

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LINGUAGENS NA ESCOLA PÚBLICA.

Alex Sandro Tomazini; Rosangela da Silva Amorim.

RESUMO

Partindo da noção de que o ensino de Linguagens detém vários aspectos a serem compartilhados com alunos da educação básica, alguns deles serão aqui abordados, pois não é possível delinear todas as áreas das linguagens e suas propostas para o ensino básico de forma breve. É possível relacionar algumas áreas, observando quais competências da aprendizagem no campo da linguagem foram realçados em período de pandemia, durante o qual os alunos estiveram mais disponíveis a adquirir o conhecimento com mediação tecnológica. Então, cabe discutir como que esse aluno revela-se na aprendizagem da linguagem através de uma mediação tecnológica. Entende-se que no processo de aprendizagem no campo da linguagem embasada pelas novas tecnologias pode reforçar um aspecto em detrimento de outros. O multiletramento em mídias digitais auxiliam a interação com esse aluno ao longo da imposição da aprendizagem durante a pandemia e sua relação com a linguagem. Pelo viés da comunicação, esse aluno interage com os professores e demais colegas por plataformas virtuais, no aspecto da aprendizagem em si, os textos os quais eles buscará são midiáticos, tais como vídeos, slides, voltados para a hipermídia e hipertextualidade. Logo, o objetivo do estudo foi buscar qual é o rendimento dos alunos no aspecto da linguagem, na aprendizagem, seguindo os parâmetros do SAEB que mensura o nível de aprendizagem em Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVES: Linguagem. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

Starting from the notion that the teaching of languages has several aspects to be shared with students of basic education, some of them will be discussed here, as it is not possible to outline all areas of languages and their proposals for basic education in a brief manner. It is possible to list some areas, noting which learning skills in the field of language were enhanced during a pandemic period, during which students were more available to acquire knowledge with technological mediation. So, it is worth discussing how this student reveals himself in language learning through technological mediation. It is understood that in the learning process in the field of language based on new technologies, it can reinforce one aspect to the detriment of others. Multiliteracy in digital media helps the interaction with this student throughout the imposition of learning during the pandemic and its relationship with language. Through the communication bias, this student interacts with teachers and other colleagues through virtual platforms, in the aspect of learning itself, the texts they will seek are media, such as videos, slides, focused on hypermedia and hypertextuality. Therefore, the objective of the study was to seek what is the performance of students in terms of language, in learning, following the parameters of the SAEB that measures the level of learning in Portuguese for high school students.

KEYWORDS: Language. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

Vale iniciar essa abordagem com algumas considerações a primeira é afirmando que, antes da pandemia, as ferramentas tecnológicas já se faziam muito presentes no cotidiano desse aluno, por meio de textos trocados em mensagens, plataformas de vídeo, inclusive convidando esse aluno de Ensino Médio a produzir linguagem, como protagonista de sua construção linguística, realizando vídeos, textos midiáticos.

Outro aspecto importante é compreender que a pandemia, quando desponta no cotidiano escolar afastando esse aluno de uma aprendizagem mais sociointerativa no espaço físico e o torna mais dependente dessas ferramentas. Cabe, portanto, suscitar algumas reflexões sobre como esse aluno obteve os rendimentos no recorte de 2018-2019 nos aspectos da linguagem, a saber leitura e escrita e como se deu esse processo de ensino e aprendizagem nesse campo.

A textualidade tem se redimensionado com a presença das mediações pelas ferramentas tecnológicas no cotidiano do aluno e a leitura e escrita se apresentam em outros formatos para esse aluno. Cabe compreender se os alunos do Ensino Médio adquirem ou aproveitam essas mediações para aprimorar o seu processo de leitura e escrita.

Doravante, tenta-se compreender se a redação e a leitura são áreas as quais se percebe uma melhora e produtividade do aluno quando ele interage com essa tecnologia, entende-se que a estrutura da linguagem se desenvolve em termos de competência linguísticas para esses alunos.

O objetivo desse estudo, portanto, é mapear as principais áreas da linguagem que são propostas no campo da sua aprendizagem e como que esse aluno se situa no rendimento das avaliações que são aplicadas anualmente no SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico).

A metodologia é qualitativa, com estudo de referencial teórico e exploratório uma vez que irá se pautar nos dados do SAEB para avaliar o rendimento dos alunos de Ensino Médio no campo da linguagem a partir de dois critérios: a participação e o desempenho e quais são os sinais de rendimento de acordo com a participação desses alunos. O SAEB é uma ferramenta importante de mensuração do desenvolvimento dessa aprendizagem no campo das competências de leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

Mapeando os campos de aprendizagem no ensino da linguagem.

A Língua Portuguesa proporciona a criação de vínculo social uma vez que a sua principal função é a comunicação e o acesso às informações. O homem, conforme tem amplitude e conhecimento da língua progressivamente tende a produzir a sua enunciação.

A linguagem é uma atividade educativa e interindividual pela sua finalidade do processo de interlocução o qual tende a realçar o signo histórico conforme o seu uso no meio social. Tem uma faculdade cognoscente, ou seja, ela é intrapessoal e transporta-se para o interpessoal quando a sua finalidade comunicativa é ativada e utilizada na produção do discurso enunciado.

Tendo em vista a proposta dessa aprendizagem, reflete-se como a Língua Portuguesa se expande na área de Linguagens que é a citada pela BNCC (2017) e interpela o aluno do Ensino Médio a criar essa interindividualidade com os recursos que a língua oferta. Freitas (2002, p. 24 apud MORESCO, 2015, P. 27) fala dessa relação entre Língua Portuguesa e expressividade:

“Nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, ser expressivo e falante. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que o investigador e investigação são dois sujeitos em interação.”

Logo, a Língua Portuguesa é a ferramenta que permite a expansão da linguagem ao longo das interação desse aluno em relação ao objeto que ele descreve. No caso, a leitura e escrita apontam os objetos delineados e cabe o estímulo a esse aluno para com eles interagir.

No componente curricular a língua, no caso a linguagem, passa pela importância de estudar o seu uso, a forma como é utilizada em diferentes registros, o contato com as variedades linguísticas, a compreensão do texto oral e do escrito. Outros vieses presentes estão vinculados a valorizar o ambiente de leitura, a expansão da linguagem e aprimoramento da qualidade de análise crítica.

Língua e linguagem são processos que se complementam porque essa ambientação recorre a diferentes objetivos que tangenciam as variedades linguísticas, as quais irão impulsionar sentimentos e experiências os quais são despertados quando se está em contato com a língua.

Vale ressaltar que esses pressupostos caracterizam o uso irão das qualidades às formas como o aluno se relaciona consigo, com o mundo e com o outro. Duque (2013, p. 45) destaca a importância da interação e com que a linguagem acaba ampliando o seu espaço na vida acadêmica desse aluno porque ele não somente precisa apresentar o conhecimento da língua em si, mas no seu uso.

A concepções que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) coloca em termos de currículo traz a importância do texto midiático e como que ela faz parte de um elemento criativo que depende do rendimento desse aluno em leitura e escrita.

Na BNCC, as concepções curriculares abordam os eixos que são elencado para descrever os blocos de conteúdo são a Língua oral e a Língua escrita, ambos com usos e formas. Esses campos irão favorecer a prática e a produção de como cada item se organiza na língua portuguesa em elementos fundamentais como: alfabetização, ortografia, pontuação, leitura, interpretação de texto, redação e gramática. Cada conteúdo será fundamental para que os critérios dos estudos sejam articulados para a sequência da aprendizagem.

Outra concepção importante é a transversalidade e como que ela irá ser explorada no currículo. Em seu bojo, esse componente revela que a língua traz valores socioculturais com caráter de intervenção social (MORESCO, 2015).

Compreender a linguagem no âmbito e contexto dessa interação é conceber que só pode realizá-la a partir da língua e da palavra para que os alunos do Ensino Médio construam uma competência de linguagem para a leitura e escrita e não apenas para decorar conceitos gramaticais, uma vez que a BNCC irá abordar o viés da relação dialógica desse aluno com o texto.

Duque (2013, p. 54) pontua que a construção no contexto escolar se aproveita de sua colocação a respeito do aluno como sujeito dessas relações dialógicas, enunciados com ferramentas que ele percebe para entender que as ferramentas adotadas foram mediadas pela tecnologia.

As diretrizes do currículo pretende categorizar intercâmbios comunicativos que tenham um valor social e que encaminhem o aluno para a produção da ação nas

atividades. As diretrizes do documento da BNCC condiciona a possibilidade de organizar um trabalho pedagógico que conscientize ação da aprendizagem por formas de informações de acesso cooperativo. O papel do estudante adere às normas de convivência e como que essas ações de convívio constituirão um modelo que conjuga o conteúdo.

Algumas práticas para a leitura revelam a importância da escuta de textos lidos pelo professor, coordenação do texto com o seu contexto, inferências, relações com indicadores importantes à uma primeira leitura, dados que podem ser antecipados, recursos de compreensão, visita a acervos e à forma como esse aluno é orientador a acessar informações impressas e digitais e a busca da informação se faz por fontes diferenciadas.

Nesses âmbitos, a socialização da linguagem permite, na prática de leitura e escrita de forma que esse texto seja compartilhado e agregue informações que sejam desvendadas pelo aluno. A partilha, a informação e o acesso são procedimentos que também garantem a prática da leitura e a forma como ela é explorada em sala de aula entre professores e alunos (FREITAS, 2002).

Áreas de produção da linguagem

A produção da linguagem é entendida quando o aluno é estimulado a produzir enunciados, configurando-os para a experiência discursiva e formato de produção de um texto. É quando o aluno está diante do seu objeto com o qual irá interagir e precisa conhecê-lo. Geraldi (2010) diz que:

“Os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo que resultam como produtos desse processo. (...) Trata-se sempre de sujeitos de completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros. Os conceitos que vão internalizando e neles as formas de compreender o mundo.”

A produção de texto pode estar vinculada à várias informações tal qual a sua prática de leitura. É preciso compreender que a produção textual também está vinculada em contexto e, por isso, há de se ter uma finalidade para introduzir progressivamente em aspectos. Para produzir o texto é preciso compreender os regimentos da escrita, entender normas ortográficas, divisão de texto, separação entre o discurso direto e indireto. Outro conhecimento importante é a regularidade de compreensão dos gêneros textuais. Além da

tipologia textual é preciso conhecer o grau de formalidade da língua e se as suas variações cambem na produção (DUQUE, 2013).

A oralidade requer a escuta ativa e o preparo para a comunicação direta em diferentes contextos de intencionalidade implícita. Reconhece-se também o formato linguístico e não-linguístico pois os códigos de comportamento e outros códigos sócias também são importantes para a função comunicativa.

A formalidade do uso é uma expressividade intrínseca aos registros formais e não formais, as quais pretendem ampliar a negociação, o diálogo a forma de ressignificar as suas expressões (GERALDI, 2010).

Compreende-se que nesse eixo é necessário os registros escritos e orais que a relação de produção seja comparada com distintas situações que se ampliam nos contextos de situações comunicativas com uma variedade de registro. É importante conceber que a análise da língua presentifica-se na discussão dos elementos que irão atribuir sentido e articulação com o que se planeja dizer ou escrever.

Outro processo fundamental é analisar os aspectos de coesão textual, coerência, contra o gênero, pontuação, paginação e ortografia. A derivação das regras ortográficas deve seguir à análise dessas regularidades presentes no texto.

Esses três componentes são importantes para que o conteúdo da língua portuguesa seja trabalhado de acordo com o documento (MORESCO, 2015).

A perspectiva do multiletramento no Ensino de Língua Portuguesa

No tocante ao multiletramento, a linguagem verbal sugere sempre as novas formas de letramento, ou seja, o letramento multiforme que implica nas formas do texto para o social e a vida comunitária. O que compreende esse conceito é contemplar como a linguagem e as práticas sociais para que a visão de letramento principalmente na questão dos gêneros do discurso. O objetivo do multiletramento é proporcionar a recepção a diferentes interfaces do discurso, reconhecendo padrões semióticos que irão manipular visão semiótica.

Quando se prevalece de contextos para ampliar a exposição do aluno a diversos tipos de textos sobre um mesmo aspecto. Várias formas de ter contato com um assunto sendo que em diferentes gêneros do discurso os quais são aqueles que irão favorecer o contato com a substância da enunciação.

Em relação ao letramento multimodal através do contato com diferentes tipologias textuais. O multiletramento tem a sua dinâmica que relaciona vários modos semióticos e

várias formas de incorporar saberes por diferentes formatos textuais. No documento dos parâmetros, percebe-se a importância de se inserir os fragmentos textuais em textos fragmentados relacionados a um texto e imersos em uma diversidade cultural unida à diversidade linguística. Essa dinâmica da multimodalidade está vinculada à variadas formas de comunicação que estão presentes no cotidiano do aluno. O currículo escolar reserva essa parcialidade ao longo das quais, cada modalidade irá possibilitar a diversidade de mobilizar recursos para que o aluno se tenha o contato com a leitura multimodal e possa ampliar a sua gama de habilidades interpretativas, na prática escrita e oral, com várias formas de ler, de escrever e de se comunicar, de acordo com a finalidade (MORESCO, 2015).

Com todas as questões aqui expostas é importante compreender o redimensionamento da leitura e escrita e tecer uma crítica às ferramentas de avaliação desses alunos. Compreende-se que, ao passo que o ensino da Língua Portuguesa, está inserida da Área de Linguagens, mas ainda assim esteja mensurando o aluno pelo seu conteúdo e não somente pelas competências. As análises gramaticais substituem ainda de forma ampla o trabalho que deve ser feito para estimular o aluno a compreender o sentido de que ele é um participante, um protagonista da construção da língua nas experiências que ele tem com o uso.

Coracini (2005, p. 82) afirma que dessa experiência de leitor e o quanto que ela reitera a forma como esse aluno lida com a essência dos sentidos que ele também constrói como escritor. Ao passo que ele valida a sua leitura, decodificando e interagindo com o seu objeto de estudo, ele consegue também ampliar o seu repertório de produção textual. As competências construídas sobre essa perspectiva dão o sentido aos textos propostos pela BNCC e como que ele é validados no espaço de trabalho com o Ensino Médio.

RESULTADOS

Dados

Duas ferramentas são apresentadas na coleta de dados. A primeira é para fins de contextualização, o SARESP – Sistema Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que avalia as escolas da rede estadual de ensino regular. A escola Professor Celso Piva, onde foi aplicado o SAEB, pertence à rede estadual. Então, a primeira coloca a escola em um contexto de participação nas instâncias de posicionamento, considerando participação e rendimento. Já a segunda ferramenta mede o desempenho dos alunos na avaliação que mensura índices de leitura e escrita.

Considerando o Ensino Médio como o público-alvo a ser analisado, os índices de proficiência são classificados como insuficiente (abaixo do básico); suficiente (básico/adequado); avançado. A Escola Estadual Celso Piva, no ano de 2019, apresentou os seguintes rendimentos em Língua Portuguesa

Tabela 1. Nível de desempenho 2019 - 3ª série do Ensino Médio.

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO						
Classificação	Nível		Rede Estadual	RMSP	Diretoria de Ensino	Escola
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 275	49,3	54,7	57,2	21,9
	Básico	275 a < 350	44,2	40,7	38,8	68,8
Suficiente	Adequado	350 a < 400	6,0	4,4	3,6	9,4
	Básico + Adequado		50,1	45,0	42,4	78,1
Avançado	Avançado	≥ 400	0,5	0,3	0,4	0,0

Fonte: www.educacao.sp.gov.br (2021).

: Ainda no tocante ao rendimento em Língua Portuguesa, a escola tomou medidas desde 2017 e aumentou consideravelmente a sua pontuação. Em 2017 o 3º. EM apresentou 280 pontos de proficiência, em 2018 esse número aumentou em 292 e, por fim, 2019, ano que antecede a pandemia o número continua aumentando e atinge proficiência de 300,66.

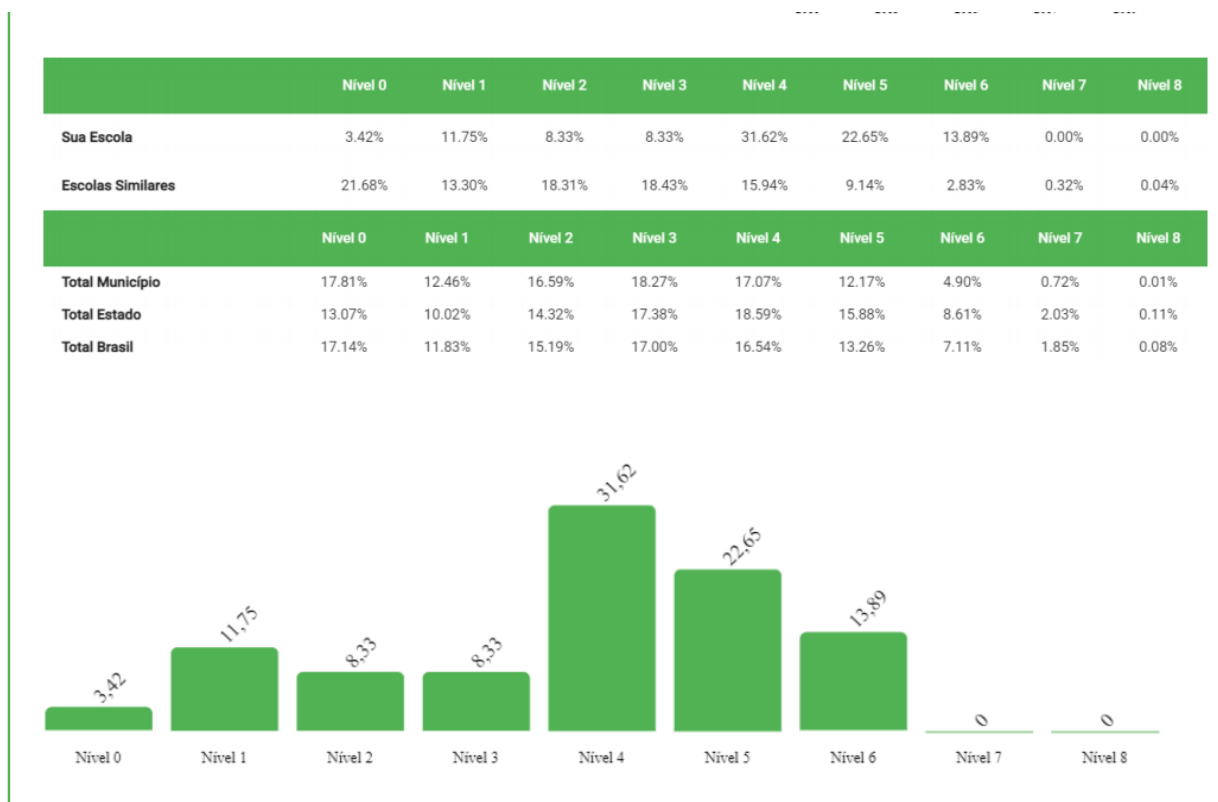
Vale ressaltar que no ano de 2017 a unidade escolar Professor Celso Piva oferecia o ensino médio regular com a carga horária de 1.200 horas em dois turnos: matutino e vespertino conforme a Resolução SE nº 81, de 16-12-2011 Anexo V, a partir do ano 2018 a escola passa a pertencer ao Projeto Ensino Integral com a carga horária de 1.720 horas conforme a Resolução SE nº 52, de 2-10-2014 Anexo II- PEI e Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 caracterizando uma educação integral com oferta de espaços de vivência para que os discentes possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais (a formação contínua e a preparação acadêmica) enfatizando os quatro princípios educativos fundamentais para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: A educação interdimensional, a pedagogia da presença, os 4 pilares da educação para o século XXI e o protagonismo juvenil conforme a Diretrizes da PEI da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE, 2014).

Considerando a instância da rede estadual a escola PEI Celso Piva em 2019 participou do SAEB contando com a presença de 33 alunos, o SAEB enfatiza o rendimento de leitura e compreensão textual delineando esses níveis de aprendizagem. Os indicadores para essa ferramenta de avaliação envolvem também índices socioeconômicos. Os alunos participantes dessa avaliação obtiveram a taxa de 91.67% de participação.

Nessa ferramenta, os descritores dos níveis vão de 0 a 8 com algumas especificações que são mensuradas. No nível 1, entende-se que o aluno pode identificar elementos da narrativa e história em quadrinhos, reconhecer alguns recursos gráficos; no nível 2 amplia-se para a questão de gênero; no nível 3 são ampliadas essas habilidades inserindo as relações de causa, consequências e textos fragmentados; no nível 4 são inseridas as variantes linguísticas; no nível 5, as figuras de linguagem e os efeitos no texto; no nível 6, efeitos estilísticos; no nível 7 relações de sentidos que são marcadas por elementos de coesão e, no nível 8, todas as habilidades além dos recursos morfo sintáticos.

Isto posto resumidamente, os dados da Escola Celso Piva em Língua Portuguesa para as turmas de 3º EM, foram:

Tabela 2. Dados em Língua Portuguesa – turmas da 3º série do Ensino Médio.



Fonte: www.educacao.sp.gov.br (2021).

O mapeamento das habilidades é realizado conforme o nível de desempenho que é descrito nas especificações de cada um deles, aqui postas. A escola apresentou um índice positivo de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas que mensuram a escrita e a leitura adequam-se, primeiramente, a noção de texto que é exemplificada pela BNCC. A questão é como que esses pressupostos são trabalhados em sala de aula e qual é a diferença da prática para os direcionamentos curriculares e todas as áreas da linguagem as quais foram especificadas aqui.

A Escola Estadual Celso Piva apresentou franca melhora em Língua Portuguesa. As escalas de proficiência mostraram que os alunos do 3º EM apresentam 12% de alunos com rendimentos insuficiente; 84% dos alunos estão em uma nível suficiente de rendimento que é o somatório dos conhecimentos básicos com o adequado e que 3% da escola está em nível avançado.

Ao mapear as ferramentas e as habilidades por nível, 3% dos alunos apresentaram conhecimento insuficiente e a avaliação mostrou que a maioria da amostra está concentrada no nível 4, ou seja, o aluno da Escola Estadual Celso Piva, localizam informações no infográfico, reportagens criando habilidades de leitura com o gênero jornalístico, crônicas. Podem identificar argumentos específicos no texto, assim como também pontuar as informações dentro das notícias. Reconhece também o uso dos fenômenos morfossintáticos dentro do texto do poema.

Outras habilidades que estão nesse descritor é trabalhar as figuras de linguagem assim como a ironia e os efeitos de humor além de inferir o sentido de recursos gráficos em poemas analisando a linguagem não verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, M. **Concepções de leitura na pós-modernidade**. Mercado das Letras: São João da Boa Vista, Unifeob, 2005

DUQUE, Marli Aparecida. **Leitura e escrita no ensino médio em uma instituição pública federal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação, 2013. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/>, acessado em 04/07/2021.

FREITAS, M. **A abordagem sócio-histórica da leitura** apud MORESCO, S. **A leitura e a escrita no Ensino Médio**, 2015.

GERALDI, J. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2010.

MORESCO, S. **A leitura e a escrita no Ensino Médio: um olhar para os eventos de letramento**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, 2015. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2015/359675_1_1.pdf, acessado em 12/07/2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Material de apoio ao programa ensino integral do estado de São Paulo, Projeto de Vida do Ensino Médio** – Caderno do Professor. Primeira edição 2014. Governo do Estado de São Paulo.