.

E: O que você faz pra vencer essa dificuldade?

A: Eu tento escrever cada vez mais. Falta uma pessoa que te auxilia explicando a parte que você não sabe, ou então mostrando seus erros.

E: A escola faz isso?

A: Não.

E: Você costuma escrever o que no dia a dia?

A: Eu costumo escrever mais sobre os assuntos que eu tô estudando pra eu tentar lembrar.

E: Fora desse contexto escolar, você costuma escrever o quê?

A: Mais em rede social.

E: E na escola, vocês costumam escrever mais o quê?

A: Na escola a gente escreve mais respostas, pouco textos.

E: Você consegue me dizer como é trabalhado a produção escrita na escola?

A: Eu acho que nem trabalhamos a produção escrita na escola. Eu tô no terceiro ano, acabou que eu fiz a redação no final do ano pra aprender pro ENEM, mas foi muito rápido não teve nem como aprender direito, a gente só fez a redação e acabou. Não teve como fazer, passar as fórmulas que eles gostam. Foi mais só o básico.

E: Você estuda desde o terceiro ano nessa escola, e só agora que você tá vendo produção escrita?

A: Isso. Só nesse finalzinho de ano. Isso foi por causa do ENEM, porque se não nem teria.

E: Você vê algum problema no ensino de português?

A: Eu vejo que falta a explicação de escrita, a falta de aprimoramento da escrita. Também da interpretação. A gente interpreta só do nosso jeito e não aprimora a interpretação por meio da professora, que explica uma coisa nova pra gente.

E: Você sugere alguma coisa pra melhorar as aulas de português?

A: Uma atividade mais coletiva com a professora, no caso. Não só com os alunos. Quando é só com os alunos, um só faz e os outros copiam. Acontece muito isso. A professora explica a matéria e depois faz uma atividade mostrando com os alunos.

E: Muito obrigado.

Transcrição da entrevista com o sujeito 05M

E: Você poderia descrever como são suas aulas de português hoje?
A: São ótimas. A professora passa atividade pra gente. Quando a gente tem dúvida ela deixa a gente ir la na mesa dela, e explica até a gente entender. Geralmente ela não passa muito para casa porque as aulas dela... eu acho muito difícil.
E: Por que você acha difícil?
A: Porque eu tenho muita dificuldade com o português. Não sei o que porquê, mas tenho muita dificuldade com o português.
E: Quais são suas dificuldades assim?
A: Geralmente são nas matérias. Ela estava ensinando dissertação. Eu tive muita dificuldade pra aprender, mas hoje em dia eu já sei como é que é.
E: Tem alguma coisa que você acha muito difícil de entender na aula de português?
A: Não.
E: Você vê diferença de como que a aula é hoje de como ela era antes?
A: Sim. Antigamente eu tinha muita dificuldade. Eu não entendia. Eu tinha vergonha de perguntar a professora. Hoje em dia eu não tenho mais, sou muito mais aberta do que eu era antes com a professora. A gente tem muito mais intimidade do que antes.
E: Você me disse que antes você achava difícil, provavelmente, por causa de algumas coisas que aconteciam na aula. Você consegue me dizer quais coisas são essas?
A: A minha sala é aquela que fala muito, não para de falar um minuto. Quando a professora tá explicando a matéria o povo continua falando. Eu não consigo prestar atenção em duas coisas ao mesmo tempo. Eu não consigo prestar atenção no que a professora tá falando e no que o povo tá querendo falar comigo.
E: As explicações da professora são sobre determinadas coisas, determinados conteúdos. Normalmente, são de quê?
A: Ela tá ensinando pra gente a gramática, que eu achava muito difícil, mas hoje em dia eu não acho mais. Ela até passou um trabalho pra gente sobre dissertação, narração... esses negócios. A matéria sobre dissertação foi a que eu mais achei difícil.
E: Quais coisas mais chamam sua atenção na aula de português?

A: Acho que é gramática. Eu acho muito legal o jeito da pessoa falar, de escrever, tá demonstrando o que sente.

E: Por que que aprender português vai te ajudar em casa com sua família?

A: Em casa vai me ajudar quando tiver que fazer para casa. Na verdade, português ajuda em tudo, né?! Qualquer questão que você for fazer tem que ler, esses negócios. Se eu não tivesse português, eu não saberia. Conviver com a minha mãe... ela é daquelas pessoas que fala algumas palavras erradas ainda porque ela ganhou eu e meu irmão muito nova, e ela parou de estudar. Eu acho que o português fez falta na vida dela. Ela conversando comigo eu corrijo: "não, mãe, é assim que fala". Eu acho muito importante português na vida da pessoa.

E: Por que o português vai te ajudar no trabalho?

A: Porque imagina eu fazendo uma entrevista, e eu não saber conversar com a pessoa. Ou uma outra pessoa conversar melhor do que eu converso, a outra pessoa vai ganhar o emprego no meu lugar. Acho muito importante.

E: Você acredita que a escola seja capaz de transformar sua vida?

A: Sim. Muito. Eu era daquelas pessoas muito bagunceiras. Eu já fui mandada pro Conselho Tutelar. Percebi que o problema não era a escola, não era amizade, era eu. Eu tenho que dar o primeiro passo. A escola te ajuda, mas ela não vai te mudar completamente se você não quiser.

E: Como que a escola vai te ajudar?

A: A escola te ajuda na questão de educação. A diretora fala "quando você tem algum problema em casa, você pode vir aqui na minha sala conversar comigo, que a gente vai tentar resolver. Se você tiver algum problema com seu pai e sua mãe, senta que eu vou chamar eles, a gente vai conversar". Eles te ajudam não só com a educação estudantil como em casa.

E: Você acha que é importante aprender português?

A: Acho. Vamos pegar o exemplo o emprego... não só o emprego, mas na vida. Vamos supor que você quer resolver um problema muito sério, você não vai saber conversar. Eu gosto muito de literatura, muito dessa questão de escrever, mas eu não sei escrever, eu tô aprendendo a escrever português porque a professora me ajuda. Livro... eu amo ler muito. O português ajuda em tudo na sua vida.

E: Você estuda português pra quê?

A: Pra me dar um futuro melhor.

E: E que futuro você quer?

A: Eu quero fazer medicina.

E: Entendi. Você estuda português há 9 anos, você sente que você domina essa língua?

A: Mais ou menos. Às vezes sim, às vezes não. Tem algumas matérias... meu irmão é mais novo que eu. Ele pede pra eu ajudar, e eu não lembro de tudo, aí eu procuro a professora e falo assim: "Ah professora, me ajuda com isso aqui porque meu irmão tá aprendendo isso". Eu tento evoluir as minhas coisas. Quando eu tenho alguma dúvida, eu volto em alguma prova passada, ou eu não sei fazer os negócios, eu vou na internet ou procuro a professora.

E: O que falta pra você melhorar esse domínio do português?

A: Eu tenho que começar a estudar mais. Eu sou muito desleixada com meus estudos. Eu chego em casa, ao invés de eu ler um livro, fazer meu para-casa, não. Eu deixo pra fazer tudo de noite, eu faço tudo correndo porque eu fico no celular e vendo série o dia inteiro.

E: Vou falar três opções e você me diz qual você mais gosta e justifique.

A: Ler, analisar e discutir textos verbais e não verbais. Como eu te falei, eu amo ler. E isso me ajuda muito. Quando eu discuto com a professora, ou quando ela manda "discuta com seu colega, e a resposta que vocês chegaram, discuta com a sala inteira". Eu amo fazer isso. Porque eu sinto o que não sei, o meu colega sabe melhor do que eu, e o que meu colega não sabe, eu sei melhor do que ele. Isso acontece muito comigo e com minha amiga. Quando eu comecei a fazer dupla com a minha amiga, eu comecei a perceber que eu tava aprendendo mais com isso.

E: Qual das duas opções você menos gosta, e eu gostaria que você justificasse.

A: A primeira. Eu tenho muita dificuldade com isso [analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto]. Eu já até falei com a professora "Ah professora, me ajuda, por favor".

E: Você acha importante ler?

A: Acho. Porque a leitura te ajuda em tudo, no meu ponto de vista. Eu amo ler, e ler te ajuda a interpretar as coisas. Eu tô precisando muito disso, e como eu tô lendo, lendo, lendo... eu to aprendendo a interpretar mais.

E: Você disse que tá lendo, lendo, lendo... Você lê com que frequência?

A: Depende. Eu sempre pego livro na biblioteca. Eu estava querendo pegar aquele livro na biblioteca "A Culpa é das Estrelas", mas nunca bate. Eu estava lendo um livro que chama "A Cabana".

E: Você costuma ler muito ou pouco?

A: mais ou menos.

E: O que você lê?

A: Eu gosto de ler livro de aventura e suspense.

E: Essa leitura que você faz desses livros, ela te motiva a querer ler mais?

A: Mais. Igual, *A Cabana* tem um mistério maravilhoso, e eu fico "ai gente, por que não lança o próximo livro? Eu quero ler. A *Culpa é das Estrelas*... eu amei o filme, e eu queria muito ler o livro porque o povo fala que é muito diferente. Eu acho que isso me motiva muito. Eu pergunto "Você acha o livro bom? Ah, acho". Então, me motiva a ler o livro e eu continuar lendo.

E: E você lê na aula de português?

A: Leio. A professora pergunta "quem leu o texto?" Eu levanto o dedo.

E: Vocês costumam ler o que nas aulas?

A: A professora geralmente passa um texto, e a gente tem que interpretar o texto e fazer atividade. Ela manda a gente ler o texto, e quando vai corrigir, ela pede pra olhar as questões e as nossas respostas.

E: Você gosta de ler esses textos?

A: Alguns, sim.

E: Você considera importante escrever?

A: Considero. Eu acho que eu escrevendo, eu consigo melhor. Quando eu escrevia no meu diário, e eu lia o que escrevi, eu conseguia interpretar mil vezes do que eu conseguia antes, quando eu comecei a escrever.

E: Você acha que é fácil ou difícil escrever um texto?

A: Depende. Se eu pegar pra escrever o meu dia-a-dia, eu consigo escrever normal. Agora, se a professora me der um tema pra mim escrever, eu acho mais difícil.

E: Por que você acha mais difícil?

A: O meu dia a dia, eu posso escrever tudo o que eu fiz. No texto não. Você tem que ficar elaborando. Vamos supor que ela pega o desmatamento da floresta amazônica, eu tenho que pesquisar tudo que aconteceu lá, resumir, e passar pro texto com as minhas palavras.

E: O que você faz pra vencer essa dificuldade?

A: Eu procuro muito ajuda com a professora.

E: Ela te ajuda de que forma?

A: Ela às vezes até me passa a resposta, mesmo ela não querendo. Quando ela vai explicar, ela não quer que saia a resposta, mas sempre sai.

E: E você escreve o quê fora da escola?

A: Nada. Só mensagem de texto, *Whatsapp*.

E: E na escola? Você costuma escrever o que aqui?

A: Depende. A professora mandou a gente fazer um trabalho sobre dissertação. Ela pediu a gente pra fazer um texto dissertativo e passou o tema da floresta amazônica. Só isso mesmo.

E: Você consegue descrever como que é trabalho da escrita na sala de aula?

A: A gente não trabalha muito com a escrita. A última matéria que a gente estudou foi dissertação, e antes dela foi interpretação de texto. A professora só passava o texto do livro, pedia pra gente responder as questões, que era normalmente de interpretar o texto e responder as questões.

E: Você vê algum problema no ensino de português?

A: Não. Eu acho que é só minha dificuldade mesmo de demorar muito pra aprender.

E: Você tem alguma sugestão pra melhorar o ensino?

A: Eu acho que precisava de computador na escola pra gente poder fazer os trabalhos aqui.

E: Muito obrigado.

A: Obrigado, você.

Transcrição da Entrevista com o Sujeito 04M

E: Você pode descrever como é sua aula de português hoje?
A: No começo do ano a professora passava a matéria e explicava. Agora mais no final do ano, ela já não faz mais isso. Ela passa atividade do livro, vai passando atividade, vai passando atividade, e bem, bem depois ela dá uma explicaçãozinha da matéria, e fica por isso mesmo. Quando dá, ela corrige uma atividade, mas ela dá visto toda aula. No começo do ano, as aulas eram mais de explicar matéria, de chegar, de tirar dúvida. Não que ela não ajude hoje, ela ajuda muito se você chegar nela e falar. Agora, pra falar que tá na aula pra explicar matéria assim, hoje em dia não mais.
E: Você vê alguma diferença das aulas de hoje e das aulas que você tinha antes?
A: Muito diferente. Eu nunca fui muito boa em português. É uma matéria que não me chama atenção. Teve um ano que a professora soube explicar e eu entendia a matéria todinha, foi aí que eu comecei a gostar de português. Português realmente precisa pra todas as matérias porque a gente tem que saber falar português certo.
E: Como eram as explicações?
A: Eu não sei te explicar direito, mas ela explicava de um jeito que vinha pro cotidiano e falava certinho. Era um jeito de você entender. Os exemplos que ela dava era o que estava acontecendo no momento. Era a época que eu sabia tudo de português. Hoje em dia eu não entendo muita coisa.
E: Entendi. Você costuma aprender o que nessas aulas de português?
A: Gênero textual, texto opinativo, argumentativo.
E: Tem alguma coisa que mais chama sua atenção na aula de português?
A: É essa matéria que a gente tá estudando agora. Tipo assim, que fala os sentidos da palavra. Um exemplo: Manga. Tem a fruta manga e tem a negócio [camisa], ai você tem que falar do jeito certo se é feminino ou masculino, se é o ou a, esses trem assim. E fazer texto. Se me dar determinado tema e deixar eu estudar sobre ele, geralmente, eu consigo fazer um texto bacana.
E: Entendi. Por que aprender português, por exemplo, vai te ajudar com a sua família, em casa?
A: Eu acho que com o português você aprende muito educação porque você não conversa com a pessoa gritando, você não conversa xingando a pessoa sem você saber. Se eu souber falar um português correto, se meu pai e minha mãe ver eu falando português certo, eles vão escutar e de qualquer forma eles vão aprender a falar um português certo. Se ele [pai] for numa entrevista de emprego, um erro do tipo “nois vamos”, não... ele vai chegar falando certo “nós vamos fazer isso

aqui". Se começar de mim, eu mudando o meu jeito de falar, e minha família vendo como estou falando, eles vão escutar, inclusive meu irmão, ele vai ver como é que se fala. Então, vai melhorando o jeito que o brasileiro vai falando português.

E: Por que aprender português vai te ajudar, por exemplo, no trabalho?

A: Muita coisa. Como que eu vou chegar numa entrevista de emprego e ele me pergunta alguma coisa com amanhã "ah, não... amanhã nois vai ter que... nois vai", como é que eu chego falando isso pra uma entrevista de emprego? Na hora eu sou desclassificada.

E: E fora da entrevista de emprego?

A: Seria até ruim se eu, por exemplo, trabalhasse com venda. Como é que eu vou falar uma palavra errada com meu cliente. Meu cliente na hora vai perceber. Dependendo da gíria que eu usar, com certeza, meu cliente vai reparar na hora. Dependendo do cliente pode chegar até ao chefe, e pode vir até a minha demissão.

E: Você acredita que a escola seja capaz de transformar sua vida?

A: Sim. Com certeza. Se a escola me ajudar no português certo, eu vou chegar na faculdade, num emprego... pra tudo na minha vida, eu vou precisar do português. Eu focar agora e a escola ajudar a ter aquele compromisso, como se diz, eu falo mais pelos professores, pela explicação, se eles pegarem firme agora, eu vou ter belo futuro pela frente.

E: Entendi. Você acha importante aprender português?

A: Acho. A primeira coisa que você vê em mim é uma imagem, mas como é que você vai saber alguma coisa de mim? É a minha fala. Se eu não souber te explicar, saber explicar como que eu sou... tem muita gente que tem muita dificuldade pra explicar como que é a pessoa. Vamos supor "ah, eu tenho o cabelo louro", você tá vendo meu cabelo louro, mas você não sabe se é tinta ou se é meio natural, como é que eu vou te explicar isso, se eu não sei o que te falar? Português vai me ajudar pro resto da minha vida porque eu vou precisar dele, tanto pra me explicar... na hora que é opinião, na hora que não é.

E: Você aprende português pra quê?

A: Pra mim ser uma pessoa na vida.

E: Você sente que domina o português?

A: Não. Cada ano a gente muda de professor. Um tem seu jeito de explicar, você tem outro, outro tem outro jeito, aí tem aqueles professores que entram de licença... Isso acaba dificultando a minha forma de aprendizado.

E: Você acredita que o português que você aprende na escola é muito diferente do português que você aprende em casa?

A: Muito diferente. No português da escola você aprende como é que se coloca ponto, vírgula, parágrafo, introdução, desenvolvimento e a conclusão. Na vida é totalmente diferente porque você aprende a falar o português. A matéria não, é totalmente diferente. É o porquê que você não pode colocar uma vírgula depois de determinada palavra, é totalmente diferente.

E: Entendi. O que falta pra você melhorar o domínio do português?

A: Eu acho que é ter mais interesse e a explicação dos professores. Se fosse diferente, né?! Tem professor que não tem paciência de explicar. Às vezes tem um...Tem gente que tem o raciocínio mais rápido que o outro, né. Vamos supor...fizeram a mesma pergunta três vezes, só que eu não entendi. Tem professor que não entende que você não entendeu, acha que tá fazendo hora. Aí deixa pro lado, não te responde.

E: Das três opções que eu falar, você me diz a que mais gosta e justifique.

A: Variação linguística... Como é que eu vou chegar na faculdade falando errado? Não tem lógica um trem desse. As variações linguísticas podem ajudar muito pra quem quer fazer um possível intercambio, alguma coisa assim. Eu pego muito no pé do meu irmão pequeno porque ele tá naquele época de aprender a ler como é que ele fala a palavra. Então vai me ajudando muito.

E: Vou dar duas opções e você me fala a que menos gosta e o porquê?

A: Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto porque eu gosto de fazer um texto, de escrever. É porque é uma área que eu não domino muito, entendeu? Eu não sei fazer análise certinha.

E: Você acha importante ler?

A: Acho. Porque te ajuda a falar e expressar.

E: Com que frequência você costuma ler?

A: Bem pouca. Assim, eu leio muito aqui na escola. Agora que tô estudando pra prova, então eu leio todo dia por causa das provas. Ultimamente, eu tô lendo muito.

E: Fora as leituras da escola, você lê?

A: Leio a Bíblia.

E: A leitura da Bíblia faz você querer ler mais?

A: Sim.

E: E aqui na escola, você costuma ler?

A: Não. Você fala de ir na biblioteca e pegar livro?

E: também.

A: Não.

E: E dentro de sala de aula?

A: Aí eu gosto de ler.

E: Que tipo de leitura tem dentro de sala?

A: Dos textos que a gente vai trabalhar.

E: Como é trabalhado a leitura dos textos dentro de sala?

A: Ela é... porque ela passa mais atividade no quadro, então não lê texto com a gente.

E: Você considera importante escrever?

A: Sim. Como que eu vou escrever palavras erradas no ENEM? “Nois vai amanhã na sorveteria”. Não existe isso. Na hora que o corretor olhar: “o que que é isso gente? A menina quer entrar na faculdade escrevendo “nois vai amanhã” não tem lógica”.

E: Você acha fácil ou difícil escrever um texto?

A: Eu acho médio. Eu penso muito se eu tô colocando no tempo certo, virgula, onde que eu coloco, onde que eu coloco ponto, se tem acento, se não tem acento.

E: O que você faz pra vencer essa dificuldade?

A: Eu busco bastante saber sobre os temas. Eu peço alguém pra ler. Às vezes você lendo 10 vezes você não acha o erro, mas se você pede uma pessoa de fora pra ver, aí me dá um toque pra eu fazer de novo.

E: Você costuma escrever alguma coisa fora da escola?

A: Não.

E: E aqui?

A: As atividades e trabalhos.

E: Como é trabalhado a escrita na sala de aula?

A: É trabalhado e não é. Eu acho que deveria ser mais aprofundado a escrita porque é uma coisa que a gente vai usar pro resto da vida. Não tô falando que não é importante analisar as estruturas, mas muitos professores deixam de lado, e como é que a gente escreve? Eles passam a atividade e visto, pronto, foi, acabou. Acho muito importante o jeito que a gente escreve. Deveria sim ser melhorado o jeito de explicar.

E: Você vê algum problema no ensino de português?

A: Vejo. Primeiro, a falta de paciência dos professores. Aluno é chato, realmente é. Mas muitos [professores] não tem nem a paciência de explicar a matéria. Que professor é esse que não explica a matéria? Não existe isso. Falta também pegar firme em questão da escrita, questão de acento, de parágrafo, de fazer um texto, de elaborar um texto.

E: Você sugere alguma coisa pra melhorar as aulas de português?

A: Eu acho que preparar, qualificar mais os professores. Tem professor que fez a faculdade há anos e continua dando aula. Eu não sei como é que funciona, se eles têm que fazer algum curso, eu não sei, eu realmente não sei. Eu acho que deveria preparar mais em relação a isso.

E: Muito obrigado.

A: Obrigada, tá.

Transcrição da entrevista com o Sujeito 06M

E: Você pode descrever como que são suas aulas de português?
A: A professora passa as matérias muito bem passada, só que ela grita muito na aula. Teve um dia que eu estava com dor de cabeça, e ela começou a gritar muito. Eu sento na frente, e ela veio gritar e eu fiquei “meu Deus, o que está acontecendo?”. Eu não levo remédio pra dor de cabeça e essas coisas assim.
E: Você disse que ela explica matéria bem, que tipo de matéria ela costuma dar nas aulas?
A: Ela passa muito gêneros textuais. Ela passa sobre sujeito, verbo, essas coisas.
E: Você vê alguma diferença da sua aula hoje de como ela era antes?
A: Eu vejo. Quando eu estava no oitavo, sétimo e sexto ano, o português tava mais fácil. Agora, ele já complicou um pouco por conta das explicações. Às vezes a professora explica bem, só que às vezes ela meio que... A gente conversa e pergunta pra ela como que é a matéria, mas ela não entende. Ela começa a explicar uma coisa bem diferente, e a gente fica “o que está acontecendo?!”.
E: Normalmente, essas explicações são de conteúdo?
A: Gêneros textuais.
E: O que você aprende nas aulas de português?
A: Acho que são os verbos. Verbos ela explica muito. Às vezes os meninos falam uma coisa errada tipo “a gente fomos”, aí ela fala “a gente foi”.
E: Você consegue me dizer como ele é ensinado?
A: Às vezes ela pede pra gente pegar o livro didático e fazer uma página, por exemplo, só de perguntas pra gente responder. No outro dia, ela corrige explicando. Tem dia que ela passa matéria no quadro, e pede pra gente fazer. No outro dia ela passa explicando. Como ela tenta tirar todas as dúvidas, ela gasta uns 2 ou 3 dias pra corrigir. Às vezes ela esquece que estava corrigindo, e passa outra matéria.
E: Tem alguma coisa na aula de português que chama sua atenção?
A: Poema.
E: Por que aprender português vai te ajudar, por exemplo, em casa, na sua família?
A: O meu pai teve o ensino até o quinto ano do ensino fundamental, e a minha mãe, no trabalho dela, costuma conversar com pessoas de alto nível. Acho que eu aprendendo português, eu posso passar pra eles aprenderem.

E: Sua mãe é o quê? Qual a profissão dela?

A: Ela estudou até o primeiro ano do ensino médio. E às vezes ela pega uns trabalhos. Ela é costureira, só que agora ela tá querendo entrar na faculdade de letras. Ela também escreve muita poesia, poema.

E: Por que aprender português vai te ajudar no trabalho?

A: Eu acho que às vezes a gente fica meio desconfortável porque tem muitas pessoas falando formalmente, falando corretamente, e a gente fica com aquela vergonha de se expressar.

E: Você acredita que a escola seja capaz de transformar sua vida? Como?

A: Sim. Eu vejo o exemplo do meu pai. Ele estudou até o quinto ano do ensino fundamental, e ele é motorista de ônibus. E a minha prima, ela cursou [faculdade] e é professora. Acho que a escola serve pra gente ter uma profissão boa.

E: Você acha que é importante aprender português?

A: O português é a nossa linguagem. A gente tem que saber desenvolver ele de uma forma correta pra saber comunicar com as pessoas no trabalho, na escola, na rua, na faculdade... Em todo ambiente.

E: Você sente que domina o português?

A: Mais ou menos. Eu convivo em uma escola que fala muita gíria, muito palavrão, essas coisas. Às vezes eu acabo falando também. Isso de alguma maneira interfere no português porque tem muitas vezes que eu quero falar formalmente e eu consigo, mas tem muitas vezes que isso falha, entendeu?!

E: Acontece em que lugar quando falha?

A: Na minha casa, com meus amigos, numa fila. Um dia eu tava numa fila, e tinha uma menina de 23 anos atrás de mim, e ela começou a falar formalmente, e eu comecei a falar com gíria, e eu fiquei “o quê que tá acontecendo?!”.

E: O que você acha que falta pra você melhorar esse domínio?

A: Convivência com pessoas que já dominam. Eu acho que a professora deveria impor uma regra de não falar gíria nem palavrão. Aprender a falar nos tempos verbais certos. Isso facilitaria.

E: Qual das opções você mais gosta de aprender? Justifique.

A: Ler, analisar e discutir textos verbais e não verbais porque em toda prova de ensino médio e ensino fundamental sempre cai texto pra gente analisar. Igual agora que eu vou fazer a prova do

CEFET, eu tenho certeza que vai cair. Eu acho que é bom a gente aprender pra quando chegar numa situação assim, a gente já dominar.

E: E das duas opções, qual você menos gosta? Por quê?

A: Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto. Às vezes eu fico assim "o que é aqui? ", eu fico confusa. Quando eu faço uma atividade eu gosto de fazer direto. Português me deixa muito confusa, eu não gosto muito. Como a minha mãe é poeta, eu acho que pra mim escrever os textos são mais fáceis.

E: Você acha importante ler?

A: Acho. Pra melhorar mais a forma como você fala. Igual meu pai diz "melhorar o aprendizado".

E: Você costuma ler com que frequência?

A: Média. Tem vez que eu pego livro aqui... chegaram livros novos, eu fico com interesse, aí eu pego bastante. Agora teve a prova do CEFET, e teve um livro pra ler. Eu li ele umas duas ou três vezes pra decorar mesmo.

E: Quando você lê, você lê que tipo de livro?

A: Eu leio mais de terror, ação, aventura.

E: Você sente motivada a querer ler mais?

A: O último livro que eu peguei foi da saga *Harry Potter*, eu li o primeiro livro e quis ler os outros. Eu peguei os três da saga.

E: Você consegue descrever como é o trabalho com a leitura na escola?

A: Eu acho que eles tinham que ser mais rígidos. Eles não pedem muito. Tem a biblioteca, tem os livros, só que eles não pedem pra ler. Teve o chá literário, mas depois disso eles não motivaram. Eu acho que eles deveriam colocar mais projetos nas aulas de português, inclusive tirar um tempo pra gente ir na biblioteca pegar um livro, ler esse livro, fazer um resumo.

E: Normalmente, vocês costumam ler o que dentro de sala?

A: Mais as questões do livro didático, os textos que ela passa no quadro ou numa folhinha.

E: Você gosta de ler os textos dados aqui na escola?

A: Não muito. Eu não entendo. Tem várias palavras que eu não sei o significado, ou eu tenho que perguntar a professora, ou eu tenho que procurar no dicionário, ou quando estou em casa, eu procuro no Google. Tem várias questões que eu não sei responder sobre o texto, e eu fico meio confusa.

E: Você considera importante escrever?

A: Sim. Em todo lugar que você vai você tem que escrever. Se você for em um supermercado, você vai ter que escrever o que vai ter que comprar pra não esquecer. Se você tá escola, você tem que escrever bastante.

E: Você acha que escrever é fácil ou difícil?

A: É fácil. Desde o prezinho você aprende a escrever. Eu acho que com a convivência você aprende a escrever. Até às vezes você aprende a escrever de uma forma mais legível.

E: Você costuma escrever o que no dia a dia fora da escola?

A: Resumos. Agora, eu estou fazendo as provas do Ensino Médio, então eu costumo escrever muitos resumos pra depois não ficar confusa, pra entender melhor a matéria. Antes, eu escrevia uns poemas e tal, mas agora não escrevo mais.

E: E na escola? Você escreve o que?

A: Eu escrevo as matérias. Um dia o professor de história passou um poema pra gente fazer sobre o nazismo. A gente teve que escrever o poema, fazer o poema.

E: Você consegue me dizer como é trabalhada a produção escrita na sala de aula?

A: Não... um dia a professora de artes passou uma folha pra gente ficar fazendo o alfabeto em letras maiúsculas.

E: Você vê algum problema no ensino de português?

A: Um pouco. Só no fato da explicação mesmo.

E: O que você sugere pra melhorar?

A: Que a professora tenha mais calma na sala de aula, que ela fale mais, que ela não grite tanto, e que ela faça a gente entender a matéria. Às vezes o professor de história passa uma vídeo-aula e isso ajuda bastante. Eu acho que a professora tinha que trabalhar mais com isso, umas aulas mais divertidas de a gente sair de sala pra aprender mais.

E: Muito obrigado

A: De nada.

Transcrição da Entrevista com o Sujeito 19J

E: Você poderia me contar como são as aulas de português?
A: A gente estuda mais com o livro. Às vezes a professora passa algumas coisas no quadro pra gente copiar... e as perguntas.
E: Você vê alguma diferença da sua aula de português hoje com a aula de português que você tinha no quarto ou no terceiro ano?
A: É mais difícil porque é mais coisa pra gente estudar. A gente tem que decorar mais pra fazer as provas.
E: Você pode me contar o que você aprende nas aulas de português?
A: A gente ta aprendendo sobre puberdade, antes da puberdade, a gente tava aprendendo contos.
E: Você consegue me dizer algo que te chama atenção nas aulas de português?
A: Acho que é contos.
E: Entendi. Você sabe me dizer por que aprender português vai te ajudar aqui na escola?
A: Pra eu fazer as provas e passar de ano. E eu acho que quando eu crescer eu preciso de um estudo pra fazer faculdade.
E: E na sua casa, por que aprender português vai te ajudar com a sua família?
A: Ajudar a minha irmã, principalmente. E quando os meus pais tiverem velhinhos.
E: Você acredita que a escola é capaz de transformar sua vida?
A: Sim. Sem estudo a gente não vai longe. Eu acho que a gente vai aprender mais com a escola. Se a gente guardar isso, a gente faz uma boa faculdade.
E: Você acha importante aprender português?
A: Sim. Pra ter um bom estudo.
E: Você estuda português pra quê?
A: Pra mim aprender a ler e escrever direito.
E: O que é escrever direito? O que é ler direito?
A: É ler sem dificuldade e escrever as coisas certas.
E: Sabia que você estuda português há 5 anos? Você acha que domina o português?
A: Mais ou menos. Tem algumas coisas que eu tenho dificuldade. Às vezes quando eu leio e dou uma paradinha é porque eu não entendo as coisas.
E: O que falta pra você melhorar?

A: Eu preciso estudar mais e prestar atenção.

E: Vou ler pra você três opções e me diga qual delas você mais gosta e o porquê?

A: Planejar e revisar texto porque revisando eu aprendo mais.

E: Agora, eu vou ler três opções e você me diga qual delas você menos gosta e o porquê?

A: Tempos e modos verbais. Eu tenho dificuldade.

E: Você acha que é importante ler?

A: Sim. Pra gente melhorar, principalmente. Às vezes você quer ler alguma coisa, e se você não estudar pra isso, você não consegue.

E: Você lê com que frequência?

A: Eu leio bastante. Na minha casa tem vários livros, só que a maioria é de medicina. Às vezes eu pego pra ler.

E: Tem alguém lá que estuda medicina?

A: Meu tio. Ele deixa os livros lá em casa, e eu pego e leio.

E: Fora os livros de medicina, você lê algum outro?

A: Daqui da escola a gente leva. A gente pode escolher.

E: Você procura que tipo de livro?

A: Eu gosto de *O Diário de um Banana*.

E: Você sabe me dizer como é trabalhado a leitura em sala de aula?

A: É legal. A professora pede pra gente ler, para... e vai outra pessoa. Vai seguindo assim.

E: Você gosta dos textos que lê aqui na escola?

A: Sim.

E: Você acha importante escrever?

A: Sim. Pra melhorar nosso aprendizado e também pra gente ir treinando a letra pra ficar mais bonita.

E: Você acha fácil ou difícil escrever um texto?

A: Fácil. As pontuações a gente já sabe onde tem que colocar, e também porque tem que escrever com a letra que dá pra entender.

E: Você tem alguma dificuldade pra escrever?

A: Às vezes eu escrevo algumas coisas erradas, mas não é sempre.

E: O que você faz pra vencer essa dificuldade?

A: Eu vou decorando a palavra escrevendo várias vezes ela.

E: Você costuma escrever o que no dia a dia?

A: As perguntas do livro e as respostas.

E: O que você escreve fora da escola?

A: Sim. Quando tem para casa.

E: Algo mais?

A: Mensagem de texto.

E: Como é trabalhado a escrita na sala de aula?

A: A professora passa no quadro e a gente tem que copiar.

E: Você acha que tem algum problema no ensino do português?

A: Não.

E: Você acha que pode melhorar o ensino?

A: Sim. Eu acho que tendo mais explicações, e um pouquinho de tecnologia pra gente pesquisar algumas coisas. Se a gente não entendeu o significado dela [palavra], a gente não precisa de ficar trazendo dicionário e procurar.

E: Obrigado.

Transcrição da entrevista com o Sujeito 20J

E: Como são as aulas de português?

A: É legal. A gente colore, faz produção de texto, a gente escreve do quadro, faz de vez em quando algumas matérias de folha e também atividade do livro.

E: Você vê diferença de como era ensinado português antes pro português de hoje?

A: Mais ou menos. As aulas antes eram menos difícil. Hoje as matérias evoluíram.

E: O que vocês estão estudando?

A: A gente ta estudando pirâmides e poluição.

E: Você pode me falar o que aprende nas aulas de português?

A: Eu aprendo sobre a poluição do ar, sonora, de pirâmides egípcias, um tanto de coisa.

E: Tem alguma coisa na aula de português que mais te chama atenção?

A: Não.

E: Entendi. Aprender português vai te ajudar como na sua família?

A: A poluir menos o ar, a coletar as coisas....

E: Por que aprender português vai te ajudar aqui na escola?

A: Pra um tanto de coisa. Pra escrever, ler...

E: Você acha que a escola pode mudar sua vida?

A: Muito. A me ensinando matéria, essas coisas assim.

E: Você acha importante aprender português?

A: Importante é, só que gostar... Prefiro matemática. Eu não me interesso tanto pelo português. Português é uma matéria mais difícil que matemática pra mim, por causa que escrever tem erro de caligrafia, tem um tanto de coisa mais difícil.

E: Você estuda português pra quê?

A: Pra mim aprender a ler e escrever.

E: Você acha que domina o português?

A: Não. É mais difícil. Tem perguntas que eu não entendo muito.

E: O que pode te ajudar a melhorar o português?

A: Eu já to me esforçando, mas eu tentar esforçar mais.

E: Eu vou ler três opções e você me fala qual delas você mais gosta e o porquê.

A: Ler, analisar e discutir textos verbais e não-verbais por causa que a gente vai discutir com turma.

E: Agora vou falar três opções e você me diz qual delas você gosta menos e o porquê?

A: Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo ou de um texto porque é mais difícil, e as outras são mais fáceis... que já sou acostumado a fazer isso.

E: Você acha importante ler?

A: Uhum. Vai me ajudar a desenvolver minha caligrafia. Eu lendo eu vou saber onde vai ficar as virgulas, esses negócios...

E: Você lê com que frequência?

A: É mais ou menos.

E: você costuma ler o quê?

A: Histórias em quadrinhos, livros, textos, poesias.

E: Essa leitura que você faz, ela te motiva a querer ler mais?

A: Uhum.

E: Você pode me dizer como é a leitura na escola?

A: É boa. Quando a professora vê que a gente tá relaxando na leitura, ela manda a gente ler. Aí vai passando de parágrafo em parágrafo, ela vai escolhendo os alunos pra ler.

E: Entendi. Você gosta de ler os textos aqui?

A: Sim. Eu gosto porque me ensina muito. Tem texto que dá até motivação. Eu tô sofrendo *bullying*, eu leio um texto de uma pessoa que sofreu *bullying*, me motiva a fazer as mesmas coisas.

E: Eu não sabia disso. Você está sofrendo *bullying* na escola?

A: Não. É só um exemplo.

E: Você considera importante escrever?

A: Demais. Eu vou aprender mais a minha leitura, e quando eu escrevo... Escrever é tipo um desenho, só que é a forma de falar.

E: Você acha que é fácil ou difícil escrever um texto?

A: Eu acho que é fácil. Eu não tenho muita dificuldade de escrever texto, mas igual eu te falei é mais [difícil] acertar a pontuação.

E: Ah sim. O que você faz pra melhorar essa dificuldade com a pontuação?

A: Eu tenho que ler mais, ficar vendo coisas da internet, lendo na internet, comprando livro.

E: Você costuma escrever no dia a dia?

A: Uhum. Bastante. Eu escrevo texto, faço meu para casa... Eu já fiz um tanto de livrinho...

E: E os seus livrinhos são de quê?

A: de histórias...

E: Tirando a escrita de coisas pra escola, você costuma escrever o quê?

A: Eu escrevo no *Whatsapp* demais.

E: E na escola, você costuma escrever o quê?

A: Poesia, um tanto de texto que eu crio mesmo.

E: Você consegue me falar como que é trabalhada a escrita na escola?

A: Não.

E: Você acha que tem algum problema no ensino de português?

A: Não, tá bom.

E: Você tem alguma sugestão pra melhorar o ensino de português?

A: Não, porque se a gente tá desenvolvendo muito o português, a gente não vai precisar melhorar muita coisa. Não é que não precisa... pra algumas pessoas precisam, outras são bem rápidas.

E: Muito obrigado.

Transcrição da entrevista com o Sujeito 13J

E: Você poderia me contar como são suas aulas de português hoje?
A: É boa. É por causa que a professora passa os textos na sala de aula, e ela pede pra todo mundo ler. Eu participo da aula... todo mundo participa.
E: Todas as aulas são assim?
A: Sim.
E: Entendi. Você vê alguma diferença de como eram as aulas antes de como são hoje?
A: Não.
E: Você pode me contar o quê que é ensinado nas aulas de português?
A: Pontuação, vírgula, advérbios, textos. A professora pede pra gente escrever bastante pra gente lembrar.
E: Ah sim. Você consegue me contar como que é o ensinado?
A: Sim. A professora explica o que é isso, e depois ela dá uma atividade e pede pra gente fazer em casa. A gente faz em casa, e quando chega na sala, a professora pede pra todo mundo ler pra cada um.
E: Tem alguma coisa que mais chama sua atenção nas aulas de português?
A: Sim, a leitura.
E: Por que aprender português vai te ajudar lá na sua família?
A: -
E: Por que aprender português vai te ajudar na escola?
A: Pra escrever melhor. E também pra saber responder quando a pessoa perguntar o que é um adverbio, você falar.
E: Você acredita que a escola é capaz de transformar sua vida?
A: Sim, no ensino.
E: Você acha importante aprender português?
A: Sim. Por causa que tem algumas pessoas da sala que não sabe ler direito. A professora pede pra ler em casa e depois quando lê na sala, todo mundo grava, aí não tem dificuldade.
E: O que é ler direito?
A: Ler direito é ler sem gaguejar, ir direto.
E: Você estuda português pra quê?

A: Pra leitura e pra escrever também. A professora sempre pede pra gente escrever toda hora.

E: Você acha que domina a língua portuguesa?

A: Sim, porque quando a professora pede pra eu ler, eu não gaguejo, eu vou direto. Eu nunca gaguejei quando eu comecei a ler.

E: Falta alguma coisa pra você melhorar o domínio do português?

A: Não.

E: Vou falar três opções. Me diga qual delas você mais gosta e justifique.

A: Eu gosto de aprender sobre ortografia, acentuação e pontuação porque antes eu não conseguia colocar pontuação. Agora, eu tô conseguindo a pontuação. Quando a professora pede pra gente fazer um texto pra sala todo, eu coloco a pontuação.

E: Vou falar três opções. Me diga qual delas você menos gosta e justifique.

A: Analisar as estruturas de uma frase, de um parágrafo e de um texto porque a professora pede a gente pra gravar um texto pra ler na sala, mas todo mundo não gosta, eu também não gosto porque é muito ruim. E quando a professora dá para casa, você tem que fazer ele, fazer isso e as tarefa de casa, aí é muito ruim.

E: Você acha importante ler?

A: Pra treinar. Quando a pessoa falar assim: “o que esse texto fala?” aí você já fala direto, e não ficar assim: “professora, deixa eu ler o texto mais uma vez?”.

E: Você lê com que frequência?

A: Muito.

E: O que você lê?

A: História em quadrinhos e texto de animais, eu amo animais.

E: essa leitura que você faz te motiva?

A: Sim.

E: E na escola, como é a leitura?

A: A leitura é boa por causa que todo mundo lê rápido. Tem duas meninas que não sabem ler rápido, mas todos os outros sabem ler rápido.

E: Você gosta dos textos que lê na escola?

A: Sim

E: que tipo de texto você lê aqui?

A: Poema e também de ciência.

E: Você considera a escrita importante?

A: Sim, por causa que é pra melhorar a letra. E também conhecer novas palavras.

E: Você acha fácil ou difícil escrever um texto?

A: Fácil. A professora pede pra gente lê a página, ela pede pra gente lê de novo e fazer um resumo, e eu faço. É muito fácil.

E: Você costuma escrever o que no dia a dia?

A: Mensagem de texto.

E: E na escola você costuma escrever o quê?

A: Advérbios. Por causa que algumas pessoas esquecem, e a professora pede pra todo mundo escrever pra saber.

E: Você pode me contar como que é a escrita na sala de aula?

A: A professor faz assim: ela passa o negócio e, quando falta uns minutinhos, ela pede pra copiar um texto e também fazer uma atividade do livro.

E: Você acha que tem algum problema no ensino do português?

A: Não.

E: Você sugere alguma coisa pra melhorar?

A: Não.

E: Muito obrigado.