

Narrativas de estudantes do ensino médio sobre o ensino da língua portuguesa

High school students' narratives about teaching the portuguese language

Narrativas de estudantes de secundaria sobre la enseñanza de la lengua portuguesa

THAYNAN DE OLIVEIRA SOARES RODRIGUES¹

MILENA MORETTO²

RESUMO: Este artigo discorre sobre o ensino da Língua Portuguesa e as relações sociais em sala de aula, pautando-se na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin. A discussão parte de abordagem qualitativa baseada na entrevista narrativa. O objetivo foi compreender como os alunos significam a trajetória escolar no que tange ao ensino de língua materna. As análises indicam que o modo como as interações sociais ocorrem na escola impactam na forma como concebem o ensino da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; língua portuguesa; ensino médio.

ABSTRACT: This article discusses the teaching of the Portuguese language and social relations in the classroom, based on the enunciative-discursive perspective of the Bakhtin Circle. The discussion starts from a qualitative approach based on narrative interviews. The objective was to understand how students understand their school trajectory in terms of teaching their mother tongue. The analyzes indicate that the way social interactions occur at school impacts the way they conceive the teaching of reading and writing.

KEYWORDS: Curriculum; portuguese language; secondary education.

1. Universidade São Francisco.

2. Universidade São Francisco.

RESUMEN: Este artículo analiza la enseñanza de la lengua portuguesa y las relaciones sociales en el aula, desde la perspectiva enunciativa-discursiva del Círculo Bakhtin. La discusión se sustenta en un enfoque cualitativo basado en entrevistas narrativas. El objetivo fue comprender cómo los estudiantes entienden su trayectoria escolar con respecto a la enseñanza de su lengua materna. Los análisis indican que la forma en que ocurren las interacciones sociales en la escuela impacta la forma en que conciben la enseñanza de la lectura y la escritura.

PALABRAS CLAVE: Currículo; lengua portuguesa; enseñanza secundaria.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, comenta a necessidade de uma base curricular pautada nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nas manifestações culturais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu com a finalidade de estabelecer e nortear os currículos das redes de ensino públicas e privadas a partir de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam em sua trajetória escolar (BRASIL, 2018).

Em 2018, ocorreu a homologação de um novo documento da BNCC para o Ensino Médio em que considera as juventudes em suas singularidades, reconhecendo os adolescentes como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos (BRASIL, 2018). Dessa forma, a estrutura curricular desta etapa, bem como as competências e habilidades previstas, compreende que as disciplinas oferecidas devem ser organizadas visando o acolhimento das diversidades, protagonismo dos estudantes e projeto de vida de cada um deles. Por outro lado, reconhecemos que o documento é bastante complicado e, por trás desse discurso igualitário e de “[...] favorecimento dos mais pobres, padroniza, controla, exige, penaliza em um sistema semelhante ao viabilizado pela privatização” (NASCIMENTO, MORETTO, 2022, p. 146).

Isso porque, conforme expõem Venco e Carneiro (apud NASCIMENTO e CARNEIRO, 2022, p. 146)

[...] a legitimação da nova diretriz curricular reduz (independentemente do estágio educacional a que se refira, Educação Infantil, Básica ou de nível Médio) o processo de ensino ao desenvolvimento de habilidades e competências individuais, vincula-o

ao processo avaliativo em larga escala e promove o ranqueamento entre as escolas e os seus pares (gestão, docentes e alunos), resultando em situações inóspitas de trabalho e no adoecimento dela decorrentes. Ademais, conforme ressaltam os pesquisadores, a homologação da Base Nacional Comum Curricular é a velada tentativa de frear o trabalho intelectual e impor ações que monopolizem as atividades desenvolvidas em sala de aula conferindo aos processos de ensino e de aprendizagem um caráter estritamente reducionista voltado exclusivamente à formação técnica e direcionada à atuação no mercado de trabalho adotando-se, para esse fim, a perspectiva do desenvolvimento gradual e progressivo de habilidades e competências individuais pautadas sob aspectos cognitivos e socioemocionais.

No intuito de investigar como os estudantes significam o currículo que se apresenta na escola, o presente artigo discorre sobre o ensino da Língua Portuguesa e as relações sociais presentes em sala de aula, pautando-se, principalmente, na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, destacando os conceitos de relações dialógicas, alteridade e vozes sociais como um posicionamento social valorativo (FARACO, 2009). Dessa forma, a partir das narrativas dos próprios estudantes, esse texto pretende compreender como esses estudantes significam a trajetória escolar e suas vivências no que tange ao ensino de língua materna.

A discussão parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo procedimento metodológico baseou-se na entrevista narrativa proposta por Jovchelovith e Bauer (2017). A partir da análise dos dados, foi possível refletir sobre as relações dialógicas em sala de aula e identificar as expectativas das juventudes a respeito das disciplinas oferecidas, sobretudo, o ensino da Língua Portuguesa.

Para uma melhor compreensão e discussão sobre as vozes dos estudantes do Ensino Médio em relação ao ensino, este artigo apresenta, primeiramente, as concepções de linguagem e ensino da língua materna, seguido pelos procedimentos metodológicos utilizados para a produção dos dados. Por fim, apresentamos nossas análises sobre como os estudantes significam o trabalho com a língua materna. Nas considerações finais, propomos uma reflexão sobre as relações dialógicas e a importância dos enunciados (orais e escritos) dentro das múltiplas e variadas esferas do agir humano dentro do contexto de uma sala de aula.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O ensino de língua materna tem sido orientado por três concepções de linguagem: 1) a linguagem enquanto expressão do pensamento; 2) a linguagem como instrumento de comunicação; 3) a linguagem como interação.

Segundo Geraldi (2011), a primeira concepção está relacionada aos estudos tradicionais, à gramática normativa e concebe a linguagem como tal, de forma que, para essa corrente, as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A segunda concepção, relacionada ao estruturalismo ou também ao chamado transformacionalismo, está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam de acordo com um sistema normativo, de regras) que possibilita a comunicação na forma de transmissão de uma mensagem ao receptor. Por fim, a terceira concepção considera que mais do que transmissão de informações, a linguagem é dialógica, um lugar de interação humana.

Assumimos essa terceira concepção por acreditar que a consciência linguística do falante não funciona consultando um sistema de regras; ao contrário, serve-se dela para suas necessidades enunciativas concretas.

Por isso, o texto torna-se o objeto primordial para o ensino da língua mesmo na tentativa de oportunizar aos estudantes o conhecimento da variedade de prestígio. E, diante dessa afirmação, é preciso reconhecer que há uma dicotomia bastante latente em nossas escolas: o ensino da língua e o ensino de sua metalinguagem. Quanto tempo na escola se perde fazendo a análise sintática, classificando os advérbios, as orações subordinadas etc. e fazendo listas e listas de exercícios a um público que nem sequer domina a variedade prestigiada? Por essas razões, concordamos com Geraldi (2011) quando afirma que:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 2011, p. 45).

Conforme explicita Bakhtin (2010a), a linguagem não pode ser reduzida a um sistema normativo porque ela “[...] funciona diferentemente para diferentes grupos,

na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (BRAIT, 1999, p. 80), uma vez que:

[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN, 2010a, p. 35).

Vivemos, nesse sentido, em um mundo de linguagem, signos e significações. Toda enunciação é dotada de significação e a “[...] multiplicidade das significações é o que faz de uma palavra uma palavra” (BAKHTIN, 2010a, p. 135). Segundo o autor, a significação é inseparável da situação concreta e, por essa razão, diferente a cada vez que o enunciado é falado. Por isso, está relacionada à compreensão. E, nesse sentido,

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas formando uma réplica; Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2010a, p. 137).

Compreender, portanto, é uma forma de diálogo; é, segundo Bakhtin (2010a, p. 137), “opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Por essa razão, não há como dizer que a significação está na palavra e que apenas o domínio do sistema normativo garantiria a compreensão ou apropriação da variedade legitimada. Para Bakhtin e o seu Círculo,

A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra e nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois pólos opostos. (BAKHTIN, 2010a, p. 137).

Ignorar esse princípio dialógico da linguagem é o mesmo que apagar as relações entre a linguagem e a vida. E, considerando esses princípios, o ensino de língua materna demanda essa interação para que os alunos possam compreender o real funcionamento da linguagem. Se pautar-se apenas no reconhecimento de normas

gramaticais, na classificação, o estudo da língua não passará de mera abstração, isto é, repetível e não reiterável desconsiderando o texto e suas funções sociais, ideológicas e dialógicas. Por isso,

[...] ao assumirmos o texto como objeto discursivo e dialógico, formado de muitas vozes e de outros discursos que cruzam e se completam, podemos afirmar que um texto não é simplesmente um amontoado de frases isoladas de que o falante se apropria, mas um objeto histórico, sociointerativo, que demanda outro interlocutor e está inserido em um contexto sociocomunicativo (MORETTO, 2014, p. 59).

Todo texto se materializa em um gênero discursivo que pode ser compreendido como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010b, p. 279). E para que o texto faça sentido aos estudantes torna-se necessário aproximá-lo do contexto real de produção e encontrar interlocutores para o que se produz na escola, interlocutores estes para além do professor.

Trata-se, segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 10),

[...] de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Todavia, muitas vezes esse trabalho com o gênero na escola acaba se tornando um simulacro da escrita e desconsiderando o papel centralizador e fundamental da linguagem: a interação e dialogicidade. O aluno acaba tendo que escrever para o professor simplesmente que irá ler o seu texto não para saber o que ele diz, mas para verificar se a variedade de prestígio está sendo usada (LEAL, 1991). E nessas condições,

A linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe (BRITO, 2011, p. 126).

Considerar, portanto, o texto como objeto dialógico e de ensino é apresentar situações interativas que façam com que os estudantes compreendam o verdadeiro

funcionamento da linguagem: a dialogicidade e para isso, ele precisa encontrar na escola interlocutores que o permitam colocar-se em dialogia, encontrar espaços para atividade humana de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses. A escola precisa, como afirma Leal (2003), ser um espaço de prática social. E se assim não for, continuaremos, como diz Possenti (1997), reprovando aqueles que a sociedade já reprovou e curtindo o fracasso de nossos projetos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A discussão sobre narrativas vai muito além do método de investigação como uma técnica específica e sistematizada de produção de dados, uma vez que se trata da experiência humana expressada através de palavras. É por meio das narrativas que as pessoas recordam sobre suas vidas, organizam suas experiências e encontram possíveis explicações para elas (JOVCHELOVITH e BAUER, 2017). Dessa forma, a pesquisa apresentada neste artigo se apoia em uma abordagem qualitativa, sendo a entrevista narrativa o principal instrumento utilizado.

A entrevista foi pautada nos procedimentos defendidos por Jovchelovith e Bauer (2017) os quais implicam quatro fases: iniciação, narração central, fase de questionamento e fase conclusiva. Dessa forma, foi realizada uma investigação preliminar a respeito do currículo do ensino da língua Portuguesa e trajetória escolar dos alunos da Educação Básica. Após isso, coube às pesquisadoras elaborar um roteiro de perguntas de acordo com seus interesses para a pesquisa. O roteiro foi utilizado durante a gravação da entrevista com o aluno, narração sem interrupções, com fase de questionamentos e conclusão, conforme sugerem os referidos autores.

As entrevistas aconteceram com 6 alunos do Ensino Médio em uma escola estadual do município de Campinas, interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola estadual em um bairro periférico do município de Campinas que atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No período matutino, estudam alunos do Ensino Médio, sendo três turmas da 1ª série, duas turmas da 2ª série e três turmas da 3ª série. No período vespertino, estudam alunos do 6º ao 9º ano, sendo duas turmas de cada série. No período noturno, estudam apenas alunos do Ensino Médio, sendo duas turmas da 1ª série, uma da 2ª série duas da 3ª série. O total é de aproximadamente 635 alunos.

Como critério de escolha dos participantes, por meio de um questionário, utilizamos os seguintes critérios: (1) alunos do ensino médio que gostassem e lessem

com frequência; (2) alunos do ensino médio que não gostassem e não lessem com frequência. Dessa forma, entrevistou-se dois alunos de cada série: sendo um aluno que pratica o hábito da leitura e outro diz não a praticar. Entrevistamos aqueles que, dentre esses critérios, se dispuseram a realizar uma entrevista narrativa no contraturno.

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos e analisados. A análise se pautou nas convergências e divergências das falas dos entrevistados de modo que foi possível encontrar unidades temáticas de análise uma vez que, na perspectiva de que nos apoiamos, não há como estabelecer tais análises a priori sem considerar as vozes dos participantes. Para este artigo, buscamos discutir como os estudantes significam o ensino apresentado a eles.

AS VOZES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Tradicionalmente, o ensino de língua materna esteve voltado para o ensino das normas gramaticais, desconsiderando a natureza social e dialógica da linguagem na tentativa de garantir o ensino da variedade formal e legitimada aos estudantes. E essa forma de conceber a linguagem e direcionar a prática pedagógica parece levar muitos alunos ao tão comum fracasso escolar. Contudo, conforme aponta Geraldini (2011), “reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino”, pois compreendemos que nosso sistema educacional, atualmente, exige um currículo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades que, muitas vezes, direcionam o ensino na língua materna a metodologias que desconsideram as interações, os enunciados dos próprios estudantes e a multiplicidade de significações que trazem consigo.

Recentemente, por exemplo, a implantação de um novo documento curricular em 2017 – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – apresentou a concepção de ensino de língua materna que defende:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas

na abordagem, de forma a sempre relacionar o texto a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Percebe-se que o texto passou, nesse sentido, a ocupar um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, embora concepções distintas de linguagem ainda encontrem seu espaço no contexto escolar e nos documentos oficiais (BIZIO, FREITAS, MORETTO, 2017). Uma perspectiva mais estruturalista pautada no ensino de um sistema de regras normativas que, pouco significam aos estudantes, ainda parece ocupar um espaço significativo em muitas escolas e, também, nas diretrizes oficiais. No atual documento da BNCC, por exemplo, várias das famosas “habilidades” prescritas estão relacionadas a uma concepção de linguagem mais sistemática cuja função não é uma análise da língua, mas sobre a língua como podemos observar, por exemplo, em uma habilidade prescrita para o 5º ano: “Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e sufixo” (BRASIL, 2018, p. 119).

Para além dos documentos norteadores que misturam diferentes concepções de linguagem, as vozes dos estudantes entrevistados nos revelam tal cenário, uma vez que relataram a respeito de suas vivências com o ensino da língua materna, direcionada, conforme discutimos neste artigo, aos estudos tradicionais que se resumem, principalmente, à transmissão de informações e não a construção dialógica do conhecimento.

Eu me lembro de quando eu sentava na mesa e ela [a professora] fazia ditado de palavras para escrever, isso me dava muito medo, porque eu tinha medo de escrever a palavra errado, e na maioria das vezes eu escrevia, eu trocava (isso acontece muito quando tô falando) o R pelo L e... na escrita, tipo... deixa e lembrar uma palavra difícil... Quando eu ia escrever uma palavra e ela [a professora] falava, tipo... Isso é com C? Mas era S. E aí eu ficava com medo de escrever errado (Aluna 1 da 3ª série).

Escrever texto para mim sempre foi horrível [...], então as aulas de Língua Portuguesa foram para mim um pouco chatas e empurradas, apesar de eu gostar bastante de ler, sabe, aprendi realmente vocabulário lendo os livros, sabe, tipo assim, Sherlock Holmes, é... O Menino do Pijama Listrado, A Fúria e a Aurora, sabe. [...] porque os professores de português que eu tinha era muito mais explicar matéria na lousa, sabe. Se o professor não tem um certo carisma para explicar essa matéria não funciona para mim (Aluno 3 da 2ª série).

Então, assim, nunca gostei de ler na escola mesmo, Português, então pra aprender esse negócios de orações, sabe... Nossa, isso foi bem difícil (Aluno 4 da 2ª série).

O enunciado dos estudantes revela que a escola, mesmo com a democratização da educação, muito possivelmente ainda baseia o ensino da língua a partir de um sistema de classificações e de regras a serem decoradas (MORETTO, 2014). Todavia, no ensino da Língua Portuguesa, acreditamos que se deve levar em consideração que “a vida humana é por sua própria natureza dialógica” (FARACO, 2009). Assim sendo, tomando como base o que o Círculo de Bakhtin diz sobre dialogismo, entendemos que os alunos precisam tomar parte no diálogo sobre o que é ensinado e, principalmente, *como* é ensinado, pois é nas relações dialógicas, na interação, que o sujeito se constitui a partir de seu discurso, trazendo suas singularidades.

Não estamos afirmando, no entanto, que o ensino da gramática normativa e outras metodologias de ensino da língua materna devem ser desconsideradas. A questão que levantamos nesta discussão implica sobretudo a valorização dos enunciados dos estudantes de modo que seja possível considerar os signos que apresentam e suas significações a partir dos princípios dialógicos da linguagem. Sendo assim, a escola deve ser espaço da própria vida e não de preparação para a vida. Contudo, os estudantes entrevistados narram que, muitas vezes, não encontram esse espaço nos espaços escolares:

[...] porque você aprende falando também, não só você ouvindo. Aquele negócio do tipo “decoreba”, só escrever, escrever, escrever é chato. Eu vim de uma escola que eu só lia e só escrevia, eu não tinha poder de falar, [mas] quando eu tive o poder de falar, nossa, para mim foi a melhor coisa que existia na vida, entendeu? Para mim isso é essencial, pra vida de um aluno (Aluna 1 da 3ª série).

Eu acho que esse negócio de “Ah, passar matéria na lousa” não bota muito na cabeça da criança, porque... nem nos adultos, eu acho, porque é enfadonho você ter só que copiar... copiar, tudo assim, e tentar assimilar aquilo... (Aluno 3 da 2ª série).

[...] tem essa professora de Português, ela é boa, [mas] eu não acho que ela estimula tanto o ambiente como o [outro] professor, mas ela é bem focada, ela todo dia passa lição pra gente. Mas eu acho que esse contato do professor com os alunos, estimular o ambiente, tornar o ambiente, mais engraçado, mais confortável é bem importante para o ensino deles (Aluno 6 da 1ª série).

Observa-se portanto que, para além dos conteúdos ensinados, as relações estabelecidas no contexto da escola, suas vivências, são fundamentais para a constituição desses estudantes, pois as relações dialógicas em sala de aula são relações repletas de índices sociais de valor entre os indivíduos que a compõem. Sendo assim, pode-se afirmar que a consciência não se orienta pelo sistema da língua materna em si, mas pelo novo, pelo enunciado, pela concretização de sua singularidade, pelo horizonte social avaliativo. (FARACO, 2009, p. 23).

No entanto, percebe-se que, nas narrativas, muitas vezes, esse estudante associa o ensino da língua às interações sociais ocorridas entre o professor de língua e ele.

Eu não falava com meus professores, era muito difícil. Eu olhava para a cara [do professor] e pensava “O que eu vou falar com você? Você não falou nada para mim”. [...] quando a aula é legal, quando o professor é legal, eu vejo que... os alunos, eles gostam (Aluna 1 da 3ª série).

Ela [a professora de Português] não conversa, fica mais quieta, aí ela só passa os negócio lá, aí ela dá meia dúzia de palavra e depois fica lá quieta. Esses dias ela falô pra fazê um texto, nem sei de que que era o texto, porque ela não fala, ela não explica, ela só manda [...]. [As aulas] é chata, porque a dona é chatinha. Antigamente eu gostava bastante de Português, mas agora... (Aluna 2 da 3ª série).

[...] os professores de português que eu tinha era muito mais explicar matéria na lousa, sabe. Se o professor não tem um certo carisma para explicar essa matéria não funciona para mim (Aluno 3 da 2ª série)

Eu tive alguns professores mais rígidos. Não, não que eu não goste deles, mas eles eram meio rígidos comigo [...] eles eram muito rígidos e gritava bastante em sala de aula. (Aluno 6 da 1ª série).

A partir da narrativa dos estudantes, observa-se que, nessa escola, as relações, o não diálogo, a posição transmissiva acaba por levá-los ao não interesse pelas atividades de leitura e escrita – o que nos leva a refletir sobre a questão da forma como, muitas vezes, nosso sistema de ensino está organizado. Essa significação se apoia em um ensino da língua materna muito provavelmente atrelado a uma construção artificial da linguagem, conforme aponta Brito (2011, p. 126). Os enunciados dos alunos “*passa os negócio lá*”, “*ela falô pra fazê um texto, nem sei de que que era o texto*” acabam por evidenciar a importância das relações dialógicas e da alteridade na relação professor-aluno.

Sendo assim, em vez de proporcionar o ensino a partir de uma dialogicidade que deveria ser construída com base na interação social em sala de aula, percebe-se a utilização de metodologias tradicionais que não colocam aos alunos verdadeiras situações de trabalho com a linguagem, que tenham significado para eles e estimulem o hábito da leitura e escrita.

Contudo, propusemo-nos a ouvir as vozes desses estudantes do ensino médio a respeito do ensino de sua língua materna, aqueles possuem e não possuem tal hábito, e tivemos a oportunidade de refletir sobre o que eles mais gostam nas aulas, as mudanças que desejariam ver realizadas, além de sugestões e ideias para as aulas de Língua Portuguesa. Vemos, mais uma vez, nas narrativas desses estudantes, a importância de aulas que façam sentido a eles. E essas aulas pressupõem a presença do outro, a interação, ter um espaço para dizer e ser ouvido, um contato entre dois polos como nos diz Bakhtin (2010a, p. 137).

Eu queria mais que fosse, tipo, um livro pra cada grupo, tipo, a gente se juntar assim em grupo e escolher o livro e o nosso grupo fazer o resumo desse livro, fazer atividades desse livro e outro grupo escolhia outro. (Aluno 4 da 2ª série).

Eu indicaria para o professor fazer, tipo, dinâmicas, que eu acredito que em certos momentos é muito mais legal quando se aprende brincando, assim, de certa forma porque você pensa naquilo, você se diverte com aquilo, aquilo entra melhor na sua mente, sabe? Então seria legal criar dinâmicas como aprendizado, por exemplo, vídeos, escritas, assim, jogos, sabe? (Aluno 5 da 1ª série).

Nos enunciados dos participantes, observamos que, embora a concepção de língua adotada pelas prescrições nacionais é a interativa que considera que a língua é produzida socialmente, ao que parece, a escola ainda encara o ensino da língua como meramente uma questão pedagógica. Dessa forma, impõe aos alunos modelos de ensino e conteúdos pré-estabelecidos pelos documentos oficiais sem considerar, de fato, as experiências e o repertório linguístico que esses indivíduos trazem consigo. Sendo assim, são poucos os professores que têm a oportunidade de buscar integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, por meio da leitura ou da produção de textos, de modo que o aluno seja capaz de assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. (GERALDI, 2011).

É necessário, portanto, olharmos para o currículo oferecido aos estudantes a partir de uma perspectiva enunciativa-dialógica. No entanto, conforme afirma Lerner (2002), o currículo da escola quase sempre adquire um caráter prescritivo, mesmo quando a própria docência não o deseja. Sendo assim, a priori, a elaboração dos documentos curriculares percorre um itinerário problemático e tal problemática implica sobretudo a didática em sala de aula. Nesse sentido,

quando se propõe uma transformação didática, é necessário levar em conta a natureza da instituição que a realizará e as pressões e restrições que lhe são inerentes, derivadas da função social que lhe foi atribuída. É necessário prever como articular a proposta que se tenta levar à prática com as necessidades e com as pressões próprias da instituição (LERNER, 2002, p. 53).

A partir dessa citação de Lerner, compreende-se que o currículo depende mais da realidade social da escola do que das diretrizes curriculares que normatizam o ensino de língua. Sendo assim, acreditamos que seja possível que a escola reveja sua concepção de ensino e de língua de modo que haja oportunidades de os estudantes utilizarem a linguagem, bem como suas práticas de leitura e escrita, a partir de princípios dialógicos, considerando, dessa forma, o enunciado dos estudantes e a significação que o acompanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos alunos nos fazem refletir que, em nossas escolas, muitas vezes, ainda predomina uma concepção de linguagem estruturalista em que o ensino de língua materna se resume a exercícios mecanizados que parecem nada significar aos estudantes. Dessa forma, as vozes desses estudantes, no Ensino Médio, nos fazem pensar sobre a possibilidade de um ensino de língua materna que realmente os leve a significar o trabalho com a linguagem – o que pressupõe, por exemplo, aulas dialógicas e interativas.

Com base no que se propõe e discute a partir do Círculo de Bakhtin, considerando que os enunciados dos alunos não são neutros, mas emergem num contexto cultural repleto de significados e valores (Faraco, 2009, p. 25), percebe-se que o ensino da língua portuguesa pode ser um ato de responsividade e de dialogicidade.

No que tange às práticas de leitura e escrita, compreendemos que a forma como a língua materna é concebida, em um contexto de sala de aula, pode exercer um papel de importância na vida dos estudantes e se tal exercício for pautado, principalmente, na linguagem como interação e não apenas transmissão de informação, leremos textos escritos por eles que vão além do conjunto de regras e que compreendem a visão de mundo e o universo de valores com os quais interagem. Nesse sentido, acreditamos que o papel do professor nesse processo é fundamental.

Contudo, reconhecer e partilhar as narrativas dos alunos sobre o ensino da Língua Portuguesa não implica apenas responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de sua aula (LERNER, 2002). Nesse caso, vale refletir acerca das condições concretas de nossas escolas, além de levar em consideração suas exigências quanto à formação dos estudantes enquanto cidadãos.

Acreditamos que não se trata, portanto, de simplesmente mudanças na proposta curricular, mas de uma adequação de tal proposta àquilo que os alunos esperam, deixando de lado certos hábitos tradicionais e promovendo mudanças valorativas que, de fato, poderão conduzir as juventudes ao seu protagonismo e transformação social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a. 208 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, 230 p.
- BIZIO, M. R. P.; FREITAS, A. P. de; MORETTO, M. Uma análise sobre as concepções de linguagem de professores que atuam em aulas de recuperação. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/305>. Acesso: 28 abr. 2022.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.
- BRITO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: Geraldi, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2009. 168 p.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: editora Ática, 2011. 105 p.

- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 466 p.
- LEAL, L. de F. V. **A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escola**. 1991. 232 f. Dissertação de Mestrado – Belo Horizonte: FAE/ UFMG, 1991.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- MORETTO, M. Vozes que emergem em sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de texto. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 32, n. 62, p. 87-98, 2014.
- NASCIMENTO, M. de F. F.; MORETTO, M. As práticas de oralidade em Língua Portuguesa a partir dos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Intercâmbio**, v. LI, p. 141-161, 2022. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996, 95 p.
- ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. (Org). A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2003.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11. Anped: Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. maio-ago, 1999.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2018. 376 p.

SOBRE AS AUTORAS

Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues possui licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo – UNISAL. Graduando Bacharel em Psicologia na Universidade de São Francisco. Especialista em Neurociências, Educação e Práticas Pedagógicas pelo UNISAL. Especialista em Educação Socioemocional pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores – IBFE. Atualmente é professora no Colégio Renovatus, atuando com o 4 ano do Ensino Fundamental.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0121-4620>.

E-mail: thaynan.rodrigues@mail.usf.edu.br.

Milena Moretto é professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Participa do grupo de pesquisa

ALTER-AGE da Universidade de São Paulo, ALTER-LEGE da Universidade São Francisco, GPLIMES da Universidade São Paulo e é vice-líder do grupo Relações de ensino e trabalho docente da Universidade São Francisco. Foi coordenadora do Programa de Leitura e do Programa de Formação Geral da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente com seguintes temas: Leitura, Escrita, Alfabetização, Letramento, Gêneros Textuais, Narrativas, Formação Docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-1678>.

E-mail: milena.moreto@yahoo.com.br.

Recebido em 06 de dezembro de 2023 e aprovado em 22 de fevereiro de 2024.