

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: DEMANDAS DO
MULTILETRAMENTO**

Maria Eneida da Silva

Anápolis-GO
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: DEMANDAS DO
MULTILETRAMENTO**

Maria Eneida da Silva

Anápolis-GO
2016

MARIA ENEIDA DA SILVA

**LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: DEMANDAS
DO MULTILETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva

Anápolis-GO
2016

S586l Silva, Maria Eneida da.
Leitura e escrita no ensino médio: demandas do multiletramento/ Maria Eneida da Silva, 2016.
216f.: il

Orientadora: Débora Cristina Santos e Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Anápolis, 2016.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Multiletramento. I. Silva, Débora Cristina Santos. II. Título.

CDU: 373.5:028.5

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: DEMANDAS DO MULTILETRAMENTO

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, em 17 de outubro de 2016.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Raimundo Márcio M. de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro interno

Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Membro externo

Prof. Dr. Arioaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Suplente

Anápolis-GO, 17 de outubro de 2016.

Dedico este trabalho a minha mãezinha Margarida Dias da Silva (*in memoriam*), exemplo de caridade e resignação – presença e apoio constante, mesmo não estando mais entre nós – e a Antônio Onofre da Silva, meu pai, meu grande amigo – exemplo de fé, perseverança e honestidade para minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus por tantas bênçãos em minha vida.

Carinhosamente, agradeço a meu esposo Janilton Galvão Dias, companheiro amoroso e apoio incansável quando mais precisei acreditar em mim mesma! A meus filhos Artur Silva Pereira e João Felipe Silva Pereira, bem como a meu enteado Danyel Ramos Galvão pelo amor e compreensão de minhas constantes ausências.

Agradeço também a Maria Santana Moreira dos Santos, minha “boadrasta”, pelo carinho com que me recebia nos momentos de refúgio para o estudo; e aos meus irmãos Enivaldo Onofre da Silva e Edmar Dias da Silva pela confiança e pelo orgulho da irmã que “é professora de faculdade e faz mestrado”.

Agradeço imensamente a minha orientadora profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva pelas inúmeras lições de amor, sabedoria, conhecimento e fé, tanto quanto pelo carinho e paciência com minhas falhas. Agradeço também aos profs. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro e Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira por aceitarem participar de minha defesa e dividir comigo esse momento ímpar de crescimento acadêmico e profissional; assim como agradeço também ao prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli que muito contribuiu na banca de qualificação deste trabalho com suas observações coerentes e enriquecedoras.

Meus sinceros agradecimentos ao meu amigo prof. Dr. Jorge Manoel Adão por ter me apresentado o mundo do *Stricto Sensu*; por ter me ouvido e lido com carinho meus escritos que precisavam de tantas correções; por ter chorado comigo e vibrado comigo por conquistas tão pequeninas! Sem você, meu amigo, eu não estaria concluindo este trabalho.

Agradeço imensamente à Ivanísia Dias Galvão, a irmã que Deus me deu pelos laços do amor; aos amigos Flávio Corrêa de Paula, Fabiano Wylams Braga e Zenilda Gonçalves Martins que me incentivaram e torceram tanto por mim e que, com a paciência ouviram de mim sempre o mesmo assunto: mestrado, mestrado, mestrado...

Agradeço muito ao grupo gestor do Colégio AVR pela simpatia com que sempre me receberam na escola; aos professores e aos alunos pela preciosa contribuição à pesquisa.

Meus agradecimentos também são direcionados aos professores e colegas do Programa de Mestrado pelos momentos compartilhados; aos servidores da secretaria do PPG-IELT pela eficiência e atendimento aos meus pedidos e dúvidas.

Agradeço a todos que compreenderam minhas ausências em momentos de celebrações em prol das leituras e do estudo que culminariam nas páginas aqui apresentadas.

Não quero escrever para transformar o mundo. Quero escrever para me transformar e ler para me compreender.

Da Silva (2015)

RESUMO

DA SILVA, Maria Eneida. *Leitura e escrita no ensino médio: demandas do multiletramento*. 2016. 216 páginas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2016.

Orientadora: Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

Defesa: 17 de outubro de 2016.

Esta pesquisa investigou a leitura e a escrita no Ensino Médio para responder ao problema: como estavam as práticas pedagógicas de leitura e escrita adotadas por professores de Língua Portuguesa e gestores para atender às demandas do multiletramento? O interesse pelo tema surgiu devido aos questionamentos de nossa atuação docente na Educação Superior quando das dificuldades de leitura e escrita dos acadêmicos do Campus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás, o que determinou a escolha de nosso campo de pesquisa: uma escola pública estadual de onde vieram 70 dos 200 alunos que estudaram em escolas públicas de Luziânia, no universo de 330 discentes matriculados no Campus da UEG entre os anos de 2011 e 2014. Tais informações serviram como indicadores dos sujeitos de nossa pesquisa: gestores, professores e alunos da escola que estava em primeiro lugar no número de alunos enviados para o Campus, naquele lapso temporal. Tivemos como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita adotadas por professores e gestores com vistas ao alcance das diversas demandas de multiletramento na sociedade contemporânea e como objetivos específicos: a) analisar como gestores e professores de Língua Portuguesa concebiam leitura e escrita para o alcance do multiletramento; b) identificar que fatores influenciavam o desenvolvimento das práticas pedagógicas de leitura e escrita; c) investigar como os professores de Língua Portuguesa contemplavam as orientações dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para suas práticas pedagógicas; e d) verificar como eram considerados o contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos para as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Para tanto, este estudo contou com os aportes teóricos da linguagem, do letramento e do multiletramento (ROJO, 2000; 2009; 2013 e ROJO; MOURA, 2012); da formação de leitores (MARCUSCHI, 2008 e COSSON, 2014); da Cibercultura e seus leitores (LÉVY, 1993; 1996; 1999; SANTAELLA, 2004 e RÜDIGER, 2013), dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; 2006; MARCUSCHI, 2008 e ROJO; BARBOSA, 2015), dentre outros. Os dados foram coletados por meio de análise documental; questionário diagnóstico aplicado à diretora; observação participante de aulas de Língua Portuguesa e Redação; entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos. A tradução das informações e observações em dados seguiu o método indutivo e as análises, a teoria interpretativista, cuja triangulação permitiu responder às questões levantadas para este estudo. Os resultados mostraram que as práticas de leitura e escrita não atendem às demandas do multiletramento, evidenciando o letramento escolar e o objetivo de preparar os alunos para os vestibulares, o ENEM e para o cumprimento da proposta curricular. Pôde-se inferir que as concepções de leitura, escrita e multiletramento dos professores e gestores são distintas, o que provoca também certa divergência das práticas pedagógicas na escola e acentua a visão do currículo mínimo para cada disciplina, sem que se considere a flexibilidade da língua materna para a inter e a transdisciplinaridade, bem como a necessidade de preparar os alunos para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino Médio. Multiletramento.

ABSTRACT

DA SILVA, Maria Eneida. *Leitura e escrita no ensino médio: demandas do multiletramento*. 2016. 216 páginas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2016.

Orientadora: Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

Defesa: 17 de outubro de 2016.

This research investigated the reading and writing in high school to answer the problem: how were pedagogical practices of reading and writing adopted by Portuguese teachers and managers to meet multiliteracy demands? The interest in the subject arose due to questions of our teaching practice in College education when the academic's reading and writing difficulties from Campus Luziânia of Universidade Estadual de Goiás which determined the choice of our search field: a state public school where came 70 of the 200 students studied in public schools in Luziânia, of the total of 330 students registered in campus from UEG between the years 2011 and 2014. These information served as indicators of the subjects of our research: managers, teachers and students from school that was in first place in the number of students were sent to the Campus, in that lapse. We had as main objective to analyze the pedagogical practices for the teaching and learning of reading and writing adopted by teachers and managers in order to reach the various demands of multiliteracy in contemporary society and as specific objectives: a) analyze how managers and Portuguese teachers conceived reading and writing to reach the multiliteracy; b) identify which factors influenced the development of the pedagogical practices of reading and writing; c) investigate how Portuguese teachers contemplated the guidelines from the school and Secretaria de Estado da Educação de Goiás official documents for their pedagogical practices; and d) verify as they were considered the sociocultural context and social practices of students literacy to teaching and learning methodologies of reading and writing. Therefore, this study relied on the theoretical contributions of language, literacy and multiliteracy (ROJO, 2000; 2009; 2013 and ROJO; MOURA, 2012); training players (Marcuschi, 2008 and COSSON, 2014); cyberculture and types of readers (Lévy, 1993; 1996; 1999; SANTAELLA, 2004 and RÜDIGER, 2013) and genres (Bakhtin, 1997; 2006; Marcuschi, 2008 and ROJO; BARBOSA, 2015), among others. The data were collected by document analysis; diagnostic questionnaire applied to the director; Portuguese and Writing classes participant observation; semistructured interviews with managers, teachers and students. The translation of information and observation in data followed the inductive method and the analysis, the interpretive theory, whose triangulation allowed answering issues raised in this study. The results showed that the reading and writing practices don't answer the demands of multiliteracy, showing the school literacy and the objective to prepare students for college entrance exams, the ENEM and to accomplishment to the curriculum proposal. It might be concluded that the teachers and managers conceptions of reading, writing and multiliteracy are different, which also causes some disagreement pedagogical practices at school and accentuates the minimum curriculum vision for each school subject, without considering the flexibility of the native language for inter and transdisciplinary and the necessity to prepare students for life in society and the exercise of citizenship.

Key-words: Reading. Writing. Multiliteracy. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Convergência de várias fontes de evidência	83
Quadro 1	Dissertações de mestrado acadêmico por Unidade da Federação e por área de pesquisa, nos anos de 2011 e 2012	90
Quadro 2	Dissertações de Mestrado Acadêmico por ano e áreas de pesquisa	91
Quadro 3	Proporção de acadêmicos do Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás oriundos de escolas públicas do município de Luziânia, por escola.....	94
Quadro 4	Organização administrativa do Colégio Estadual Antônio Valdir Roriz	99
Quadro 5	Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição de entrevistas	107
Figura 2	Elos entre asserções e dados da pesquisa.....	114
Figura 3	Imagens da Biblioteca Diogo Machado	147
Figura 4	Imagens do Laboratório de Informática.....	148
Figura 5	Imagens da Festa à Fantasia da escola	151
Quadro 6	Cronograma da observação participante das aulas de Redação e Língua Portuguesa e os eventos que interromperam as aulas.....	152

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBC – Avaliação Nacional da Educação Básica
ADA – Avaliação Diagnóstica Amostral
AVR – Colégio Estadual Antônio Valdir Roriz
CRLP – Currículo Referência de Língua Portuguesa
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBD – Lei de Diretrizes e Bases
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PC – Personal Computer
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRC – Projetos de Reestruturação Curricular
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional de Goiás
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEG – Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL	21
1.1 Língua e diversidade cultural	22
1.2 Linguagens, leitura e escrita	27
1.3 Gêneros discursivos e práticas sociais	36
1.4 Formação de leitores e escritores	41
1.5 As avaliações nacionais e estaduais de leitura e escrita	47
1.5.1 Uma avaliação nacional – o ENEM	50
1.5.2 A avaliação estadual de Goiás – SAEGO	53
CAPÍTULO 2 LETRAMENTOS, CIBERCULTURA E MULTILETRAMENTO... ..	56
2.1 Escola e novas tecnologias	56
2.2 Cibercultura e sociedade	63
2.3 Letramentos e multiletramentos.....	69
2.4 Letramento social e letramento escolar	73
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	80
3.1 O percurso metodológico do estudo	80
3.2 A pesquisa bibliográfica, documental e exploratória	85
3.2.1 A revisão sistemática de literatura	88
3.2.2 A origem escolar de acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia	93
3.2.3 A diagnose social da escola-campo	95
a. O questionário diagnóstico	96
b. O contexto histórico	97
c. A organização administrativa	99
d. A organização curricular	100
3.3 As observações	102
3.4 As entrevistas	104
3.5 Os sujeitos da pesquisa	108
CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	190
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	198
APÊNDICES	201
Apêndice A Questionário diagnóstico aplicado à diretora da escola	202
Apêndice B Roteiro da entrevista com o grupo gestor	204
Apêndice C Roteiro da entrevista com os professores de Língua Portuguesa e Redação	205
Apêndice D Roteiro da entrevista em grupo com os alunos.....	206
Apêndice E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores	207

ANEXOS		208
Anexo A	Produção de texto 1 do simulado do ENEM	209
Anexo B	Produção de texto 2 do simulado do ENEM	210
Anexo C	Produção de texto 3 do simulado do ENEM	211
Anexo D	Os trinta e dois “nunças” de uma dissertação (itens 1 a 12)	212
Anexo E	Partes de uma dissertação e expressões mais adequadas (etapa conclusão)	213
Anexo F	Continuidade do gênero e-mail e trabalho de dissertação com tema livre	214
Anexo G	O Currículo Referência de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Goiás para o 1º bimestre letivo	215
Anexo H	O Currículo Referência de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Goiás para o 2º bimestre letivo	216

INTRODUÇÃO

Ao ter a escola como instituição basilar da sociedade organizada, a educação se manteve sempre como parte da cultura e das necessidades específicas de cada povo. Aliada a essas necessidades que se modificaram ao longo dos anos, a escola foi se transformando para atender a propósitos distintos, mas sempre primando pela transmissão de conhecimentos acumulados social e culturalmente. Era basicamente o papel da escola ensinar a ler, escrever e contar, e, para tanto, desenvolveram-se várias teorias e metodologias.

Com o passar dos anos e o grande avanço tecnológico da Humanidade, a escola se tornou refém de si mesma ao tentar incorporar as novas tecnologias ao ensino e continuar com os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos em suas práticas pedagógicas. Emergiu, então, desde meados da década de 1990, com o nascimento do *Personal Computer* (PC), a Cibercultura, e o espaço de aprendizagem deixou de se restringir a uma condição material para avançar em tempos e espaços virtuais, geradores de gêneros multimidiáticos e multimodais. O letramento saiu do círculo de uma prática social de leitura e escrita lineares para se reconfigurar em multiletramentos, cujas práticas consistem no uso das linguagens visual, sonora, cinética, computacional, entre outras. São novas estéticas culturais associadas a práticas de leitura e escrita, em suportes diferenciados para atender às necessidades comunicacionais da atualidade.

Agregada à multiplicidade de linguagens e às exigências contemporâneas de comunicação surge a necessidade de formação de um aluno leitor e escritor que enxergue em sua competência linguística a fonte inesgotável de aquisição e transformação de conhecimentos. O domínio cognitivo e linguístico da leitura e da escrita busca desenvolver uma produção além da escrita de textos com objetivos escolares ou acadêmicos; é a ponte para o alcance dos multiletramentos pela compreensão e utilização dos gêneros discursivos nos diversos contextos sociais da contemporaneidade.

Efetivamente, a sociedade não é a mesma; as tecnologias de informação e comunicação não são as mesmas; e o sistema educacional também não pode mais ser o mesmo. E não é. As mudanças aconteceram e se tornaram realidades axiomáticas que não têm mais volta e têm modificado substancialmente o dia a dia da realidade escolar. E é preciso

refletir sobre isso para ensinar Língua Portuguesa na escola, a fim de que não se perca o principal objetivo do ensino da leitura e da escrita: a interação social.

O interesse por esta pesquisa – cujo problema foi determinado pela pergunta: como estavam as práticas pedagógicas de leitura e escrita adotadas por professores de Língua Portuguesa e gestores para atender às demandas do multiletramento, em uma escola do Ensino Médio da rede pública estadual de Goiás, no município de Luziânia? – surgiu devido às inquietações de nossa experiência docente na Educação Superior, cujo trabalho vem se tornando cada vez mais desafiador, uma vez que os egressos da última fase da Educação Básica – em grande maioria – chegam à universidade sem a proficiência desejada na própria língua materna e buscam uma qualidade no ensino quase sempre não encontrada anteriormente. Efetivamente, não há milagres. O que há é o desenvolvimento cognitivo e intelectual que se inicia na alfabetização para aperfeiçoar-se ao longo do Ensino Fundamental, consolidar-se no Ensino Médio (doravante EM) e atingir maior maturidade na Educação Superior. Tal premissa é corroborada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): “o aprimoramento do nível superior [...] está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais” (BRASIL, 2008, p. 10).

Na condição de docente do Campus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás – UEG – deparamo-nos com uma extrema dificuldade dos discentes em produzir textos e realizar as mais diferentes formas de leitura, o que conseqüentemente, deixa-os com dificuldades de letramento e multiletramento. Para a compreensão destas definições é preciso pensar na sociedade, mais do que na escola; é preciso pensar na multiplicidade cultural das populações contemporâneas e na multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2012). E para ambos – o letramento e os multiletramento – temos a escrita e a leitura como mola propulsora e geradora de seus significados, visto que nossa sociedade é grafocêntrica, ou seja, é uma sociedade organizada em torno de um sistema de escrita e que, sobretudo por meio de textos escritos, tem importância fulcral na vida das pessoas e suas relações sociais.

Diante deste contexto e visto que a escrita e a leitura ocupam na contemporaneidade espaços, gêneros e suportes cada vez mais diversos, surgiram – além da questão norteadora da pesquisa – outros questionamentos importantes para a compreensão do tema, quais foram: como gestores e professores de Língua Portuguesa concebiam leitura e escrita para o alcance do multiletramento?; que fatores influenciavam o desenvolvimento das práticas pedagógicas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa?; como os professores

de Língua Portuguesa contemplavam as orientações dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para suas práticas pedagógicas?; e como eram considerados o contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos para as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita?

Mesmo com diferentes caminhos para estudar o vasto campo da leitura e da escrita, a opção nesta pesquisa foi a de estudá-las como fenômenos sociais, considerando as referências socioculturais do leitor/escritor e as condições sociais de produção para a prática pedagógica em ambiente escolar. De tal forma, as demandas do multiletramento convocam a todos – professores, gestores e legisladores – para um ensino-aprendizagem de leitura e escrita no EM que estimule o desenvolvimento das leituras (diferentes maneiras de ler) e da produção de textos com vistas à interação sociodiscursiva.

Assim, trazer para o espaço escolar do EM os elementos multifuncionais que compõem o texto e que auxiliam nas diversas formas de leitura de que necessitamos para conceber o mundo, conduz à compreensão de que a diversidade de gêneros discursivos traz uma combinação de recursos semióticos como suporte para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. A diversidade de gêneros no ambiente escolar proporciona, portanto, condições essenciais para a processabilidade cognitiva e discursiva do texto, visto que este é a unidade máxima de funcionamento da língua, assim como afirma Marcuschi (2008).

Uma concepção mais ampla de gênero discursivo permitirá aos alunos conceberem a ideia de que se utilizam os gêneros para realizar vários propósitos, como pedir desculpas; reivindicar direitos dentro e fora da escola; escrever um bilhete aos pais; apresentar um seminário; cantar uma música etc. Os gêneros são, portanto, elementos vivos que circulam na sociedade e não somente aqueles que se encontram na escola, pois ensinar uma língua com a pretensão de se ampliar a competência comunicativa dos alunos para o alcance de competências sociais ainda mais amplas tornar-se-á produtivo se o ensino for com os textos que estão em circulação na sociedade e que surgem para atender às demandas específicas de cada indivíduo. Destarte, a quantidade de gêneros discursivos existentes é diretamente proporcional às exigências sociais de interação e comunicação, ou seja, os gêneros surgem na medida em que surgem também as necessidades humanas interativo-comunicacionais.

A modificação histórica do contexto semiótico do código escrito, segundo Santaella (2004), mesclou-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro e o ato de ler foi se expandindo para outras situações, desencadeando um conceito de leitura que acompanhou essa expansão. E, concomitantemente, a escrita também se modificou, fazendo surgir o hipertexto que além de

ser uma ferramenta eficaz para a comunicação e a inteligência coletivas dá conta, segundo Lévy (1993), da estrutura recursiva do sentido, pois conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros em uma rede de associações que fazem com que um texto seja sempre um hipertexto, quer seja em meio digital ou físico, posto que a leitura de uma enciclopédia clássica já é do tipo hipertextual. Assim sendo, o suporte digital apenas alterou a apresentação dos hipertextos anteriores à informática, pois nesse ambiente, a pesquisa flui com grande rapidez, em questão de segundos, e permite a associação de sons, imagens e demais ícones, o que modifica as técnicas anteriores de leitura (LÉVY, 1996).

Diante desse contexto tecnológico, midiático e hipermediático que traz para a escola um novo perfil de aluno que passou a ser descobridor, transformador e produtor de conhecimento, Toschi (2010) esclarece que o estudante de hoje é aquele que escreve 42 palavras na escola, ao passo que escreve mais de 500 nas redes sociais. Então, não se pode dizer que os alunos não leem ou não escrevem mais; o que houve foi uma mudança de paradigma da leitura e da escrita como forma de interação e comunicação, pois conforme Toschi (2012), nunca se leu tanto e nem se escreveu tanto como hoje, só que de forma diferente. É a mudança nos processos de leitura e escrita por conta do uso intenso das novas tecnologias e das tecnologias de informação e comunicação, principalmente do hipertexto *online*.

Reside neste espaço social de diversidade comunicativa contemporânea, o papel da escola rumo a uma educação linguística adequada a alunos que interagem com pessoas em qualquer parte do mundo pelas facilidades da rede mundial de computadores, em dispositivos fixos ou móveis. Os multiletramentos apontam para toda essa multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que Rojo (2013) afirma estarem envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e também para a pluralidade e as diversidades culturais trazidas pelas situações de interação presentes no dia a dia dos alunos, transformando-os em pessoas multiculturais. A escola tem aí seu papel fundamental: o de favorecer o alcance dos multiletramentos aos alunos com identidades e necessidades de uma vida contemporânea globalizada que requer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção do mundo. Desta forma, a escola oportunizará aos sujeitos vez e voz em um mundo competitivo e em acelerado desenvolvimento que assim está justamente por causa da escola, mas que, paradoxalmente, a torna excludente.

Em um contexto social tecnológico e multimodal – do qual a escola é a base – as práticas sociais da leitura e da escrita precisam conduzir aos multiletramentos que demandam a combinação de palavras, imagens, cores e sons para os processos comunicacionais

contemporâneos. Diante disso, este estudo teve como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita adotadas por professores e gestores de uma escola pública de Ensino Médio de Luziânia, no Estado de Goiás, com vistas ao alcance das diversas demandas de multiletramento na sociedade contemporânea.

A partir do objetivo geral, delinear-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar como gestores e professores de Língua Portuguesa concebiam leitura e escrita para o alcance do multiletramento; b) identificar que fatores influenciavam o desenvolvimento das práticas pedagógicas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa; c) investigar como os professores de Língua Portuguesa contemplavam as orientações dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para suas práticas pedagógicas; d) verificar como eram considerados o contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos para as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Para a análise da temática e das demais questões epistemológicas do letramento e do multiletramento, a pesquisa se embasou, precipuamente, nos aportes teóricos da linguagem, do letramento e do multiletramento (ROJO, 2000; 2009; 2013 e ROJO; MOURA, 2012); da formação de leitores (MARCUSCHI, 2008 e COSSON, 2014); da cibercultura e dos tipos de leitores (LÉVY, 1993; 1996; 1999; SANTAELLA, 2004 e RÜDIGER, 2013) e dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; 2006; MARCUSCHI, 2008 e ROJO; BARBOSA, 2015).

As considerações teóricas, a descrição metodológica, as análises e os resultados alcançados pela pesquisa foram dispostos em uma estrutura que traz no primeiro capítulo as conexões entre língua e diversidade cultural, enfatizando que a língua caracteriza uma comunidade e identifica a cultura, determinando aspectos importantes de sua história. No capítulo inicial, faz-se importante a abordagem dos conceitos de linguagens, leitura e escrita e sua indissociabilidade para o alcance do multiletramento e para a formação do sujeito leitor e escritor. Discute-se ainda a importância dos gêneros discursivos para o êxito do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, visto que tudo o que a sociedade produz em termos de comunicação – individual ou coletiva – está diretamente vinculado ao uso e ao surgimento de gêneros para atender às necessidades interacionais diversas.

No segundo capítulo, são definidos e discutidos os conceitos de Cibercultura, letramento e multiletramento, enfatizando-se a relação da escola com a sociedade contemporânea e suas constantes transformações tecnológicas e comportamentais. Analisa-se letramento e alfabetização para a compreensão de suas proximidades, tanto quanto de suas diferenças conceituais e a importância dessa compreensão para o ensino de língua materna.

São estabelecidas as diferenças entre letramento escolar e letramento social, no que tange à perspectiva de ensino-aprendizagem e de engajamento comunitário e prática social para a não exclusão linguística de pessoas ou grupos.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia do estudo com a explicitação do percurso metodológico que definiu a pesquisa de abordagem qualitativa e paradigma interpretativista, com a opção pelo estudo de caso para compreender melhor o dia a dia da escola e da sala de aula, assim como permitiu a definição das categorias de análise e a escolha dos instrumentos de coleta dos dados. Foram delimitadas quatro categorias de análise, a saber, concepção de leitura, escrita e multiletramento; influências na prática de leitura e escrita; orientações de documentos oficiais; e contexto sociocultural e práticas letradas de alunos. Os instrumentos foram: questionário diagnóstico, observações direta e participante, e entrevistas espontâneas e semiestruturadas. Estes foram elencados para coletar os dados da escola a partir da definição das categorias de análise, fundamentadas nas questões de pesquisa. Ainda no terceiro capítulo, destaca-se o contexto educacional da escola-campo pela diagnose social e pelo perfil dos sujeitos da pesquisa, que foram os alunos de uma turma de 3ª série do EM, os professores de Língua Portuguesa e Redação desta turma e os gestores da escola, além de demais informações imprescindíveis à compreensão do universo da pesquisa, da temática e da necessidade do estudo.

Os resultados e discussões trazidos no quarto capítulo detalham os dados coletados pela pesquisa, por meio de análise dos registros das Secretarias do Câmpus Luziânia da UEG e da escola-campo; do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e do Projeto Político Pedagógico da escola; questionário diagnóstico aplicado à diretora da escola; observação direta do dia a dia escolar; observação participante de aulas de Língua Portuguesa e Redação; entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos e entrevistas espontâneas com a comunidade escolar. A transformação das informações e observações em dados seguiu o método de indução analítica – em que se estabelecem elos entre os registros e as asserções – e o tratamento e as análises foram feitos à luz do paradigma interpretativista, a fim de descrever, analisar e interpretar informações contidas em documentos, notas de campo, comentários de entrevistas e gravações em áudio, todos indispensáveis ao alcance dos objetivos propostos para este estudo.

Por fim e sem nenhuma pretensão de encerrar discussões e possibilidades, esta pesquisa, que investigou práticas de leitura e escrita no EM para atender às demandas do multiletramento, traz as considerações finais, analisando as conquistas, os desejos e os percalços do dia a dia escolar de alunos, professores e gestores.

O que está à disposição nas páginas desta dissertação são os conhecimentos teóricos e empíricos descobertos e estudados ao longo de uma pesquisa que, muito mais do que respostas, encontrou possibilidades de ensino-aprendizagem de língua materna no convívio com professores que lidam com muitas adversidades e não desistem do labor; e com alunos que rompem o estereótipo do jovem de escola pública que não gosta de ler e escrever, para idealizar e reivindicar projetos de leitura e escrita capazes de revolucionar o ambiente escolar em prol dos multiletramentos.

CAPÍTULO 1 – LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL

Quase inevitavelmente, estaremos buscando diferenças e transições entre casa e escola, com a suposição subjacente de que a hegemonia é normal e de que a diversidade é problemática.

Michael Stubbs

Este capítulo tem início com reflexões acerca da língua e da diversidade cultural, com destaque para a diversidade linguística dos sujeitos históricos do Brasil que transformaram a Língua Portuguesa de norte a sul do país. Enfatiza-se a sensibilidade às diferenças sociolinguísticas da língua para o êxito dos processos de ensino-aprendizagem de escrita e de leituras, ao se considerar que o sistema de notação do signo linguístico propicia um tipo de leitura e as diversas linguagens no mundo nos permite ler de formas diversas. A escrita e suas formas de registro evoluíram muito ao longo da História: da inscrição manuscrita em argila, pedra, papiro, pergaminho; passando pela impressão na máquina de Gutenberg que revolucionou a história do livro; chegando à reprodução computadorizada e aos registros virtuais, o que transformou o texto em hipertexto e modificou o processo comunicacional e a aquisição de conhecimentos.

Ao longo do capítulo, são apresentados os gêneros discursivos e sua evolução ao longo dos tempos, bem como sua importância para o ensino e aprendizagem de língua materna, visto que as manifestações da linguagem escrita ou falada constituem gêneros do discurso e fazem parte de nossa vida de uma forma ou de outra. E, na escola, isso não é diferente, pois os sujeitos estão imersos no mesmo meio social que geram os gêneros de acordo com as necessidades comunicacionais que surgem e se modificam para atender aos interesses e demandas destes sujeitos.

Uma vez que a comunicação e o conhecimento encontraram novas formas de se estruturar e alcançar os sujeitos cada vez mais conectados com a realidade virtual, propõe-se uma reflexão sobre a formação do leitor e escritor pelo processo de ensino-aprendizagem da língua e das linguagens na escola. Destaca-se a leitura e a escrita como processos que precisam ser aprendidos e que, se bem consolidados, conduzem à fluência leitora que desenvolve e facilita escrita, pois o escritor registrará os conhecimentos com recursos linguísticos adquiridos principalmente através da leitura.

1.1 Língua e diversidade cultural

A linguagem humana surgiu e se desenvolveu para atender às necessidades comunicacionais e organizacionais dos indivíduos e dos grupos que se formaram ao longo da história. Desta forma, a linguagem é a produção, o desenvolvimento e a compreensão da língua e de outras manifestações como a pintura, a música, a dança, os símbolos etc. A língua, portanto, é um fenômeno social, cultural; uma prática interativa e simbólica de seus usuários; é parte da linguagem e desta não se distancia porque existe para fins sociointeracionais. A língua é o ponto de encontro do sujeito consigo mesmo e com os outros; é determinante de sua cultura, de sua história e parte imprescindível de sua memória coletiva; é a identidade de um povo (ANTUNES, 2009). Assim sendo, a língua caracteriza uma comunidade e identifica uma cultura, aspectos determinantes da história de um povo e que não pode ser reduzida apenas a aspectos linguísticos e nem subjugada por outra língua e outra cultura em prol de uma homogeneização utópica e desnecessária quando o que prevalece são sujeitos sociais, porém individuais em sua natureza e coletivos em sua história.

No Brasil, sempre houve uma grande diversidade de sujeitos históricos, considerando-se os colonizadores e os povos que aqui viviam ou que para cá vieram. Não se pode desconsiderar, pois, nos espaços de enunciação ou domínios sociais – que são os lugares onde as pessoas interagem, espaços em que a língua funciona ligada ao processo de identificação social do sujeito – as relações do português e as línguas indígenas; do português e as línguas africanas; do português e as línguas de imigração. Todas estas relações desencadearam como resultado histórias muito particulares da colonização e pós-colonização que produziram diferenças e efeitos importantes na estruturação e variação da língua no país.

A invasão e a apropriação da *Terra Brasilis* (GUIMARÃES, 2005, grifo do autor) e toda sua carga histórica deixaram resquícios de uma ideologia etnocentrista que colocou o colonizado na condição de inferioridade, de eternamente subalterno. E na tentativa de igualar o português do Brasil ao português de Portugal – como se fosse possível engessar assim uma língua – carregamos a culpa (também pela condição de subalternos) de ter empobrecido o português dos lusitanos, o que Antunes (2009) afirma ter conduzindo a uma associação simplista e muito arraigada de que existe língua bonita e língua feia, língua certa e língua errada. A língua é um sistema de signos em uso para fins de comunicação e é, portanto, delineada conforme o contexto histórico, social e cultural em que estiver inserida e não existe, portanto, certo ou errado.

O idioma do Brasil passou por intensas e consideráveis modificações ao longo da história, desencadeando uma grande variedade linguística no país cuja diversidade é desconsiderada ao serem levantados e propagados os “erros de português” no espaço escolar, na sociedade e nas diversas mídias. Distorções assim desencadeiam o preconceito e a desvalorização da cultura e das variedades linguísticas, bem como dos sujeitos deste país tão plural que sempre foi diverso pela miscigenação de culturas, de raças e de cores.

Várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas acerca da variedade linguística do português brasileiro, a fim de descrever a língua materna e as diferentes formas em que se apresentam a língua falada e a língua escrita no Brasil. Tais estudos trazem como resultados alguns direcionamentos pedagógicos para as práticas de educação linguística, ou seja, para as formas de se lecionar a língua portuguesa nas escolas (BORTONI-RICARDO, 2004). Os estudos e pesquisas empreendidos fizeram surgir, na sociolinguística, um campo de ação denominado sociolinguística educacional que fora inaugurado pela pesquisadora Bortoni-Ricardo com investigações não só da língua, mas das redes sociais e da cultura específica daqueles que enfrentam uma escola de práticas letradas com suas práticas essencialmente orais. As salas de aula são ambientes de grande riqueza e variedade linguísticas que podem ser instrumento do ensino-aprendizagem de língua e que, na verdade, são motivadores de diferenças, conflitos e discriminações entre falantes do mesmo idioma.

As diferenças sociolinguísticas existem até mesmo em nossa família, em que os discursos são marcados por diferenças intergeracionais e de gênero, por exemplo; mas na escola em que a pressão comunicativa é maior, essas diferenças se acentuam e causam no aluno grande temor e uma enorme insegurança linguística (BORTONI-RICARDO, 2004). Quando o aluno chega à escola, apropriado de sua bagagem cultural e de uma língua por vezes regionalizada, esta é tomada como a língua do dia a dia e, portanto, considerada por muitos – talvez fruto daquela ideologia etnocentrista – como errada, posto que a língua considerada como certa é a padronizada; é a língua ensinada na escola.

A língua portuguesa dispõe de instrumentos que sempre reorganizam os domínios sociais, a saber, a escola, a gramática, o dicionário e, decisivamente, a mídia; e estes instrumentos – em vez de olhares convergentes – ressaltam a dicotomia certo/errado, o que produz a fragmentação social da língua. Desconsidera-se, pois, que a língua é um conjunto de atividades sociais, históricas e culturais, e não um simples sistema que pode ser catalogado e categorizado em gavetas etiquetadas com as palavras: CERTO e ERRADO. Não há erros de português e sim diferenças, divergências entre variedades da língua, mas há uma dúvida constante, até mesmo – e principalmente – entre os professores em como conduzir os

momentos em que aparecem os chamados “erros de português” na sala de aula (ANTUNES, 2009).

Diante disso, vale destacar que no Brasil, segundo Bortoni-Ricardo (2004), vem sendo desenvolvidos por educadores e, em especial por linguistas, estudos importantes que mostram que é pedagogicamente incorreto usar os erros dos alunos e suas repetições como espaço para repreensões que geram, na verdade, humilhações. São pesquisas que mostram uma pedagogia que é culturalmente sensível ao conhecimento dos alunos, destacando as diferenças entre a cultura da escola e a cultura de cada indivíduo e orientando o professor a encontrar caminhos de conscientização de si mesmo e dos alunos quanto a estas diferenças. Portanto, a consideração da língua como inflexível e amorfa impede as pessoas de a vivificarem em seus discursos e se apropriarem dessa vitalidade na construção de sujeitos históricos e culturais que diversificam a coletividade, posto que “só existe língua se houver seres humanos que a falem” (BAGNO, 2006, p. 09).

Ao se considerar o caráter epistemológico, a língua sai da generalização das línguas pertencentes a uma única família – assim como pretenderam os especialistas da Constituição Federal do Brasil de 1946¹ e alguns teóricos do passado. Essa generalização reduz a língua a uma simples normatização e isso é reduzi-la ao alfabeto. Mas se é pela escrita que a norma aparece, assim como nas gramáticas, seria como igualar a língua à escrita e a linguagem à fala. A linguagem é um sistema muito mais amplo, sem contorno; é adaptável ao comportamento, assim como também o adapta a si; é fonte de transformações culturais e sociais e é suscetível à criatividade tanto quanto a influencia. A fala é um dos fenômenos da linguagem, configurando seu polo verbal. A escrita tem caráter estrutural, delimitado e representativo, sendo uma das manifestações da língua. Esta, por sua vez, é caracterizada pela construção de um aparato cultural, histórico e social que vai além da fala e da escrita.

É comum se pensar na língua como o produto de uma lógica inflexível, um código somente. A gramática tradicional supõe que esse código seja compartilhado por todos os falantes de uma língua, mas Bourdieu (1991b, apud HANKS, 2008) pontua que a aparente unidade de qualquer língua é o produto de um processo histórico de unificação ou

¹ De acordo com Guimarães (2005), o idioma nacional passou a ser chamado de Língua Portuguesa quando, na Constituição de 1946, estabeleceu-se a obrigação do governo de constituir uma comissão de especialistas para tal fim. O argumento para o novo nome foi o de que “como língua o português garante que somos um povo civilizado [...] [e] os instrumentos de gramatização (gramáticas, dicionários, descrições) tomam a língua portuguesa do Brasil e de Portugal como a mesma, concluindo, a partir disso, que ela é a mesma.” (GUIMARÃES, 2005, p. 17).

padronização que é produzida mediante a eliminação de variantes não padrão. Por trás dessa suposta unidade estão as relações de poder, os governos unificados, a ordem econômica e estatal ou o domínio. Hanks (2008) enfatiza que ao se ascender a língua padrão pela educação, tem-se garantido o acesso aos lugares de poder onde ela é empregada.

A concepção equivocada de língua está tão normalmente arraigada na cultura de alguns sujeitos que nem mesmo eles consideram-se aptos a utilizar a língua de forma “correta” por estarem justamente se apropriando das formas desvinculadas da norma padrão. Essa imposição de poder implícito na escola e nos discursos de outros domínios sociais através da língua dominante como marca de evolução social e cultural é aceita tacitamente por muitos como instância gradualmente atingida por aqueles que avançam nos estudos escolares. Ou seja, quanto mais estudar, melhor se utilizará a língua como forma de comunicação “adequada”. A cultura dos sujeitos sociais – tanto quanto políticos – é descartada como se maculassem a língua “correta” e “adequada”, desconsiderando o letramento social em detrimento do letramento escolar.

A importância destes letramentos está em patamar de igualdade, visto que o primeiro versa sobre como o sujeito responde às demandas sociais com sua bagagem cultural e linguística e consegue se comunicar e sobreviver; e o segundo ocupa-se do atendimento às mesmas ou outras exigências e necessidades utilizando-se da bagagem cultural e linguística aprendidas na escola ou outras instâncias formais que o tornam capaz de se comunicar e compreender, além de sua prática e dos que o rodeiam, a realidade do mundo, as multiplicidades e práticas de outros sujeitos.

À multiplicidade de sujeitos históricos que fomentaram e consolidaram língua e cultura brasileiras com seus letramentos sociais e escolares, acrescentam-se as diversidades linguísticas, de gênero, de classe, de etnia, de credos, dentre outras, visto que diversidade é “toda alteridade, diferença ou dessemelhança” (ABBAGNANO, 1999, p. 291); além de ser um termo de forte carga emocional e política e estar diretamente vinculado aos desdobramentos sociais, históricos e culturais do sujeito. A cultura está vinculada à formação do homem, sendo este o produto dessa formação e ainda o conjunto dos modos de viver e de pensar. Portanto, língua é o sincrônico dos costumes linguísticos e culturais que nos permite compreender e sermos compreendidos.

Conceber cultura é compreender que tudo aquilo que define o homem e sua relação com a história individual e coletiva – considerando a sociedade e a inserção, a intervenção e a apropriação humana das práticas culturais – é uma realidade construída, pensada e lida de diversas formas e ângulos. A partir desta percepção de cultura, Chartier

(2011, p. 231) esclarece que “para debater a compreensão possível das práticas culturais, o exemplo da leitura é um exemplo muito bom, uma vez que sobre esse terreno encontram-se colocados [...] os problemas passíveis de ser reencontrados em outros campos e com outras práticas”.

Para corroborar com o que está exposto sobre a concepção de cultura, Chartier (1999) estabelece duas definições interessantes de cultura que são responsáveis pela formação da história cultural: uma cultura que se refere a obras e gestos que configuram e justificam uma abrangência estética para a classificação e a demarcação intelectual do mundo; e outra definição que entende cultura enquanto práticas comuns que exprimem a maneira pela qual uma comunidade vê, vive e pensa sua relação com o mundo.

A compreensão da sociedade e sua conseqüente diversidade como construto histórico; da língua como pertencente aos sujeitos envolvidos e por eles significada; e da cultura como o conjunto de tudo aquilo que define e aproxima o homem, através também, das práticas sociais de leitura e escrita, possibilitam uma visão real de língua: elemento agregador, definidor e mantenedor da cultura que, ao mesmo tempo, caracteriza a diversidade e mantém a individualidade dos sujeitos. O que possibilita esta visão real de língua é também determinante da diversidade linguística do Brasil e aponta para um processo de ensino-aprendizagem de língua que não os desconsidere. Assim, é para o fortalecimento desta compreensão que se estuda língua materna na escola, um espaço de enunciação em que o papel social é construído na soma das diversidades; e estas fazem emergir a criatividade e a imaginação para a construção do conhecimento. Senão, como seria se todos fossem iguais, pensassem de forma igual? Onde estaria a diversidade que nos individualiza e nos aproxima ao mesmo tempo?

As transformações sociais ao longo dos anos trouxeram inovações tecnológicas diversas que modificaram a constituição de grupos sociais e a configuração dos espaços de enunciação e, como não poderia deixar de ser, refletiram-se também na escola. Mais ainda: tais transformações modificaram a concepção de letramento, subtraindo da escola o direito de unicamente defini-lo. Assim, Street (2014) pontua que o letramento – prática social da língua – varia com o contexto social, sendo difícil, portanto, determinar um critério objetivo para uma habilidade vinculada ao progresso individual e coletivo, culturalmente evoluído pelas necessidades emergentes do convívio em comunidade.

Portanto, na escola, por meio de todas as suas possibilidades de interlocução, o aluno experimenta um processo de ensino-aprendizagem sistematizado, mas que não pode ser engessado e nem determinante, visto que os envolvidos são sujeitos que se constroem social,

política e culturalmente. Um ensino-aprendizagem de língua e, conseqüentemente de linguagens – também necessário a essa construção do indivíduo – conceberá a língua como um fenômeno social, uma prática de atuação interativo-discursiva, independente da cultura e diversidade linguística de seus usuários.

Nesse sentido, a função da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos acumulados ao longo dos séculos de desenvolvimento e formação da sociedade. A escola está vinculada diretamente ao papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita com vistas ao letramento – não somente escolar, mas social – e ao acesso à cultura letrada pelos alunos desde a alfabetização. Rojo (2009) enfatiza que a escola do mundo contemporâneo tem a função de estabelecer relação entre as culturas e letramentos locais e globais. É uma vez que a vivência do aluno não é somente na escola, é direito dele ter acesso – por meio desta instituição – à cultura geral e aos conhecimentos seculares que interferem de uma forma ou de outra na visão de mundo e do mundo, mas não em detrimento da cultura local. Ter acesso aos conhecimentos diversos que o mundo oferece e aprender a lidar com esses conhecimentos de maneira consciente auxilia a constituição do sujeito crítico e não apenas “consumidor” de tudo aquilo a que está exposto cotidianamente.

1.2 Linguagens, leitura e escrita

A linguagem é e sempre foi primordial para a humanidade se comunicar e transmitir conhecimentos acumulados e, embora seu surgimento seja um fato fundamental na História, não se sabe ao certo quando e como apareceu. Algumas explicações se fundamentam em escritos religiosos ao afirmarem que Adão recebeu de Deus uma língua e com ela o poder de nomear as coisas. Os registros históricos não datam o surgimento da língua, mas relatam a manifestação da linguagem pelas atividades comunicativas do homem feitas através de desenhos e pinturas para registrar as coisas que o cercavam. Assim, surgiram as primeiras formas de narrativa das atividades que o homem desenvolvia: as chamadas pinturas rupestres.

Tanto a linguagem quanto o interesse por seu estudo são antigos, contraditórios e não determinantes. A linguística, estudo científico da linguagem a partir do século XX, apresentou vários desdobramentos e não conseguiu ser conclusiva, atribuindo ao século XXI a tarefa de analisar melhor questões que ainda merecem aprofundamento (MARCUSCHI, 2008). Uma breve descrição histórica mostra como a linguagem foi concebida e estudada da

antiguidade à contemporaneidade e como alguns desdobramentos teóricos foram importantes para elucidar que nenhuma teoria pode ser capaz de encerrar a verdade sobre a linguagem.

Desde as análises morfossintáticas de textos sagrados na Índia, por Panini (520 a.C. – 460 a.C.) aos estudos da natureza da linguagem na Grécia, por Platão (428 a.C. – 348 a.C.) – ambos influenciaram a criação da gramática como a conhecemos hoje – já havia a preocupação com a palavra e seu significado, caracterizando a ciência de tradição clássica. Tal tradição estudava a língua somente por meio de textos escritos, desde as línguas antigas até as recentes, o que exigia do cientista o domínio de diversas outras línguas. Era uma abordagem enciclopédica que considerava o registro escrito como a representação máxima de um idioma, cuja visão normativa separava o que era certo do que era errado e desvalorizava o conhecimento do funcionamento da linguagem em prol do estudo da origem da língua – latim e grego, principalmente – estendendo-se ao ensino de língua na escola. A linguística desse período foi denominada de linguística histórica e os neogramáticos e comparatistas se empenhavam em buscar leis gerais que se subordinassem a todas as línguas, sendo que a linguística teve poucos avanços até a contemporaneidade, destacando-se a tradição greco-romana até o final do século XIX e o estruturalismo do começo do século XX (MARCUSCHI, 2008). O estruturalismo contribuiu sobremaneira para que as pesquisas e contestações de outros estudiosos sobre a linguagem tivessem bases científicas de abordagem e sustentassem o desenvolvimento da linguística moderna.

Na Idade Média, defendia-se a ideia da existência de uma estrutura gramatical universal a todas as línguas que poderia variar de acordo com regras gramaticais, mas que mantinha vínculos com a língua-mãe. Contudo, no século XVI – com a Reforma Protestante espalhando-se pela Europa, o movimento da Contrarreforma iniciando conquistas em novas terras e outros movimentos religiosos – houve a necessidade de tradução de textos sagrados para vários idiomas, além da intensificação de viagens exploratórias e relações comerciais, fazendo com que se disseminassem pelo mundo várias línguas antes desconhecidas e surgissem outras pela miscigenação cultural (PETTER, 2005).

Houve grande avanço nos estudos da linguagem no início do século XX quando Saussure (1857-1913), linguista e também filósofo suíço, tornou-se um importante cientista por ser o primeiro a estudar a língua enquanto estrutura, preocupando-se com sua descrição e não com a história da língua da era primitiva até o presente, características estas da linguística histórica. Assim, Saussure deu origem à ciência da linguagem a partir de sua principal obra *Curso de Linguística Geral* que foi publicada por dois de seus discípulos após sua morte, em 1916. Na teoria saussuriana, a linguagem compreende língua e fala que são definidas como

elemento social externo ao ser e ato individual, respectivamente. Há ainda o destaque para o fato de que nesta teoria a língua não se confunde com a linguagem porque é somente uma parte desta e, mesmo considerando a língua como um fenômeno social, é estudada como um código e um sistema de signos (MARCUSCHI, 2008). Ao desenvolver a linguística estruturalista como ciência autônoma, Saussure (2006) postulou a teoria do signo linguístico ou semiologia que une o significante, isto é, a imagem acústica – uma cadeia de sons e que está no plano da forma – ao significado, ou seja, ao conceito que está no plano do conteúdo.

Com o estudo científico da linguagem, não há mais o interesse em procurar o certo e o errado na língua e sim tomá-la como objeto de estudo, cuja ênfase recai sobre uma base empírica e dados analisáveis. A abordagem estruturalista compreende a língua como forma, como estrutura e a desconsidera enquanto essência, o que desencadeia o princípio de que a língua deve ser estudada considerando-se a organização interna do sistema linguístico, ou seja, excluem-se as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e literatura que são objetos de estudo de outras áreas da linguística como a sociolinguística, a linguística aplicada e outras.

Nos Estados Unidos, a perspectiva estruturalista “[...] similar à de Saussure, mas filosoficamente menos elaborada” (MARCUSCHI, 2008, p. 30) foi defendida por Bloomfield (1887-1949) e se apoiava na psicologia behaviorista de Skinner, cuja tese é a de que a linguagem é um condicionamento social, uma produção do organismo mediante estímulos e respostas. Por esta teoria, o ser humano não tem nada de inato e tudo que aprende é por imitação, inclusive a linguagem que é tida como um fenômeno externo ao indivíduo e que se desenvolve a partir da repetição constante e mecânica transformada em hábito, caracterizando assim o comportamento linguístico do falante (COSTA, 2011).

Contemporâneo de Saussure e Bloomfield, mas contradizendo o psicologismo que une uma imagem acústica a um conceito, outro norte-americano, Peirce (1839-1914) – filósofo, químico, astrônomo, linguista, matemático, poliglota conhecedor de mais de 10 idiomas – defende a natureza social do signo e não utiliza a dicotomia saussuriana língua/fala. Fundou a semiótica que considera um modelo abstrato de comunicação ao estudar todos os fenômenos culturais como sistemas de significação, ou seja, sistemas sígnicos, sendo uma ciência mais abrangente que a linguística que estuda somente os signos linguísticos (PEIRCE, 1993).

A ciência dos signos e da semiótica contou com as valiosas contribuições de Saussure, Peirce e também do linguista húngaro Sebeok (1920-2001). O auge dos estudos semióticos se deu na década de 1960 e sob a influência estruturalista expandiram-se os

estudos literários e do discurso verbal. Nos Estados Unidos, a semiótica de Peirce contou com Sebeok para avançar seu potencial de estudos e de aplicação expandidos a processos de signos não verbais, progredindo das estruturas textuais à comunicação em geral e indo além da comunicação humana com o reconhecimento de uma variedade de processos sígnicos, da bio e ecossemiose, da zoosemiótica – ou linguagem dos animais – até as mais diversas semioses humanas. Sebeok se consagrou como renomado pesquisador interdisciplinar (um dos maiores), atuando no campo da comunicação não verbal e animal; da significação e comunicação; da análise de textos computadorizados e ainda da psicolinguística. Assim, sendo “a semiótica expandiu-se para outros sistemas de signos, como pintura, cinema, comunicação de massa, moda, culinária etc.” (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 79).

Paralelamente aos estudos interdisciplinares de Sebeok, na década de 1960, e em rejeição à visão comportamentalista da linguagem – que foi dominante nas ciências até a primeira metade do século XX – proposta pelos estruturalistas e behavioristas, surge a linguística gerativista, ou gerativa, do norte-americano Chomsky que se propôs a demonstrar que o indivíduo sempre age criativamente no uso da linguagem, afirmando que “a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico do humano, [...] distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal” (KENEDY, 2011, p. 128).

O objeto de estudo da teoria gerativista é a língua enquanto uma capacidade inata ao homem e não como algo externo como propunham os estruturalistas, sendo, portanto, designada como uma faculdade da linguagem. Assim, a língua saiu do condicionamento social para ser analisada como uma faculdade mental natural e o empirismo dos estruturalistas que descrevia as línguas através das falas das pessoas dá lugar a uma análise de forma matemática e abstrata com aproximação da linha interdisciplinar dos estudos da mente humana, as ciências cognitivas (KENEDY, 2011).

Na teoria chomskiana, o processo cerebral que dá origem às frases é entendido como um procedimento que ocorre no nível da estrutura profunda – em que há raciocínio sem o uso de palavras – e outra que ocorre numa estrutura superficial – correspondente às frases no nível do pensamento, da fala ou da escrita – e, ainda, entre esses dois níveis há um conjunto de transformações. A partir desta teoria cognitivista, advêm as nomenclaturas utilizadas por Chomsky, quais sejam: *gramática* como um conjunto de regras de funcionamento da língua; *gerativa* como o que é capaz de gerar em sentido matemático às frases possíveis a partir de regras e elementos específicos; *transformacional* que descreve as regras dessa transformação entre as duas estruturas: profunda e superficial (KENEDY, 2011).

Assim sendo, o que se estabelece na teoria cognitivista de Chomsky é a preocupação com a mente humana e seus princípios, a linguagem como inata e o seu funcionamento como a base para a aquisição de quaisquer línguas. Destarte, houve a eliminação dos estudos ligados ao lado social da linguagem, ou seja, a pragmática, o discurso, a interação verbal e a sociolinguística. O que a agenda linguística do século XXI requer é a superação do behaviorismo e uma não entrega ao mentalismo de Chomsky, para uma ascensão à visão funcionalista da língua sem a crença em um determinismo externo; além de requerer também uma abordagem comunicativa da língua, ou seja, uma abordagem funcional e não simplesmente estrutural (MARCUSCHI, 2008).

Também em crítica ao estruturalismo de Saussure, Bakhtin (1895-1975) defende a filosofia da linguagem com reflexões sobre os gêneros do discurso e a linguística da enunciação, explorando ainda mais o caráter social da língua – que por Saussure foi compreendido, mas cujo foco se manteve na estrutura. Os estudos realizados por Bakhtin e seu círculo de cientistas propuseram interessante concepção de linguagem, a partir da qual o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação e – sem desmerecer a contribuição de Saussure para a ciência – acrescentam uma dimensão antes não explorada: a enunciação. O autor postula que o sujeito, que é histórico, produz enunciados que são produtos da interação social, cujas produções de linguagem são diversas, originando gêneros discursivos que refletem de forma imediata, precisa e bastante flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social (BAKHTIN, 1997). Essa mesma posição em relação aos gêneros discursivos, a enunciação e o papel da linguagem na sociedade como base para a comunicação e a produção textual em quaisquer gêneros que existam ou que venham a surgir por conta das necessidades comunicacionais dos usuários da língua, embasa os estudos de Miller (1984; 2012) e Marcuschi (2008), dentre outros teóricos da linguagem na contemporaneidade.

Diante de todo o histórico de estudos e com base nos autores que entendem a linguagem como ato de interação verbal e construtora de enunciados relevantes à comunicação, constata-se que não seria possível a organização do homem em sociedade sem a linguagem e nem a existência da linguagem sem a atividade humana. Isto posto, constata-se que a linguagem e a vida em sociedade coexistem, pois os espaços sociais se constroem por situações comunicativas diversas, transmissão de conhecimentos e mudanças constantes – sociais, culturais e políticas – não restando dúvidas de que o surgimento de uma está totalmente vinculado à outra. A linguagem, em todas as suas manifestações, é mediadora de conflitos, de práticas e costumes da sociedade e de transmissão de conhecimentos. As

tentativas de resolução de conflitos, o estabelecimento de práticas de comunicação e de transmissão ou geração de costumes e conhecimentos ancoram-se nas linguagens diversas e na língua que se interagem e se estabelecem como produtos sociais, engajadas a situações formais ou informais de comunicação.

Assim, as múltiplas linguagens presentes na sociedade refletem o progresso do homem para a construção do conhecimento e da comunicação, bem como para uma atuação crítica e cidadã em prol do desenvolvimento coletivo e individual. Conseqüentemente, a sociedade contemporânea está constituída por ambientes multimodais, repletos de palavras e também de imagens, de cores e músicas diversas, aromas e texturas em combinações que se estruturam para a composição de um grande mosaico multissemiótico (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Uma vez imersos neste universo, textos são produzidos para propósitos diversos – orais, escritos ou imagéticos – e, mesmo estando numa sociedade letrada, o sistema linguístico é apenas uma das linguagens utilizadas para a criação de textos e a motivação de leituras. E é justamente por causa disso que é impossível negligenciar os processos de ensino-aprendizagem para a formação de leitores e escritores que consigam ler de formas diversas, mas que primeiro consigam ler o texto escrito, escrever o texto, e assim conseguir o aparato cognitivo suficiente para partir rumo a outras aventuras sígnicas.

Os textos construídos por meio de um sistema de sinais gráficos constituem a primeira imagem que vem à mente quando se fala em leitura (LÉVY, 1993). Ler está muito além do reconhecimento de palavras, da decodificação e da atribuição de significados, pois é produção de sentido; é nortear-se no mundo pela apropriação das linguagens que este mundo apresenta em forma verbal e não verbal. Livros, jornais e revistas são lidos; mas também são lidas obras de arte; placas de trânsito; cifras musicais; fotografias; as expressões faciais e corporais dos interlocutores; imagens multimidiáticas etc. que constituem a leitura de mundo postulada por Freire (1989).

No intuito de definir melhor o que é leitura e buscar caminhos que alcancem sua finalidade anterior e posterior, apoia-se em Cosson (2014) e sua definição de que leitura é produção de sentidos por meio de um diálogo com a experiência do autor na qualidade de um passado que pode ser compartilhado, que torna o leitor parte de uma comunidade de leitores e que, por conseguinte, determina a leitura como uma competência individual e social que envolve leitor, autor, texto e contexto. Com isso, o autor pontua que a função da escola é constituir-se como um espaço de aprender a partilhar, a compartilhar e a processar a leitura para que o conhecimento técnico-científico e cultural do currículo e o conhecimento social sejam compartilhados; e reforça que se a escola falhar nesse compartilhamento para a

formação de leitores falhará em tudo mais, visto que “[...] não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação [...]” (COSSON, 2014, p. 36).

Assim, a leitura de mundo é compreendida como a capacidade de percepção da realidade através dos objetos, dos sinais, dos discursos, das intenções implícitas porque aprender a ler é também aprender a lidar com o contexto, com o que não está expresso. Mesmo diante de toda a diversidade semiótica de que se dispõe para a composição textual e compreendendo que ler não está mais vinculado somente às letras, mas que parte destas, o sujeito que não conseguir reconhecer as palavras, compreender o texto (e o contexto) e dominar o processo de interação leitor/texto não conseguirá alargar as práticas de letramento e nem sair da leitura puramente escolar. Conforme já pontuado, a leitura e a escrita são processos que envolvem procedimentos e capacidades ensinadas na escola e amadurecidas na prática social. É isso que capacitará o sujeito a ler além das palavras, dos discursos e das imagens e alcançar a leitura de mundo, porque ninguém que precise utilizar as escadas chega ao topo do edifício sem passar pelos andares anteriores.

O ato de ler evoluiu muito ao longo dos tempos, assim como os vários suportes que desde o papiro até a tela do computador consolidaram e modificaram os objetos lidos e as razões e as maneiras de ler, como também mudaram o código escrito. Ademais, com as modificações do contexto semiótico da escrita, Santaella (2004) esclarece que o ato de ler se transformou e o escrito unido à imagem nos expõe, na vida cotidiana, a um grande número de situações em que praticamos a leitura tão automaticamente que não nos damos conta. Mas de nada adianta a exposição ao contexto das diversas linguagens que historicamente modificaram a leitura e também a escrita se o circuito da leitura: autor, texto, leitor e contexto (COSSON, 2014) não for compreendido como inerente ao processo de construção de sentidos e de formação do sujeito leitor/escritor.

A modificação histórica do contexto semiótico do código escrito mesclou-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro e o ato de ler foi se expandindo para outras situações, desencadeando um conceito de leitura que acompanhou essa expansão. Há, portanto, uma multiplicidade de tipos de leitores fora e além do livro: o leitor da imagem, do desenho, da pintura; o leitor de jornal e revistas; de gráficos, mapas; o leitor da cidade; o leitor-espectador. Apesar do reconhecimento de que as capacidades e os procedimentos envolvidos no ato de ler foram se tornando mais estudados e evoluídos, não se invalida a necessidade da formação leitora basilar que capacite o leitor a ir além da aprendizagem escolar; a ler além do livro; literalmente e metaforicamente fazer

perguntas ao texto seja para estudar, distrair-se ou emocionar-se. Ser leitor das letras para conseguir ler além delas.

Com vistas à análise e uma definição, de acordo com modelos cognitivos que lhes são próprios, Santaella (2004) classifica três principais tipos de leitores, sendo o primeiro denominado contemplativo, o leitor do livro impresso e da imagem fixa que desponta no Renascimento e vai até metade do século XIX; o segundo leitor é filho da Revolução Industrial e dos grandes centros urbanos, da explosão do jornal, da fotografia e do cinema e – estando em um mundo dinâmico, híbrido e cheio de linguagens e sinais – é nomeado de leitor movente que atravessa a era industrial e alcança a eletrônica; já o terceiro tipo de leitor é o imersivo ou virtual que navega em telas e programas de leitura, estabelecendo a ordem informacional.

Alguns anos mais tarde, Santaella (2014) institui um quarto tipo de leitor, denominado ubíquo que emerge da mistura das características do leitor movente com o imersivo e tem a capacidade de estar presente fisicamente e no ciberespaço ao mesmo tempo, caracterizando-se por uma prontidão cognitiva de penetrar no espaço informacional multimidiático sem perder o controle do espaço físico em que estiver. A atenção do leitor ubíquo é “[...] irremediavelmente uma atenção parcial contínua [...] responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles” (SANTAELLA, 2014, p. 36). O que a autora deixa claro é que os modelos perceptivo-cognitivos destes leitores dentro de uma sequencialidade histórica de seu surgimento não significa a exclusão de um em detrimento de outro, pois cada um deles contribui para a formação de um leitor cujas habilidades cognitivas se tornam cada vez mais híbridas e ricas.

Da mesma forma como se transformaram os tipos de leitores ao longo da história e por fatores inerentes ao processo de evolução da humanidade, a invenção da escrita determinou grandes mudanças sociais e culturais para a formação de uma sociedade grafocêntrica, promovendo certo rompimento com a Pré-história para o início da História da humanidade. Mesmo com o surgimento e o desenvolvimento da escrita, algumas comunidades pelo mundo demoraram a incorporar essa tecnologia em seus costumes e crenças e, quanto ao papel da palavra antes desta incorporação, Lévy (1993) relata que foram constituídos dois tipos de sociedade: uma sem escrita – portanto sem escola – que tinha a oralidade como forma única de constituição cultural. Era a chamada sociedade oral primária, fundada sobre as lembranças das pessoas, sendo que o outro tipo era a sociedade oral secundária, na qual o instituto da palavra se torna complementar ao da escrita.

Dessa forma, compreende-se o quão importante foi para a humanidade o advento da escrita. As sociedades orais primárias deixaram o modo repetitivo de comunicação do saber – cuja cultura precisava de constantes retomadas em voz alta para não desaparecer – para a possibilidade de, através dos registros escritos, garantir a transmissão específica e singular dos fatos e não mais depender somente da memória dos indivíduos (LÉVY, 1993). A escrita foi muito mais que um marco entre períodos históricos; foi um catalisador de ideias e de transmissão de conhecimentos de maneira não possibilitada anteriormente por uma sociedade essencialmente oral. Ainda assim, é concebida por alguns estudiosos como a transcrição da fala e, embora tal proposta tenha sido primeiramente de Aristóteles e posteriormente de Rousseau para criticar a falta de atenção para com a oralidade, autores como Février (1995 apud REGO, 2005) define a escrita como um procedimento de imobilização e fixação da fala.

O significado da escrita para Ferreiro (2007) é garantido por duas condições: uma subjetiva, a intenção de quem escreve; a outra, objetiva, as propriedades apresentadas pela sequência de letras produzida, sendo que o importante é nunca esquecer que a escrita é importante na escola pelo fato de ser importante fora dela e não o contrário. E para a inserção social pelo uso da escrita emerge a necessidade de desenvolvimento da competência em escrever com objetividade o que se quer dizer, pois o enunciado é um fenômeno muito complexo. Deste modo, Bakhtin (1997, p. 318) adverte que, “no discurso escrito [...], o discurso do outro possui uma expressão dupla: a sua própria, ou seja, a do outro, e a do enunciado que o acolhe”. Portanto, a concepção de escrita priorizada neste estudo é a de fator de inserção social que possibilita ao sujeito agir, interagir e modificar seu meio por força do uso de seu discurso escrito e da não manipulação de sua consciência pela escrita do outro. A escrita possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas tanto para a leitura quanto para a produção de textos.

A escrita e também a leitura são objetos de processo de ensino-aprendizagem formal e progressivo, visto que não podem ser adquiridas espontaneamente por serem práticas sociais instituídas, cujo simples contato com escritos ou observação de leituras – silenciosas ou não – não são suficientes para transmitir. Bresson (2011) diz que o caráter instituído do escrito e a exigência de seu ensino independem da forma da codificação, posto que no Japão e na China – por exemplo – em que os processos de escrita são bem distintos dos nossos, a questão é a mesma: não se aprende a ler e a escrever apenas convivendo com embalagens, cartazes, letras e frases expostas na vida cotidiana.

A leitura e a escrita jamais perderão seu valor nas interações sociodiscursivas, em razão de que são parte importante da comunicação e da interação humana e, por isso, modificam-se; apresentam-se em suportes diferentes; agregam diversidades locais e mundiais; submetem-se a vários julgamentos, ensinamentos e aprendizagens e continuam a fazer parte obrigatória do repertório do ser social. Diante deste contexto sociointerativo, torna-se imprescindível a compreensão dos gêneros discursivos que existem a partir das necessidades e situações reais de comunicação e que não se submetem ao determinismo gramatical. É a linguagem imersa no ser e o ser imerso na linguagem, numa simbiose que caracteriza e diferencia a espécie humana e propicia a evolução do processo comunicacional como prática social de interação.

1.3 Gêneros discursivos e práticas sociais

Um dos teóricos de maior destaque nas pesquisas envolvendo os gêneros discursivos do século XX foi o russo Bakhtin – que viveu entre 1895 e 1957 – e dedicou seus estudos à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem de discursos cotidianos, filosóficos, científicos etc. Este cientista da linguagem constituiu, juntamente com outros teóricos, o chamado Círculo de Bakhtin que reunia filósofos, teóricos literários e linguistas estudiosos da análise do discurso, da teoria e crítica literária, da semiótica, da sociolinguística. O grupo inovou a ciência da linguagem ao concebê-la como um processo constante de interação mediado pelo diálogo e não somente como um sistema autônomo defendido por outros cientistas. Com relação a esse postulado, Bakhtin (1997, p. 304, grifos do autor) afirma que “Saussure ignora [...] o fato de que, além das formas da língua, há também as **formas de combinação** dessas formas da língua, ou seja, ignora os gêneros do discurso”.

Vários estudiosos da linguagem ancoram suas observações e análises da língua nas teorias de Bakhtin que, dentre outros princípios, define os gêneros do discurso como elementos constitutivos de um sistema de signos, com carga valorativa e distribuição social, divididos em gênero de discurso primário, ou simples, e gênero de discurso secundário, ou complexo. O romance, o teatro, os discursos científicos e ideológicos, os relatórios, anúncios, noticiários, telenovelas dentre outros que surgem em situações comunicacionais mais complexas e, principalmente, de forma escrita são denominados gêneros secundários. Já os primários são aqueles presentes em nossas atividades mais simples e cotidianas como pedidos, cumprimentos, conversas com familiares, interações em mídias sociais e outros

diálogos cujas composições podem se tornar componentes dos gêneros secundários de discurso ao serem inseridos, por exemplo, em romances ou telenovelas (ROJO; BARBOSA, 2015).

Todos os enunciados orais ou escritos (até mesmo pensados) são organizados em gêneros, visto que são enunciados concretos que se relacionam com toda a atividade humana de comunicação, surgindo a partir da diversidade e complexidade da língua e da linguagem. Isto porque a língua é introduzida na vida pelos enunciados e por estes enunciados a vida se introduz na língua numa associação necessária ao homem e à linguagem. Bakhtin (1997) destaca que ignorar tudo o que assinala a variedade do discurso enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

A utilização simplista de gêneros como sinônimo de textos ou de tipos de textos é outro fator de redução e enfraquecimento da língua e também é ponto de discussão de estudiosos da língua e da linguagem que esclarecem que a terminologia gênero discursivo (ou gênero do discurso) significa o mesmo que gênero textual²; mas não é o mesmo que texto e nem tampouco tipos de texto. Explicitar as distinções entre essas terminologias conduz ao reconhecimento da limitação de um (tipo textual) e da amplitude do outro (gênero textual), sem gerar, contudo, uma visão dicotômica, posto que ambos são aspectos constitutivos da língua em situações comunicativas diárias.

O tipo textual, segundo Marcuschi (2008), caracteriza-se muito mais como sucessões linguísticas e retóricas do que como textos ou modos textuais e que são exemplos a narração, a argumentação, exposição, descrição e injunção; são categorias limitadas e sem propensão a terem outras criadas. Já o gênero textual se refere aos textos realizados, incorporados em situações comunicativas habituais, na vida diária e, opostos aos tipos textuais, constituem listagens abertas, a depender das necessidades que emergirem. Alguns exemplos são o bilhete, a lista de compras, a bula de remédio, aulas virtuais, sermão, aula expositiva, telefonema dentre outros.

Diante disso, corrobora-se a teoria bakhtiniana do envolvimento social do gênero discursivo e sua indissociável relação com as atividades humanas, atestando os imensuráveis recursos e variedades enunciativas. Assim, compreende-se a abrangência interdisciplinar existente no estudo dos gêneros do discurso como formas culturais e cognitivas de ação social em que o emprego da língua se dá em forma de enunciados (escritos e orais) em condições

² Rojo e Barbosa (2015) explicam que somente os autores que seguem a teoria de gêneros de discurso de Bakhtin (1952-1953) utilizam a terminologia gêneros de discurso/discursivos; enquanto os demais que seguem diversas teorias, valem-se do termo gêneros de texto/textuais.

específicas e finalidades próprias. Estes enunciados, diferentes e específicos, fundamentam os gêneros dos letramentos e dos multiletramentos, uma vez que são produções que combinam língua e linguagens diversas, como textos impressos, imagens e gráficos; hipertextos digitais, imagens e sons; produção ou remixagem de vídeos, músicas e outros sons. À vista disso, Rojo e Barbosa (2015) destacam que tais atividades hipermediáticas e em rede, tanto quanto a prática da remixagem com o envolvimento de diferentes linguagens são comprovações empíricas incontestáveis da concepção bakhtiniana de autoria.

Os gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais são diversificados, mas boa parte deles possui equivalência na oralidade ou na escrita, configurando-se como gêneros eletrônicos que causam impacto na linguagem e na vida social (MARCUSCHI, 2010). Justamente por esse perfil de envolvimento na vida e na linguagem da sociedade, não é a escola o espaço ideal para se discutir, pensar e analisar as éticas e as estéticas das produções multiletradas e multimidiáticas dos gêneros escritos, orais e virtuais? O que seria então estudar gêneros discursivos na escola? Que estratégias de ensino-aprendizagem poderiam favorecer a capacitação do aluno para o multiletramento? Seria o envolvimento na sala de aula de conhecimentos científicos e também de conhecimentos e movimentos culturais locais?

A aproximação do processo de ensino-aprendizagem do universo cultural dos alunos por meio do processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita – com foco na leitura formativa – tem por objetivo a compreensão crítica de como funciona a sociedade contemporânea e a conscientização de que cada tribo tem sua ética específica e sua estética diferenciada, mesmo não sendo socialmente aceita. Além do que, objetiva também segregar os discursos da suposta necessidade de adequação do ambiente escolar à sociedade hodierna porque a escola é a sociedade e é dentro da escola que se formam sujeitos capazes de desenvolver e modificar a sociedade e não vice-versa.

Diante de uma metodologia de construção do conhecimento a partir da valorização de conhecimentos prévios que passam a ser considerados pela escola como aporte para o ensino dos conteúdos curriculares, o aluno é direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela formação escolar, mas principal e prioritariamente, será um usuário crítico e ético dos diversos gêneros discursivos a seu dispor em ambientes reais ou virtuais.

Na perspectiva de um ensino de língua que esteja preocupado com a formação integral do cidadão, no sentido de ampliar a competência comunicativa – em função de competências sociais mais amplas – Antunes (2009) destaca que a escola é o espaço principal

para a participação consciente, crítica e relevante dos alunos na construção de um mundo em que possam ter vez e voz. E o alcance desse objetivo está diretamente ligado ao professor e às metodologias com base em multimodalidade, gêneros discursivos e leitura formativa. Assim sendo, como o fenômeno do multiletramento é compreendido e tratado por professores de língua portuguesa e gestores da escola? A experiência com gêneros discursivos diferentes e em diversos suportes permite a professores e alunos o alcance do objetivo maior da língua: a comunicação eficiente via desenvolvimento da leitura e da escrita. O desenvolvimento da escrita – como um processo dependente da formação leitora fluente e lúcida – está vinculado à formação crítica, construtiva e atuante do cidadão, e cujo precedente é a leitura formativa nesses mesmos níveis.

O contexto da sala de aula para o ensino-aprendizagem de língua materna é permeado por textos como uma prática comum na escola, além de ser orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Marcuschi (2008) destaca que apesar de tal constatação, o que se vê muitas vezes são textos distantes da realidade cultural dos alunos, com foco exclusivo em questões gramaticais e com rasas questões de compreensão para alavancar e desenvolver o nível crítico dos estudantes. Não que textos com informações diversas e novas ao alunado não tenham que fazer parte das aulas; precisam e muito. Mas para se começar leituras desse tipo, o aparato sociocultural existente ou ensinado deve ser suficiente para que o aluno não se sinta deslocado numa situação de desconhecimento total do que está sendo lido. É leitura superficial e sem compreensão e, menos ainda, sem interesse motivador da aprendizagem a que se destina seu uso.

O trabalho com textos é procedimento que vai além do levar textos e gêneros discursivos variados para a sala de aula, na tentativa de chamar a atenção dos alunos ou de ter uma aula diferente. Se ao ler tais textos e conhecer os gêneros não houver nenhuma interação diferenciada ou se, em seguida, forem propostas questões de compreensão textual somente para que os alunos respondam, oralmente ou escrevendo no caderno, o processo não alcançará seu objetivo. De acordo com Vigotsky (2007, p. 34), “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Considere-se por referência este postulado vigotskiano para compreender as interferências negativas que textos desconexos e equivocados ou distanciados da realidade dos alunos podem ter em sua formação leitora e escritora. O próprio cientista alerta que os estímulos externos ou signos – nesse caso os textos e também os gêneros – quando apresentados para o aluno, só trarão resultados efetivos em seu comportamento se o aluno

estiver engajado no estabelecimento de um elo de conexão. Como é que o aluno estabelecerá este elo se o signo que lhe for apresentado estiver deslocado daquilo que é de seu interesse; daquilo que lhe fará ter uma resposta? O elo não agirá sobre o aluno, o que o impedirá de controlar seu próprio comportamento em relação ao signo que lhe está sendo apresentado. Ao passo que se for significativo, conseguir estabelecer um elo com o aluno, a partir também da forma como esse signo lhe for apresentado, criará processos psicológicos que se enraizarão em sua cultura, ou seja, passarão a fazer parte do sujeito como construto e não mais como aquilo que simplesmente passa e não é registrado como relevante.

Um fato comum na escola é ouvir alunos comentando com colegas os acontecimentos reais do cenário sociopolítico; cenas de filmes e seriados; situações e fases de jogos eletrônicos; conflitos em romances etc. Para os jovens, tais assuntos são extremamente relevantes e, portanto, é rico material para o professor ensinar e o aluno realmente tornar o aprendizado significativo. Jornais, revistas, romances, jogos eletrônicos e vídeos são alguns dos recursos midiáticos que podem fazer parte da prática pedagógica do professor a depender do seu planejamento e em conformidade com os objetivos delineados para mediar a leitura formativa.

Diante de tal contexto, Fisher (2007) afirma que o estudo das imagens, das várias maneiras de usar informações, recepcionar filmes, vídeos, programas de televisão, jogos eletrônicos seriam práticas pedagógicas indispensáveis ao professor da contemporaneidade. Mas não é somente isso. É uma oportunidade de o professor estimular o desenvolvimento da inteligência e do livre exercício da curiosidade e da criatividade tão vivos na juventude e que tem a capacidade de fortalecer suas relações com o mundo e com seus pares. A multiplicidade de gêneros discursivos no ambiente escolar traz condições essenciais para a processabilidade cognitiva e discursiva do texto, visto que este é unidade máxima de atividade linguística. De tal sorte, a escola é o espaço social de diversidade comunicativa contemporânea ideal para a formação do leitor e escritor adequada a alunos que podem interagir com pessoas, com textos e mídias diversas em ambientes e gêneros multimodais próprios do seu dia a dia.

Ao se considerar todas as possibilidades de ensino-aprendizagem com foco no que o jovem vivencia fora da escola para que dentro dela a língua tenha mais sentido e vá além do trabalho na lousa, nas folhas de exercícios ou nos livros didáticos, chega-se à importância dos gêneros discursivos como a forma pela qual o sujeito se relaciona com a língua. É a maneira pela qual os indivíduos se expressam, comunicam-se e manifestam sua cultura no meio social porque os gêneros são a própria cultura. Os gêneros discursivos, segundo Hanks (2008), permitem ao sujeito precisar as possibilidades de sentido no discurso, assim como estabelecer

o nível de representação verbal pela generalização ou especificação discursiva. A leitura de textos como ficção, bula de remédio, oração ou histórias em quadrinhos é uma decisão de gênero com consequências diferentes e importantes de interpretação.

Diante disso, constata-se a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) na sociedade porque as possibilidades de interação são tantas quantas são as necessidades de desenvolvimento da ação comunicativa humana ao longo dos tempos, visto que todas as nossas falas e escritas (cotidianas ou formais) estão vinculadas a um gênero discursivo. Portanto, desde dar um bom dia; deixar um recadinho afixado na geladeira; ler e responder *e-mails*; utilizar o caixa eletrônico do banco; apresentar um seminário; fazer a chamada dos alunos ou resolver um problema matemático estão sendo realizadas atividades valendo-se de gêneros discursivos diversos – impressos ou digitais – que fazem parte da vida diária e estruturam a comunicação.

1.4 Formação de leitores e escritores

O processo comunicativo só é possível graças à linguagem, ou melhor, às linguagens que envolvem a vida cotidiana em suas diversas manifestações. A leitura e a escrita são exemplos de práticas culturais da linguagem que surgiram a partir da invenção da escrita e que se aperfeiçoaram ao longo dos tempos para a consolidação social, cultural e cognitiva do saber. Embora a linguagem seja intrínseca ao ser humano, especificamente a leitura e a escrita só podem ser aprendidas mediante processo formal de ensino.

No processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a escrita precisa ser compreendida como um processo amplo que envolve todo o ato de escrever e de produzir sentido através das palavras. A escrita será aprendida e aperfeiçoada pelo desenvolvimento adequado da leitura para que, assim, torne-se prática constante e desenvolvida. Esta asserção é validada por Smith (1983, p. 558, tradução nossa³) ao afirmar que “[...] only be through reading that writers learn all the intangibles that they know. [...] fluent readers need not pay attention to matters like spelling and punctuation which must be the writer’s concern”.

Para corroborar esse postulado, torna-se significativo o relato que Fabre (2011) faz sobre a vida Jean-Pierre Baylac, um jovem de vinte anos que deixara a escola aos dez, era pastor em sua casa e morrera num hospital militar em Toulouse, deixando como único bem

³ Somente através da leitura os escritores aprendem todas as coisas intangíveis que conhecem. [...] leitores fluentes não precisam prestar atenção a questões como ortografia e pontuação as quais devem ser de interesse do escritor.

pessoal cerca de sessenta cadernos com seis mil páginas de “fina escrita”, iniciadas após a leitura de Anatole France. Em alguns de seus escritos, o jovem Baylac escreve ao autor France dizendo que lera, aos oito anos de idade, algumas páginas de seu livro, ressaltando que a magia presente em cada ideia penetrou seu ser e desde esse dia jamais parou de escrever. Com esse relato, Fabre (2011, p. 223) destaca que, para Baylac, “a escrita é a forma acabada de toda leitura”.

Embora a leitura e a escrita requeiram ensino formalizado e isso aconteça quase sempre na escola, Smith (1983, p. 558, tradução nossa⁴) ressalta que “to learn to write, children must read in a special kind of way. [...] Writing demands for more specialized knowledge than is usually realized, very little of which can be contained within formal instruction”. Portanto, a formação do leitor e escritor depende muito mais do que ensiná-lo a ler e a escrever na escola, embora isso seja primordial. O aluno demanda compreender a língua como prática social que o possibilite construir textos orais e escritos com vistas à comunicação e não ao simples cumprimento dos conteúdos curriculares. Além do que, a língua é a responsável pela inserção simbólica do indivíduo no mundo para a apropriação e a percepção da realidade, visto que as ideias e os conceitos não se dissociam das palavras.

Diante do exposto, os estudantes serão escritores e também leitores fluentes – visto que são processos cognitivos semelhantes e interdependentes – ao serem incentivados a ler de maneiras diferentes dentro e também fora da escola e a produzir textos orais ou escritos em diversos gêneros. Porque é dessa forma que serão compreendidos e que compreenderão simbolicamente o mundo: através de sua escrita, da exposição de sua história cultural e social por meio de enunciados múltiplos, aos quais atribuirão significados inerentes à sua condição de sujeito – condição esta despertada e conscientizada – na diversidade comunicativa. A leitura e a escrita permitem a inserção no processo de culturalização simbólica do mundo para distinguir realidade e ficção, além de serem poderosos fatores de inclusão social.

Assim, quem não sabe ler e escrever não tem acesso a diplomas, a informações ou a produtos culturais próprios da cultura letrada e que também são parte de uma formação balizada pela escola. O letramento escolar é muito valorizado e quem não o tem vive à margem da sociedade, impedido de usufruir ou de se envolver em situações triviais de interação sociocomunicativa. Ler a placa de um ônibus ou o letreiro de uma propaganda; compreender uma imagem em um outdoor, em um site ou em um frasco de perfume; utilizar

⁴ Para aprender a escrever, as crianças devem ler de uma forma especial. A escrita exige mais conhecimento especializado do que normalmente é percebido, muito pouco do qual pode estar contido no ensino formal.

com habilidade um celular com aplicativos multimídia ou operar o caixa eletrônico de um banco são domínios linguísticos ligados ao multiletramento que, por Cosson (2014, p. 35), “é compreendido como um processo pelo qual nos apropriamos do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua quanto a multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia hoje nos oferece”.

Mesmo que a apropriação da leitura e da escrita – tanto quanto de outras linguagens – seja ordinária para algumas pessoas, outras muitas ficam impedidas de interagir com o mundo em situações que muitas vezes não lhes fazem falta, mas que prejudicam o pleno progresso sociocomunicativo a que todo cidadão tem direito e nem sempre reivindica por julgar inferioridade o não domínio de tais competências. Saber ler e escrever não determina maior ou menor inteligência, mas sua ausência pode dificultar a utilização de instrumentos comunicativos de compreensão e persuasão; e recursos que impeçam o domínio e o controle por discursos manipuladores.

A fim de atingir o objetivo a que se destina a leitura e também a escrita, a atenção às práticas pedagógicas utilizadas e se estas estão atingindo a proposta de construção do conhecimento ou não são primordiais. Ao se tomar como pressuposto que o conhecimento não é adquirido somente na escola, mas também nas relações sociais em seu conjunto, torna-se necessário possibilitar, através das dimensões educativas da escola, o acesso ao conhecimento e à cultura produzidos pela sociedade em seu processo de desenvolvimento, visto que, de acordo com Lévy (1999, p. 22), “é impossível separar o humano de seu ambiente natural, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo”. Essa conceitualização de fenômenos, seres e objetos é possibilitada pela linguagem que submete o mundo e o ser a processos culturais e cognitivos de simbolização para que se compreendam os sentidos da sociedade.

As novas relações sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade estabelecem uma nova integração com o espaço escolar gerando novos processos educativos. Ou seriam os novos processos educativos que estariam gerando as novas relações da contemporaneidade? A sociedade não se transforma mediante a presença de sujeitos mais conscientes e atuantes diante das necessidades político-sociais? E os espaços educativos não são parte importante de tal despertar político e social? Os sujeitos podem intervir no uso das tecnologias que modificam as competências comunicativas e condicionam as formas de relações interpessoais, mas essa nunca será uma ação isolada, visto que a ação dialética entre o sujeito e a tecnologia é permeada por conflitos de ordem diversa. Tais conflitos alcançam dimensões pedagógicas e técnicas que definem as formas de atuação social, pois o estudo das

tecnologias avança a dimensão de seus usos e abrange o campo da interpretação porque a visão está além do uso técnico, uma vez que esta não encerra a contextualização social, política, cultural e pedagógica da base tecnológica.

As perguntas que devem ser feitas dentro desse contexto são o que os jovens fazem com as tecnologias e o que as tecnologias fazem com os jovens. A técnica jamais se sobrepõe ao fundamento e este é a consequência da ciência e do desenvolvimento cognitivo para que o senso crítico vá além do encantamento e alcance a compreensão da noção de valores e da mudança de posição ou de postura que seja. E o mais importante: o que essa tecnologia tem contribuído para o desenvolvimento da leitura e da escrita considerando que estas também são tecnologias que se modificaram e se aperfeiçoaram ao longo dos tempos? Os alunos escrevem melhor ou utilizam melhor as tecnologias em detrimento das competências de leitura e escrita?

A apropriação e a transmissão de conhecimentos acontecem pelas leituras que se avultam aos sentidos todos os dias e também pela escrita, sendo que ambas dependem da aprendizagem dos signos linguísticos através da escola – principalmente – visto que requerem ensino. Assim sendo, o objetivo do ensino-aprendizagem de língua na escola é o de desenvolver a competência comunicativa em situações diversas de interação; de aperfeiçoar as capacidades de utilização dos recursos linguísticos de modo adequado e de produção e compreensão de textos orais ou escritos, estejam estes em que suporte estiver.

Santaella (2004) afirma que com o crescimento dos centros urbanos e a explosão da publicidade através de propagandas, cartazes, embalagens etc. a escrita uniu-se à imagem exposta em todos os lugares e, dessa forma, mudou-se também o conceito de leitura que não mais está restrito à decifração das letras. Por conseguinte, a compreensão de um texto vai muito além da habilidade de decodificar, porque inclui a capacidade de criticar, fazer inferências e atribuir significados ao mundo pelo conhecimento prévio de cada um. Se, no período em que o aluno deve aprender a ler de forma apropriada e fluente, o processo não for conduzido adequadamente, sua leitura continuará no limite da decifração e não alcançará a compreensão.

Quanto à relação dialética da leitura e da escrita com as tecnologias e as diversas leituras necessárias ao alcance do multiletramento que na contemporaneidade se faz primordial às práticas sociais individuais e coletivas, surge uma reflexão: não é a utilização desmedida de novas tecnologias pela escola que formará ou desenvolverá a capacidade de alcance e compreensão das diversas leituras a que se expõem as pessoas constantemente na sociedade. A criticidade que se espera quando dessas leituras para o despertar da consciência

político-social e o maior engajamento nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita não será conseguida se o processo for tomado pelo inverso. Primeiro se aprende a ler, a compreender e a inferir o sentido das palavras; parte-se do concreto da escrita para depois ter olhos de ler além do escrito ou além das imagens; ter ouvidos que ouçam além dos discursos laudatórios vazios de conteúdo e tomados de subjugação. Cosson (2014) enfatiza que o desenvolvimento da capacidade leitora só é conseguido lendo e não é lendo qualquer coisa e sim de maneira informativa, do que se depreende que também não é escrevendo qualquer coisa que se desenvolverá a capacidade para a escrita. Não se constrói o telhado sem antes levantar as paredes e sem antes destas ter edificado o alicerce.

Ser leitor é ter a consciência de si e de seu estar no mundo em constantes transformações; é dialogar com os textos e buscar neles fonte de prazer, satisfação e conhecimento e, por conseguinte, ascender objetivos interativos, comunicacionais ou simplesmente informacionais ou distrativos. Mas o alcance desta consciência e destes objetivos está alicerçado na formação leitora do sujeito que, por sua vez, subsidia o desenvolvimento da escrita, sendo que a formação leitora dá-se, segundo Cosson (2014), pela leitura do texto escrito, pelo desenvolvimento da percepção linguística do código, pelos desafios das palavras, pela criticidade que se desenvolve concomitantemente aos hábitos de ler e escolher o que é bom ou não de ser lido.

A concepção de um leitor competente defendida por Cosson (2014) parte da premissa de que se deve ler de maneira formativa, possibilitada por meio de: 1. leitura de diversos e diferentes textos – para a construção de um repertório suficiente para a concessão de um parâmetro para próximas leituras, no que tange à progressividade leitora para a identificação do que ler ou não; 2. leitura de diversos modos – desde a leitura superficial das manchetes do dia no jornal até a leitura minuciosa de um artigo científico quando preparamos uma aula; 3. leitura para conhecer um texto que desafie ou que responda a uma demanda específica – por um conteúdo motivador, cuja necessidade passe pela história de vida cada leitor; 4. avaliação do que se lê – porque a leitura é uma atividade social que não pode ser feita sem critérios que indiquem o que vale ou não a pena, quando e por quem deve ser lido e cuja decisão cabe à comunidade leitora em que se estiver inserido e também a outras forças sociais; 5. leitura para aprender a ler – o que é diferente das leituras necessárias para o convívio e a segurança social, como o sinal de trânsito ou o manual do equipamento novo ou ainda aquelas de ordem profissional e de lazer como um artigo científico, um romance esperado, a obra de arte na galeria ou na rua porque todas essas leituras se agregam a uma

leitura especial, a de aprendizagem, uma metaleitura que permite ao leitor conhecer e controlar os mecanismos de ler para poder aperfeiçoá-los.

A leitura formativa defendida por Cosson (2014) encontra respaldo e tem sustentação na literatura, especificamente. Apesar de sua importância, a literatura é apenas um dos recursos pedagógicos para se alcançar a leitura formativa, visto que os gêneros discursivos envolvem a literatura e outros tipos de textos orais e escritos com maior abrangência multidisciplinar. O processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita com base em textos literários visa o conhecimento e a construção do mundo com palavras; o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da sensibilidade; reflexões e indagações do ser e dos valores sociais; e isso não pode ser desconsiderado, mas também não pode ser único.

A ação pedagógica na escola com vistas à leitura formativa pelos caminhos da literatura encontra nos gêneros discursivos a parceria ideal para o desenvolvimento da autonomia do aluno para a leitura e a produção textual, pois a utilização da linguagem em situações reais de comunicação agrega às atividades pedagógicas um momento de aproximação com a realidade e o reconhecimento do uso e das funções sociais dos gêneros. Enquanto a leitura literária conduz o aluno ao conhecimento de si mesmo e do mundo pela ficção, propiciando o distanciamento necessário do mundo real para reconhecê-lo e diferenciá-lo pelas ações reais dos sujeitos sociais, a leitura de diversos gêneros discursivos – que denotam a praticidade da vida em suas mais intrínsecas relações baseadas no escrito e no imagético – apresenta a funcionalidade da linguagem em situações de interação com as quais se lida todos os dias muitas vezes sem se atentar para sua materialidade.

Alguns dos gêneros discursivos adequados para projetos pedagógicos de leitura, segundo Lopes-Rossi (2011), seriam os rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos e nota fiscal, por exemplo. Ressalta-se então que, na atividade de leitura formativa, o objetivo do trabalho com gêneros discursivos diversos é o alcance do conhecimento através das discussões quanto ao uso e as funções sociais dos gêneros para a produção escrita – quando os gêneros escolhidos permitirem – e a circulação social. Aliar o conhecimento curricular à prática social da leitura e da escrita, por meio da literatura e dos gêneros do discurso, conduz o sujeito ao desenvolvimento do senso crítico, à percepção do real e do fictício e, mais importante ainda, do reconhecimento de si como agente de sua própria história para não ser levado ao acaso da escolha e à obrigatoriedade das consequências.

Diante disso, a orientação e o incentivo ao aluno para a leitura formativa fará com que, ao produzir textos, estes possam ser construídos em gêneros diversos, em suportes diferentes, em meio digital ou físico, tanto na escola quanto fora dela. Por conseguinte, a língua – necessária à formação de sujeitos que se constroem social, política e culturalmente – não será concebida apenas sob a ótica do ensino-aprendizagem de regras gramaticais ou de leitura e escrita existentes somente na escola, pois haverá a conscientização de que todas as atividades humanas estão relacionadas com a linguagem e com a língua, um construto social identificado a partir do sujeito e para o sujeito.

As leituras de mundo necessárias ao desenvolvimento de um sujeito crítico que veja além daquilo que se expõe, quer seja por discursos, quer seja por imagens, não estão contidas ou restritas ao ensino-aprendizagem de conteúdos da escola e nem podem ser mensuradas assim como tentam mensurar as capacidades de leitura e escrita por avaliações ou testes de proficiência em língua materna. As avaliações internas – próprias do cotidiano institucional – ou externas à escola – e das quais esta não pode fugir por conta do sistema a que se submete a educação do país – não avaliam e nem determinam quem está apto, quem tem maior ou menor condição de ler o mundo; apenas servem (ou deveriam servir) como parâmetros para políticas educacionais e institucionais de adoção de práticas pedagógicas capazes de proporcionar aos alunos a aproximação da língua que ele vive em casa e a língua que ele vive na escola.

Assim, reconhecer-se-ia o valor da língua, dos sujeitos e da escola enquanto instituição social mediadora do alcance de tudo o que o conhecimento pode proporcionar, principalmente da libertação – no sentido literal ou não do vocábulo, a depender da ótica com que se lê o mundo. Mas a escola presa às avaliações e aos *rankings* de notas deterministas do que deve ser a língua materna não auxilia a leitura formativa para a construção social, política e cultural; somente para a construção acadêmica do conhecimento. Só que o mundo contemporâneo precisa mais de leitores formados para vida do que de leitores formados para a escola.

1.5 As avaliações nacionais de leitura e escrita

A linguagem enquanto capacidade humana de articulação de sentidos para a comunicação e saberes coletivos e individuais não prescinde, em sua forma verbal, da leitura e da escrita. Para o desenvolvimento da leitura e da escrita o ensino é imprescindível (BRESSION, 2011) e o processo de ensino e aprendizagem não deve estar restrito somente à

disciplina de Língua Portuguesa, visto que ler e escrever são ações que estão presentes em todo o currículo escolar, perpassando as disciplinas e invadindo a vida de todos nós, em suas formas linguísticas e sociais.

Desde o surgimento da escola, a leitura e a escrita fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, com focos diferentes ao longo dos tempos para atender a interesses específicos de cada época. Ao se desvincular da Igreja, a escola passa por renovações quanto à organização, à didática e aos programas de ensino. Esse desenvolvimento estava diretamente ligado à imprensa e à divulgação do livro, tanto quanto ao aumento de leitores; e a divulgação da cultura agora era feita através dos livros. De acordo com Cambi (1999), era a democracia entre páginas e a educação se tornou para o povo um instrumento de libertação do atraso e da marginalidade psicológica e cognitiva.

Após a Constituição de 1988, novas políticas e diretrizes para a educação são instituídas e, segundo Libâneo (2011), a partir da década de 1990, por exemplo, foi reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9394/1996) que teve uma primeira versão em 1961 e uma segunda em 1971; aconteceu a primeira aplicação das avaliações em larga escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; foi iniciado o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1995, cuja conclusão se deu em 1997, com a transformação da versão final em um conjunto de 10 livros; em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica; em 2004, foi criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. Estas avaliações educacionais externas no Brasil estão sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC (BRASIL, 2013).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um sistema de avaliação em larga escala que objetiva mensurar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira e apresentar os resultados do país como um todo e também dados específicos dos estudantes e das escolas. É composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC); pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar para o Ensino Fundamental (ANRESC ou Prova Brasil) e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013).

A ANEB é realizada, de maneira amostral e bianual, e avalia os alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no último ano do Ensino

Fundamental I (4ª série/5º ano), no último ano do Ensino Fundamental II (8ª série/9º ano) e na 3ª série do Ensino Médio. Os estudantes são submetidos a testes em que respondem a questões de Língua Portuguesa com foco em leitura, e de Matemática com foco na resolução de problemas. Desde 2013, também são realizadas provas de Ciências para os alunos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

A Anresc, também denominada Prova Brasil, é uma avaliação censitária bianual que envolve todos os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e que avalia somente estudantes das escolas públicas, tanto municipais e estaduais quanto federal. Os testes envolvem conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática com foco em leitura e resolução de problemas, respectivamente, e também a partir de 2013, são realizadas provas de Ciências para a 8ª série/9º ano (BRASIL, 2013).

As avaliações da ANEB e ANRESC (Prova Brasil) são acompanhadas de questionários que são aplicados aos alunos para a coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural; aos professores de Língua Portuguesa e Matemática e aos diretores para conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Existe ainda um formulário, preenchido pelos aplicadores da avaliação, que coleta informações da escola quanto às condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis (BRASIL, 2013). No caso específico do ENEM – que avalia quem está concluindo ou já concluiu o Ensino Médio – há ainda a avaliação de competências e habilidades da escrita com uma produção de texto.

As políticas educacionais do Brasil nos últimos anos deram início à cultura da avaliação em larga escala – obedecendo a parâmetros de organismos internacionais – que objetiva mensurar e alcançar a qualidade da educação. Os estados brasileiros também começaram a desenvolver seus programas próprios de avaliação educacional com características específicas, mas com objetivo comum de propiciar mudanças para a qualidade do ensino. Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) começou em 2011 uma ampla reforma no sistema educacional público, estabelecendo um “Pacto pela Educação” que, além de outras políticas, implantou o Sistema de Avaliação Educacional de Goiás – SAEGO, cuja primeira aplicação se deu no dia 23 de novembro de 2011 (MEDEIROS, 2014).

1.5.1 Uma avaliação nacional – o ENEM

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi criado, em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC) – na gestão do professor Paulo Renato, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – com o objetivo inicial de avaliar os resultados da aprendizagem e as escolas e utilizar os dados para criar políticas públicas de educação para o Ensino Médio.

Contudo, a partir de 2009, os resultados individuais dos estudantes avaliados passaram a ser utilizados também para o ingresso na Educação Superior pública brasileira através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). As pessoas que tiverem interesse em ganhar pontos para o Programa Universidade para Todos (ProUni) que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais em cursos de graduação em instituições de Educação Superior privadas e é direcionado aos egressos do Ensino Médio da rede pública ou privada selecionados pelas notas obtidas no ENEM. E, ainda, pode servir como certificação do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos ENCCEJA (BRASIL, 2009). Por conta também dessas alterações na avaliação do ENEM, o exame teve um grande crescimento de participantes, mesmo não sendo obrigatória a participação no processo. No ano de 2013, por exemplo, foram 3.278.231 de inscritos e em 2014, ultrapassou os 4.088.627⁵. Já em 2015, os inscritos chegaram ao número de 7.746.118 (BRASIL, 2015b).

O ENEM avalia as habilidades gerais dos candidatos tendo como referência “a LDB, os PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Reforma do Ensino Médio, os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB” (BRASIL, 2015a, p. 61). Os concluintes dessa etapa final da Educação Básica ou que já a tenham concluído, são avaliados através de provas com 45 questões de múltipla escolha cada, divididas em quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias e a redação.

Por isso, dos sistemas de avaliação do Ensino Médio desenvolvidos no Brasil, o único que possibilita uma melhor avaliação das competências linguísticas ligadas diretamente à escrita e à leitura é o ENEM. As questões de múltipla escolha expõem o participante a um

⁵ Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/enem-2014-numero-de-inscritos-ultrapassa-os-4-milhoes>.

contexto de leitura atenta e reflexão com foco em uma situação-problema que o mobiliza a tomar decisões e isso requer um trabalho intelectual de estimulação de seus recursos cognitivos e operações mentais, objetivando a aproximação dos temas vivenciados na escola da realidade extraescolar (BRASIL, 2015a).

Apesar de o objetivo da propositura do exame seja o de mensurar os processos de letramento, deve-se resguardar a busca pela compreensão dos desafios, em face do ensino da leitura e da escrita, enfrentados em sala de aula, já que é a partir disso que se faz a pertinência da aplicação do exame. O objetivo da aplicação do ENEM como um exame que visa avaliar e mensurar a desenvoltura da leitura e da escrita dos candidatos vai além da inclusão educacional; refere-se também ao exercício dos direitos políticos, a exemplo da inserção no mercado de trabalho, do exercício da cidadania e, além disso, verifica se os cidadãos sabem manejar os repertórios que assegurem suas práticas sociais.

Sobre as competências avaliadas na produção textual, o relatório pedagógico do ENEM 2011/2012, com publicação em 2015, informa que o candidato deve ser capaz de

demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; compreender a Proposta de Redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2015a, p. 68).

Assim, na Redação, cada uma das competências avalia um conjunto de habilidades específicas que descreve seis níveis esperados para cada uma das competências que vão do 0 (zero), caracterizando o nível de desconhecimento, ao 5 (cinco) atribuído ao nível de excelência. O formato da proposta de redação na prova se caracteriza por um comando, seguido de textos motivadores e depois, das instruções. Isso determina “que a Redação deverá se com base neles [os textos motivadores], além dos conhecimentos acumulados ao longo da formação do participante” (BRASIL, 2015a, p. 71).

Para favorecer no Ensino Médio uma educação que considere as mudanças sociais que atingem também a escola – como não poderia deixar de ser – e que exigem dos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades para a prática social dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, os Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio trazem a proposta de um novo Ensino Médio “de forma a responder às transformações sociais

e culturais do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2002, p. 07). A natureza desta etapa da educação formal e as razões da reforma são expressas da seguinte forma:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 08).

O Ministério da Educação, com o intuito de garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio, propõe ações conjuntas junto aos Estados e Distrito Federal como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que, em seu Documento Orientador, traz uma proposta de referencial de tratamento curricular, indicando as condições básicas para a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) e dentre eles destacamos, em consonância com o objeto de estudo deste trabalho,

[...] a criação de alternativas de leitura e produção de textos, explorando diversos gêneros que possibilitem ao estudante utilizar, desenvolver e apreender estratégias para a compreensão da leitura e a organização da escrita em formas mais complexas, através de projetos que permitam a vivência de situações de uso da leitura e da escrita relacionadas ao cotidiano e à vida do estudante; [...] fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento; [...] ações [que] deverão orientar e propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas. (BRASIL, 2011, p. 14-16).

Embora a cultura da avaliação e a construção e reformulação de documentos orientadores sejam uma conquista e um avanço para a educação brasileira, a utilização dos dados coletados para a elaboração de políticas públicas condizentes com as demandas reais da escola e dos processos de ensino e aprendizagem eficientes não avançou tanto. De acordo com Libâneo (2011), são políticas que não atendem às necessidades de alunos e professores, pois desconsideram as questões pedagógicas e didáticas, tanto quanto outros fatores que causam o fracasso escolar.

Diante disso, a escola não pode esperar que somente as políticas públicas tragam soluções concretas e eficientes para os desafios da escola rumo a uma educação emancipadora e não excludente. O que pode ser feito é tomar como ponto de partida os resultados do ENEM, por exemplo, que mensuram, além de outras habilidades e competências, a leitura e a escrita dos alunos – bem como demonstram dificuldades individuais e coletivas – para que a gestão, os professores e a comunidade escolar tenham à disposição uma ferramenta valiosa

para repensar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como das demais disciplinas do currículo.

Não obstante haver a padronização de matrizes curriculares, o Projeto Político Pedagógico da escola e a prática pedagógica do professor são flexíveis e podem conter procedimentos, metodologias e recursos variados a fim de conduzir o aluno ao aprendizado condizente com as demandas sociais do mundo contemporâneo. Sem contar que a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e demais documentos de referência para o Ensino Médio contemplam as competências e habilidades exigidas dos alunos ao término da última etapa da Educação Básica. Porque a escola “mesmo considerando o poder de outras instâncias educativas na formação da juventude, continua sendo uma poderosa mediadora na construção de sentido, portanto de mudanças” (LIBÂNEO, 2011, p. 94).

1.5.2 A avaliação estadual de Goiás – SAEGO

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás – SEDUC desenvolveu uma política de avaliação externa com a aplicação de duas provas anuais de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental – Prova Goiás – e de Língua Portuguesa para alunos do 2º ano – Provinha Goiás. Essa avaliação foi feita por dois anos, de 2004 a 2005, em parceria com o Instituto Ayrton Sena (IAS) e, a partir de 2006 até 2010 a SEDUC deu continuidade ao sistema de avaliação somente da Provinha Goiás (MEDEIROS, 2014).

Em 2011, a Secretaria implantou o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO que é composto por dois tipos de avaliações diferentes, as Avaliações Diagnósticas – ADA que ocorrem periodicamente durante o ano letivo; e uma avaliação externa anual aplicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, parceiro da SEDUC (MEDEIROS, 2014).

A avaliação é censitária e aplicada à rede estadual de ensino e às escolas conveniadas participantes, sendo adotada a mesma escala de proficiência de exames de larga escala como o SAEB que tem como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI) – que permite a comparação com anos anteriores, entre escolas e entre turmas, além da análise tanto da resposta certa quanto da resposta errada (GOIÁS, 2012).

O SAEGO avalia, desde novembro de 2011, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, especificamente em leitura; os alunos dos 5º e 9º anos do

Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A SEDUC é responsável pela elaboração das provas e pelo treinamento diretores de Núcleo Pedagógico das Subsecretarias Regionais de Educação e diretores dos polos da Escola de Formação/NTEs para repassar orientações a respeito da aplicação da prova cujos resultados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana – IDEGO (GOIÁS, 2013b).

O sistema de avaliação é composto por provas com 75 questões de Matemática e 75 questões de Língua Portuguesa, além de questionário socioeconômico respondidos pelos estudantes, professores e gestores das escolas e pelos coordenadores pedagógicos externos. Os próprios professores da escola são os responsáveis pela aplicação da Prova Goiás, no mesmo horário das aulas, sendo que os professores de Matemática e Língua Portuguesa atuam somente nas turmas em que não sejam regentes (GOIÁS, 2012).

De acordo com a SEDUC, com a avaliação em larga escala e a divulgação dos resultados iniciou-se “um processo direcionado à organização e ao funcionamento de uma escola voltada para a aprendizagem do aluno, por meio de uma concepção de educação que não se reduz a conteúdos, mas ao desenvolvimento de competências e habilidades” (GOIÁS, 2013b, p. 07).

Os professores da rede estadual e conveniada de ensino recebem capacitação promovida pelos cientistas sociais e outros profissionais analistas do CAEd com o objetivo de propiciar condições aos educadores de utilizar os resultados do SAEGO para compreender melhor a situação de aprendizagem dos alunos e a realidade da escola e, com isso, poderem melhorar o ensino e aprendizagem na rede pública do estado (GOIÁS, 2012).

Tanto o ENEM quanto o SAEGO, bem como o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola são práticas que envolvem a escola, o aluno, o professor, o gestor, a família e a sociedade, visto que todos são partícipes de uma Educação que deve ir além da modelagem de pessoas ou de mera transmissão de conhecimentos para alcançar a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma (GRAMSCI, 1988). Mesmo que as políticas educacionais ainda estejam aquém de atender as reais necessidades da escola, como afirma Libâneo (2011), a escola deve caminhar no mesmo sentido do desenvolvimento da sociedade que faz o que precisa para se manter e atender às demandas emergentes.

Assim como as reformas e reestruturações curriculares do Ensino Médio – como por exemplo, a inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia que são excelentes, mas dependem de como os professores trabalham para conduzir ou não os alunos à criticidade e à reflexão do que acontece na sociedade – são também as avaliações governamentais e os

vestibulares, pois são instrumentos de avaliação e seleção aos quais estão submetidos os alunos e a escola e dos quais não se tem como fugir. A questão não é deixar de preparar os alunos para a avaliação de instrumentos segregacionistas do atual sistema político-econômico, mas não é preciso que o foco seja somente esse, pois a partir do momento que o preparo para tais avaliações se tornar secundário, o que vier primeiro já os deixarão preparados e, inclusive não de forma acrítica, mas contestatória e reflexiva.

CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO, CIBERCULTURA E MULTILETRAMENTO

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. [...] Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma ‘singularidade’ – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta.

Marc Prensky

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão sobre a escola e as tecnologias, abordando o conceito de cibercultura e ciberespaço e suas influências na sociedade contemporânea, tanto quanto na escola, com levantamento de aspectos importantes das novas tecnologias e sua inserção no ambiente escolar. Desta forma, discorre-se sobre os avanços tecnológicos e a mudança dos espaços de comunicação e informação que configuram um novo perfil de aluno que chega às escolas com necessidades de um processo de ensino-aprendizagem de línguas e linguagens diferenciado e com foco no multiletramento que conduz à formação ética e crítica dos sujeitos para participação e interação social consciente.

No decorrer do segundo capítulo, há apontamentos importantes do surgimento do termo “letramento” no mundo e no Brasil, bem como dos equívocos originados pelo uso dos conceitos de letramento e alfabetização como similares e que, na verdade, são conceitos indissociáveis, porém distintos. É pontuada a eclosão do multiletramento e dos multiletramentos que abarcam a concepção de letramento diante da multiculturalidade e das multilinguagens da sociedade contemporânea.

Ao finalizar este capítulo, são diferenciados o letramento escolar e letramento social com o objetivo de esclarecer a concepção de cada termo, as diferenças e proximidades de suas significações. São maneiras de ler e de escrever em ambientes por vezes distintos, mas que se complementam no processo discursivo de interação e comunicação.

2.1 Escola e tecnologias

A sociedade contemporânea se desenvolve à luz das tecnologias cada vez mais modernas e a escola – enquanto instituição social detentora de técnicas e metodologias de

ensino-aprendizagem, mediadora do conhecimento e do desenvolvimento crítico de seus sujeitos, cuja formação basilar é a responsável pelos avanços dessas tecnologias – fica refém do senso comum ou até mesmo de algumas teorias que diminuem seu poder de ação e de consolidação do conhecimento secular, que também é necessário à formação integral do ser humano, em detrimento da utilização de tecnologias dentro da escola a todo custo com a alegação de adaptação à contemporaneidade.

É inegável que, uma vez que escola e sociedade são entes inseparáveis porque há uma simbiose essencial que deveria ser natural – as novas tecnologias e as tecnologias contemporâneas precisam estar presentes nas práticas pedagógicas, mas não como fim e sim como meio, para que os alunos possam perceber o que está por trás dos processos de interação e comunicação que se dão nesses espaços interacionais. Isso desenvolve o senso crítico, a acuidade com os discursos e a preocupação com o uso adequado de ferramentas que são parte do dia a dia de cada um de forma banal e não raciocinada e que talvez por isso cause tanta alienação. A questão é que nem sempre esse uso de tecnologias na educação garante o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Para uma reflexão sobre escola e tecnologia, recorre-se ao mito da origem do fogo que é contada por um mito grego que narra a história de Prometeu, um titã⁶ que juntamente com seu irmão Epimeteu eram encarregados de criar homens e animais. Uma vez que Epimeteu criou animais com asas, garras e grande força, Prometeu tinha que criar um diferencial para os homens. Para tanto, Prometeu subiu ao Olimpo, roubou o fogo – que era exclusivo dos deuses – e o deu aos homens, constituindo, então, uma vantagem destes sobre os animais. Rüdiger (2013) utiliza este mito e define, por analogia, o termo “prometeico” para se referir àqueles que acreditam que a tecnologia é boa para o homem e o seu desenvolvimento.

Em contraposição ao pensamento prometeico, Rüdiger (2013) utiliza a designação “fáustico” – cuja origem está na obra Fausto de Goethe que narra a história do Dr. Fausto que, para superar o conhecimento de sua época, faz um pacto com o demônio que lhe daria todo o conhecimento da medicina na Terra em troca de sua total submissão no inferno – para designar as pessoas cujo pensamento é o de que a tecnologia é uma armadilha, um mal, uma dependência desnecessária para a evolução da sociedade. Mesmo com pensamentos adversos,

⁶ Na árvore genealógica dos deuses da mitologia grega, os titãs – que eram 12 – aparecem como descendentes de Urano, relativo ao céu, e Gaia, que representa a terra. Eles foram os antepassados dos deuses olímpicos dos seres mortais. Fonte: <http://www.infoescola.com/mitologia/titas-mitologia-grega/>. Acesso em 18 jun. 2015.

fáusticos e prometeicos concordam que a tecnologia tem um poder autônomo e uma dinâmica própria.

O vocábulo tecnologia é definido por Abbagnano (1999, p. 942) como “o estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial ou de vários ramos; o mesmo que técnica”. Etimologicamente, o vocábulo vem do grego “*τεχνική*” que significa técnica, arte, ofício; juntamente com o sufixo “*logia*” que significa estudo; embora o significado não seja tão restrito, visto que “para os gregos essa palavra tinha um sentido amplo, [...] incluindo toda sua relação com o meio e seus efeitos” (TAJRA, 2000, p. 26). A partir disso, depreende-se que a palavra tecnologia define um conjunto de conhecimentos, instrumentos ou métodos capazes de modificar o ambiente natural ou artificial e satisfazer as necessidades humanas.

Ao longo do processo evolutivo da humanidade, várias tecnologias surgiram, desde a descoberta do fogo; a invenção da roda e da escrita; o desenvolvimento da máquina a vapor até o surgimento do computador e seus artefatos. A partir da evolução deste último advento, no século XX, surgiram os termos “Novas Tecnologias” e “Tecnologias da Informação e da Comunicação”, ou simplesmente “TIC”. Masetto (2012) esclarece que as novas tecnologias referem-se ao uso de todas as tecnologias vinculadas ao uso do computador; da informática; do CD-ROM; da hipermídia; da multimídia; de ferramentas para a educação a distância, e outros recursos e linguagens digitais especificamente para se referir às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na escola em substituição e/ou acréscimo às técnicas convencionais, sendo estas aquelas que são utilizadas há algum tempo em sala de aula, tais como técnicas de apresentação simples; de complementação de frases; dramatizações; jogos de empresa; estágios; excursões; aulas práticas ou expositivas; dinâmicas de grupos etc., todas como recursos de mediação pedagógica⁷. Já o termo “Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC” é mais abrangente e não se refere somente às técnicas aplicadas à educação, mas às tecnologias de aperfeiçoamento das telecomunicações; da internet; também da educação a distância; dos dispositivos móveis e digitais; assim como das altas tecnologias como a Nanotecnologia, a Biotecnologia, dentre outras.

⁷ “Por mediação pedagógica compreende-se a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem [...]. É uma forma de se apresentar e tratar o conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se vincule ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela” (MASETTO, 2012, p. 144).

A extraordinária explosão tecnológica dos últimos anos, principalmente das TIC, deu origem ao termo cibercultura que é definida por Lévy (1999) como o conjunto de técnicas, de materiais, de atitudes, de valores e modos de pensamento que vão se agregando e crescendo concomitantemente ao ciberespaço. A cibercultura pode ser compreendida também como uma definição das relações diversas entre a sociedade, a cultura e as tecnologias da informação e da comunicação; relações estas que fazem emergir o ciberespaço como um espaço de comunicação estabelecida por meio da rede mundial de computadores e suas memórias, incluindo sistemas eletrônicos quando estes transmitem informações oriundas de fontes digitais ou destinadas à digitalização (LÉVY, 1999).

Tal espaço de comunicação não se restringe somente a uma condição material de interconexão, mas também se concebe como o universo de informações e de pessoas que navegam e alimentam esse universo em que se desenvolve a cibercultura, caracterizada por um novo nexos entre as tecnologias e a socialização, configurando a cultura contemporânea. E quanto ao surgimento do ciberespaço, Lévy (1999) afirma que este emerge do movimento social liderado pela juventude metropolitana escolarizada com as interconexões, criando ambientes e comunidades virtuais para, através das ligações físicas – por fibras ópticas e satélites – conectar pessoas em um tipo particular de relação. Nesse sentido, as tecnologias tipográficas e digitais da escrita e da leitura, tanto de textos quanto de hipertextos⁸, distinguem-se pelo espaço da escrita e o mecanismo de produção.

A despeito das definições teórico-científicas, o termo ciberespaço foi usado pela primeira vez por William Gibson, em seu romance “Burning Chrome”, em 1982, para se referir uma realidade virtual gerada pelo computador e o vocábulo reaparece em outra obra do mesmo autor chamada “Neuromancer”, em 1984, definido como uma alucinação coletiva, um universo abstrato de informação, um lugar para onde – com o uso da tecnologia – a mente vai e o corpo fica (KELLNER, 2001). É comum na literatura a informação de que tenha sido na obra “Neuromancer” que o termo ciberespaço aparecera primeiramente, por ter sido esta obra a responsável pela popularização do romance da cultura “cyberpunk”, um termo criado pelo escritor norte-americano Bruce Bethke, em 1980 e vulgarizado por Gardner Dozois, também norte-americano, autor de ficção científica e ganhador de diversos prêmios na área. O gênero literário surgiu para identificar um novo ramo da ficção científica que combina a cibernética e

⁸ “Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. [...] Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação”(LÉVY, 1993, p. 20).

o punk⁹, descrevendo um lugar em que ciência e tecnologia são muito avançadas, mas onde a população vive revoltada e sob dominação, encarando um futuro extremamente pessimista, em megalópoles poluídas e cheias de realidade virtual, com tecnautas presos ao ciberespaço e à imaterialidade do mundo virtual (LEMOS, 2004).

Ao sair da ficção e chegar à realidade, o ciberespaço trouxe consigo as características da imersão tecnológica; da fluidez de um espaço virtual em tempo real; da resignificação de tempo, espaço, acesso e interação; da democratização da informação para a emergência de uma cultura universal, interligada, multidirecional, que caracteriza o desenvolvimento social na contemporaneidade – a cibercultura. Segundo Lemos (2002) a cibercultura é a cultura da leitura e da escrita de forma ampla porque é possível ler em vários formatos, em várias línguas; como também é possibilitado ao leitor produzir conteúdo, ser um escritor que poderá ou não ser lido, a depender do interesse de quem o buscar. É a democratização da escrita e da leitura, visto que não há a necessidade de permissão para produzir conteúdo, e nem tampouco para ler, ver ou ouvir, posto que está tudo disponível para quem quiser. Desta forma, democratizaram-se também as relações pelo surgimento dos nichos que se agrupam por interesses comuns e caracterizam suas leituras e suas escritas.

Ao longo da história, mudaram também os instrumentos de escrita e a quantidade de palavras, à medida que a sociedade foi aperfeiçoando o espaço de escrever, saindo da argila, passando pela pedra e pergaminho até chegar ao papel e à tela do computador. Isso foi determinante para o surgimento de gêneros variados, permitindo a escrita de textos longos em espaços diferentes – físicos ou virtuais – ocasionando, segundo Soares (2002, p. 151), “mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”.

Diante de tal contextualização, infere-se que o ciberespaço, a cibercultura e o hipertexto são alguns dos determinantes sociais e instrumentais para a necessidade de uma nova concepção de letramento que não pode mais considerar somente o espaço de escrita e de leitura no papel e, nem mesmo, no computador como prática social. Essa nova concepção considera tais circunstâncias e vai além delas, contemplando o ser humano em suas necessidades de aquisição de conhecimento; necessidades comunicacionais e interacionais;

⁹ A palavra “punk” é uma expressão da língua inglesa que é usada para classificar um indivíduo ou grupo urbano antissocial que se desviava dos padrões normativos de conduta da época, visto como a parte inútil de uma sociedade. As ideias formadoras do que passou a ser chamado de cultura “punk” eram baseadas no pessimismo, no antiautoritarismo, na ideologia anárquica e no igualitarismo. Fonte: <<http://brasile scola.uol.com.br/sociologia/estilo-punk.htm>>. Acesso em 18 jan. 2016.

culturais e também comportamentais. É o multiletramento que não substitui o letramento, apenas o complementa por conta de uma sociedade que, embora avance tecnologicamente numa rapidez jamais vista, está centrada na cultura da escrita.

Imersa neste ambiente multicultural e multiletrado – influenciada direta ou indiretamente pelos avanços da tecnologia contemporânea geradora de espaços cada vez mais híbridos – está a escola com suas salas de aula, carteiras, mesa, quadro e professor, caracterizando um espaço que se reconfigura com a inserção de artefatos tecnológicos. Mas este espaço precisa ser reestruturado para se adaptar à contemporaneidade “multi e pluri”? Não é a escola o ambiente adequado para se questionar o que está posto na sociedade que cobra dessa escola uma adaptação à técnica? Somente a inserção de aparatos tecnológicos e midiáticos sem a reflexão de sua utilização social não resolve o problema da suposta escola ultrapassada.

A reconfiguração do espaço escolar contemporâneo é uma necessidade do próprio sujeito, porém somente no que se refere a processos pedagógicos de ensino-aprendizagem de língua e linguagens para uma formação crítica e ética para a participação e a interação social. O mundo disponibiliza processos tecnológicos cada dia mais avançados e multiplicidade de meios de comunicação e informação, conferindo um caráter multifacetado à língua. Contudo, o indivíduo só estará apto a atuar conscientemente sobre e com tudo isso se, e somente se, puder distinguir a linha tênue entre o acesso e o excesso; entre o consumo e a manipulação; entre a crítica e a alienação; entre a ética e a antiética; e, assim, tornar-se um sujeito multiletrado que se apropria do processo e o utiliza a seu favor.

As transformações sociais provocaram expressivas mudanças e surgiram novas formas de se comunicar, de se relacionar e de aprender. A conscientização de que a escrita é uma tecnologia que não deixará de existir – assim como a leitura, em qualquer suporte e modalidade possível – deve estar aliada à concepção de que, para sua efetivação como prática social, deve estar inserida em contextos diversos de aprendizagens, considerando a cibercultura e seus espaços de enunciação e interconexão. À vista disso, traz-se a ratificação de Lévy (1993) ao afirmar que a sucessão de tecnologias ao longo da história, desde a oralidade, perpassando pela sistematização da escrita até o advento da informática – que se configuram como gestão do conhecimento humano que não evoluiu por substituição, mas por complexificação – são saberes e gêneros do conhecimento alicerçados sobre a escrita que continuará existindo sempre.

A compreensão do papel da escrita e da leitura na sociedade, diante das constantes transformações tecnológicas, implica uma formação adequada com vistas à leitura formativa e

à consequente escrita condizentes com uma formação crítica e ética dos sujeitos que interagem dentro e fora do ambiente escolar. Ao se considerar que é dentro da escola que estes sujeitos precisam de discursos formativos coerentes com as demandas de interações sociais que estão, principalmente, do lado de fora, os artefatos tecnológicos saem da condição de centro do processo para se tornarem fim. Porque é pelo desenvolvimento da leitura e da produção de textos – em gêneros diversos e em consonância com o que circula na sociedade – que o indivíduo terá condições de enxergar além da letra; de ver além da imagem; de ouvir além das palavras e, assim, terá também condições de escrever para se identificar como sujeito de seu próprio conhecimento, esteja este conhecimento no suporte em que estiver.

Diante da evolução tecnológica e sua ressonância nas práticas cotidianas do homem – formando assim a cibercultura – mesmo se denominando prometeico ou fáustico, ninguém pode negar que a tecnologia e as novas tecnologias estão imbricadas à existência e evolução da sociedade, sendo desnecessária tanto sua catalogação como boa ou ruim quanto a discussão de ter que fazer parte ou não do ambiente escolar e das práticas pedagógicas.

Se a tecnologia for reconhecida como intrínseca ao desenvolvimento social, haverá a conscientização de que seu uso, eticamente ou não, é que resultará benefícios ou malefícios aos homens e à natureza. Por conseguinte, não há o que discutir quanto ao papel da escola como agente de promoção de espaços interativos e discursivos para essa conscientização dos alunos, sujeitos sociais que precisam muito mais do que simplesmente saber usar um computador, ler, escrever ou contar. Isto é alfabetização e é somente o início do processo, pois com a formação leitora adequada e o desenvolvimento da escrita para a prática social, os multiletramentos serão o fim, se é que aqui pode haver um ponto final.

Muito além dos conhecimentos básicos de leitura e escrita que caracterizam a formação inicial, estes sujeitos precisam utilizar os conhecimentos proporcionados pela escola para refletir sobre o que está dentro e fora dela; para ler o que está além do escrito e compreender o que está além do discurso; para escrever a fim de reclamar direitos individuais e coletivos ou conscientizar deveres e obrigações, para engrandecer o espírito e enobrecer as atitudes, para explicar procedimentos e orientações que podem salvar vidas, e não somente para o cumprimento de protocolos de produção textual; utilizar os conhecimentos para criticar o que está posto, para identificar e questionar a sutileza das dicotomias oriundas da hipermodernidade e que fortalecem a teoria de que o que falta é a adaptação da escola à sociedade atual quando, na verdade, a sociedade é fruto da escola e de suas práticas. Está nesta premissa simples e objetiva o resumo de uma real teoria: a escola liberta ou aprisiona a depender de como se permite que os sujeitos a enxerguem e a vivenciem.

2.2 Cibercultura e sociedade

Os indivíduos se organizam socialmente a partir de diversas práticas e ações mediadas pela linguagem, buscando interações comunicacionais por diferentes línguas e de formas diversas. A comunicação e os processos interacionais sofreram influência das tecnologias e das novas mídias que, a partir do final do século XX, desencadearam uma forma rápida e dinâmica de linguagem para atender a fluidez dos ambientes virtuais e a fugacidade das informações veiculadas que, por quantidade de imagens e sobreposição de mensagens, precisam de velocidade de divulgação. É um universo em que há o incentivo à procura constante de novas referências que conduzem a novas conexões e geram novos dados e conteúdos que, por muitas vezes, devem ser objetivos e sucintos, pois se assim não o forem, correm o risco de não despertarem o interesse desejado.

Assim sendo, novos comportamentos são despertados, culturas modificadas e implicações sociais desencadeadas, caracterizando a cibercultura que transforma o espaço sociointerativo virtual e também real numa relação cíclica interdependente que origina o ciberespaço e modifica os processos comunicacionais de leitura e escrita. Marcuschi (2010) avalia que a tecnologia e a cultura interagem de forma sistemática e significativa para interferir nas práticas de leitura e escrita contemporâneas que caracterizam um novo tipo de texto – o hipertexto que, no ambiente virtual, configura-se por leituras e escritas não lineares, abrindo várias possibilidades de caminhos a serem navegados pelo leitor, conforme a sua necessidade.

Nessa perspectiva, a leitura é interpretação, interação, exploração e oportunidade de escolhas e buscas de novos sentidos em navegações pelo hipertexto virtual para encontrar outras essências e definir outras consciências. Assim também é o ato de escrever que, conforme Marcuschi (2010), não é mais apenas um ato assíncrono visto que os chats, por exemplo, são ferramentas que utilizam a escrita de forma síncrona¹⁰ e híbrida, numa junção de sons, imagens, marcações da oralidade e várias representações semióticas, mesclando linguagens antes dispersas em meio real de produção escrita.

Através da navegação neste ambiente híbrido, pode-se percorrer coletivamente os mundos virtuais o que desencadeia um consumo coletivo, ou melhor, de acordo com Lévy

¹⁰ Termo empregado por Ferdinand de Saussure na linguística, depois estendido a outras ciências, que designa o eixo da simultaneidade, do qual se exclui qualquer intervenção de tempo (ABBAGNANO, 1999). Para Marcuschi (2010, p. 4, grifos do autor), o termo sincronia “tem a ver **apenas** com a produção num tempo concomitante, ou seja, os interlocutores operam no mesmo tempo. Isto se distingue da noção de *simultaneidade*, pois esta diz respeito ao tempo de produção. Neste caso trata-se da possibilidade de observação da produção no seu ato imediato de produzir”.

(1999), uma inteligência coletiva que pode ser vista como fonte alternativa de poder nas mídias, destacando-se que quando se comunica em meio digital as implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre. Sem contar que a circulação de conteúdos depende da participação ativa dos indivíduos para aumentar o alcance de pessoas a outros espaços reais aos quais não teriam acesso – ou demorariam tanto que perderia o sentido do objeto – se não houvesse a divulgação ou o compartilhamento nos meios virtuais. A esse fenômeno, Jenkins (2009) dá o nome de convergência, termo este que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais das mídias.

Um importante evento narrado por Jenkins (2009) ilustra bem o que é a convergência, o poder de produção e consumo de mídias e o fluxo de conteúdos. O autor relata uma situação que tomou proporções internacionais descrevendo uma postagem do estudante de ensino médio americano chamado Dino Ignacio que, em sua página na internet, posta uma montagem criada no *Photoshop*¹¹ em que interagem Osama Bin Laden e o personagem Beto de Vila Sésamo¹² como parte de uma série de imagens denominada “Beto é do Mal”. Segundo o autor, era tudo uma grande brincadeira, assim como aparecia em demais postagens o mesmo personagem posando ao lado de Hitler, ora vestido como o “*Unabomber*”¹³, e em várias outras caracterizações.

Jenkins (2009) explica que após o episódio fatídico do ataque terrorista de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, um editor de Bangladesh imprimiu imagens da internet para confeccionar cartazes, camisetas e pôsteres antiamericanos e acabou utilizando as imagens modificadas da página de Dino. O autor esclarece que o programa Vila Sésamo é exibido no Paquistão em formato adaptado, que os personagens Beto e Ênio não aparecem e que o editor possivelmente não deve ter reconhecido Beto, mas julgou que as fotos do líder da Al-Qaeda estavam boas o suficiente para um manifesto. Segundo Jenkins (2009) a imagem acabou sendo distribuída, de maneira semelhante, em todo o Oriente Médio e, assim que a

¹¹ Programa de edição de imagens da empresa Adobe Systems disponível para uso nas plataformas Windows ou Mac. Fonte: <http://www.fotografia-dg.com/o-que-e-photoshop/>. Acesso em 15 jan. 2016.

¹² Programa exibido na Rede Globo de Televisão, no período de 12/10/1972 a 04/03/1977, baseado na produção norte-americana *Sesame Street*, de 1969, da Children’s Television Workshop. Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/infantojuvenis/vila-sesamo/ficha-tecnica.htm>. Acesso em 15 jan. 2016.

¹³ Apelido de Ted Kaczynski, um prodígio da matemática que lecionou na Universidade da Califórnia antes de se retirar para uma vida de sobrevivência na floresta Montana. Entre 1978 e 1995, Kaczynski enviou bombas para universidades e companhias aéreas, matando três pessoas e ferindo mais de 23. Ele foi preso em 1996 e, dois anos mais tarde, condenado à prisão perpétua (Tradução/adaptação nossa). Fonte: <http://www.biography.com/people/ted-kaczynski-578450>. Acesso em 15 jan. 2016.

CNN (Cable News Network – canal de notícias norte-americano de TV a cabo) divulgou o protesto antiamericano em que uma multidão agitava cartazes com as imagens de Beto e Bin Laden, a empresa criadora do programa Vila Sésamo ameaçou tomar medidas legais contra a maneira abusiva de utilização da imagem do personagem; só não se sabe se contra o adolescente Dino ou contra os simpatizantes do terrorista que utilizaram as imagens.

Jenkins (2009) esclarece que para agravar o quadro iniciado com uma simples brincadeira, pessoas que se divertiram com a situação acabaram produzindo novos sites, ligando vários personagens de Vila Sésamo a terroristas. Ou seja, de seu quarto, Dino desencadeou uma controvérsia internacional com imagens que cruzaram o mundo e foram utilizadas para fins para os quais não foram criadas e que só estiveram sob controle enquanto longe dos grandes meios de comunicação. Essa é a cultura da convergência em que, conforme Jenkins (2009, p. 29) “mídia corporativa e alternativa se cruzam, onde os poderes do produtor de mídia e do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”.

O autor destaca que a convergência das mídias não é um processo tecnológico que une múltiplas funções, mas uma transformação cultural deflagrada pela busca de novas informações e pelo estabelecimento de conexões com conteúdos de mídia dispersos. Assim nasceu a cibercultura como um construto social que foi e vai delineando comportamentos, usos e sentidos no espaço virtual para que se possa interagir e modificar o que antes só poderia ser consumido passivamente. Essa convergência – que tanto pode construir quanto destruir – transformou o consumo individual em coletivo, visto que ninguém sabe tudo e precisa associar recursos e habilidades como uma fonte alternativa de poder midiático. Jenkins (2009) se refere a esse fenômeno como cultura participativa na qual produtores e consumidores de mídias são participantes, interagindo de acordo com um novo conjunto de regras e não mais de forma isolada quando quem produzia se distanciava de quem consumia.

A cultura participativa é a base da cibercultura, visto que esta fomenta as interconexões e acelera a integração. Embora o ciberespaço esteja cada dia mais controlado pelo poder econômico organizado, é o ambiente que, de certa forma, garante a liberdade (guiada) dos navegadores/consumidores para as escolhas do que quer ver, modificar e divulgar. Observa-se, pelos casos divulgados nas mídias, o quanto a exposição pessoal em redes sociais pode ser prejudicial à vida privada. Por outro lado, constata-se que a partir do advento do ciberespaço são divulgadas e resolvidas situações que antes só poderiam ser alcançadas com a utilização de meios interacionais e comunicacionais menos ágeis e menos democráticos.

Corroboram para tal asserção as diversas manifestações populares – políticas, político-partidárias e ideológicas – que aconteceram no Brasil em 2013, cujos contatos e negociações foram feitos com a utilização e a disseminação pelas redes sociais. Estas são possibilidades de interação no ciberespaço que, segundo Maia (2013), foram apontadas pelo cantor e compositor brasileiro Gilberto Gil, já em 1997, quando foi lançada a música “Pela internet”, cujas letras sugeriam a promoção de um debate em rede entre as pessoas que estivessem em diferentes partes do planeta, embora àquela época isso não fosse possível, no Brasil, pelo fato de que o acesso à internet ainda estava restrito a menos de 3% da população.

O ciberespaço permite a liberdade de manifestação; a liberdade de ler e escrever como, quando e onde quiser; a liberdade de se posicionar crítica ou acriticamente, porém não dispensa os protocolos éticos que norteiam todas as relações. A escola tem um papel fundamental nesse processo de compreensão e apropriação do ciberespaço como algo que nasceu do intelecto humano, das necessidades de desenvolvimento tecnológico contemporâneo e que enquanto fenômeno técnico e social potencializa a inteligência criadora e determina a interação dos indivíduos. A cibercultura é resultante dos encontros e desencontros do ciberespaço; das relações mediadas pelas redes sociais; das necessárias mudanças interacionais e comportamentais e também precisa ser concebida tendo como norte a mesma ética que deve ser estabelecida para o apoderamento do ciberespaço.

A liberdade de ler e escrever sobreveio com a cibercultura e o ciberespaço, pois na era pré-digital a cultura dominante das comunicações era a cultura da leitura – de jornais, de livros, folhetins, revistas – e das mídias de massa como o rádio e a televisão. Só era possível criticar o que se lia, mas não se podia desenvolver o senso crítico pela escrita, visto que esta era elitizada e restrita aos que podiam ser intitulados escritores. Lemos (2010) enfatiza que a cibercultura é uma possibilidade real de ampliar a leitura e a escrita; de se conseguir informações em qualquer lugar do mundo, em várias línguas, em vários formatos, de forma imediata; assim como também de produzir conteúdo, saindo da condição de somente leitor para ser também um “escritor”, um produtor de conteúdos nos *blogs*, no *Twitter*, nos *softwares* livres, no *Facebook* e outros.

O autor pontua três princípios básicos para se pensar a educação na cibercultura: o primeiro é o princípio da emissão, a liberação do polo da emissão que é a possibilidade de escrever porque antes só se podia ler. Na cultura massiva, ensinava-se a criticar aquilo que se lia e hoje há a oportunidade de, além de ser crítico do que lê, também é possível produzir conteúdo. O segundo é o princípio da conexão generalizada e aberta, pois não basta escrever no caderno e guardar o que se escreve, visto que isso só fará sentido se for em rede, pois

permitirá falar livremente e agregar-se aos que tem pensamentos semelhantes, que pertencem ao mesmo nicho. Esse agrupamento por interesses e conveniências tem uma potência política, social econômica muito grande, o que é bem aproveitado por empresas, pessoas e organizações que exploram o ambiente virtual e midiático.

O terceiro e último é o princípio da reconfiguração, uma reconfiguração cultural generalizada que causa uma tensão de modelos paralelos, posto que os conteúdos que estão no espaço virtual em um determinado dia, poderão não estar no outro. Lemos (2010) enfatiza que é reconfiguração e não destruição ou eliminação, pois para usuários e estudantes é um ambiente bem mais rico com informações que podem ser controladas e confiáveis, como podem ser abertas e mediadas. Assim, existem dois sistemas em funcionamento no ciberespaço: o chamado sistema de massa que controla a emissão para uma massa de leitores e o sistema que é denominado de pós-massivo, no qual todos podem interagir livremente.

Nesta realidade rizomática¹⁴, a principal preocupação da educação é justamente a de não ficar refém de equipamentos e artefatos, pois a virtualização e a integração da escola com as tecnologias de informação e comunicação não acontecem por meio de equipamentos eletrônicos, tecnológicos ou digitais. Essa virtualização na cibercultura está vinculada à oportunidade que os sujeitos têm para a leitura do objeto, para a problematização do objeto e do próprio sujeito que tem um novo canal de comunicação para a livre participação em assuntos sociais, políticos, públicos, civis, entre outros. É o momento de falar e de o aluno ouvir para que ele consiga problematizar o que está sendo dito; é o contexto ideal para as leituras e as escritas para complexificar e ampliar as possibilidades interacionais do sujeito.

Por conseguinte, não tem equipamento tecnológico que será a salvação da escola no que tange à relação das tecnologias de informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Lemos (2010) reforça que o que o aluno precisa aprender é virtualizar, isto é, ler; e atualizar, ou seja, escrever. Virtualizar é sinônimo de ler e atualizar de escrever porque estão interligados ao ciberespaço – enquanto possibilidade múltipla de interação e livre articulação em espaço essencialmente democrático e aberto – em que as leituras e escritas são diversas e privilegiam a colaboração e a cooperação, o que possibilita o desenvolvimento do senso crítico e da argumentação lógica. Para tanto, as práticas

¹⁴ Deleuze e Guattari (1995) explicitam que, na biologia, um rizoma é uma estrutura componente em algumas plantas que podem ter seus brotos ramificados em qualquer ponto para se transformar em um talo ou ramo, independente de sua localização na planta (uma raiz de gengibre, por exemplo, é gengibre em qualquer local em que ela for cortada, mantendo as mesmas características da raiz inicial). Portanto, diferentemente de uma árvore – cujas raízes são únicas e de onde não há ramificação para surgimento de outra idêntica à inicial – o rizoma, na filosofia, tem a capacidade de conectar um ponto a qualquer outro. O pensamento rizomático se propõe a ampliar as possibilidades de construção e de reavaliação do conjunto a partir de um ângulo inédito.

pedagógicas voltadas para a virtualização e a atualização dos alunos são imprescindíveis no contexto escolar, considerando ainda o trabalho com gêneros discursivos em suportes reais ou virtuais para a produção de mais leituras e mais escritas.

Uma vez que cibercultura é a cultura de indivíduos e grupos que começaram a atuar com a expansão das redes informacionais, principalmente da internet, quanto mais processos de informação e comunicação são criados e distribuídos em forma digital, maior o reconhecimento de que a era tecnológica é uma maneira de categorizar o conhecimento. Porém, sem desmerecer a historicidade dos processos de leitura e escrita que acompanhou as práticas pedagógicas de ensinar e aprender. Portanto, há que se considerar também no processo de ensino-aprendizagem as linguagens das mídias digitais que rompem com a exposição sequencial e contínua de imagens e textos para apresentá-los agora nas telas. Mas esta linguagem – que permeia a sociedade contemporânea e define hábitos, ditando regras, comportamentos e vocábulos – não prescinde a formação leitora propiciada pelo trabalho com textos escritos na escola, porque é com a base consolidada que a construção do conhecimento se sustentará.

Nesse espaço de território livre e não delimitado no espaço-tempo, está o hipertexto que – embora não seja uma realidade contemporânea, segundo Lévy (1996), visto que até mesmo uma enciclopédia clássica é do tipo hipertextual – está na base lógica colaborativa das tecnologias digitais em rede e amplia possibilidades de interação e comunicação dos sujeitos com uma nova linguagem, a hipermídia. Do ponto de vista técnico, Silva (2000) diz que essa linguagem é combinação de textos, som, arte gráfica e vídeo que combina e altera dados com autonomia para construir novas rotas de navegação e do ponto de vista de possibilidades de interação, Santaella (2004) pontua que é a partir da hipermídia que os indivíduos ficam menos aprisionados ao texto verbal de limitações idiomáticas, ideológicas e lógicas porque os hiperdocumentos integram tecnologias capazes de produzir e disponibilizar som, gráficos, fotos, desenhos etc.

Assim, em um ambiente de formatos, interações e possibilidades, não há processos autocráticos de comunicação, uma vez que sujeitos diferentes estão em contato sem a preocupação de dominar ou impor posicionamentos e sim de estabelecer uma conduta de colaboração e cooperação. Há, então, uma redução do tempo virtual em comparação ao tempo real porque o ciberespaço possibilita ao sujeito estar em qualquer lugar do mundo de maneira instantânea – espectador ou ator – de processos comunicacionais diversos. Portanto, os sujeitos saem do sistema de massificação que controla a emissão para o sistema pós-massivo (LEMOS, 2010) em que podem interagir espontaneamente, distanciando-se da linearidade do

fluxo de informações para explorar a hipermídia e o hipertexto como recursos de representação social e valorização cultural.

As reconfigurações do espaço comunicacional pelas tecnologias de rede desencadeiam novos textos – os hipertextos; novas linguagens – a hipermídia; novos espaços – o ciberespaço; novas culturas – a cibercultura; que juntos modificam o letramento e o multiletramento. Todas essas inovações exigem da escola contemporânea, principalmente do ensino de Língua e linguagens, a formação crítica e ética para a participação e a interação social. Tal formação se consolida pela leitura formativa que alicerça o conhecimento para a produção escrita e, conseqüentemente, para a produção científica e acadêmica, sem as quais tecnologias não teriam surgido e se expandido e, menos ainda, chegado ao patamar evolutivo em que se encontram hoje. O ambiente digital é multi e plurissemiótico, multi e plurimidiático, mas a matéria prima é, desde sempre, conforme Rojo (2007), a linguagem escrita.

O modelo de conexão e interação entre os sujeitos, caracterizado pelo hipertexto e pela hipermídia, desenvolve a inteligência coletiva, modifica a cultura e cria a cibercultura, definindo, de acordo com Soares (2002), uma concepção mais ampla de letramento que se distancia da “cultura do papel”, mas que ao mesmo tempo caminha lado a lado com ela.

2.3 Letramento e multiletramento

As transformações nos campos do conhecimento e do trabalho modificaram a ciência, a economia, a política e a cultura, conduzindo a humanidade por um processo de modernização progressiva em que despontaram tecnologias diversas. Diante da concepção de que tecnologia é tudo o que surge ou é desenvolvido para auxiliar o homem a viver melhor, comunicar-se e resolver problemas múltiplos, a escrita e a leitura são tecnologias que foram imprescindíveis ao progresso da sociedade, além de estarem na base dos processos cognitivos e discursivos que determinam as interações entre os sujeitos em espaços reais e virtuais de comunicação. Contudo, a escrita e a leitura não são apenas instrumentos de comunicação; são objetos culturais que marcam, reestruturam e modificam as práticas sociais dos indivíduos.

Quando a apropriação da leitura e da escrita ultrapassa o ato de ler e escrever, enquanto decodificação e codificação de signos linguísticos, concebe-se o letramento, grosso modo, como a capacidade de utilização destes objetos culturais para as demandas sociais. E quando os sujeitos se valem das práticas de leitura e escrita – em suportes diferenciados, em meios físicos ou virtuais – para lidar com linguagens múltiplas de aquisição e transformação

de conhecimentos, alcança-se o multiletramento. Assim sendo, convém definir e traçar um histórico de tais conceitos, tendo em vista uma melhor compreensão de seu surgimento e evolução, juntamente com o avanço das tecnologias contemporâneas e das diversas formas de ler e escrever.

O vocábulo letramento advém da tradução da palavra inglesa *literacy* (do latim *littera*, ou seja, “letra”) e designa o estado ou a condição que a pessoa passa a ter sob o impacto das mudanças do aprender a ler e escrever. Mas *literacy*, em inglês, encerrava ao mesmo tempo alfabetização – um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código escrito – tanto quanto as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou conjuntamente à alfabetização. De acordo com Soares (2004), foi a partir dos anos de 1980 que a palavra *literacy* foi ressignificada em língua inglesa, surgindo *illettrisme* (na França), letramento (no Brasil), *literacia* (em Portugal), bem como termos afins em outros países; termos estes nascidos para marcar as diferenças entre os dois processos, tomados anteriormente como idênticos.

Assim, surgiu, nestes distintos países, em um mesmo momento histórico, “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 06). Todavia, segundo esta autora, o contexto e as causas das preocupações com as práticas sociais de leitura e escrita são diferentes em países desenvolvidos e em desenvolvimento, pois a diferença fundamental está no grau de ênfase posto na relação entre letramento e alfabetização. Nos Estados Unidos e na França, por exemplo, constatara-se que a população tinha domínio muito precário da leitura e da escrita em demandas sociais – embora tivesse passado pela escolarização básica – o que dificultava sua inserção social e no mercado de trabalho, posto que “o problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas na *literacy* (no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita)” (SOARES, 2004, p. 7, grifos da autora).

Já no Brasil, Soares (2004, grifo nosso) destaca que o conceito de letramento surgiu a partir do questionamento do conceito de alfabetização e estes se misturavam nas informações divulgadas pelos censos demográficos, pela mídia e também pela produção acadêmica, através da difusão de termos como: *alfabetizado* – utilizado pelo Censo de 1940 para designar o indivíduo que declarasse saber ler e escrever e que, a partir do Censo de 1950, passou a designar aquele que conseguisse ler e escrever um bilhete simples; *alfabetização funcional* – caracterizando o nível de alfabetização das pessoas em função dos anos de escolarização, subentendendo-se que, após alguns anos na escola, o aluno não só aprenderia a

ler e escrever como também fazer uso dessa leitura e escrita; *analfabeto funcional* – designando aquele que, embora soubesse ler e escrever um bilhete simples, frequentou a escola por um período menor que quatro anos; *semianalfabeto* – nominando um indivíduo somente pelo critério censitário daquele que sabe ou não ler e escrever um simples bilhete. Estes dois últimos termos vêm sendo muito utilizados pela mídia a qual assume e divulga um conceito de alfabetização aproximado do conceito de letramento.

Na própria formação da palavra letramento, Soares (2002) destaca que está presente a ideia de estado, pois a palavra traz o sufixo “mento” que forma substantivos a partir de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”. É o que ocorre, por exemplo, em acolhimento – estado resultante da ação de acolher; em fermento – estado resultante da ação de ferir; sofrimento etc. Dessa forma, a autora esclarece que de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento que designa o estado resultante da ação de letrar.

Cumprindo aqui a importância de se compreender letramento e alfabetização, dado que esta tem foco no indivíduo, em suas capacidades e competências para a aquisição da leitura e da escrita, em uma concepção cognitiva; e o letramento encerra os usos e as práticas sociais do ler e escrever para que os objetivos reais da língua – a comunicação, a interação social e o desenvolvimento da criticidade, da argumentação e da politização – possam se realizar. Ademais, agregado a essa compreensão, é imprescindível ressaltar que alfabetização e letramento não são díspares como parecem; são processos com especificidades, porém indissociáveis. Segundo Soares (2004), não podem ser dissociados porque, conforme as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a introdução da criança ou do adulto no mundo da escrita ocorre ao mesmo tempo pelo processo da alfabetização quanto pelo letramento.

A percepção do processo específico, porém indissociável, entre a alfabetização e o letramento faz com que se compreenda a língua pela perspectiva da prática social, concebendo o homem não mais como um mero aprendiz e reproduzidor dos signos linguísticos, mas como aquele que aprende e age ao mesmo tempo em seu universo individual e social com a utilização da leitura e da escrita para o alcance de seu espaço no mundo. Assim, o letramento advém das consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, ou seja, das alterações sociais e discursivas da sociedade quando ela se torna letrada (TFOUNI, 1995).

A primeira autora no Brasil, segundo Saito e Souza (2011), a utilizar o termo letramento foi Kato (1986) “exatamente para marcar a diferença entre o processo psicomotor e individual de aquisição do sistema de escrita, ou alfabetização, e o processo psicossocial consequente da aquisição e do contato com a cultura escrita, ou letramento”. Os estudos mais recentes do letramento consideram a diversidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e da linguagem em seu caráter sociocultural e situado dessas práticas e, para tanto, o vocábulo letramento passa a ser utilizado no plural – letramentos (ROJO, 2008). Destarte, o sentido é ampliado para dar conta dos muitos letramentos em que os indivíduos estão envolvidos constantemente.

A circulação de diversas manifestações culturais presentes na sociedade e a multiplicidade semiótica dos diversos discursos e meios pelos quais nos informamos e nos comunicamos desencadeou o surgimento do termo multiletramento, que por sua vez, vem complementar a significação de letramento, pois encerra a relação do indivíduo com a leitura e a escrita em sua coletividade, sociabilidade e interação. Justamente por abarcar a multiplicidade de culturas e de linguagens presentes em nossa sociedade e que interferem diretamente na maneira como a língua funciona e como ela deve ser ensinada, passou-se a figurar o termo letramentos múltiplos ou multiletramentos, a fim de que sejam contempladas as inúmeras maneiras de aprender na contemporaneidade. Isto posto, corroboram com tais ponderações Rojo (2012, p. 22-23) ao enfatizar que os estudos sobre multiletramentos

são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos); c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Devido a esse caráter de alcance das situações comunicativas e interacionais contemporâneas, são requeridas aprendizagens diferenciadas e abrangentes o que esclarece o porquê de os letramentos tornarem-se multiletramentos, visto que, de acordo com Rojo (2012), são necessárias novas ferramentas além da escrita manual e impressa como as de áudio e vídeo, tratamento de imagens e edição; e requisitadas novas práticas de produção e de análise crítica do indivíduo enquanto receptor para o funcionamento de novos textos que não são só multi, mas hiper – hipertextos, hiper mídias.

Por estarem inseridos nesse contexto multi e hiper, os sujeitos interagem coletivamente com culturas, pessoas e lugares diversos, mas cada um perfaz caminhos singulares para atribuir significados ao conhecimento, considerando a existência de práticas

de leitura e escrita em vários ambientes e suportes. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital, por que ensinar ao aluno como utilizar recursos tecnológicos e multimidiáticos se isso ele já sabe, até melhor do que muitos pais e professores? Adequado não seria considerar a escola como espaço de práticas discursivas, comunicativas e de inserção social, mediadas pelas tecnologias em vez de ter estas como objeto de ensino? Admitir que é fora da escola que o conhecimento começa e que é dentro dela que são agregados novos conhecimentos e são necessárias orientações acerca das potencialidades e dos benefícios, tanto quanto dos malefícios que podem ser gerados a partir do uso inadequado de todo o aparato tecnológico da sociedade é o início da mudança do pensamento de que a adequação do espaço escolar para o uso das tecnologias contemporâneas é a saída para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Por que a escola precisa se adequar à sociedade e suas transformações, se a sociedade é a escola e a escola é a sociedade?

A partir de tal princípio, a escola incorporaria em suas práticas os gêneros que circulam livremente e fazem parte da vida de todos os atores sociais, com o objetivo do desenvolvimento do senso crítico e reflexivo e não se restringiria somente aos conhecimentos curriculares que, embora muitíssimo importantes, não são os únicos necessários para que os sujeitos alcancem o multiletramento.

2.4 Letramento social e letramento escolar

As leituras – considerando-se as diversas maneiras de ler – e a escrita são processos interdependentes que se constroem a partir da fluência leitora, desenvolvidas as capacidades de inferência, crítica e atribuição de significados. A escrita se inicia com a codificação da linguagem falada pelos sinais gráficos e evolui para a produção escrita que se caracteriza pelo conhecimento do signo linguístico aliado às reflexões, ações e experiências para o aperfeiçoamento do senso crítico.

O desenvolvimento da leitura e da escrita – consequentemente do letramento escolar – possibilita a prática social da língua para fins de interação e comunicação. Assim, ambas têm início na escola enquanto espaço de letramento institucionalizado pela sociedade e responsável pelo ensino formal da língua; porém, não é somente nesse domínio social que as práticas de letramento e multiletramento existem e se diversificam. Estudos mais recentes sobre o letramento interpõem questões sobre letramentos ‘dominantes’ e letramentos ‘marginalizados ou de resistência’ (ROJO, 2009), com discussões acerca da definição dos

tipos que se enquadram em cada categoria. Portanto, ao se considerar o caráter social e plural das diversas práticas de letramento existentes na sociedade contemporânea, valoriza-se os letramentos adquiridos nas instituições escolares e também os adquiridos em outros espaços sociais de aprendizagem distintos da escola. Assim, as discussões sobre letramentos dominantes ou marginalizados perdem força no sentido de que em vez da distinção dos indivíduos pelas práticas que fazem da língua, há a compreensão de sujeitos como agentes políticos e sociais que se apropriam do código como suporte para o alcance de outras práticas além das ensinadas na escola.

A educação escolar e a não escolar se relacionam e se influenciam desde os primeiros anos escolares da criança, período em que a vida em família e em comunidade marca sua relação com a escola, motivando a aprender e esta motivação abre possibilidades para conhecimentos escolares e não escolares que seguem até a vida adulta. Por isso, Mendonça e Bunzen (2015) salientam que o que se espera da Educação Básica como principal aprendizagem é uma alfabetização consolidada em sentido amplo com o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever e resolver problemas, ou seja, o letramento e o numeramento. Portanto, o letramento existe nas instâncias educativas, mas é vivenciado, modificado e acrescido de novas práticas nos ambientes externos, onde os ensinamentos não escolares são requeridos e testados a todo instante.

Sobre essa questão, Street (2014) diz que as agências de letramento, ao tentarem chamar a atenção das pessoas e do governo para a necessidade da discussão e do estudo do tema – tanto quanto do investimento para sua execução – acabaram reproduzindo estereótipos, tais quais os analfabetos carecem do desenvolvimento de habilidades cognitivas que os retirem da escuridão e do atraso. Isso, além de causar humilhação aos adultos que apresentam dificuldades com leitura e escrita, tornou-se um problema na capacidade das pessoas de se verem como comunicadores, como usuários de sua própria língua.

Por conta desse tipo de análise, desconsidera-se a multiplicidade das práticas sociais de letramento, como aquela em que a mãe ensina a filha uma receita de bolo; ou como a que o pai transmite oralmente aos filhos as histórias contadas por seu pai e, conseqüentemente, a cultura de uma comunidade; ou ainda, aquela em que um comerciante que não concluiu nem mesmo o Ensino Fundamental consegue prosperar com seu negócio, atendendo clientes e suas necessidades de consumo, fazendo compras e negociando com fornecedores para suprir seu estabelecimento de mercadorias. Como pessoas com tantas práticas letradas ainda podem se considerar ignorantes e sem-leitura? Esta é a prova de que o letramento de uma maioria (com interesses políticos individuais) não pode e não deve se

sobrepôr ao letramento da minoria – porque leitura e escrita são muito mais do que simplesmente habilidades técnicas e superficiais de produção de textos orais ou escritos. São práticas sociais que advêm da prática cultural diária, utilizadas para fins específicos divergentes dos que são considerados adequados pelo letramento escolar.

A formação do leitor e do escritor, considerando-se a prática social como o objetivo dessa formação, não pode desconsiderar as outras práticas sociais da leitura e da escrita, visto que todas têm sua importância na constituição do sujeito. Isto é, cada prática tem seu espaço e sua utilidade numa sociedade que requer dos sujeitos muito mais do que capacidades e habilidades específicas. Os letramentos escolares são apenas parte das multimodalidades e multissemioses que constituem e envolvem a língua, mas, segundo Street (2014, p. 121), “os letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”.

Para justificar o fato de as concepções de letramento escolar serem consideradas como dominantes e acabarem por marginalizar as demais alternativas de letramento social, Street (2014) postula a hipótese de que há um mecanismo que faz com que os significados e usos do letramento assumam esse papel que é a chamada pedagogização do letramento. O autor esclarece que o termo não é utilizado no sentido das habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas em um sentido mais amplo de um processo institucionalizado de ensino e aprendizagem associada à escola. Para tanto, ele pontua que “*pedagogia* assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular as concepções de leitura e escrita” (STREET, 2014, p. 122, grifo do autor), caracterizando a escolarização do letramento.

Esta escolarização, segundo o autor, impede o reconhecimento de que as práticas letradas, ao longo de grande parte da história e em outros importantes setores da sociedade contemporânea, encaixaram-se em outras instituições sociais que não a escola. Mesmo assim, Ogbu (1990 apud STREET, 2014) define letramento como sinônimo de desempenho acadêmico e também como a capacidade de ler, escrever e calcular de acordo como se ensina e se espera a educação formal. Essa definição de Ogbu é refutada ao serem consideradas pesquisas de vários autores sobre o letramento desvinculado da escolarização em que foram observadas comunidades de diversos lugares do mundo com práticas variadas de letramento escolarizadas e não escolarizadas que permitiam a convivência e, inclusive, possibilitavam essa convivência na medida em que o letramento e outras habilidades se tornavam parte de

um processo de trocas, dispensando a necessidade de que cada indivíduo desenvolvesse cada habilidade num nível elevado (STREET, 2014).

Assim, o que importa afinal não é o impacto do letramento nas pessoas, mas de que forma essas pessoas afetam o letramento, expandindo suas práticas e seus significados. E quando se fala em práticas sociais, Hanks (2008, p. 205) esclarece que “estudar a língua como prática social é atentar-se para como as pessoas reais (indivíduos e grupos) se engajam na fala, na escrita e em outros meios”. Ele pontua ainda que a prática não é simplesmente um termo para a compreensão em separado do que se fala ou pensa, mas uma teoria cuja abordagem atenta-se para as relações entre a ação verbal, o sistema linguístico e outros sistemas semióticos, e se preocupa com a noção de senso comum que os falantes têm acerca da língua e do mundo social no qual esta língua está inserida. É uma prática linguística que inclui, dentre outros aspectos, os gêneros discursivos que influenciam diretamente as mudanças culturais ao longo do tempo.

Os atos comunicativos e as mudanças culturais da sociedade consolidaram os letramentos e os multiletramentos e estes quatro entes da linguagem são únicos e multiformes sincronicamente, mas ao mesmo tempo são múltiplos e sequenciais diacronicamente. Pertencente a esse sincronismo e diacronismo, simultaneamente, está a língua que, enquanto ato social, é ponto comum de investigações e discussões de vários pesquisadores, motivando e suscitando reflexões sobre o ensino-aprendizagem, a metodologia e os objetivos a que se propõe a educação em língua materna para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A produção escrita não é um dom e sim uma atividade que depende de conhecimento, dedicação e exercício, visto que quanto mais se produz, mais se aprende a escrever. Nesse sentido também está a leitura, prática de grande importância na escola e na vida, uma vez que ninguém pode escrever sobre o que não lê; pois somente pela leitura e pelas ‘leituras’ temos condições de aprender a linguagem, suas potencialidades e desafios para o alcance do objetivo maior da língua: a interação e a comunicação crítica, relevante e consciente.

Uma vez que a leitura e a escrita requerem procedimento formal de ensino-aprendizagem, considerar que os textos mudaram – embora mesmo estando em qualquer suporte ou meio de divulgação sua base de sustentação é a escrita – e as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para as práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas, compreende-se que a escola não pode restringir o ensino-aprendizagem de língua materna ao trabalho com textos escolares e produções de textos escritos somente em papel. Isso é limitar a atuação dos alunos, ao considerar que saber

ler e escrever na contemporaneidade é ter competência desenvolvida para a leitura e a escrita da escola, dos textos escolares, das produções em vestibulares. Esse é um dos critérios de se verificar domínios linguísticos e estruturais da língua, mas não alcança a identificação de participação ou não de alunos em práticas sociais diversificadas e mediadas pela leitura e pela escrita.

Ao serem consideradas pela escola somente as práticas inerentes a seu espaço de atuação como critério de afirmação de que os jovens não leem e não escrevem, é ignorado o fato de que cada aluno pertence a um grupo social e que pode desenvolver atividades de letramento bem diferentes daquelas que ele pratica na escola. Diante disso, considera-se relevante o que Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15) pontuam quanto ao letramento do jovem brasileiro ao afirmarem que “são várias as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamentos, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outros”.

Acrescentam-se a estas práticas, o mais recente aplicativo de comunicação via celular chamado *WhatsApp Messenger* que tem oportunizado a muitas pessoas comunicações rápidas, eficientes, gratuitas e que contemplam várias formas de uso da escrita e da leitura. Este é um aplicativo de mensagens multiplataforma¹⁵ que permite trocar mensagens pelo celular sem custos pelo serviço. Está disponível para os seguintes modelos e marcas: iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone e Nokia. Uma vez que o *WhatsApp Messenger* – popularmente chamado de *WhatsApp*, *Whats* ou *Zap* – utiliza o mesmo plano de dados de internet que o utilizado para e-mails e navegação pelo aparelho celular, não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com demais usuários. Além das mensagens básicas, os usuários do aplicativo podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudios. Embora a grande maioria destes três últimos recursos sejam copiados e retransmitidos, o aplicativo permite escritas e leituras criativas que revolucionam os processos comunicacionais móveis e que são totalmente divergentes daquelas institucionalizadas pela escola.

Com toda essa multiplicidade e plasticidade de linguagens disponíveis em um aplicativo para aparelho celular e de forma gratuita, populariza-se o acesso e a construção de gêneros discursivos diversos em suportes móveis, integrando os multiletramentos através do uso e do compartilhamento da leitura e da escrita de forma autoral. Rojo (2012, grifo da

¹⁵ Informações disponíveis em: http://www.whatsapp.com/?l=pt_br.

autora) ressalta as grandes possibilidades de criações colaborativas e interativas que desmontam a concepção de propriedade das ideias, pois um passa ao outro e cria-se o “patrimônio” da humanidade pela apropriação de “bens imateriais” que estão em espaços virtuais onde tudo é de todos. Isso permite o acesso e o contato com bens antes estabelecidos por determinadas pessoas ou classes, visto que nestes ambientes não há distinções nesse nível.

Os multiletramentos proporcionados pelo alcance às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – permitem que crianças, jovens e adultos de classes sociais diferentes tenham contato “com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder [...] [que] possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.” (ROJO, 2013, p. 08).

A questão é que muitas dessas práticas não são reconhecidas pela escola como necessárias à formação do senso crítico e motivadoras de discussões e reflexões acerca do papel das tecnologias na sociedade e de que forma essas tecnologias podem ser aliadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Souza, Corti e Mendonça (2012) destacam que, no caso do ensino médio, normalmente os professores lecionam em muitas turmas, às vezes em duas ou mais escolas, com salas de aula lotadas e fica difícil conhecer os alunos e se aproximar da realidade vivida por eles fora da escola, cujos ambientes de práticas sociais de leitura e escrita são mais frequentes do que se pode imaginar.

Esse olhar diferente sobre os jovens do ensino médio conduz à certeza de que muita coisa que é dita sobre esses alunos de escolas públicas do país – quando a eles se referem matérias jornalísticas veiculadas em jornais, revistas, rádio, emissoras de televisão e na internet sobre o fato de não se interessarem por política, de valorizarem pouco as relações familiares, de raramente escreverem e de que estão cada dia mais distantes da leitura e da escrita (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012) – não é condizente com as várias realidades existentes no Brasil. Ademais, ler e escrever letras de música e cantar essas músicas; escrever em diários e agendas; ler revistas juvenis; gibis; escrever mensagens em dispositivos e aplicativos multimídia diversos; organizar e apresentar seminários escolares ou não; ler legendas de filmes; apreciar “textos digitais de diversas ordens são práticas voltadas para os multiletramentos, inserindo esses jovens numa sociedade plural e multicultural, tanto quanto multissemiótica.

As dificuldades de leitura e escrita dos alunos do ensino médio, muito veiculadas pelas diversas mídias, tanto quanto pelos sistemas de avaliação externa, estão no ambiente escolar ou nas práticas institucionalizadas de leitura e produção escrita. Para que esses

indicadores de desempenho sejam melhorados, de acordo com Lemke (2010 apud ROJO, 2012, p. 26-27) “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. Ao invés de impedir a entrada de textos extracurriculares, cujos gêneros são vivos e intensos na sociedade, por que não poderiam ser inseridos tais gêneros nas aulas de Língua Portuguesa para uma melhor aproximação do processo de ensino-aprendizagem à prática social da língua?

Para se efetivar propostas iguais a essa, a reflexão sobre a educação que vem sendo direcionada, não somente – mas especificamente neste estudo – aos jovens do ensino médio é necessária para conhecê-los e compreendê-los; entrar em seu mundo de turbilhão hormonal e sentimental (das espinhas e dos pés grandes que os deixam feios e esquisitos – que é o que eles pensam); saber quem são e o que gostam de fazer (o que curtem); o que esperam do mundo e das aulas na escola. É importante e necessário saber o que esses jovens gostam de ler, de assistir e porque gostam, pois compete à escola potencializar o diálogo multicultural e trazer para dentro o que está além de seus muros, como as culturas locais e populares e a cultura de massa, a fim de valorizar o que é realidade do aluno para, a partir de então, propor conhecimentos curriculares que serão vistos como interessantes porque não foram apresentados como melhores que os seus e sim complementares.

De tal forma, não há como dispensar os conhecimentos curriculares exigidos nos processos seletivos para as universidades, nos concursos públicos e em outras instâncias de avaliação e concorrência. Porém, não se sustenta um processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita – e de outros componentes curriculares também – em que não seja considerada a realidade do aluno, aquilo que ele vivencia em suas práticas cotidianas na escola, em casa, na igreja, no clube. Aliar os conhecimentos de mundo dos alunos e os conhecimentos do currículo é a forma de conciliação de práticas letradas sociais e escolares, numa interação que é a característica mais marcante da sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

O pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna: o alimento que consumimos é resultado de pesquisa em agronomia para a produção de cereais [...]; a roupa que vestimos; os meios de transporte [...]; enfim, tudo o que nos cerca em nossa rotina diária é produto da evolução científica.

Stella Maris Bortoni-Ricardo

Este capítulo apresenta o percurso metodológico do trabalho; a área, a linha e a natureza da pesquisa; a problemática norteadora do estudo; os questionamentos fundantes dos objetivos geral e específicos que foram tão necessários para o êxito do trabalho. São também apresentadas as etapas do estudo de caso, definido a partir da concepção de que é a melhor estratégia (YIN, 2001) para conhecer o dia a dia da escola enquanto ambiente natural de seus sujeitos, sendo elas: a pesquisa bibliográfica, documental e exploratória que iniciou e justificou a realização do estudo; bem como a revisão de literatura, posto que é uma etapa importante para a delimitação do problema de pesquisa e para a elaboração dos objetivos geral e específicos; os instrumentos de coleta de dados, a saber, o questionário diagnóstico; as observações direta e participante; e as entrevistas espontâneas e semiestruturadas; e a opção pela triangulação dos dados como recurso de análise e composição do relatório.

Ainda neste capítulo, apresenta-se a origem escolar dos acadêmicos do Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás – UEG que foi crucial para a definição do campo de pesquisa como sendo uma escola pública estadual da cidade responsável pelo envio de alunos para o campus e que somava 35% do corpo discente da instituição. Assim, descreve-se o contexto educacional da escola-campo com o objetivo de se conhecer melhor o ambiente de pesquisa, bom como a descrição dos sujeitos que compõem este espaço de conhecimento e interação sociodiscursiva.

3.1 O percurso metodológico do estudo

Esta pesquisa se localiza no campo da Linguística, cuja área de concentração do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, em nível de Mestrado, é denominada Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias – integrando os campos científicos da Educação e da Linguagem, que se articulam

interdisciplinarmente e que são transversalizados pela comunicação e pelas tecnologias – e da qual a linha de pesquisa é a de Linguagem e Práticas Sociais. A metodologia foi fundamentada, principalmente, nas teorias de Lüdke e André (1986), Yin (2001), Moreira (2002) e Bortoni-Ricardo (2008) para a definição da natureza da pesquisa; da estratégia; da técnica de coleta de dados; do recurso de análise e da elaboração do relatório da pesquisa.

O estudo se estruturou com o intuito de contribuir para a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação que visem, principalmente, à formação de sujeitos críticos e capazes de utilizar de maneira consciente a língua materna tanto pela leitura quanto pela escrita. Uma vez que a língua é construto social e cultural e que, a partir dela, há interação e comunicação pelo uso da leitura e da escrita para o alcance do multiletramento; e diante das necessidades da sociedade contemporânea cada vez mais tecnológica, propusemos a responder à seguinte questão norteadora da pesquisa:

- Como estavam as práticas pedagógicas de leitura e escrita adotadas por professores de Língua Portuguesa e gestores para atender às demandas do multiletramento, em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Goiás, no município de Luziânia?

A partir desta problemática, delinearam-se outras interrogações relevantes à investigação para a construção dos objetivos específicos, para a definição dos instrumentos de coleta de dados e das técnicas de análise etc., quais foram:

- Como gestores e professores de Língua Portuguesa concebiam leitura e escrita para o alcance do multiletramento?
- Que fatores influenciavam o desenvolvimento das práticas pedagógicas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa?
- Como os professores de Língua Portuguesa contemplavam as orientações dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para suas práticas pedagógicas?
- Como eram considerados o contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos para as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita?

Para que tais questões pudessem ser respondidas, considerando-se o universo escolar e seus sujeitos, a investigação foi de natureza qualitativa, visto que o estudo precisou interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto e teve como campo um ambiente natural em que foram coletados os dados – a escola e a sala de aula. A pesquisa foi também conduzida sob o paradigma interpretativista, pois, em oposição alternativa ao positivismo, postula que não se pode observar o mundo desvinculado das práticas sociais e de seus significados, e cujo interesse é estudar detalhadamente uma situação específica (BORTONI-RICARDO, 2008). Segundo a autora, as escolas, especialmente as salas de aula, são excelentes espaços para a realização de pesquisas qualitativas que se constroem com base no interpretativismo, cuja denominação geral é capaz de abarcar métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como observação participante, pesquisa etnográfica, estudo de caso etc., porque todos eles “têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34, grifo da autora).

Diante da compreensão de que as salas de aula são espaços sociais privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa de paradigma interpretativista optou-se, neste estudo, pela estratégia do estudo de caso que possibilita grande conhecimento e compreensão dos problemas da escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para corroborar o que disse as autoras, considerou-se o postulado de Yin (2001) que defende o estudo de caso como uma estratégia que possibilita o exame empírico dos acontecimentos contemporâneos em sala de aula, permitindo entrar na vida das pessoas com o interesse por apreender o que, como e por que os sujeitos fazem ou deixam de fazer certas coisas; o que pensam e como interpretam o meio social em que vivem e se desenvolvem, sem, no entanto, o interesse de julgá-las, mas conhecê-las e compreendê-las.

Assim sendo, faz-se importante destacar que o estudo de caso apresenta sete características fundamentais, segundo Lüdke e André (1986, p. 18-23), e que também foram determinantes para a escolha desta estratégia, quais sejam,

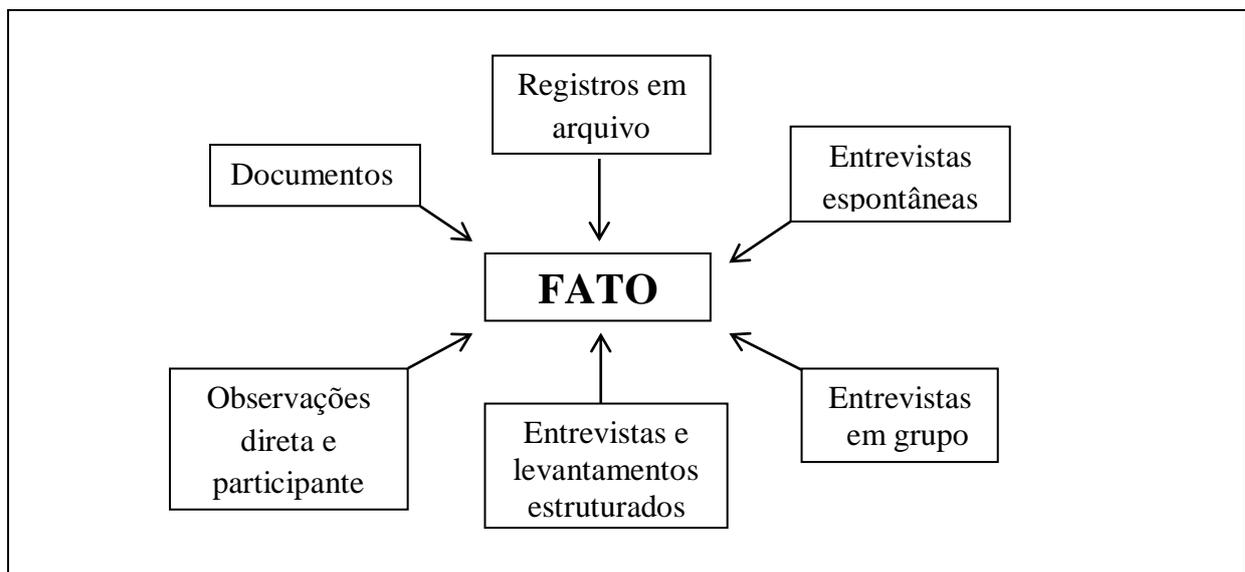
1. visa à descoberta e o quadro teórico inicial servirá de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados;
2. enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa;
3. busca retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade natural das situações e evidenciando a inter-relação dos seus componentes;
4. o estudo de caso usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes;
5. revela experiência vicária e permite generalizações, em que o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?;
6. procura representar os diferentes e às

vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, pois não há uma perspectiva única que seja a mais verdadeira; e 7. os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, em uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Além do mais, a relevância e a justificativa da escolha do estudo de caso também estão ancoradas na teoria de Yin (2001) que afirma ser uma estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, cujos comportamentos relevantes não podem ser manipulados; que conta com duas fontes principais de evidências, as observações – direta e participante – e uma série sistemática de entrevistas. Outro destaque feito pelo autor refere-se a um ponto forte da coleta de dados em um estudo de caso que é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências, tais como documentos, entrevistas e observações.

Ao coletar informações de fontes diversas, mas tendo em vista o mesmo objeto de pesquisa, optou-se pela proposta de Yin (2001, p. 120) da triangulação de dados enquanto um “[...] fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências [...]” e de Bortoni-Ricardo (2008) que define a triangulação como recurso que permite comparar diferentes tipos de dados, objetivando a confirmação ou não de uma ou mais asserções. A vantagem mais importante da triangulação de dados, conforme Yin (2001) é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, pois, com diversas fontes de evidência, a pesquisa poderá ter maior credibilidade científica. A Figura 1 representa a teoria do autor.

Figura 1 – Convergência de várias fontes de evidência



Fonte: Yin (2001, p. 122).

Por conseguinte, para que se chegasse à convergência das fontes de evidência foram construídas uma asserção geral e quatro subasserções, baseadas tanto no questionamento central da pesquisa quanto nas perguntas específicas para o estudo do objeto e que conduziram à triangulação dos dados e à análise da pesquisa, a saber:

I – Asserção geral

As práticas de leitura e escrita de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio contribuíam para atender às demandas do multiletramento quando consideravam a diversidade cultural intra e extraescolar, a diversidade de práticas letradas dos alunos, o uso de gêneros discursivos diversos e de tecnologias contemporâneas.

II – Subasserções

1. As concepções de leitura e escrita de gestores e professores de Língua Portuguesa para o alcance do multiletramento eram divergentes e isso poderia dificultar o trabalho conjunto.
2. As práticas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa sofriam influência de fatores como rotatividade de professores, absenteísmo docente, preocupação com vestibular e ENEM, falta de recursos didáticos, e atividades extras da escola.
3. O trabalho dos professores de Língua Portuguesa era comprometido pelo conhecimento parcial que têm dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás que orientam as práticas de leitura e escrita.
4. O contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos não eram considerados para as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Diante deste todo o contexto e da definição do estudo de caso como estratégia metodológica desta pesquisa, definiu-se que a técnica de coleta de dados aconteceria em três etapas, sendo a pesquisa bibliográfica e documental que precedem as outras fases, mas que posteriormente, complementam os dados obtidos, apontando novos aspectos da realidade estudada e suscitando novas análises; a observação que aproxima o pesquisador da realidade analisada e a entrevista que permite uma maior apropriação das informações obtidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.2 A pesquisa bibliográfica, documental e exploratória

Na fase inicial, a investigação foi de caráter predominantemente bibliográfico, documental e exploratório, uma vez que era necessário o conhecimento acerca dos estudos realizados sobre leitura escrita no EM para o alcance do multiletramento, bem como o levantamento e a análise de informações e documentos que direcionassem a definição do campo, tanto quanto a delimitação do objeto de pesquisa. Por conseguinte, foram estabelecidos os seguintes protocolos:

1. pesquisa bibliográfica e documental;
2. revisão sistemática de literatura;
3. levantamento dos documentos de matrícula da Secretaria de Registros Acadêmicos do Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás;
4. levantamento das escolas públicas do município de Luziânia;
5. definição do campo e dos sujeitos da pesquisa;
6. autorização para a pesquisa de campo;
7. autorização dos professores para a observação de aulas de Língua Portuguesa e Redação e para as entrevistas;
8. questionário diagnóstico aplicado à diretora da escola;
9. diagnose da escola-campo;

A pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura iniciam toda pesquisa científica, sendo etapa crucial de definição sobre o que estudar e o que pesquisar empiricamente. Portanto, para compreender melhor a leitura e a escrita e, conseqüentemente, o multiletramento no EM a partir de estudos e pesquisas já realizados sobre o tema, foram definidos os principais autores para o referencial teórico deste estudo e que o direcionou até as análises e discussões dos dados: Rojo (2000; 2009); Rojo e Moura (2012) e Rojo e Barbosa (2015) que são teóricos da linguagem, do letramento e do multiletramento; Marcuschi (2008) e Cosson (2014) estudiosos da formação de leitores e da produção textual; Lévy (1993; 1996; 1999) e Santaella (2004) autores da cibercultura e dos tipos de leitores; e, ainda, Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) teóricos dos gêneros discursivos. Para a revisão sistemática de literatura foram consultadas e selecionadas dissertações de Programas de Mestrado Acadêmico disponibilizadas no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES – que pudessem tanto justificar a relevância do estudo quanto subsidiar a pesquisa de campo e nortear as demais etapas.

Com o objetivo de conhecer a origem escolar dos acadêmicos e definir o campo de pesquisa, foi feito um levantamento a partir das fichas de matrícula dos acadêmicos que ingressaram nos cursos de Administração e Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG, entre os anos de 2011 e 2014. A informação que constava nos documentos da Secretaria de Registros Acadêmicos atestou que, dentre os 330 discentes do câmpus, 293 eram egressos de escolas públicas de cidades diferentes; destes, 200 concluíram a Educação Básica em escolas públicas de Luziânia e 70 deles vieram de uma única escola, cujo número representava 35% do total de acadêmicos à época.

Destaca-se que, em um universo de 27 escolas públicas de EM no município – informação esta fornecida pela Secretaria de Estado da Educação, via Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia, cuja informação foi a de que, no município, existem 33 escolas públicas e 27 destas oferecem o EM – esta quantidade de alunos é bastante expressiva, uma vez que a escola que estava em segundo lugar quanto ao envio de alunos ao Câmpus da UEG representava 17% do total de acadêmicos; a terceira, 10.5% e assim por diante¹⁶.

Tendo em vista tal contexto, foi definida a escola a ser pesquisada, por ser aquela que possuía a maior quantidade de egressos aprovados nos Processos Seletivos, de 2010 a 2013, para ingresso no Câmpus Luziânia da UEG. E nossa experiência docente neste Câmpus, no decurso das aulas com a observação das dificuldades dos acadêmicos em produção textual e leituras (no sentido restrito e amplo da palavra) foi determinante para a definição de que os alunos e o(s) docente(s) de Língua Portuguesa da 3ª série do EM, assim como os gestores da escola, seriam os sujeitos da pesquisa, a fim de que fossem investigadas as práticas de leitura e escrita nesse nível de escolarização que atendessem às demandas do multiletramento em escolas da rede pública estadual de Goiás, especificamente no município de Luziânia.

Após a definição dos sujeitos e da escola que seria o campo da pesquisa, foi agendada, para o dia 25 de maio de 2015, uma reunião com a diretora da escola para a apresentação do projeto de pesquisa, a fim de que se obtivesse a autorização de acesso aos documentos da Secretaria da escola, bem como a todo o ambiente escolar. Em reunião com a diretora e após a apresentação do projeto, foram informados os seguintes critérios para a seleção da turma a ser pesquisada, dentre os turnos matutino, vespertino e noturno:

¹⁶ Ver Quadro 3, à página 93.

- menor evasão escolar;
- maior assiduidade;
- maior participação em projetos de leitura e escrita da escola;
- maior engajamento em eventos diversos da escola;
- maior interesse em participação do Processo Seletivo para o Câmpus Luziânia da UEG.

Assim, ficou definido, juntamente com a diretora, que uma turma de 3ª série do EM, do turno matutino, e seus respectivos professores de LP e Redação¹⁷ seriam os sujeitos da investigação. Após a seleção, dentro dos critérios citados e com a autorização para o início da pesquisa, foram solicitados os documentos norteadores do trabalho escolar, a saber, o Currículo Referência e a Matriz Curricular da Secretaria de Estado de Educação de Goiás e a Proposta Político Pedagógica da escola, assim como o Memorial Descritivo e o Histórico da escola.

Logo após, procedeu-se com a apresentação da pesquisa aos professores de LP e Redação pela diretora, os quais receberam o projeto impresso, leram e aprovaram a pesquisa e, em especial, a observação participante de suas aulas e a entrevista semiestruturada. Para tanto, a diretora e os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como um documento que garante ao pesquisador a divulgação dos dados coletados na escola e também, aos sujeitos, o anonimato. À vista disso, os sujeitos estão identificados nesta pesquisa por nomes fictícios, garantindo, assim, a não divulgação de seus dados pessoais.

Ainda nesta fase exploratória da pesquisa, foi entregue à diretora da escola um questionário contendo perguntas específicas sobre níveis de ensino e turnos de funcionamento da escola; quantidades de salas de aula e existência de laboratórios e biblioteca; existência ou não de projetos de leitura e escrita, dentre outras questões para a composição do perfil da escola. Em seguida, foi feita a diagnose da escola, a fim de que se conhecesse a realidade estrutural, pedagógica e administrativa da escola.

¹⁷ A diretora esclareceu que a opção por esses dois componentes curriculares foi decisão do grupo gestor da escola para que se pudesse trabalhar com gramática e literatura em momentos distintos do trabalho com produção textual e este pudesse ser mais focado.

3.2.1 A revisão sistemática de literatura

A pesquisa científica vem se aperfeiçoando ao longo dos anos e várias são as contribuições para a ciência, o amadurecimento epistemológico e metodológico e também para a prática de seus sujeitos enquanto atores sociais que constroem o mundo pelo desenvolvimento do conhecimento. Para que se conduza uma pesquisa científica, é primordial um trabalho de revisão das investigações realizadas e publicadas a fim de que se conheçam quantas e quais pesquisas já foram feitas acerca da temática do estudo para, assim, empreender a investigação do objeto.

Uma vez que esta pesquisa tem como temática central as condições da prática efetiva de leitura e escrita no ensino médio para atender as demandas do multiletramento, a metodologia do estudo de caso teve início por uma investigação do tipo estado da arte, na qual foram consultados resumos de dissertações de mestrados acadêmicos que discutissem o tema. O procedimento metodológico que envolveu a revisão de literatura foi desenvolvido a partir da consulta às dissertações de mestrado acadêmico registradas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com defesas ocorridas no período de 2011 e 2012.

Embora o Portal da CAPES tenha iniciado o cadastro de teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação do país, em nível de Mestrado e Doutorado, desde 1987 e, desde 2006, seja de livre acesso público, os trabalhos disponibilizados até agosto de 2014 estavam restritos às publicações de 2011 e 2012. Em nota publicada, em 25 de fevereiro de 2014, o órgão explicou que estava realizando uma análise dos dados informados e também identificando registros que por um algum motivo não foram informados de maneira completa à época da coleta de dados. Diante disso, justifica-se que apenas os trabalhos de 2011 e 2012 estivessem disponíveis e que os defendidos em anos anteriores seriam incluídos aos poucos no sistema¹⁸.

Assim, investigou-se a presença do referido tema nas dissertações no nível mestrado acadêmico, no período de dois anos, com a realização de um levantamento de dados no sentido de explorar o tema e seus desdobramentos, quantificando e qualificando os estudos em questão no país disponíveis no Portal da CAPES que é um órgão oficial e mais indicado para tal pesquisa não só pela credibilidade, mas também por possuir uma plataforma acessível para levantamento de dados. A fim de justificar a relevância de se pesquisar leitura e escrita e

¹⁸ Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>. Acesso em: 07 ago. 2014.

multiletramento no Ensino Médio em Goiás, foram pesquisadas as produções de universidades de Goiás e do Distrito Federal publicadas no referido portal.

Para o acesso às informações cadastradas, foi desenvolvida uma ferramenta de busca que facilita o levantamento de dados, proporcionando ao pesquisador e demais interessados, o livre acesso às teses e dissertações. As informações são enviadas pelas Universidades por meio dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e Doutorado que cadastram suas produções diretamente no site da CAPES. A partir da Portaria da CAPES nº 13, de 15 de fevereiro de 2006, algumas universidades começaram a dispor de repositórios institucionais próprios, onde é possível localizar referências e textos completos de teses e dissertações. Por meio do Portal de Periódicos, é possível ter acesso a alguns repositórios acadêmicos e institucionais, com a utilização da opção “Buscar base”, sendo que estes repositórios nacionais estão destacados pelo ícone da bandeira do Brasil. A autenticidade de dados fornecidos é de responsabilidade dos Programas de Pós-graduação, cabendo a CAPES somente a publicação.

A ferramenta de busca do Portal foi reformulada para possibilitar a pesquisa por autor, assunto, instituição, nível (doutorado, mestrado acadêmico ou profissional), cujo acesso é feito agora pelo endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Além disso, os autores podem indicar o *link* para acesso ao texto completo e, para tanto, a informação deve ser incluída pelo autor do trabalho mediante a identificação no Banco de Teses. A inclusão dos resumos de teses e dissertações no site se dá via coleta de dados, através de uma plataforma denominada Plataforma Sucupira, desenvolvida para coletar informações dos cursos de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) ao qual o Programa *Stricto Sensu* se vincula quando de sua recomendação pela CAPES e seu reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. Assim, o Programa passa a ter obrigatoriedade de prestação de informações a respeito de todas as suas atividades acadêmicas e de pesquisa.

Para o levantamento dos dados necessários ao conhecimento dos trabalhos de mestrado acadêmico de universidades de Goiás e do Distrito Federal defendidos nos anos de 2011 e 2012, iniciou-se a busca no Portal da CAPES que, antes da atualização, era realizada apenas por autor, título, instituição, nível e ano de defesa. Agora, com o sistema de busca ampliado, podem ser realizadas buscas por palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área do conhecimento, programa, agência financiadora e nível. Assim, houve um mapeamento de resumos de dissertações de mestrado acadêmico com o preenchimento do campo “Busca básica” com as palavras-chave leitura e escrita no Ensino Médio e multiletramentos no Ensino

Médio. A partir da busca inicial, foram encontrados 80 resumos de trabalhos, em nível de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, defendidos e registrados nos referidos anos. Com a utilização do link “mestrado acadêmico” do lado esquerdo da tela, chegou-se à quantidade de 65 trabalhos vinculados aos temas em questão.

Com a investigação dos resumos, verificou-se que dessas 65 dissertações disponíveis coletadas através das palavras-chave indicadas, somente 24 trabalhos tratavam de leitura e escrita especificamente em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Dentre estes trabalhos, apenas 01 é de Universidade de Goiás e 01 do Distrito Federal, sendo que este é do Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística da Universidade de Brasília – UnB e aquele do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiânia, conforme Quadro 01. Tal constatação subsidiou a relevância do tema de pesquisa para reflexões e consequentes propostas de ações pedagógicas capazes de responder às demandas no que tange ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura e da escrita com vistas ao multiletramento no Ensino Médio, em Goiás, mais especificamente em Luziânia.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado acadêmico por Unidade da Federação e por área de Pesquisa, nos anos de 2011 e 2012.

UF	ÁREA LINGUAGEM	ÁREA EDUCAÇÃO
Distrito Federal	01	00
Goiás	00	01
Rio de Janeiro	02	01
Rio Grande de Sul	02	00
Paraíba	02	00
Paraná	03	00
Santa Catarina	01	00
São Paulo	06	03
Sergipe	01	01

Fonte: Da Silva, 2014.

A partir da abertura da tela, todos os resumos de dissertações de mestrado acadêmico foram acessados para leitura e verificação de sua relevância para esta pesquisa, ou seja, conter no texto menção ao tema sobre leitura e escrita e multiletramentos no ensino

médio e ainda que esse tema se referisse ao trabalho pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa ou Redação. Depois de verificada a pertinência do tema, os resumos foram separados por ano de publicação e quanto à vinculação a Programas da área de Educação e da área de Linguagem e os que atenderam ao critério de busca foram copiados e salvos em arquivos eletrônicos para outras análises posteriores.

Assim que cada resumo foi lido, a separação para cópia e arquivo em formato *Word* se deu pelas categorias indicadas e a quantidade foi de 24 dissertações de mestrado acadêmico, sendo que, vinculados a Programas de Mestrado em Educação são 04 trabalhos no ano de 2011 e 03 em 2012; e a Programas da área da Linguagem são 09 trabalhos em 2011 e 09 em 2012, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 – Dissertações de Mestrado Acadêmico por ano e áreas de pesquisa.

ANO	ÁREA LINGUAGEM	ÁREA EDUCAÇÃO
2011	09	03
2012	09	03

Fonte: Da Silva, 2014.

A análise dos resumos de todos os trabalhos encontrados e de interesse para nosso estudo levou-nos a proceder com alguns apontamentos. Das 18 dissertações da área da Linguagem, 11 abordaram os gêneros discursivos como tema ou como teoria inserida nas discussões, análises ou resultados do estudo. Os textos que não mencionaram explicitamente a questão dos gêneros discursivos, o fizeram por meio de expressões como “práticas concretas de linguagem”, utilizada por Lorena Izabel de Lima, cujo trabalho tem o título “O blog na sala de aula e a sala de aula no blog: posts e comentários como ferramentas de ensino-aprendizagem da escrita”. Já nas dissertações do campo da Educação, a menção aos gêneros discursivos, ou ainda gêneros textuais com o mesmo sentido, aconteceu em 03 dos 06 trabalhos.

A dissertação defendida na Universidade de Brasília intitulada “Aulas de apoio pedagógico em competências de leitura e escrita no colégio militar de Brasília: um estudo em letramento e discurso” de Auriane Meneses Mesquita trata de competências de leitura e escrita, destacando que é produtivo e necessário trabalhar com gêneros discursivos para alcançar habilidades específicas da competência leitora e escritora. Por meio da pesquisa etnográfica, os resultados apontaram que as práticas de leitura e escrita dos sujeitos

investigados se mostraram reveladoras frente aos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica (AD) e na avaliação após as aulas.

Lorena Izabel de Lima com seu trabalho “O blog na sala de aula e a sala de aula no blog: posts e comentários como ferramentas de ensino-aprendizagem da escrita” defendido na Universidade Estadual de Maringá pesquisou a atividade de escrita em blogs com a adoção da abordagem qualitativo-interpretativa e a triangulação de dados. A utilização do blog como instrumento de ensino-aprendizagem permitiu que os alunos se envolvessem em práticas concretas de uso da linguagem, o que remete às situações cotidianas de leitura e escrita que requerem de nós gêneros discursivos diversos para as ações sociodiscursivas. O trabalho de Lorena também se refere ao multiletramento ao pesquisar situações de uso da língua em espaços virtuais de aprendizagem ou de diversão.

A dissertação de Adriana Almeida Rezende Costa “Os gêneros textuais na educação de jovens e adultos do ensino médio: um estudo de caso no centro de referência de EJA Professor Severino Uchôa”, apresentada na Universidade Estadual de Sergipe, já contempla logo no título a relevância da pesquisa sobre gêneros discursivos, ou textuais como uma estratégia de instrumentalizar os alunos para se (re)afirmarem enquanto cidadãos do mundo e indivíduos ativos do processo de transformação político-social. Josa Coelho da Silva também estuda os gêneros discursivos para a formação de leitores e produtores de texto no trabalho “Vivências escolares em aulas de português que não acontecem: a (não) formação do aluno e produtor de textos-enunciado”. Foi uma pesquisa que sinalizou divergências entre as práticas de letramento dos alunos e as práticas de letramento escolares, ressaltando que as atividades de leitura e escrita propostas pela escola ao 7º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio não fazem sentido para os alunos.

Juliana de Castro Moreira da Silva com sua pesquisa “Exame Nacional de Ensino Médio e Caderno do Estado de São Paulo: uma análise das competências e habilidades” avaliou a presença de situações-problema, interdisciplinaridade e uso dos gêneros discursivos nesses materiais, constatando que estavam muito falhos e que o material didático que reunir esses elementos auxiliará no preparo para as avaliações do ENEM. Maria Iraides da Silva Barreto com o texto “Um sarau literário no semiárido baiano: formação e desenvolvimento de leitores” se apropria da aplicabilidade prática da língua para validar os gêneros discursivos e o dialogismo bakhtiniano no processo de ensino-aprendizagem por meio do sarau que trabalha a formação para a cidadania, língua, literatura, história, informática e artes cênicas e visuais. Gilsa Elaine de Lima Ribeiro em “A internet como suporte da leitura literária: a leitura da poesia no blog” com as definições de leitor, suporte, leitura, ciberespaço e blog, trata das

mudanças das formas de ler de acordo com a mudança do suporte e propõe como estratégia de ensino-aprendizagem a construção de blogs por alunos do Ensino Médio.

Tanto estas quanto as demais pesquisas selecionadas pela busca no site da CAPES pela utilização das palavras-chaves “leitura e escrita no Ensino Médio” e “multiletramento no Ensino Médio” colocam como objeto de estudo as práticas de leitura e de escrita com focos diferentes seja na atribuição aos gêneros discursivos do sucesso do ensino-aprendizagem de língua materna; seja na relevância das novas tecnologias e tecnologias contemporâneas; ou em questões linguísticas pontuais para a produção de textos; ou ainda na formação dos professores para o trabalho adequado de formação do leitor e escritor. Embora existam pesquisas diversas sobre o ensino-aprendizagem de língua materna, a investigação de como estão as práticas de leitura e escrita de alunos do Ensino Médio em uma escola pública de Luziânia para o alcance do multiletramento se justifica, pois os resultados das pesquisas publicadas em formato de relatórios científicos ou de livros ainda são insuficientes (ou inexistentes) para abarcar a especificidade do corpus que se precisa analisar. Somente com o conhecimento empírico da realidade em que estamos inseridos e fundamentados pelas teorias e pelas experiências de outros pesquisadores é que adquirimos condições de intervir na prática que se instaura no dia a dia escolar.

3.2.2 A origem escolar de acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia

A fim de responder ao questionamento quanto às dificuldades dos acadêmicos do Câmpus Luziânia da UEG de utilização da língua materna para ler e escrever, procedeu-se com o levantamento das fichas de matrícula desses alunos para conhecer sua origem escolar. Era preciso saber se os acadêmicos eram egressos da rede pública ou privada, especificamente de quais escolas, e se do município de Luziânia ou de outros para que, assim, fosse definido o campo da pesquisa onde seriam investigadas as práticas de leitura e escrita dos alunos no EM.

O levantamento foi feito com a permissão da Secretária de Registros Acadêmicos do referido Câmpus que disponibilizou as pastas de todos os discentes que se matricularam nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 que ingressaram nos cursos de Administração e Pedagogia. Foi constatado, então, que havia 330 matriculados e destes 293 – o que corresponde a 88.79% do total – eram egressos de escolas públicas de cidades diferentes, algumas do estado de Goiás e outras de estados como Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraná e outros. Dos 293 acadêmicos que cursaram o EM em escolas públicas, 200 alunos – ou 68.26% – concluíram em escolas de Luziânia. Dentro desse universo de 200 egressos da rede

pública do município, 70 alunos concluíram o EM em uma única escola, ou seja, 35% do total.

Visto que há no município de Luziânia 33 escolas públicas estaduais e destas 27 ofertam o EM, segundo a Secretaria de Estado da Educação, via Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia, esta quantidade de alunos é bastante expressiva, ainda mais ao se verificar que a escola que estava em segundo lugar no envio de alunos ao Câmpus da UEG representava 17% do total de acadêmicos; a terceira, 10.5%; a quarta 10% e assim por diante. Para a melhor exposição de tais informações, foi elaborado o quadro abaixo com a quantidade e a porcentagem de alunos do EM que ingressaram no Câmpus, separados por escola.

Quadro 3 – Proporção de acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia oriundos de escolas públicas do município de Luziânia, por escola.

N.	NOME DA ESCOLA	QUANT. ALUNOS	%
01	Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz	70	35%
02	Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio	34	17%
03	Colégio Estadual Antônio Março de Araújo	21	10.5%
04	Colégio Estadual Dona Torinha	20	10%
05	Centro de Educação de Jovens e Adultos Francisco Machado de Araújo	14	7%
06	Colégio Estadual Osfaya	06	3%
07	Colégio Estadual Padre Dário de Romedis	05	2.5%
08	Colégio Estadual Maria Pereira de Vasconcelos	04	2%
09	Escola Estadual Cônego Ramiro	04	2%
10	Colégio Estadual Jardim Zuleica	03	1.5%
11	Colégio Estadual Professora Maria Abadia Salomão	03	1.5%
12	Colégio Estadual Samambaia	03	1.5%
13	Colégio Estadual Epaminondas Roriz	02	1%
14	Colégio Estadual Professor José Carneiro Filho	02	1%
15	Colégio Estadual Professora Maria Luíza da Silva	02	1%
16	Colégio Estadual Abigail Brasil da Silveira	01	0.5%
17	Colégio Estadual Helena Luzia Rodrigues Queiroz	01	0.5%
18	Colégio Estadual Ilidio de Souza Lemos	01	0.5%
19	Colégio Estadual Mingone	01	0.5%
20	Colégio Estadual Professor Josué Meireles	01	0.5%
21	Colégio Estadual Professora Ester da Cunha Peres	01	0.5%
22	Colégio Estadual Vasco dos Reis Gonçalves	01	0.5%

Fonte: Da Silva, 2015.

O Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz – conhecido como Estadual, denominação mais antiga, ou simplesmente AVR, abreviatura mais recente – e que está em primeiro lugar no envio de alunos para o Câmpus Luziânia da UEG é um dos mais centralizados da cidade, pois fica de frente a Prefeitura Municipal; do lado do Centro de Convenções onde acontece a maioria dos eventos de grande porte da cidade; bem perto do único *Shopping Center* da cidade; próximo à rua em que se concentra o comércio; além de ser o que tem o maior número de alunos com funcionamento nos três turnos escolares. Os colégios Dona Torinha, Cônego Ramiro, Francisco Machado de Araújo, Maria Abadia Salomão e Epaminondas Roriz também se localizam no centro da cidade, mas um pouco mais distantes das referências de localização do AVR e com uma quantidade menor de alunos.

De posse de todas as informações necessárias e agendada a reunião, para 25 de maio de 2015, com a diretora do Colégio AVR para a apresentação do projeto de investigação, foi concedida a autorização para o início da pesquisa em campo, para o acesso aos departamentos e documentos da escola, tanto quanto para o registro fotográfico e as observações de aulas e entrevistas. Os protocolos de pesquisa no que tange à ciência dos sujeitos sobre informações relevantes da investigação e às assinaturas de autorização de divulgação dos dados coletados – mantendo-se o anonimato dos sujeitos – foram devidamente seguidos, porém optou-se por adotar o princípio de Junker (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) quando afirma que o pesquisador, apesar de falar sobre os objetivos da pesquisa, não revela seu total interesse, somente parte do que pretende, pois este posicionamento é adotado para que não haja alterações nos sujeitos estudados.

3.2.3 A diagnose social da escola-campo

Ao ser concluído o levantamento de informações junto à Secretaria de Registros Acadêmicos do Câmpus Luziânia da UEG e constatar que 68.26% dos acadêmicos concluíram o Ensino Médio em escolas públicas de Luziânia e destes, 35% dos alunos eram de uma única escola, procedeu-se com a visita à escola e os protocolos de início da pesquisa. Um desses protocolos foi a aplicação de um questionário diagnóstico à diretora da escola para que se obtivesse algumas informações relevantes ao estudo, para o conhecimento do campo de pesquisa e também para a composição desta diagnose social. Os documentos oficiais da escola, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico, o Memorial Descritivo, o Histórico da Escola, a Matriz Curricular – todos fornecidos pela Secretaria Escolar – juntamente com as

respostas do questionário da diretora e outras fontes externas compuseram o relato que informa o contexto histórico da cidade e da escola, assim como sua organização administrativa, pedagógica e curricular, dentre outras questões relevantes para pesquisa.

a) O questionário diagnóstico

Além das informações prévias – coletadas informalmente com os servidores do Câmpus Luziânia da UEG e que nasceram ou residem na cidade – de localização da escola, de que era a maior e a mais antiga escola pública da cidade e de que muitas pessoas a chamavam de “Estadual” ou de “AVR”, as demais referências da escola-campo deveriam ser coletadas no próprio campo. Para tanto, foi elaborado um questionário diagnóstico a ser aplicado à diretora, composto por 10 perguntas abertas com o objetivo de conferir liberdade de respostas e, assim, conhecer um pouco mais da escola antes de iniciar a pesquisa empírica.

Por meio deste instrumento, a diretora informou que a escola atende 1.200 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, em 13 salas de aula; que possui Laboratório de Informática, Laboratório de Línguas e Biblioteca, sendo que todos os espaços são utilizados por professores e alunos, a não ser a Biblioteca que não pode ser usada à noite por falta de servidor; e que a escola disponibiliza aos professores os seguintes recursos didático-pedagógicos: projetor multimídia, caixa de som, microfone, livros de apoio, aparelho “DVD”, televisor, dentre outros.

A diretora informou ainda que a escola possui projetos de leitura e escrita, a saber, elaboração de sinopses de livros que tem na escola, cordel, dia da leitura, histórias em quadrinhos, estratégias de leitura de contos de fadas e destacou que a leitura dirigida se refere ao item “outros projetos da escola”. A escola não possui Grêmios Estudantis, mas ao item “outro grupo de reunião de alunos”, foi informado que acontecem reuniões dos alunos representantes de turma e ainda tem o “Agente Jovem”.

A Matriz Curricular da 3ª série do Ensino Médio da escola contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação ao que a diretora explicou que uma escola de EM requer um trabalho diferenciado e que, por isso, foram distribuídas na grade horária 04 aulas semanais de LP para o trabalho com literatura, gramática e parte textual e as aulas de Redação para a parte de escrita e leitura, da produção textual.

Nas respostas não constou a informação de que eram ministradas 02 aulas semanais de Tópicos de Língua Portuguesa e Redação, denominada pela diretora somente

como Tópicos de Redação ou simplesmente Redação, sendo que tal informação foi conseguida por meio do acesso, concedido pela própria direção, aos documentos oficiais da escola. Mas, durante o período da pesquisa na escola, mais especificamente, em 05 de outubro, houve o comunicado de acréscimo de mais uma aula de Redação ao horário, por conta da proximidade do ENEM e dos processos seletivos das universidades. Portanto, havia na escola 06 aulas dedicadas exclusivamente ao trabalho com leitura e escrita na 3ª série do EM que depois aumentou para 07, contemplando os conteúdos relativos à gramática, literatura e produção textual para o ensino-aprendizagem de língua materna.

b) O contexto histórico

A contextualização histórica da cidade de Luziânia e do Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz – AVR – se torna relevante para se conhecer a importância do município e da escola para a cidade e a região. Luziânia é uma cidade memorável, com 265 anos e que tem a quinta maior população do Estado, estimada em 194.039 habitantes em 2015, segundo o IBGE. O primeiro nome da cidade foi Santa Luzia, uma homenagem à santa padroeira do município, a quem foi erguido um cruzeiro em 1746. A homenagem foi mantida ao trocar o nome do município por Luziânia, uma cidade que surgiu da mineração no século XVIII (CHISSOLUCOMBE, 2015).

Desde sua fundação até a data de inauguração de Brasília, em 1960, Luziânia não teve grandes marcos. Contudo com a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para o planalto central, houve um grande desenvolvimento da cidade, beneficiado pela BR-040 e BR-050. Luziânia possui 3.962 Km² de extensão territorial e tem como cidades vizinhas Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental, Novo Gama e Cristalina e – mesmo a 58 quilômetros de Brasília que é conhecida por sua arquitetura moderna – ainda conserva casarões antigos, motivo de orgulho dos luzianienses (CHISSOLUCOMBE, 2015).

A cidade de Luziânia recebe forte influência da capital federal em relação à oferta e à demanda de serviços e bens econômicos, fazendo do município, segundo o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (GOIÁS, 2015), a 7ª posição entre os municípios mais interessantes do Estado para se investir. A economia está ligada aos setores de indústria e serviços e atravessa um processo de crescimento e modernização, cujo PIB nominal cresceu 28,5% entre 2010 e 2012 – enquanto o PIB do estado cresceu 27%. Por conta também de grandes empreendimentos agroindustriais instalados no município são gerados

mais de 10 mil empregos diretos, contribuindo para que, em 2009, Luziânia fosse o município que mais exportou no Estado por ser um dos principais produtores de feijão, trigo e sorgo. A oferta de vagas de trabalho está, principalmente, nos setores da construção civil e do agronegócio (GOIÁS, 2015).

No campo educacional, a cidade conta com 05 Instituições de Educação Superior, sendo 02 públicas, o Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás – UEG e o Campus do Instituto Federal de Goiás – IFG; e 03 privadas, o Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste – UNIDESC; o Centro de Ensino Superior do Brasil – CESB e a Faculdade Dom Casmurro – FDC. Em nível de Educação Básica, Luziânia possui 63 escolas públicas municipais com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I; 33 escolas públicas de Ensino Fundamental II e Médio, sendo que 27 atendem somente o nível médio; e 04 escolas privadas, sendo que 02 atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio e 02 somente o Ensino Fundamental I e II. Apenas no EM público e privado estavam matriculados, em 2014, 7.990 alunos, dos quais 2.245 se encontravam na 3ª série, caracterizando uma demanda em potencial por Educação Superior bem maior que do município de Valparaíso de Goiás, com 1.504 formandos de 78 escolas ou do município de Novo Gama, com 826 egressos de 53 escolas; respectivamente, 2º e 3º lugares atrás da cidade de Luziânia (GOIÁS, 2015).

Diante do contexto, percebe-se o potencial da cidade para a região, tanto no que diz respeito ao aspecto econômico quanto educacional na formação de jovens no EM. Para colaborar com a formação em nível médio, o Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz se destaca, pois além de atender estudantes nos três turnos é o que possui o maior número de alunos matriculados nas três séries componentes desta fase escolar.

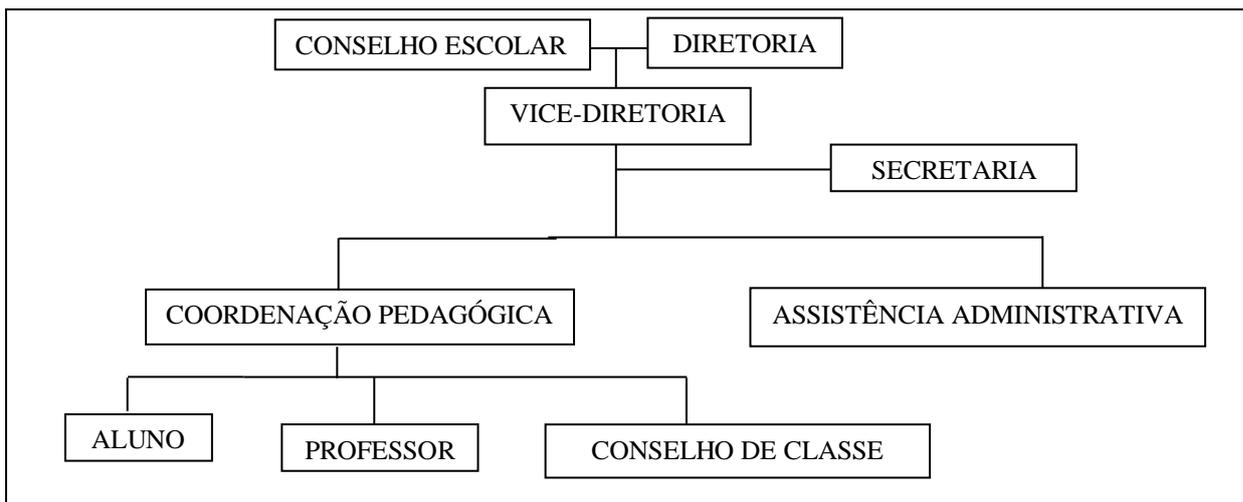
O Colégio AVR é uma das escolas mais antigas da cidade e está localizado à Rua Municipal S/N, no centro da cidade, ao lado da Prefeitura Municipal e da Subsecretaria Regional de Estado da Educação, mas quando foi criado funcionou como uma escola particular no prédio onde hoje é o Clube Recreativo e Cultural de Luziânia. Com a demanda por espaço físico, foi deslocado para onde hoje funciona a Secretaria Municipal de Promoção Social e Trabalho e, pouco tempo depois, foi transferido para onde é hoje o Colégio Estadual Professor Josué Meireles com o nome de Escola Normal de Luziânia. Uma vez que houve nova demanda por espaço físico, mudou-se para o prédio que hoje abriga o Colégio Estadual Alceu de Araújo Roriz e, finalmente, em 1973, o Governo do Estado de Goiás assume a escola e altera o nome para Colégio Estadual de Luziânia. Este nome permaneceu até 1986

quando, em homenagem ao professor de matemática Antônio Valdir Roriz, a escola adota seu nome e com ele permanece até hoje (GOIÁS, 2013a).

c) A organização administrativa

Por ter sido homologada, em 1973, a criação do Colégio AVR que à época se chamava Colégio Estadual de Luziânia, já passaram pela direção da escola, desde sua fundação, 16 diretores, sendo que hoje a função é ocupada pela professora D que conta com o seguinte grupo gestor: diretor, vice-diretor, secretária, coordenadores pedagógicos e assistência administrativa. O trabalho da escola é desenvolvido pelo grupo gestor, professores, alunos e o conselho de classe, conforme a figura abaixo:

Quadro 4 – Organização administrativa do Colégio Estadual Antônio Valdir Roriz



Fonte: Da Silva, 2015.

Em nível de estrutura física, a escola conta com uma área externa frontal com estacionamento para professores e alunos e outra área nos fundos cercada de muro de alvenaria. Na entrada, há uma pequena recepção e ao lado a Secretaria e a sala da Direção, em cujo bloco também se encontra a Sala de Vídeo com 55 cadeiras, uma TV, quadro branco e cortinas; o Almojarifado com 08 arquivos de documentos de alunos mais antigos e onde também se guardam instrumentos musicais; 01 banheiro feminino e outro masculino para funcionários; a sala da vice-direção; a Sala dos professores; 01 sala de aula com 50 cadeiras e 50 mesas para os alunos e uma mesa com cadeira para o professor e o Laboratório de

Informática com 12 máquinas, mesas e cadeiras giratórias, 01 quadro branco, aparelhos de ar condicionado e cortinas.

Entre o primeiro e o segundo blocos há 02 jardins, sendo que de frente para eles estão 04 salas de aula, também com 50 mesas e 50 cadeiras uma mesa com cadeira para o professor; a Biblioteca com 16 armários e mais de 3.000 livros, um computador e 05 mesas redondas com 04 cadeiras em cada. Em frente à lateral desse bloco, estão a cozinha, o banheiro feminino e o masculino para os alunos e paralelamente, está o terceiro bloco com mais 04 salas de aula com 50 mesas e 50 cadeiras uma mesa com cadeira para o professor.

Entre o terceiro e o quarto blocos há uma área descoberta com dois bancos de concreto e especificamente no quarto bloco estão o Laboratório de Ciências com 06 bancadas e 40 bancos, 02 armários com material para aulas de Física e Química, doados pela Universidade Federal de Goiás e, em seguida, mais 04 salas de aula com 50 cadeiras e 50 mesas, além de uma mesa com cadeira para o professor em cada sala.

Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a um total de 1.200 alunos no Ensino Médio oriundos de vários bairros da cidade, distribuídos em 13 salas de aula. A equipe de servidores da escola é composta por 33 professores, entre efetivos e em contrato temporário; 22 servidores administrativos, sendo que somente 10 estão trabalhando e os demais estão de licença-prêmio ou licença médica; e o grupo gestor: diretora, vice-diretor, 03 coordenadoras pedagógicas – uma para cada turno, secretária geral e gerente de merenda, estes últimos, servidores efetivos.

d) A organização curricular

O Colégio AVR enquanto escola pública estadual goiana adota um modelo curricular que segue o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás para o Ensino Médio e é definida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, fundamentada na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+).

Para a composição da Matriz Curricular da escola foram elencadas, pelo grupo gestor, a partir do Currículo Referência, as disciplinas que tinham certa margem de escolha. Tal modelo é chamado Matriz Curricular Única Anual e tem um Núcleo Básico Comum, para o período diurno, que prevê Componentes Curriculares estabelecidos de acordo com as Áreas de Conhecimento assim distribuídas:

- I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que abarcam as disciplinas Língua Portuguesa com 06 horas/aula semanais; Arte e Educação Física 01 hora/aula semanal cada, sendo que o Componente Curricular Arte é ofertado somente nas 1ª e 2ª séries; Língua Estrangeira Moderna Inglês com 02 horas/aula por semana;
- II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com os componentes curriculares Química, Física e Biologia com 02 horas/aula semanais cada;
- III – Ciências da Matemática e suas Tecnologias que contempla a disciplina de Matemática com 04 horas/aula por semana; e
- IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias com os componentes História e Geografia com 02 horas por semana; Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso com 01 hora por semana, sendo este último ofertado somente na 3ª série.

Esta matriz do período diurno contempla ainda o chamado Núcleo Eletivo com os componentes curriculares chamados Tópicos de Língua Portuguesa e Redação, com 02 horas/aula semanais e Tópicos de História, com 01 aula semanal, abarcados pela área de conhecimento das Ciências Humanas; e o Núcleo Opcional que possui a disciplina de Matemática Aplicada, com 02 horas/aula por semana e a Língua Estrangeira Moderna Espanhola, ou somente “Espanhol” com 01 hora/ aula por semana.

Já a Matriz Curricular Única Anual para o período noturno possui somente os Núcleos Básico e Opcional, sendo que neste último está unicamente a disciplina de Matemática Aplicada, com 02 horas/aula por semana. O Espanhol, que na matriz do período diurno está no Núcleo Opcional, no noturno está no Núcleo Básico Comum, cujos demais componentes se igualam ao do período diurno. Desta forma, os componentes curriculares Tópicos de Língua Portuguesa e Redação, e Tópicos de História que fazem parte do Núcleo Eletivo não estão contemplados na Matriz Curricular do período noturno, não sendo ofertados aos alunos.

Ainda, de acordo com essa matriz em seu campo “observações”, os componentes curriculares dos Núcleos Eletivo e Opcional do período diurno, assim como o tópico do Núcleo Opcional do período noturno deveriam ser escolhidos pelo estudante e, depois de feita a escolha, fariam parte da carga horária total estabelecida pelo curso, complementando o Núcleo Comum. Porém, o grupo gestor da escola optou pelos componentes Tópicos de Língua Portuguesa e Redação e Matemática Aplicada como disciplinas a serem ministradas

aos alunos dos turnos matutino e vespertino e, uma vez que a matriz do turno noturno só contempla a disciplina de Matemática Aplicada no Núcleo Opcional, é esta que os alunos têm em sua grade horária.

3.3 As observações

Após a conclusão da fase documental e exploratória da pesquisa, procedeu-se à segunda etapa, a observação que é considerada por Lüdke e André (1986) uma técnica de coleta de dados para que se obtenham informações sobre determinados aspectos da realidade, aproximando o pesquisador desta realidade a ser analisada. Não obstante a tal definição, Yin (2001) trabalha com o conceito de observações em estudos de caso, concebidas como atividades formais e informais de coleta de dados, cujas provas observacionais são importantes para oferecer informações adicionais ao objeto estudado.

Para tanto, o autor diferencia a observação direta como sendo aquela que se instaura na visita de campo e a observação de alguns comportamentos ou condições relevantes, conversas informais, fotografias etc.; e a observação participante enquanto uma modalidade especial de observação na qual o pesquisador não é somente um observador passivo e cuja adoção se justifica por poder ser usada “[...] em ambientes ligados ao nosso dia a dia, como em uma organização ou outro grupo pequeno” (YIN, 2001, p. 116). A observação também se torna relevante por ser, segundo Moreira (2002), uma técnica de coleta de dados que obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade, para recolher e registrar os fatos dessa realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle.

Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. O autor destaca, ainda, que há uma tipologia quanto ao papel do investigador, proposta por Gold (1958 apud MOREIRA, 2002, p. 52-54, grifos do autor), a depender de seu envolvimento com a pesquisa:

- a) **o participante completo** – quando o estudioso, de forma alguma, identifica-se como pesquisador no ambiente observado e dessa forma, o interesse científico é totalmente desconhecido pela comunidade analisada;
- b) **o participante como observador** – quando o pesquisador teve o prévio consentimento por parte da comunidade a ser observada e os sujeitos, neste caso, sabem do caráter científico do estudo, podendo haver acordos, algumas obrigações e promessas, discutidas antes do início da pesquisa;
- c) **o observador como participante** – quando o estudioso não

interage muito com os sujeitos pesquisados, não há a tentativa de estabelecer um contato mais ativo com os sujeitos, nem tampouco desenvolver um relacionamento confiável e o que poderá acontecer com essa técnica é a aplicação oral de um questionário; e d) **o observador total ou completo** – quando o pesquisador não mantém nenhuma interação com os sujeitos e poderá desenvolver suas atividades sem ser visto ou fazer suas observações na presença dos sujeitos, mas sem manter nenhum tipo de relação interpessoal.

Diante de tal distinção entre os tipos de pesquisador e levando-se em conta que, de acordo com Moreira (2002), o participante como observador é aquele que tem livre acesso garantido ao ambiente, após negociação inicial; pode permanecer em campo pelo tempo que julgar necessário; tem permissão para interagir com quem que seja; e pode participar livremente das atividades nos ambientes naturais dos sujeitos, a observação deste estudo contou com um participante como observador. Por conseguinte, foi possível adquirir mais familiaridade com o grupo de alunos, gestores e professores; conquistar a confiança desses sujeitos; perceber o que admitem como real e importante; e deixar o campo de pesquisa com a coleta de dados realizada.

Assim sendo, foram realizadas as observações direta e participante, inicial e concomitantemente, para que a coleta de dados pudesse ser mais eficiente e para que, durante o período da pesquisa de campo, pudessem ser esclarecidas diversas dúvidas em relação ao dia a dia da escola e ao objeto a ser investigado. A observação direta foi iniciada a partir de uma reunião com a diretora da escola-campo, no dia 25 de maio de 2015, para a apresentação do projeto e, a partir de então, com a autorização para o início da pesquisa, foi estabelecido um cronograma de visitas que se caracterizaram por conversas informais com servidores, professores e alunos para que conhecessem a investigação e se estabelecesse o vínculo de confiança; registros fotográficos dos espaços escolares e permanência na sala dos professores durante o intervalo das aulas e nos momentos em que não aconteciam aulas por um motivo ou outro.

Essa etapa seguiria até 30 de junho e retornaria em 01 de agosto de 2015, cujo intervalo de 30 dias corresponde às férias letivas do mês de julho. Porém, um acidente de carro no qual nos envolvemos, em 15 de junho, interrompeu essa fase da pesquisa que só pôde ser retomada em 14 de agosto quando da visita à escola para conversa com a diretora que tinha sido comunicada do acidente no mesmo dia em que este ocorreu. Desta forma, foram explicados à diretora os pormenores do acontecido e acertados os detalhes para a continuidade da pesquisa, inclusive com a apresentação de um cronograma de aulas a serem observadas, dos roteiros das entrevistas com os gestores, professores e alunos.

A observação participante – mesmo com a continuidade da observação direta – teve início em 17 de agosto de 2015 nas aulas de LP, com o devido consentimento do professor regente da disciplina. O componente curricular Tópicos de Língua Portuguesa e Redação só pôde ser ministrado a partir do dia 28 de agosto, pois a professora anterior tinha se desligado da escola, a pedido, em 14 de agosto. Assim sendo, foi feito e entregue à diretora da escola um cronograma que continha a quantidade de aulas da observação participante no período de 17/08 a 30/10/2015, contemplando 55 dias letivos que, descontados os feriados, os recessos e demais atividades extras da escola, programadas ou não, caíram para 29 dias. Seriam observadas 44 aulas de LP e 33 de Redação, mas foram 11 de LP e 12 de Redação, registradas em caderno de campo, respectivamente, e que serão descritas e analisadas – e seus impedimentos esclarecidos – no próximo capítulo, dos Resultados e Discussões.

As observações foram registradas por escrito em um caderno de campo, cujo critério de anotações seguiu os protocolos indicados por Bortoni-Ricardo (2008) para registros dessa natureza que preveem sequências descritivas com narrativas de atividades de alunos e professores; de eventos; reprodução de diálogos; percepções sobre gestos, entonação de voz e expressões faciais, com o cuidado para que as falas dos sujeitos observados sejam reproduzidas com a maior fidelidade possível. A autora acrescenta também as sequências interpretativas que contem avaliações, interpretações e especulações sobre o que se observa, além da inclusão de notas teóricas para a construção da teoria do pesquisador. Seguidos os protocolos, a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, foram coletadas evidências para confirmar ou desconfirmar as asserções construídas para o estudo.

3.4 As entrevistas

Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso é a entrevista que para Lüdke e André (1986) é a técnica que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional porque apresenta um esquema mais livre e permite maior flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores etc. Moreira (2002), define entrevistas como diálogos, conversas entre duas ou mais pessoas com um objetivo específico e destaca que são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm.

O autor classifica, com as contribuições de Richardson, Dohrenwend e Klein (1965, apud MOREIRA, 2002, p. 54-55, grifos do autor), as entrevistas em:

a) **estruturadas** – que são aquelas que apresentam um conjunto planejado de questões direcionadas pelo pesquisador a cada sujeito, na mesma sequência e usando as mesmas palavras por entender que todos os entrevistados compreenderão as perguntas da mesma forma; b) **não estruturadas ou completamente abertas** – que são aquelas que apresentam um conjunto específico de questões, podendo haver a adição de outras surgidas durante a entrevista para que se possa compreender melhor determinado assunto, pois o pesquisador pode conhecer pouco sobre o tema e sua função é ouvir e entender; e c) **semiestruturadas** – são as entrevistas ficam entre os dois extremos das anteriores, pois há o momento das questões elaboradas em uma ordem pré-definida, mas que permitem certa liberdade ao entrevistado, além de haver a possibilidade do surgimento de outras perguntas, a depender das respostas dadas ou do assunto levantado.

Para a mesma classificação apresentada por Moreira (2002), as entrevistas são teorizadas por Yin (2001, p. 112-113, grifo nosso) como:

a) **entrevista de forma espontânea** – que, assim como a semiestruturada, confere maior liberdade ao investigador, permitindo que sejam solicitadas as opiniões dos respondentes sobre determinados eventos ou assuntos; b) **focal** – na qual o respondente é entrevistado por um curto período; ainda são espontâneas como uma conversa informal, mas guiada por um conjunto de perguntas geradas a partir do protocolo de estudo de caso; e c) **estruturada** – que exige levantamento formal no qual estão incluídos procedimentos de amostragem e também instrumentos de levantamentos habituais, como por exemplo, a percepção dos respondentes acerca de determinado episódio corriqueiro para uma avaliação mais global.

A partir do aporte teórico de Moreira (2002) que é corroborado por Lüdke e André (1986) e de acordo com a teoria de Yin (2001), optou-se neste estudo pelas definições de entrevista semiestruturada, cujos entrevistados foram a diretora, o vice-diretor, a coordenadora pedagógica e os professores de LP e Redação; entrevistas espontâneas com a diretora, o vice-diretor, a coordenadora pedagógica, a professora de Redação e a responsável pela biblioteca ao longo da permanência na escola; e duas entrevistas em grupo com os alunos da 3ª série do EM do turno matutino.

As entrevistas com o grupo gestor e professores foram realizadas no dia 16 de dezembro de 2015, com exceção da coordenadora pedagógica que foi entrevistada em 09 de outubro de 2015. As diferenças de data dessas entrevistas se justificam pelo fato de, entre uma ação e outra, estarem acontecendo observações de aulas, a observação direta – esta para um estreitamento das relações de confiança com a comunidade escolar – tanto quanto os eventos comemorativos da escola e do município de Luziânia e os intervalos por conta de feriados, recessos e trabalhos coletivos na escola.

Já as entrevistas espontâneas aconteceram em datas distintas, conforme surgiam oportunidades para realizá-las: com a diretora em 25/05, 17/08, 14/09 e 16/12; com o vice-

diretor em 05 e 06/10; com a coordenadora pedagógica em 14/09 e 05/10; com a professora de Redação em 25/08; e com a responsável pela biblioteca em 05/10.

Os alunos foram entrevistados em grupo, em dois momentos distintos, pelo fato de que, na primeira vez houve problema com o arquivo quando este foi baixado no computador, fato este em que se perderam importantes etapas da entrevista. A primeira entrevista aconteceu em 18/08/2015 e dela participaram 11 alunos; já a segunda foi feita em 08/10/2015, da qual participaram 13 alunos da mesma turma anterior, mas não os mesmos porque foi um momento em que se aproveitou para coletar informações de outros alunos a fim de se identificar o perfil sociocultural dos alunos.

A modalidade de entrevista com os alunos, em grupo, foi escolhida para motivá-los e, de certa forma, convencê-los a serem entrevistados, pois houve inicialmente certa resistência, posto que fora enviado aos pais ou responsáveis de alguns alunos, em 09 de junho de 2015, um termo de autorização para a entrevista e somente quatro alunas entregaram o documento assinado, o que inviabilizou a ação. Outro motivador da escolha foi que, neste método de entrevista, os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem comentar suas experiências e a dos outros (BAUER; GASKELL, 2002).

O instrumento utilizado para o registro das entrevistas semiestruturadas do grupo gestor e dos professores foi o gravador de voz e as informações originadas da entrevista foram digitadas sequencialmente, seguindo as orientações de Marcuschi (2003) que diz que a transcrição deve ser limpa e legível; ter claros os objetivos para assinalar o que convier; não sobrecarregar com símbolos difíceis; e seguir a escrita padrão, mas atentar-se para o que realmente foi falado. Para a realização das entrevistas, foi construído um roteiro com treze questões orientadoras, sendo que as quatro primeiras eram, na verdade, para as inscrições de data e hora; do nome do entrevistado; sua apresentação pessoal e profissional e a apresentação da instituição. Portanto, foram feitas, efetivamente, nove perguntas ao grupo gestor e aos professores envolvendo os temas leitura, escrita, formação de leitor e escritor e multiletramento.

Para o registro das entrevistas dos alunos, o instrumento utilizado foi uma câmera filmadora e as informações originadas dessas entrevistas foram digitadas sequencialmente, seguindo as orientações de Marcuschi (2003) citadas anteriormente. Para a realização das entrevistas, foi construído um roteiro dividido em parte I e II, sendo que na primeira parte foram elaboradas 10 questões de identificação de dados para a identificação do perfil

sociocultural dos estudantes e a segunda parte, 17 perguntas envolvendo os temas leitura, escrita, formação de leitor e escritor e multiletramento.

Para seguir o protocolo de transcrição de entrevistas proposto por Marcuschi (2003) e compilado por Manzini (2006) em um quadro com resumo explicativo das normas, propostas e exemplos de trechos de entrevistas transcritas, foi utilizado o quadro com o acréscimo de trechos das respostas dadas pelos entrevistados deste estudo. Portanto, as transcrições seguiram o protocolo do quadro abaixo:

Quadro 5 – Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição de entrevistas

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes que iniciam ao mesmo tempo um turno.	P: e vocês? gostam de escrever? E5: [eu não gosto ((abaixando a cabeça e negando)) E7: [não.
2. Sobreposição de vozes	[Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	E10: eu amo mas não de escrever coisa cha/ (+) é coisas banais. E4: [escola E11: é tipo transcrever coisas do quadro pro caderno, ((risadas)) não gosto
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	E11: eu já prefiro ler [política do que ler um livro de romance] E4: [não não não] E5: mitologia grega.
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.	E2: eu acho qu::e (+) a leitura me coloca dentro das historias que eu leio então eu acho muito bom ((apontando para o entrevistado 3))
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	E12: (inaudível) você pode:: de expressar, você pode xingar, fazer tudo que você quiser mas mesmo assim (inaudível) é até melhor, então meio que aqui
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	E13: e:: eu participo da igreja, da pastoral da igreja E7: sério? ((em tom de deboche)) E13: não tem muito assim/ E6: da cachaça ((risadas altas))
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	P: LÍRICO, né? por ser sentimental, né? ele é lírico (+) e o FOCO DA NARRATIVA?
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração	E11: tem o grupo da igreja de

		os dois pontos podem ser repetidos.	canto, mas também tem o grupo de (incompreensível) e:: só.
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	E7: pra você poder pegar um livro tem que ir lá na biblioteca ali fazer cadastro (incompreensível) ((todos falam ao mesmo tempo e torna o dialogo incompreensível))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência.	P: O::H pegaram a resposta aqui'? língua verbal, quando eu utilizo v-o-c-á-b-u-l-o-s
11. Sinais de entonação	” ’ ,	Aspas duplas para subida rápida. Aspas simples para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). Aspas simples abaixo da linha para descida leve ou simples.	P: corpo do texto'? sim, quando eu falo eu tô falando uma língua verbal?
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba	E5: e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros. E3: ahã igual o colega falou, eu prefiro mitologia grega também
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.	E7: é né, mas... E12: inclusive língua portuguesa era dividida em três: redação, gramática e literatura, quando eu estudava lá também/.../ E10: e era um professor pra cada dessa ai.

Fonte: Marcuschi (2003, p.10-13 apud MANZINI, 2006, p. 368)

3.5 Os sujeitos da pesquisa

A inquietação inicial quanto às dificuldades que os acadêmicos do Câmpus Luziânia da UEG com leituras diversas e produções de textos conduziu ao questionamento sobre as práticas de leitura e escrita no EM e, portanto, várias leituras acerca do letramento e do multiletramento foram necessárias para o aprofundamento teórico do tema. A procura por pesquisas científicas já realizadas e por autores conceituados que abordassem as práticas sociais de leitura e escrita e a escola proporcionou o conhecimento metodológico para iniciar a pesquisa. Assim, partimos da necessidade de saber como estavam essas práticas na escola que enviava grande quantidade de alunos para os cursos de Administração e Pedagogia do Câmpus

e, por meio de observações, entrevistas e análise de documentos oficiais pudemos conhecer as práticas de leitura e escrita dos professores de Redação e Língua Portuguesa de uma turma de 3ª série do Ensino Médio matutino do Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz e se estas práticas atendiam ou não às demandas do multiletramento.

A escolha da turma seguiu os critérios de: menor evasão escolar; maior assiduidade; maior participação em projetos de leitura e escrita da escola; maior engajamento em eventos diversos da escola; maior interesse em participação do Processo Seletivo para o Câmpus Luziânia da UEG. Dessa forma, foi definido, juntamente com a diretora, que uma turma de 3ª série do EM, do turno matutino, e seus respectivos professores de LP e Redação seriam os sujeitos da investigação. A turma escolhida era grande, com 45 alunos matriculados, mas nem todos frequentavam assiduamente as aulas. Também seriam sujeitos a diretora, o vice-diretor e a coordenadora pedagógica. Para fins de preservação da identidade dos sujeitos, os alunos serão chamados, doravante de “E”, com um número arábico junto para distinguir quando estivermos nos referindo a mais de um ao mesmo tempo; o professor de Língua Portuguesa (LP) será “P1” e a professora de Tópicos de Língua Portuguesa e Redação (Redação) será “P2”; a diretora será chamada de “D”; o vice-diretor “VD” e a coordenadora pedagógica “CP”.

A diretora é servidora efetiva e estava há cinco anos na escola e quatro na função; é graduada em Física e em Ciência da Computação e tem formação complementar em Educação Matemática e ensino superior. No momento, não leciona nenhuma disciplina, mas já trabalhou no Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Goiás, com sede em vários municípios, inclusive em Luziânia, cuja atribuição era oferecer formação continuada aos professores da rede e também atender as escolas nos Laboratórios de Informática com a função de “dinamizador” para orientar e apoiar as aulas dos professores que desejassem ministrar sua aula nos computadores da escola.

O vice-diretor é servidor efetivo lotado na escola havia um ano e é graduado em História com especialização em História Cultural. Uma de suas atribuições é a coordenação disciplinar da escola, mas na verdade VD é um funcionário que está sempre auxiliando em todas as funções, além de ser muito procurado pelos alunos que dizem gostar muito dele porque “resolve as coisas” e porque é muito educado. Assim como a diretora, não está em sala de aula, mas já foi dinamizador no NTE.

A coordenadora pedagógica é formada em Matemática e pós-graduada também em Matemática; já está há dez anos na educação e há quatro na função de coordenadora nessa

escola. Sua coordenação é no período matutino e parte do vespertino além de ministrar uma disciplina de manhã.

O professor P1 é servidor contratado temporariamente pela Secretaria de Educação e já está na escola há um ano e meio. É graduado em Letras com complementação em Pedagogia e fazendo especialização em Docência do Ensino Superior. Leciona LP em todos os terceiros anos do período matutino e vespertino e em um primeiro ano matutino; e também tem mais quatro turmas a disciplina de Redação, duas no matutino e duas no vespertino.

A professora P2 também é servidora em regime de contrato temporário e está na escola há seis meses lecionando LP e Tópicos de Redação. É graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e ainda não tem nenhuma formação complementar. Nesta escola leciona em um primeiro ano e em três terceiros, mas também leciona em outra escola de Luziânia as mesmas disciplinas.

Os alunos que aceitaram participar da entrevista em grupo somaram 24 sujeitos divididos em dois grupos: 11 foram entrevistados dia 18 de agosto de 2015 e 13, dia 08 de outubro de 2015. Todos participaram de uma entrevista semiestruturada feita coletivamente para que tivessem apoio um do outro e aceitassem participar, pois haviam recusado outros convites para entrevistas individuais. Desta forma, puderam ser traçados o perfil socioeconômico e sociocultural de cada um deles com perguntas para obtenção de dados pessoais como nome, data de nascimento, nome, escolaridade e profissão dos pais etc.

A partir da entrevista, foi possível saber, por exemplo, que 1 aluno nasceu em 1996; 9 em 1997; 13 em 1998 e 1 em 1999. Dos 24 entrevistados, 14 são naturais de Luziânia, mas 22 residem no município, sendo que destes 8 vão para a escola de transporte público; 6 de transporte escolar e 9 de carro levados pelos pais. A maioria dos pais tem o Ensino Médio completo, mas não estuda mais, 17 pais; outros 6 não terminaram o médio e pararam de estudar e somente 9 estão na Educação Superior ou já se formaram; e 7 pais tem o Ensino Fundamental completo ou incompleto. As profissões de seus pais são variadas: tem 5 donas de casa; 2 merendeiras; 3 professoras da Educação Básica; 2 mecânicos; 2 mestres de obras; 2 autônomos etc.

Muitos alunos têm irmãos pequenos que ainda estudam; alguns têm irmãos que já concluíram o Ensino Médio e agora trabalham, mas não estudam mais; e somente 3 tem irmãos que estão cursando alguma graduação. Dos 24 alunos entrevistados, somente 5 trabalham e 9 já trabalharam e atualmente não mais. Assim sendo, diante das respostas dos entrevistados, infere-se que são alunos de famílias com renda mensal média não superior a 2,5

salários mínimos; 77% dos pais só estudou até a etapa final da Educação Básica e destes 44% nem concluiu.

Ao serem questionados sobre o que gostavam de ler, o que liam e o que escreviam, os alunos se mostraram bons leitores com gostos diversificados e opiniões muito contundentes sobre projetos que gostariam de ter e não ter na escola. Ao contrário do que a mídia veicula sobre os hábitos de leitura e escrita dos jovens do EM de escolas públicas, esses estudantes tem práticas letradas diversificadas: leem gêneros diversos como política, mitologia grega, processos judiciais, letras de música e redações escolares; e gostam de escrever em suportes distintos, no papel ou no computador, nas redes sociais e em aplicativos de celular. Alguns têm páginas na rede social *Facebook* e outros mantem páginas de seus ídolos com inserção de informações diárias; alguns outros escrevem letras de música, cantam; leem no trabalho, em casa e raríssimas vezes na escola.

A reclamação pela falta da biblioteca foi unânime porque gostariam de ter livre acesso ao espaço para lerem ou levarem para casa; falaram de projetos de leitura e escrita que envolvessem músicas clássicas ou populares; falaram de saraus culturais; feiras tecnológicas; idealizaram o “jornal da escola” e outros projetos que pudessem auxiliá-los a escrever e ler melhor.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.

Luís Antônio Marcuschi

Após as reflexões teóricas sobre o tema e o delineamento dos caminhos metodológicos da pesquisa, este capítulo expõe as análises e as discussões dos dados, cujo processo de coleta teve a finalidade de conduzir a descobertas relevantes para a área em que esta pesquisa se inscreve, qual seja, Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias. Para Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador deve ter clareza de seus objetivos para conseguir reunir registros de diferentes naturezas, como por exemplo, observação participante, entrevistas, gravações de áudio etc., pois esses registros de evidências de distintas naturezas, transformados em dados pela indução analítica¹⁹, permitiram a triangulação dos dados como um recurso de análise para confirmar ou desconfirmar cada asserção levantada.

O conhecimento por parte do pesquisador dos aspectos fundamentais do problema que está estudando também deve ser aprofundado e, a cada instante da pesquisa, essa informação deve ser aperfeiçoada, sem preconceitos. Ademais – quando se trabalha com instrumentos de coleta como pesquisa documental, entrevista e observação – é imprescindível que o investigador tenha vasta e segura visão das teorias para analisar as respostas dos sujeitos, uma vez que esse processo é acompanhado naturalmente por reflexões, anotações e outras formas de registro das descobertas e constatações resultantes do trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula.

Há que se ressaltar que a coleta de dados, bem como a definição de instrumentos, a elaboração e utilização, e a divulgação dos resultados cumpriram as exigências éticas gerais de toda pesquisa científica e da atividade profissional do pesquisador. Foram atendidos também os aspectos éticos específicos elencados nas diretrizes da Resolução nº 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde²⁰ que, segundo Severino (2007, p. 197) abarca os seguintes quesitos:

¹⁹ Bortoni-Ricardo (2008) explica que a indução analítica é um método de conversão das fontes documentais em dados pelo estabelecimento de elos entre os registros e as asserções.

²⁰ A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisa e testes em seres humanos foi atualizada pela Resolução nº 466/2012 que foi publicada no dia 13 de junho de 2013, no Diário Oficial da União. A nova Resolução foi aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na 240ª Reunião Ordinária

1. autonomia: consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes, de modo que sejam tratados com dignidade, respeitados em sua autonomia, e defende-los em sua vulnerabilidade; 2. beneficência: ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; 3. não-maleficência: garantir que danos previsíveis serão evitados; 4. justiça e equidade: fundar-se na relevância social da pesquisa.

Tais diretrizes estabelecidas pela Resolução 196/96 e atualizadas pela Resolução nº 466/2012 objetivam defender os interesses e a dignidade dos sujeitos e também contribuir para a pesquisa científica em consonância com os padrões éticos necessários para tanto. Em suma, a pesquisa foi regida por princípios de ética para preservarem os colaboradores que se dispuseram a participar do estudo, permanecendo os sujeitos anônimos, mesmo com a identificação da escola, conforme negociação prévia com todos os envolvidos.

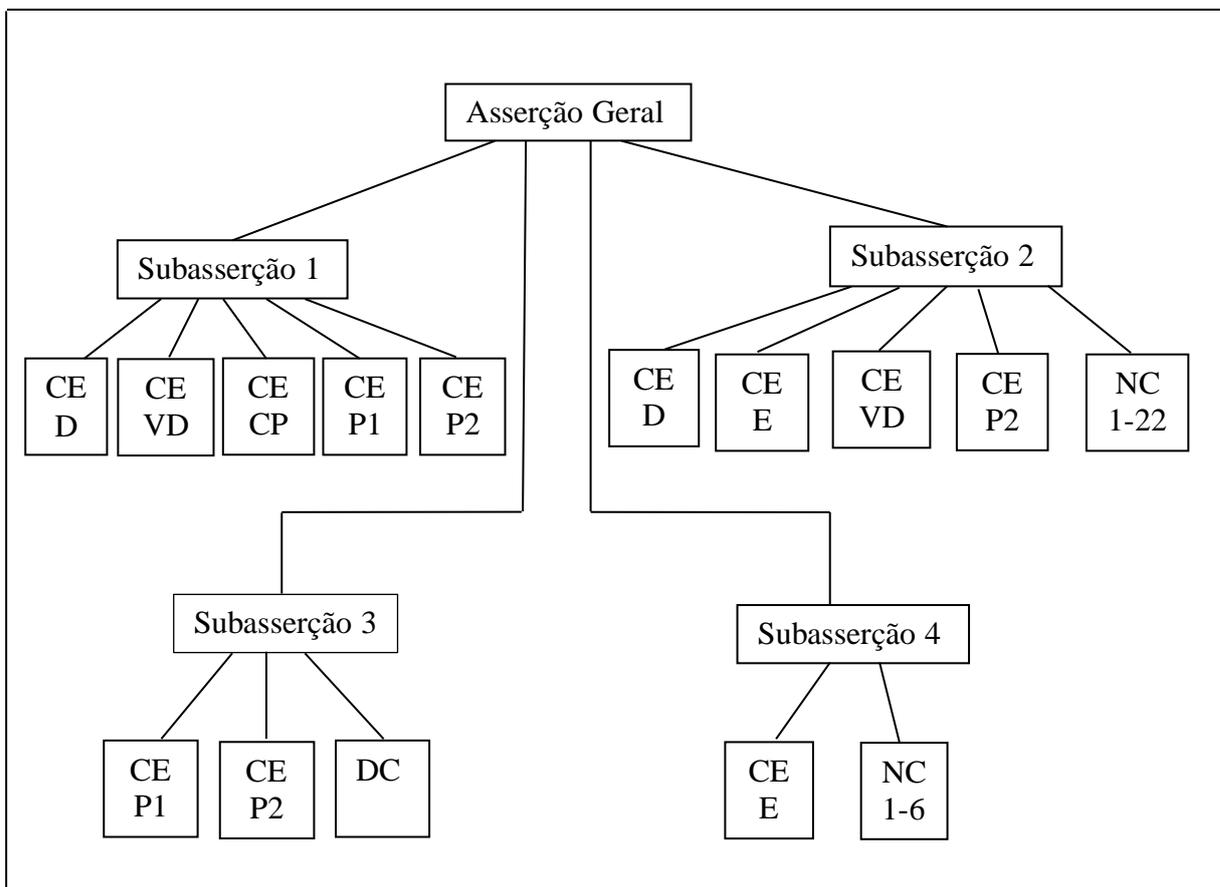
Assim sendo, a coleta de dados foi feita a partir de atividades distintas, mas que se interligaram e se completaram, na busca de situações relevantes com vistas ao alcance dos objetivos propostos, com a preservação dos sujeitos envolvidos e a divulgação dos demais registros sob o consentimento livre e esclarecido dos responsáveis diretos por tais concessões. Iniciou-se, então, o levantamento de informações pela aplicação de questionário diagnóstico à diretora, complementado pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Educação de Goiás, da Matriz Curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola. Em seguida, a observação e o registro em caderno de campo de aulas de LP e Redação; a realização de entrevistas com a diretora da escola, o vice-diretor, a coordenadora pedagógica, os professores daquelas disciplinas; e realização de entrevista em grupo com os alunos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

A coleta de dados, portanto, é uma fase de atenção e cuidado com as evidências que se colhe e os dados que se analisa, tendo em vista sempre a base teórica como norteadora do trabalho. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), um momento crucial desta coleta é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações, pois é uma atividade de reescrita que favorece a reflexão e a percepção de elementos que podem ter passado despercebidos anteriormente e que mereçam mais atenção.

Por meio da triangulação de dados foi possível o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, com base nas diversas fontes de evidência, transformadas em dados, para analisar como estavam as práticas de leitura e escrita no EM para atender às

demandas do multiletramento, em uma escola da rede pública estadual de Goiás, no município de Luziânia. Desta forma, chegou-se ao estabelecimento de elos entre as asserções e os dados que pode ser representado pela Figura 3:

Figura 2 – Elos entre asserções e dados da pesquisa.



CE = comentário de entrevista

D – diretora; VD – vice-diretor; CP – coordenadora pedagógica; P1 – professor de Língua Portuguesa; P2 – professora de Redação; E – estudante

NC = nota de campo: 1-22; 1-6 – quantidade de notas em cada subasserção

DC = documento

Fonte: Erickson (1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 63).

Elaboração: Da Silva, 2015.

Diante do que se desenhcou na Figura 3, iniciou-se a análise dos dados pela Subasserção 1 à qual foram estabelecidos elos com os comentários das entrevistas semiestruturadas com os gestores, o professor (P1) de Língua Portuguesa (LP) e a professora (P2) de Tópicos de Língua Portuguesa e Redação (Redação) da escola-campo, qual seja:

- As concepções de leitura e escrita de gestores e professores de Língua Portuguesa para o alcance do multiletramento eram divergentes e isso poderia dificultar o trabalho conjunto.

À pergunta “Qual sua concepção de leitura e escrita? E qual sua concepção de multiletramento?”, a diretora (D) respondeu²¹:

Bom, primeiro o aluno tem que saber ler e escrever, por isso a gente acrescentou três aulas de redação no currículo da escola que antes não tinha; eram só quatro aulas de língua portuguesa.

Nesta afirmação, fica claro que a diretora reconhece que os alunos precisam ter atividades que os conduzam ao desenvolvimento da leitura e da escrita e atribui essa responsabilidade às aulas do componente curricular Redação. Essa é uma concepção de ensino-aprendizagem de língua materna que fragmenta ainda mais o conhecimento já tão disciplinarmente caracterizado no currículo e que acaba separando o que deveria estar interligado. Diante de tal dissociação, Neves (2010) diz que é como se o aluno estivesse em sala de aula para atividades distintas, uma de cada vez, a saber, exercitar a linguagem via estruturação, representação e comunicação, ou interpretar experiências comunicadas via redação e leitura, ou ainda, conhecer entidades da língua como classes e funções, isto é, gramática.

A diretora explica o porquê da inclusão do componente Redação como extremamente benéfico aos alunos, justificando a menor importância de outros dois componentes que fazem parte da grade complementar da matriz para a formação no EM que foram substituídas pela produção de texto. Outro fator esclarecido por ela é da deficiência de escrita que os alunos apresentam quando chegam à escola, enfatizando que não apresentam tal dificuldade com leitura. A resposta foi dada quando surgiu o seguinte questionamento:

PQ: *As aulas colocadas a mais, tiraram da matriz qual disciplina?*

D: *Tem na matriz o conteúdo básico, que é física, química, biologia, matemática, português (+) Aí tem ensino religioso, educação física, artes e vem filosofia e sociologia e tem uma grade complementar. Nessa grade complementar tinha espanhol e tipologia textual aí a gente retirou essas duas e colocamos redação no lugar. Primeiro que aqui é ensino médio, segundo que eles chegam com uma deficiência muito grande em escrita, nem tanto leitura, mas escrita sim. Então,*

²¹ Todas as falas dos sujeitos estão transcritas em *itálico*.

para poder trabalhar isso, a gente acrescentou redação; porque não adianta ter duas línguas se você não sabe a língua nacional do país, o quê que vai adiantar isso? O que vai adiantar ele saber inglês e espanhol se ele não sabe português?

A diretora não definiu explicitamente sua concepção de leitura e escrita, ao ser indagada sobre tal, mas por sua explanação, depreende-se que as compreenda enquanto processos díspares que precisem ser trabalhos separadamente ao enfatizar que primeiro a escola é de EM e segundo os alunos apresentam deficiência em escrita e não em leitura. Tal afirmação pressupõe que, nesta etapa da educação básica e, levando-se em conta as dificuldades dos estudantes, o foco do ensino-aprendizagem deve ser a produção textual e não a leitura. Assim sendo, o objeto de estudo linguagem verbal pode sofrer uma fragmentação ao ser enfatizado apenas um de seus pilares quando da definição de objetivos ou definição de conteúdos e, ainda, serem desconsideradas as manifestações da linguagem e as condições de produção dos discursos.

Quando perguntada sobre sua concepção de multiletramento, a diretora demonstra compreender, mesmo que parcialmente e através de uma definição simples, a dimensão multissemiótica da leitura e da escrita quando pontua que “*é o indivíduo conseguir fazer várias leituras do mundo, questão de imagem, questão de interpretação*”. Embora tenha certa compreensão do multiletramento, a gestora, ao ser questionada quanto à formação do aluno leitor e escritor e o desenvolvimento da criticidade do aluno para as demandas sociais da leitura e da escrita, responde que há sim essa preocupação da escola, justificada pelo acréscimo do componente curricular Redação, com foco nos processos seletivos das universidades e no ENEM.

D: Há a preocupação, por isso que a gente acrescentou redação, e foi esse ano que a gente fez isso. E a gente fez baseado no vestibular por causa das redações e do ENEM que o índice de escrita foi muito baixo.

O que a diretora enfatiza sobre a formação do aluno não atende, necessariamente, às demandas sociais da leitura e da escrita, visto que isto está muito além do que simplesmente o direcionamento informado por ela. Embora o preparo dos alunos para enfrentar os processos seletivos ou avaliativos externos à instituição – uma vez que existem e deles não se pode furtar a escola e nem os alunos – seja importante e necessário, existe outro espaço de atuação escolar. Este talvez seja até mais importante do que aquele e que está por

vezes negligenciado, que é o espaço de “transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que de fato ele existe – em analista crítico” (ROJO, 2012, p. 28) pelas práticas de leitura e escrita que conduzam o aluno ao desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da utilização da língua materna para o interacionismo sociodiscursivo.

Já a concepção de leitura do vice-diretor (VD) é explicitada tomando a consequência pelo conceito e, de forma confusa, ressalta a interpretação do objeto como definição de leitor competente, mas acaba restringindo a leitura a uma questão de ter ou não gosto pelo ato de ler:

VD: Leitura é o leitor competente, o contexto do leitor competente. Aquele que lê e que interpreta o que lê de acordo com a sua leitura, sendo que aqui nos três turnos, eu observo principalmente nos turnos matutino e vespertino a:::h o gosto da leitura por alguns alunos. Digamos que não por toda uma turma, mas é de maneira seja primeiro, segundo e terceiro ano há um gosto pela leitura em relação a essas turmas, e::h esses alunos, tanto de manhã também como à tarde.

Quanto à compreensão do que é a escrita, depreende-se da fala do vice-diretor que escrever depende do desenvolvimento da leitura e que, sem generalizações, muitos alunos não escrevem bem por não terem o hábito de ler.

VD: A escrita também, até e::h nesse contexto também, esses e::h alunos leitores, que fazem, então, o gosto pela leitura, no caso, tanto primeiro, segundo e terceiro ano, há uma escrita que::: que:: em relação a:: a:: que vai de encontro a essa leitura, também né não generalizando, mas aqueles que possuem, então, o o:: hábito da leitura.

Essa concepção de que a escrita depende da leitura pode ser sustentada pelas palavras de Smith (1983, p. 558, tradução nossa²²) ao afirmar que “[...] only be through reading that writers learn all the intangibles that they know. [...] to learn to write, children must read in a special kind of way”.

E diante da pergunta sobre a compreensão de que é o multiletramento, o vice-diretor responde:

²² “Somente através da leitura os escritores aprendem todas as coisas intangíveis que conhecem [...] para aprender a escrever as crianças precisam aprender a ler de uma forma especial”.

Multiletramento hoje é, na minha opinião, no meu conhecimento, ele seria, e::h ... mas aqui dentro da própria escola eu (+) eu eu nu::m tenho tanto conhecimento em relação aos alunos em relação ao multiletramento ... É (++) como se você colocasse, por exemplo, é (+) dentro da mesma sala de aula aqueles que sabem ler, que sabem interpretar, e porém também aqueles que não sabem ler e não sabem interpretar... Em relação ao multiletramento, é:: e há essa diferenciação inclusive do próprio contexto de: de interpretação de um título de uma redação por exemplo. O aluno vai fazer ali agora, elaborar um texto. Então, dentro da mesma turma, por exemplo, de 20/30/40 alunos, é:: digamos que uma meia dúzia soube interpretar o título da redação, a proposta da redação, e os demais não.

O vice-diretor tenta explicar o que é o multiletramento, mas parece não encontrar as palavras adequadas para expressar seus pensamentos e seu conceito do que lhe fora perguntado. Porém, ele fala de salas de aula bastante heterogêneas, o que remete ao que Rojo (2012) enfatiza sobre a necessidade de, na sociedade contemporânea, considerar a grande variedade cultural presentes nas salas de aula para o trabalho com a língua e o consequente alcance do multiletramento pelos alunos.

Na continuidade da entrevista, pode-se depreender da fala do vice-diretor uma compreensão despreziosa de multiletramento ao afirmar que “... há essa dificuldade hoje dentro da própria função da:: ... do multicontexto hoje do letramento. É como se você, por exemplo, é:: o valo/ o contexto transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. Cada um então com a suas correntes, né, de:: de diferentes conceitos”.

Essa noção do multicontexto e da interdisciplinaridade e suas vertentes teóricas demonstra que o gestor tem ideia do processo de ensino-aprendizagem com referência ao alcance do multiletramento quando fala da multiculturalidade presente em sala de aula e com a qual lidam os professores, cada um a sua maneira, a depender de seus conceitos e correntes teórico-filosóficas. Paradoxalmente, essa heterogeneidade das turmas foi caracterizada pelo entrevistado como empecilho somente à interpretação de enunciados de propostas de redação aos alunos, restringindo a natureza simbólica e a função social da leitura e da escrita somente ao domínio do código escrito.

Sobre a visão restrita do que seja multiletramento, há a observação de Lima e De Grande (2013) ao destacarem que, mesmo com diversos discursos amplamente divulgados nas novas mídias e que influenciam a formação e a reflexão dos sujeitos, os sistemas educacionais ainda estão presos a ideias tradicionais de letramento. A leitura e a escrita do impresso, do papel, do sociolinguístico, dos conhecimentos científicos etc. são basilares, sem dúvida, à formação leitora do aluno – o que o conduzirá à escrita de posicionamento crítico, de

interação, poética, de diversão etc. – porém não são mais suficientes diante das diversidades do atual período histórico-cultural do país e do mundo.

Apesar das dificuldades iniciais para responder ao que lhe fora questionado, a coordenadora pedagógica (CP) demonstrou que sua concepção de leitura e escrita é de um processo conjunto, em que um depende do outro, assim como afirmou Smith (1983) ao se referir ao tema. Além disso, ela enfatizou a utilização de livros para leitura – “*muita leitura*” – e a necessidade de o aluno conseguir realizar interpretações para conseguir escrever, mas reduziu tais atividades ao componente curricular Redação como responsável pela produção de textos que complementaria a disciplina de LP.

CP: Eu acho que a:: a leitura ela tá envolvida em todos procedimentos inclusive a escrita. Uma boa leitura acho que qualquer dos alunos desenvolve bem qualquer atividade... Eu acho que tem que ser trabalhado muito a escrita. Trabalhar muito a leitura... usar muitos métodos como redação que é utilizada aqui e muita leitura, livros... interpretações que eles trabalham que a gente aqui a disciplina de Tópicos de Redação, que é pra dá apoio ao Português. Que é a leitura, que é... pra complementar a a o Português. As matérias de tópico.

Assim, a coordenadora termina por restringir a leitura e a escrita ao domínio do código linguístico – que é importante claro – mas não suficiente para abarcar toda a natureza representativa e social da língua, visto que as formas de leitura e escrita passaram e passam por mudanças muito grandes que envolveram uma nova modalidade de apropriação do texto que se apresenta em três tipos: manuscrito, impresso e eletrônico. Este último continuou adquirindo novas formas de apresentação e interação e passou a ser nomeado de texto digital, *on-line* ou ainda hipertexto como manifestações multissemióticas, multimodais e hipermediáticas (ROJO, 2012) da leitura e da escrita em circulação social.

De encontro ao que a coordenadora acredita ser necessário à formação leitora e escritora do aluno, Marcuschi (2008) diz que o papel da escola vai além do ensino da escrita e se estende para o domínio da comunicação em geral, posto que a escola precisa envolver questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico no trabalho com a língua materna. Portanto, ao reduzir essas habilidades ao domínio do código, a coordenadora pedagógica poderia estar incentivando um processo de ensino-aprendizagem fragmentado que possui uma disciplina para estudar gramática e outra para estudar e produzir textos, julgando que tal dissociação pode conduzir o aluno ao desempenho satisfatório nas situações sociodiscursivas da língua materna.

A professora (P2) que leciona Redação, ao ser questionada sobre sua concepção de leitura, escrita e multiletramento não apresentou, claramente, nenhuma definição do que poderia considerar leitura ou escrita, apenas mencionou que alguns alunos apresentam dificuldades de leitura e principalmente de escrita porque apresentam muitos erros – possivelmente em produções escritas da disciplina.

P2: Olha, quanto a leitura, eu creio que tem alguns alunos que têm algum déficit de leitura, sabe (+) e escrita também. Escrita principalmente, porque tem (+) há muitos erros, assim, de escrita, é:: são poucos os leitores né? Apesar que o primeiro “F” eu tenho umas alunas que são leitoras, assim, que adoram ler. Inclusive dei até um livro de presente pra ela ... tem alguns alunos que são:: ... que são bons leitores. Assim, agora boa parte já:: se você perguntar “qual livro que você leu, se você tem algum livro preferido?”, eles já vão dizer que preferem assistir um filme ou:: Ler mesmo não:: É difícil!

A concepção que se depreende da afirmação da professora é de uma língua como entidade abstrata, de propriedades estruturais e, conforme Marcuschi (2008), é uma visão que desconsidera o contexto e a situação, tanto quanto os aspectos discursivos sociais e históricos. A língua é vista pela perspectiva estrutural; pela forma; pelo certo e errado no que tange aos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico; por unidades isoladas e fora de contexto.

Assim, o que professora P2 destaca sobre as dificuldades dos alunos – sendo que a escrita é enfatizada pela quantidade de erros nas produções – denota sua concepção de leitura e escrita que é postulada pelo autor como uma concepção de língua que não ultrapassa “a unidade máxima da frase”, nem se ocupa “do uso da língua” e trabalham-se as unidades isoladamente “fora de qualquer contexto”. Não que tais conceitos não sejam relevantes, pois é preciso conhecer a estrutura da língua, mas “o problema está em imaginar que a língua seja apenas isso” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Ao ser perguntada sobre a concepção de multiletramento, P2 diz que “*multiletramento é uma:: é quando a pessoa, né, se:: É uma pessoa letrada, né!?, que tem bom:: Uma concepção bacana de:: de leitura que é:: né!?(+) que é um leitor ativo ... Então, assim, pelo que eu pude observar são poucos os alunos que são, assim, são letrados, porém não praticam:: Não praticam a leitura*”. Percebe-se que a professora confunde o que poderia ser a definição de multiletramento com a denominação de uma pessoa letrada – tomando uma definição por uma adjetivação – e confunde também o vocábulo “letrado”, atribuindo a este o

significado de alguém que tenha uma concepção “*bacana*” de leitura. Porém, afirma que letrada é uma pessoa “*que é um leitor ativo*” e, embora o letramento esteja ancorado em práticas sociais e escolares da língua, envolvendo leitura, escrita e outras linguagens como desenho, música, imagens, tanto em ambiente real quanto virtual – tanto que por conta disso agregou-se a essas práticas o vocábulo multiletramento(s) para abarcar toda a multiplicidade cultural de que o mundo dispõe – o leitor frequente pode sim ser considerado um sujeito letrado.

Ao teorizar o letramento e os letramentos, Soares (2009, p. 43) esclarece a existência de eventos de letramento em diversas “esferas de atividades”, a saber, “cotidiana, escolar, jornalística, publicitária etc.”, em que estão envolvidas a leitura e a escrita, mas também as imagens e sons do telejornal; dos *blogs* e redes sociais; as músicas do aparelho celular, dentre outras. Portanto, o conceito de letramento se alarga para o multiletramento e os multiletramentos e, assim sendo, depreende-se que o conhecimento da professora entrevistada sobre tais conceitos ainda está limitado ao letramento escolar.

O professor (P1) tem uma concepção ampla de leitura e, mesmo não citando outras formas de ler, fala da leitura de mundo e enfatiza os “*vários tipos de leitura*”, demonstrando que não possui limitação conceitual.

***PI:** A (+) leitura é algo muito amplo, né? Porque leitura não é uma coisa presa somente a ler um livro, mas sim tem leitura de mundo, leitura (+) vários tipos de leitura (+). A escrita, no caso, seria ali o que ele consegue desempenhar escrevendo né? Respondendo nas produções textuais, nas respostas das perguntas (+). Então é algo muito importante nos dois, lembrando que a leitura favorece também muito o aluno na escrita né?*

Paradoxalmente ao conceito de leitura quando define a escrita, o professor menciona somente as produções vinculadas à escola, deixando de mencionar a utilização da escrita nas práticas sociais diversas. Porém, destaca que a leitura auxilia o aluno a escrever, pensamento este ancorado no que Cosson (2014) pontua sobre o valor da leitura na sociedade, cujo objetivo, dentre outras coisas, é o domínio da escrita.

Ao ser interpelado sobre sua concepção de multiletramento, P1 diz que “*é uma questão complexa, né? Porque os alunos, eles (+). Hoje em dia, a gente tem que viver a realidade, então dentro da verd/ da realidade nem (+) eles não conseguem tanto interpretar pra poder escrever sobre, né? Então seria isso aí, o envolvimento de todo contexto pra saber falar, pra saber pra saber escrever, essas questões*”. Depreende-se da fala do professor que,

mesmo não conceituando o solicitado, ele apresenta uma compreensão de multiletramento ao se referir à falta de interpretação dos alunos para ao processo da escrita e à necessidade do envolvimento do contexto para a produção discursiva, assim como esclarece Fabrício (2006, p. 57) quando diz que “[...] a linguagem deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais”.

Logo, quando o professor P1 menciona os vários tipos de leitura necessários ao aluno e depois, vincula a leitura e a escrita ao “*envolvimento de todo contexto*”, concluímos estar se referindo ao que Bakhtin (1997) afirma sobre o signo e a situação social que estão interligados. O autor ressalta que a palavra é o signo e esta registra as variações da vida social, estabelecendo uma visão ampla de contexto que envolve a sociedade e as situações de interação oral ou escrita, formal ou informal. Vale ainda buscar referência nas palavras de Rojo (2012) ao priorizar as relações entre as práticas sociais não escolares e a leitura e a escrita na escola, a fim de trazer a este espaço o fenômeno social do multiletramento por meio do contato dos alunos com diferentes gêneros, suportes e mídias para a vivência e o conhecimento dos espaços de circulação dos textos, ou seja, proporcionar o envolvimento dos alunos com contextos intra e extraescolares.

Os elos estabelecidos entre os dados coletados nas entrevistas do grupo gestor e dos professores P1 e P2 da escola-campo e a subseção 1, a saber, as concepções de leitura e escrita de gestores e professores para o alcance do multiletramento são divergentes e isso pode dificultar o trabalho conjunto, nortearam as análises e possibilitaram a confirmação da assertiva. A compreensão que os sujeitos entrevistados têm de leitura e escrita varia entre as concepções: a) formalista – que toma a língua como abstrata, com foco na forma, desconsiderando o contexto, a situação e os aspectos discursivos; b) língua como instrumento – com processos díspares em que a escrita deve ser trabalhada prioritariamente na escola (e na disciplina de Redação), visando o desenvolvimento da linguagem pelo domínio do código; c) língua como atividade cognitiva – gostar ou não gostar de ler e desenvolver a compreensão leitora para utilizar as unidades linguísticas com objetivo de desenvolver a habilidade da escrita; e, ainda, d) língua como atividade cognitiva e sociointerativa – quando há, na entrevista, referência às leituras, explicitadas pela leitura de mundo e pelos vários tipos de leitura e admite-se a forma sistemática (símbolos ordenados), mas a língua não é abstrata porque se realiza nas interações, cognitiva e historicamente.

Os sujeitos entrevistados concebem diferentemente o mesmo objeto, mas estas concepções coadunam nas mesmas práticas: leitura e escrita na e para a escola, a fim de

alcançar objetivos de leitura de textos didáticos e produção de textos para fins de avaliação e aprovação nas disciplinas e nas avaliações externas. A questão é de que forma e com que eficiência esses objetivos podem ser alcançados, uma vez que cada sujeito responsável direto pelo processo de ensino-aprendizagem pensa, age e interfere diferentemente na vida de outros sujeitos? Unificação de teorias? Claro que isso é impossível, pois cada sujeito é individual e livre para ter suas escolhas teóricas. Seria o caso de uma unificação de ações pedagógicas, baseada no objetivo maior da escola: contribuir com a formação de sujeitos críticos, atuantes e responsáveis por si e pelo outro? Esse não poderia ser o objetivo do ensino de língua materna (e também de linguagens) na escola?

Quanto ao multiletramento, as percepções também são divergentes e sem subsídio teórico suficiente para a compreensão do que é de como acontece ou poderia acontecer na escola. São visões despreziosas que contemplam alguns elementos do multiletramento como a heterogeneidade da sala de aula (multiculturalidade, como conclusão de nossa análise); o multicontexto; os vários tipos de leituras. Porém, na convergência das práticas na escola, as ações se restringem ao letramento escolar e à formação direcionada aos processos seletivos das universidades e ao ENEM.

Na continuidade das análises a partir da triangulação dos dados, estabeleceram-se os elos dos dados com a subserção 2:

- As práticas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa sofriam influência de fatores como rotatividade de professores, absenteísmo docente, preocupação com vestibular e ENEM, falta de recursos didáticos, e atividades extras da escola.

Os itens relacionados à subserção 2 foram registros em notas de campo feitos durante entrevistas espontâneas, observação participante; observações diretas e comentários de entrevistas semiestruturadas com os gestores e os professores P1 e P2.

Nota de campo: 17/08/2015, às 8h30min., na sala dos professores.

((Ao chegar à escola, fui informada pela diretora que não havia professor de Redação)).

D: Não vai ter como observar aula de Redação hoje não., colega. Você acredita que tamo sem professor de novo”?

P: Sério::?

D: Uhum.: (+) Tinha uma no primeiro bimestre (+) saiu; arrumamos essa outra que: AGORA, sexta-feira mandou' avisar que não vem mais'(+) parece que foi *pru GDF²³ (+) ...*

Nota de campo: 18/08/2015, às 10h30min., na sala dos professores.

((Ao chegar à escola, fui informada pela coordenadora pedagógica que ainda não havia professor de Redação e que se fosse possível realizar a entrevista com os alunos que esta estava autorizada pela diretora)).

A diretora demonstra preocupação (também com a rotatividade e falta de professores de outras disciplinas e séries, mas para efeitos desta pesquisa nos detivemos à situação da Língua Portuguesa, especificamente, na 3ª série “B”) ao se referir que mais uma professora deixou a escola, posto que por conta da saída desta professora no início do segundo semestre, os alunos já estavam sem aulas da disciplina de Redação desde o dia 10 de agosto. Ainda mais que a próxima professora seria a terceira em seis meses de aula e o prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem é muito grande, principalmente, pelas diferenças de metodologia, pela adaptação dos alunos ao novo professor e pela descontinuidade dos conteúdos.

Diante da situação de rotatividade de professores, ao longo de um mesmo período letivo, Duarte (2009, p. 10) enfatiza que é um dos grandes problemas apontados como prejudicial ao desempenho dos alunos, posto que “as descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo no processo de ensino-aprendizagem, dificultando a formação de capital humano dos alunos”. Apesar de o autor se referir a outra fase da Educação Básica – o Ensino Fundamental – depreende-se que no Ensino Médio a situação seja a mesma, ainda mais que a troca de professoras aconteceu em uma disciplina, cujo planejamento das atividades de leitura e escrita significativas para os estudantes, de acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012) depende da aproximação do professor de seus interesses. J. F. Soares (2004) corrobora tal assertiva, enfatizando a importância da interação entre professor e aluno para a formação desse aluno, pois a aproximação e o vínculo estabelecido nessa relação produz muito mais do que simplesmente a instrução. Se essa aproximação não acontece ou acontece precariamente por causa da

²³ A sigla GDF significa Governo do Distrito Federal e é a forma com que a maioria das pessoas que residem em Brasília e no entorno do Distrito Federal se referem aos órgãos que compõem o governo do Distrito Federal. Portanto, a referência da diretora é sobre a ida da professora de Redação para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

rotatividade dos professores (ou outros motivos) há um comprometimento enorme das atividades pedagógicas e um prejuízo irreversível a cada aluno da turma.

Outra situação que interfere negativamente no dia a dia escolar e no fazer pedagógico de quaisquer disciplinas é o absenteísmo docente que tanto quanto a rotatividade de professores inviabiliza a concretização do planejamento pedagógico da instituição e da disciplina e é empecilho ao cumprimento da função da escola pública: garantir o acesso à escola com qualidade e equidade e promover a aprendizagem do aluno. Sem contar que é inerente à profissão docente o estabelecimento de relações significativas com o alunado e tal tarefa, implícita na prática docente, torna-se superficial ou inexistente se o professor não estiver constantemente e ininterruptamente estabelecendo essa interação para gerar vínculos, credibilidade e aceitabilidade de suas propostas pedagógicas.

Sobre o absenteísmo docente como fator de interferência negativa nas práticas de leitura e escrita das disciplinas de LP e Redação na escola-campo, foram considerados os registros de notas de campo, a seguir, para o confronto teórico com os dados.

Nota de campo: 20/08/2015, às 8h05min., na sala de aula.

((Cheguei ao colégio às 6h50min, para observar as aulas de Redação e LP. Assisti normalmente à aula de Redação que começou às 7h12min. com a professora R, em seu primeiro contato com os alunos. Terminou a aula às 7h50min. e continuei na sala aguardando o professor P1. O horário avançou e o professor não chegou e foram os alunos quem me deram a notícia de que ele havia faltado)).

Nota de campo: 21/08/2015, às 10h35min., na sala dos professores.

((Cheguei ao colégio às 10h20min. para observar a aula de LP que começaria às 10h30min. e fui para a sala dos professores como de costume. A coordenadora pedagógica, quando entrou na sala, às 10h35min., falou que o professor havia faltado de novo, pois estava de atestado médico)).

Nota de campo: 27/08/2015, às 6h58min., na sala dos professores.

((Chegada ao colégio às 6h55min. e, na sala dos professores, a coordenadora pedagógica me fala que a professora P2 acabara de comunicar que não viria ao colégio hoje)).

O absenteísmo docente causa transtornos de ordem diversa na escola, pois compromete também a gestão que se torna responsável por preencher as lacunas da disciplina sem professor por uma, duas, cinco vezes no mesmo semestre letivo, a um ponto em que a

dependem do horário da aula não há muito que se fazer a não ser dispensar os alunos. Por vezes, esses alunos saem da escola e não se dirigem às residências o que pode desencadear uma problemática social extraescolar, mas cujas origens estão na responsabilidade da instituição e de seus profissionais ao assumirem a tutela de crianças e jovens em horários negociados tacitamente com as famílias no ato da matrícula.

Além disso, ausências consecutivas de professores provocam uma descontinuidade do conteúdo programático e o mais comprometedor ao processo de ensino-aprendizagem: desencadeia necessários ajustes de atividades e assuntos que deixaram de ser ministrados e realizados tanto pelo absentismo quanto pela quantidade de outros impedimentos inerentes ao dia a dia escolar e que se tornam superficiais e inócuos por restrição de tempo e atropelos de última hora. No que tange ao comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e dos resultados esperados pela educação pública, Zaponi e Silva (2009, p. 2) enfatizam que o absentismo docente “explica, em certa medida, os baixos resultados na educação pública e é um dos problemas que tem desafiado a capacidade dos sistemas de ensino no cumprimento do calendário letivo e dos currículos, definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s”.

Sobre o não cumprimento de calendário e de currículo e o conseqüente prejuízo pedagógico por conta do absentismo, corroboram as notas de campo seguintes:

Nota de campo: 14/09/2015, às 7h40min., na sala de aula e dos professores.

((Cheguei ao colégio às 7h25min. para observar uma aula de Redação das 7h50min. às 8h40min. e outra de LP das 9h45min. às 10h30min. Na sala dos professores, a coordenadora pedagógica me informou que hoje estariam começando os aulões preparatórios para o vestibular e que a turma da 3ª “B” estava no aulão com o professor P1, desde as 7h10min. Para não interromper o professor, aguardei na sala dos professores o momento adequado para observar também um aulão de LP. Enquanto aguardava, chegou um pai para buscar o filho, aluno da 1ª série “C”, que dizia estar com dor de estômago e que não estava tendo aula por falta de professor. A coordenadora e a diretora explicaram ao pai que realmente haviam faltado alguns professores na escola, mas que da turma de seu filho só um não estava dando aula naquele dia porque estava de atestado médico)).

Nota de campo: 05/10/2015, às 8h45min., nas salas de aula e dos professores.

((Chegada ao colégio às 7h40min, para observar as aulas de Redação e LP. Assisti normalmente à aula de Redação que começou às 8h05min. Às 8h35min., a professora encerrou a aula e saiu e eu fui para a sala dos professores aguardar a próxima observação. O horário da aula de LP das 11h20min. se aproximou e o

professor não chegou e quando já era 11h30min. perguntei à coordenadora pedagógica se o professor faltaria)).

PQ: O professor P1 vem hoje”?

CP: Vem não, já tinha avisado e deixô atividade prus meninus. Vou lá agora falá com eles.

((Ao retornar da sala de aula, a coordenadora disse que até tentou iniciar a atividade no quadro para os alunos, mas a grande maioria disse que o professor não avisou que usaria o livro e ninguém levou, o que inviabilizou a realização do que o professor solicitara)).

Nota de campo: 06/10/2015, às 6h55min., na sala dos professores.

((Cheguei ao colégio às 6h55min. e, antes mesmo de chegar à sala dos professores, o vice-diretor me informou os professores R e LP não viriam ao colégio hoje e que poderia utilizar os horários para fazer a entrevista com os alunos)).

Nota de campo: 26/10/2015, às 8h10min., na sala dos professores.

((Cheguei ao colégio às 7h40min. para observar as aulas de Redação que começaria às 7h50min. e de LP, às 11h20min. e fui informada pela assistente de biblioteca que não teria a aula de Redação hoje)).

Em sete situações citadas, levou-se em conta o absenteísmo dos professores com ou sem justificativa, seja por atestado médico ou outros motivos, até mesmo porque, de acordo com Chiavenato (1999, p. 65) “o absenteísmo constitui a soma dos períodos em que os funcionários se encontram ausentes do trabalho, seja por falta, atraso ou algum motivo interveniente”. O que se pretendeu enfatizar com os exemplos de não comparecimento de professores às aulas foi o prejuízo não somente aos alunos, mas a toda instituição.

Assim sendo, há uma responsabilização da escola e seus gestores por situações de ausências dos educadores que podem causar um peso social incalculável na vida de crianças e jovens. Quanto às situações desencadeadas pelo absenteísmo docente, Silva (2014) pontua que tais ausências são causas de restrições por vezes irreparáveis a crianças e jovens que tem a formação comprometida e que isso também atinge a escola e seu funcionamento sistemático, chegando até a família que é obrigada a resolver a situação dos filhos quando não se tem professor na escola. Se a ausência for de um professor cuja disciplina estiver disposta na grade horária entre outras que tenha seus professores presentes na escola, a situação se agrava um pouco mais, porque os alunos ficam ociosos por algum tempo e outras turmas podem ser prejudicadas. Diante disso, Zaponi e Silva (2009, p. 2) ressaltam que para o

processo de ensino-aprendizagem acontecer com aproveitamento, é extremamente importante a melhor utilização possível do tempo escolar, com presença diária de professores, em todas as turmas e disciplinas durante todo o ano letivo, pois o uso adequado do período escolar “pode estar no cerne da melhoria dos indicadores educacionais, pois sem professor em sala de aula, não há a vivência real do currículo”.

O objetivo basilar da escola – o êxito do processo de ensino-aprendizagem – é alcançado pela mediação professor-aluno, pois o docente se posiciona entre as atividades meio e fim para o sucesso da escola. Porém, o absenteísmo docente influencia a dinâmica da escola, desarticulando as relações educativas, posto que “o efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula” (SOARES, J. F., 2004, p. 91).

Contudo, é importante o gestor identificar os reais motivos que levam ao absenteísmo, a fim de se desenvolver políticas institucionais para garantir a presença dos professores em sala de aula e não somente indicar culpados. Afinal quem é (são) o (s) culpado (s)? Esclarece-se, pois, que a solução não se encontra nas possíveis respostas a este questionamento, visto que, de acordo com Zaponi e Silva (2009), há várias situações que causam o absenteísmo docente, tais como a forma de organização e acompanhamento do trabalho; a jornada de trabalho excessiva; legislação inadequada; problemas familiares; doenças como estresse, neurose, depressão, cordas vocais, dores musculares, alergias e outros.

A fim de confrontar os dados com a subseção 2, cujo item era também a preocupação com vestibular e ENEM, considerou-se também o comentário da entrevista feita com a diretora que, ao ser questionada sobre como a escola concebia a participação dos alunos no ENEM e nos Processos Seletivos das Universidades e se isso era prioridade para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, responde que cada professor adota uma turma para incentivar a realizar a inscrição e que são ministrados “aulões” preparando os alunos para o exame.

D: A gente trabalha a questão do vestibular e do ENEM. Quando chega a época do ENEM, a gente disponibiliza um professor responsável por cada turma, porque aqui são sete turmas de terceiro ano. São três turmas de manhã, duas turmas à tarde e duas turmas à noite. Aí eu coloco um padrinho de cada turma, na sala, e aí ele incentiva o aluno a fazer a inscrição do ENEM, traz os alunos até o laboratório de informática, na secretaria, e auxilia o aluno a fazer a inscrição do ENEM. Aí depois disso, ele vai trabalhando as atividades do ENEM com eles. Daí a gente cria umas parcerias, por exemplo, a gente criou, esse ano, uma

parceria com a Faculdade Anhanguera. Aí eles forneceram para todos os alunos uma revista que englobava todo o conteúdo do ENEM e aí o professor trabalhou essa revista em sala de aula. Aí depois, a gente criou uma semana de aulas de vestibular e de ENEM só focada em cima de atividades do ENEM. Aí depois, a gente criou aulas diversificadas durante o terceiro bimestre e o quarto bimestre, só em cima de vestibular pra trabalhar a questão da leitura e escrita.

Após tais afirmações, constata-se que há uma preocupação da diretora que se reflete nas ações do grupo gestor para preparar os alunos para as provas do ENEM e dos Processos Seletivos de Universidades. Portanto, destina-se parte dos dias letivos aos eventos com tal propósito, como os “aulões” que aconteceram de 14/09 a 02/10/2015, sendo que de 21/09 a 02/10 seriam momentos preparatórios exclusivamente para o ENEM. Esta informação foi obtida por entrevista espontânea com a diretora e a coordenadora pedagógica, na sala dos professores, dia 14 de setembro, às 7h40min., momento em que aconteceria a observação da aula de Redação, mas os alunos da turma estavam no “aulão” de LP. A aula dessa disciplina também seria objeto de observação neste dia, mas não pôde ser porque o referido professor estaria ministrando o “aulão” em outra turma.

A proposta da direção é de engajamento dos professores para o trabalho de motivação dos alunos para se inscreverem no ENEM e, assim, as turmas passam a ter um padrinho ou uma madrinha para os incentivarem à inscrição no exame, posto que a participação não é obrigatória. Em nota de campo, coletada em observação participante da aula de LP, comprova-se tal motivação.

Nota de campo: 19/08/2015, às 7h27min., na sala de aula.

((O professor P1 passa no quadro conteúdo sobre orações subordinadas adverbiais, completando o que havia iniciado na aula de segunda-feira, dia 17/08, quando fazia a correção da prova feita pelos alunos dia 14/08, na qual confundiram algumas orações. Enquanto os estudantes copiam as definições e resolvem a atividade proposta de análise e classificação de quatro orações, o professor passa nas carteiras dando visto nos cadernos e fala três vezes sobre o comprovante da inscrição do ENEM. Um aluno explica que ele vista todas as atividades, mas se o aluno não tiver copiado a explicação ele não dá o visto que vale nota. Perguntei ao estudante o que era o ponto da inscrição do ENEM e ele contou que o professor havia prometido um ponto a quem fizesse a inscrição e levasse o comprovante pra ele)).

A preocupação da escola e o conseqüente incentivo proposto e acatado pelo professor se justificam pelo fato de que, a partir de 2009, o ENEM que foi criado em 1998, passou a ter os resultados individuais dos estudantes utilizados também para o ingresso na Educação Superior pública brasileira, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e isso (dentre outros fatores) acarretou um salto na quantidade de inscritos que em 2013, por exemplo, era de 3.278.231 candidatos, passou para 7.746.118, em 2015 (cf. BRASIL, 2015b). O ENEM passou a ser valorizado pelas instituições que acabaram sendo ranqueadas pela nota da escola no exame e começou a ser valorizado também pelos alunos por poderem usar suas notas para concorrerem às vagas nas universidades privadas e públicas.

A leitura e a escrita, segundo a diretora, são priorizadas para o ENEM e os vestibulares e, ao longo das semanas que precedem os exames, as atividades são focadas em questões específicas. Além da fala da diretora, trechos de notas de campo, coletados em observações diretas, entrevistas espontâneas e observação participante comprovam a seriedade com que a escola encara o referido exame nacional, a fim de proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários à avaliação e que muitos não poderiam pagar em cursos especializados. É o que se percebe, nas ações de gestão da coordenadora pedagógica, percebidas em observação direta e nas práticas pedagógicas do professor P1 em seus “aulões”.

Nota de campo: 14/09/2015, às 8h20min., na sala dos professores.

((A coordenadora pedagógica organizou os horários dos professores que estariam nas turmas de 3ª série “A” e “B” para irem para outras turmas, a fim de que nenhum aluno ficasse sem aula e o professor P1 pudesse encerrar o “aulão” com a 3ª série “C” e iniciar com as outras duas turmas. Informou a um professor que ele iria para a 3ª “C” no terceiro horário e para outra turma no quarto horário; e a uma professora que ela também mudaria de turma nos terceiro e quarto horários. Assim, houve o reordenamento de todas as aulas para que o professor P1, naquele dia, trabalhasse com todas as 3 turmas de 3ª série das 7h00min. às 12h00min.))

Nota de campo: (gravação em áudio) 14/09/2015, às 10h30min., no Laboratório de Línguas

((O professor P1 inicia o aulão no quinto horário, entregando um material impresso chamado “Material Pedagógico Complementar” e enquanto isso me apresenta à turma e eu digo que estou na escola aprendendo um pouco com as aulas para o ENEM. O professor argumenta com a turma a necessidade de colaboração com a aula)).

PI: *Galera... vamu colaborá::: Preciso da colaboração de todos porque com a turma anterior ficamos das sete e meia até nove e meia pra concluir o material (+) e se eu não terminar até meio dia:: né::? vamu ficá aqui até terminar ...*

((O professor pede a um aluno que leia o texto em voz alta e todos os colegas se calam para ouvir. Ao final da leitura, reforça com os alunos que o material valerá nota e que é para todos fazerem. Fala do texto lido, cujo título é “Mundo interior” e diz que este recorre a um gênero literário e questiona qual, chegando fácil à resposta “lírico”. Pontua que a primeira questão trabalha o descritor 10 que inclusive estava na prova deles da semana passada. E assim, prossegue até a última questão e, pontuando em todas elas, os descritores correspondentes à avaliação do ENEM)).

A escola inteira se mobiliza para atender ao planejamento dos “aulões” preparatórios dos alunos para o ENEM e os vestibulares. A coordenadora pedagógica, ao falar sobre a preparação dos alunos, pontuou “*trabalhamos muito o ENEM, as formas ... o que é usada ... provas que são usadas do ENEM anteriores ...*”. E reforça sua fala sobre o assunto “ENEM” ao comentar as práticas pedagógicas, ao longo da entrevista, como sendo uma referência para o trabalho dos professores “*É:: o professor aqui usa muito a prática pedagógica ... trabalhar muito com data show, é:: a prova do ENEM né?... temas anteriores da prova do ENEM ... regras, as normas de: de: redação*”.

Paradoxalmente ao que a coordenadora expõe sobre o trabalho com o ENEM, no que tange às atualidades trazidas aos alunos para as propostas de redação, os próprios alunos reclamam ao falar de tais propostas, pois estas não atendem ao que querem e a seus interesses extraescolares.

E11: *Eu acho que a professora tinha que trazê notícias, porque ela só passa as coisa no quadro.*

E9: *E também outras coisa, né? Porque a gente num pensa só em vestibular e ENEM não (+) a gente também tem outros interesses.*

A resposta do estudante E9 vai de encontro às expectativas atuais de jovens do EM que não são somente aquelas de ingressar nas universidades, como foi há algum tempo atrás quando, nesta etapa da Educação Básica, estava apenas uma minoria economicamente favorecida, além do que, atualmente cerca de 60% dos concluintes do EM não ingressam na Educação Superior, mas a escola ainda possui um currículo para o ensino propedêutico (CORTI, 2009). E para corroborar o que a autora pontua sobre o fato de os jovens esperarem do EM algo além das avaliações e processos seletivos, enfatiza-se a fala de dois alunos na

entrevista em grupo quando discutem o fato de não terem outros projetos além dos “aulões” preparatórios para o ENEM e os vestibulares:

E1: Acho que é::: mais feiras tecnológicas por exemplo. Aqui na escola tem muita gente criativa que: que não usa né? Prá::: as vezes é::: a pessoa tem uma ideia usa isso, faz uma feira tecnológica. Porque hoje em dia, querendo ou não, é a era da tecnologia né? Então (+) aqui não tem e quando tem é só feira de CIL, de CIEE, de biologia que todo mundo tem medo ((risadas altas)). Então eu acho que a gente é muito limitado. Nunca vi uma inovação! Nunca vi uma feira tecnológica! Eu já vi em outros colégios...

E13: Eu acho que assim, a escola não deixa soltar o talento que cada um tem, por exemplo, cada um tem um talento, mas a escola limita a gente poder mostrar o talento que a gente tem.

Durante a entrevista, foi perceptível que os alunos esperam mais da escola do que as preparações para testes e provas externas. Esperam que possam desenvolver seus talentos, inovar com suas criatividades e ideias com base na tecnologia que é fato na vida de todos e está na sociedade “*Porque hoje em dia, querendo ou não, é a era da tecnologia, né?*”. Os estudantes acreditam em si mesmos como produtores e inovadores e também acreditam na escola como espaço para o desenvolvimento dessa inovação, mas estão querendo que a escola proporcione a eles essa liberdade de atuação juvenil. Isso não é exclusivo da escola A ou da escola B; esta é a configuração que a escola passou a ter nos últimos séculos: ditar o que deve ser aprendido e o que é permitido ser explorado, pois “*a escola não deixa soltar o talento que cada um tem*”. É como se os alunos estivessem querendo voar com um peso amarrado em seus pés e a função precípua da escola é justamente o contrário disso: a de retirar o peso que muitos têm nos pés e orientar o voo para que este seja cada vez mais alto.

Muitos alunos expuseram a discordância com a proposta dos “aulões” por conta da dinâmica de realização e também por julgarem que precisam não só disso como de demais propostas que tragam a eles outros conhecimentos e que despertem seus talentos e interesses. Quanto às propostas de produção textual, julgaram que a avaliação da redação no simulado não fora clara o suficiente porque foram atribuídas as mesmas notas a todas as produções textuais e, de acordo com eles, não houve correção dos erros como deveria ter acontecido. Estas afirmações surgiram durante a entrevista, ao serem perguntados sobre quais projetos a escola possuía para trabalhar leitura e escrita, e a resposta foi o simulado do ENEM enquanto um projeto da escola para tal fim.

E9: O projeto do aulão que tivemos ... (+) o simulado de redação mesmo (+) todo mundo tirou (a mesma nota) as pessoas escreveram oito linhas e tirou (nota máxima)?

((Vários alunos falam ao mesmo tempo, concordando com o que a colega falou. Outros dizem que a nota foi igual a todos)).

A resposta da estudante E9 foi contundente e, portanto, um aparte se faz necessário para uma reflexão que poderia justificar a resistência dos alunos aos “aulões” ou simulados de Redação, o que poderia também desencadear uma resistência à leitura e à escrita. A argumentação dos alunos de que suas produções de texto não foram corrigidas pode ser refletida a partir do que Ruiz (2010) define por correção de redação como sendo marcações feitas ou a escrita de um texto pelo professor que se sobrepõe à produção do aluno com o objetivo de chamar a atenção aos problemas do texto. O que os estudantes disseram que poderia ter sido feito pela professora é discutido por Bernardo (2010, p. 19-20) ao afirmar que a correção de redações, muitas vezes em blocos de centenas, não dá ao professor “[...] condição de lê-las de verdade. Nenhuma condição [...] Quase sempre, um trabalho feito de madrugada, ou no dia de descanso [...]”. Mesmo que atitudes assim não possam ser justificadas, a correção conforme a definição acima é explicada pelo autor com base nas condições de trabalho docente.

Na escola, os estudantes, ao produzirem textos para os professores e para se enquadrarem no sistema de obtenção de notas, o leitor é o professor. Contudo, se o leitor a quem o texto é direcionado não o lê e não devolve comentários para orientar a reescrita dos alunos, tanto quanto para a realização de próximas produções, qual seria o sentido de continuar escrevendo na escola? A nota pode até ser suficiente, mas os alunos demonstram em suas falas que querem que o professor leia e diga o que está errado, direcionando-os nos caminhos para aprender a ler e escrever. Se isso não acontece, gera-se uma insatisfação coletiva que pode desestimular a escrita, visto que, conforme Bernardo (2010, p. 21), “o ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo”.

A falta de um retorno aos alunos compromete sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, posto que, segundo Bakhtin (2006, p. 149) “toda transmissão, particularmente sob a forma escrita, tem seu fim específico [...] leva em conta [...] a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas [...] reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso”. A falta do que o autor define como atitude responsiva ativa do professor impede que os alunos tomem atitudes ativas

a partir do que leem e escrevem, estagnando a compreensão da língua e distanciando-a cada vez mais de usos reais e efetivos, das práticas discursivas do cotidiano.

Os alunos comentaram a avaliação de suas produções textuais e três textos produzidos durante um dos “aulões” e devolvidos aos alunos estão apresentados nos Anexos A, B e C, dos quais foram retirados todos os itens que pudessem identificar os autores. Ao ler as produções, percebe-se que as notações feitas pela professora foram para designar a nota atribuída ao texto e, por exemplo, a informação de que a Revolução Industrial acontecera no século XX, na produção de texto 3, não foi apontada ou marcada como equívoco. Não que o professor precise ser um detetive em busca daquilo que possa ser considerado “erro”, porque “a correção pela mera correção não tem fundamento” (RUIZ, 2010, p. 169) e também não é isso que se espera como intervenção única do professor.

A correção por escrito de redações também não é o recurso exclusivo de mediação pedagógica de que o professor dispõe, visto que “[...] os comentários orais e individuais acerca do texto produzido, os comentários orais e coletivos nas chamadas aulas de reestruturação de textos; [...]” (RUIZ, 2010, p. 170) podem ser parte de um trabalho maior de intervenção do professor no processo de produção textual do aluno. Talvez tenha sido esse o expediente da professora P2 com as produções em questão e que não foi compreendido pelos alunos como indicativo de correção, uma vez que a própria docente não foi questionada sobre a conduta levantada pelos alunos e o único parâmetro que se tem é o que está expresso ou não por escrito nos textos aqui apresentados.

Ainda com relação aos projetos da escola para leitura e escrita que não se restrinjam ao ENEM, a simulados ou preparações para provas internas ou externas à escola, os alunos falam de incentivo às práticas de leitura que envolva ambientes tradicionais como a biblioteca e também outros espaços alternativos e “*formas variadas de leitura*” para que haja uma proposta da escola que “*incentive também*”.

E1: *E::h, ter formas variadas de leitura, formas alternativas, porque muita gente nem gosta de pe::gar o livro tradicional e ler assim ((faz gesto como se segurasse o livro)). Então, novas formas alternativas de leitura (+) incentive também, porque a escola não incentiva a gente lê. Se a gente quisé lê, a gente tem que pra/*
E7: *Primeiro, tinha que tê uma biblioteca! A biblioteca entendeu? Pra você ir pegar livro e tal, num sei o que lá tudo direitinho.*
E4: *tê a biblioteca até tinha.*

Mesmo propondo espaços alternativos para projetos de leitura, os estudantes se referem à biblioteca como um ambiente que deveria estar adequado para o empréstimo de obras e para que pudessem entrar, escolher um livro e ler. Portanto, querem espaços oportunizados pela escola para lerem o que for preciso que se leia, mas também para lerem o que quiserem e, assim enfatizam os diferentes gêneros para leitura, porém não se esquecem da reivindicação da biblioteca:

E12: Acho que devia tê um espaço alternativo, com temas alternativos, porque nem tudo mundo gosta (+) por exemplo: eu:: não gosto de ler romance e a (colega) já gosta de ler comédia. E:: num é uma coisa monótona você ter só aquilo, só aquele assunto pra você falar. Então devia ter projetos! Devia tê:: uma biblioteca como as meninas tavam falando, devia tê...

Além de relatarem que não pensam somente no ENEM e em vestibulares e que gostariam de ter espaços para desenvolverem a criatividade e os talentos para a inovação tecnológica, os alunos destacam a todo instante a leitura como importante para sua formação e também como parte de atividades prazerosas que gostariam de fazer na escola. Reclamam o direito à biblioteca em pleno funcionamento, assim como o direito ao laboratório de informática e ao laboratório de ciências, pontuando que existem, mas não podem ser usados e, ao que se depreendeu de suas falas, não sabem o porquê.

Em outros momentos da entrevista, destacaram-se falas importantes em que se constatou o interesse dos estudantes pelas atividades e projetos que envolvessem leitura e escrita e que derrubou o estereótipo dos jovens que não gostam de ler e escrever. Houve referência à criação de um jornal da escola que foi projeto do professor P1, mas que não foi implementado, e também a possibilidade de momentos específicos para se trabalhar com os clássicos da música ou com a música popular brasileira (MPB) para motivar o conhecimento. Foram pontuações que encontraram ressonância nos consentimentos de quase todos os alunos ao balançarem afirmativamente a cabeça para o que os colegas disseram.

E10: O jornal que foi ideia do ((professor LP)) é legal porque os alunos iam escrever coisas daqui da escola, ((seria)) o JORNAL DA ESCOLA.

E11: Ó (inaudível) o que chama atenção: (inaudível) você pode pegar (incompreensível) pegar os clássicos e estudar (inaudível) muitas questões de MPB (realizar um evento do tipo) uma manhã que não tem aula, só leitura, manhã só da leitura. Não ia ter aula! Ia ser legal! Uma coisa só na sala de aula ninguém aprende! O conhecimento é movido po::r/

E7: Você chega é quadro. Senta. Professor vai embora. (Chega) sua hora, vai embora.

((Uma aluna fala que deveria ter clube de leitura))

E9: *Seria um incentivo, que nem as meninas falaram. Aquela questão você lendo, ou lê e expressar sua opinião, falá assim “ah, achei isso ou aquilo do livro”. Acho que seria bacana ((um clube de leitura)) ...*

As propostas de ensino-aprendizagem do EM são importantes para a formação educacional dos alunos, capacitando-os à cidadania e à continuidade dos estudos na Educação Superior. Embora os jovens saibam dessa função da escola, são conscientes de que essa mesma escola pode oferecer muito mais do que a formação esperada pelas próprias disposições legais – que vão de encontro ao que esteve presente nas falas dos sujeitos desta pesquisa – tal qual propõe, por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do Ministério da Educação que deixa clara a importância desta etapa final da Educação Básica para “[...] a garantia de uma formação eficaz [...] capaz de atender os diferentes anseios dos jovens [...] que possam participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades [...]” (BRASIL, 2009, p. 4).

Embora seja uma atividade que envolve toda a escola com o objetivo de auxiliar os alunos nos estudos para o ENEM e os vestibulares, os aulões causam controvérsias entre alguns professores que concordam com o projeto e outros que reclamam a alteração da rotina escolar.

Nota de campo: 14/09/2015, às 8h20min., na sala dos professores.

((Um professor reclama, ao sentar-se à mesa dos professores, após conversa com a CP))

Professor: *Esse aulão não facilitou NADA minha vida (+) eu precisava do meu horário vago pra elaborá:: minha prova (+) agora tenho que ir pro 3º “C”.*

((Uma professora questiona a CP sobre sua aula daquele dia))

Professora: *Isso aí num via pegar minha aula não né::?Preciso/*

((Após a resposta da CP, falou algo incompreensível))

O vice-diretor (VD), ao ser perguntado na entrevista sobre a participação dos alunos da escola no ENEM e nos Processos Seletivos das Universidades, esclarece:

VD: A: a: o fator não somente aqui dentro da escola, da nossa escola, e também o que eu percebo em outras escolas também conversando com outros professores também com (+) com gestores, e::h concebem um imenso valor uma imensa importância hoje no ENEM, o vestibular vai deixar de existir, né, o::: o principal alvo hoje dos alunos das nossas escolas são principalmente universidades públicas federais, isso então, já vai ser se ele conseguir uma nota que possa estabelecer a sua:: o seu ingresso nessas instituições públicas federais em relação ao ENEM, para ele já vai ser uma grande conquista né?

A afirmação do vice-diretor em relação à prioridade que tanto sua escola quanto outras dá ao exame nacional se fundamenta pelo aumento de inscritos ao longo dos anos, principalmente depois que muitas universidades adotaram o Sistema de Seleção Unificada – Sisu – que é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos que fizeram o ENEM. Para se inscreverem no Sisu (no sítio eletrônico do MEC) os candidatos precisam ter participado do ENEM e não ter obtido nota zero na redação para terem direito a concorrerem aos cursos ofertados pelas universidades inscritas no sistema por meio do aproveitamento de desempenho conseguido no exame²⁴.

Portanto, é uma prática que se tornou comum nos estabelecimentos de ensino públicos e privados a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio, pois além de seus alunos poderem utilizar a pontuação para o ingresso nas universidades, a escola é ranqueada pela pontuação dos estudantes matriculados na 3ª série daquele ano. Este é outro argumento que pode justificar a preocupação da escola com esta avaliação externa que é a classificação das escolas pelas notas dos alunos no ENEM em um *ranking* nacional que acaba por merecer ou desmerecer o trabalho do professor e da escola. Isso é discutido por Alavarse (2013) ao afirmar que o objeto da avaliação externa é a proficiência em leitura, por exemplo, mas, na realidade, o que está sendo avaliando é a escola ou professor que, na verdade, para serem avaliados adequadamente precisam de outros instrumentos e procedimentos. Dessa forma, a responsabilidade pela classificação da escola pela nota de seus alunos no ENEM é imputada aos gestores e professores, o que fica claro nas palavras do vice-diretor ao falar da prioridade do ensino-aprendizagem de leitura e escrita com foco no exame nacional.

VD: Para a aprendizagem, sim. Esse ano a gente teve vários aulões, né? Onde eu ministrei vários aulões de língua portuguesa voltada para o ENEM ... aulões de

²⁴ Informações disponíveis em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 jan. 2016.

uma hora e (+) vinte:: uma hora e meia, né? Em todas as disciplinas (+) praticamente, né?, voltadas pro ENEM. A preocupação se tornou maior porque, inclusive esse ano que passou, 2014, e::h, nossa escola ficou e::m (+) entre 15.625 escolas no Brasil, o ENEM soltou o resultado, a gente foi 13.104. Então a gente teve a preocupação muito maior esse ano para melhorar essa posição, a colocação da escola perante o Brasil. Um dado interessante que forneceu também essa vontade de melhorar a escola no âmbito nacional.

É justa a preparação dos alunos para a realização de exames, como o ENEM, por exemplo, mas para a participação em qualquer certame é imprescindível, além do preparo específico para a avaliação, a formação desse aluno enquanto leitor e escritor competente. Assim, ele será um leitor da palavra e do mundo e essa leitura contribuirá para um posicionamento crítico do sujeito diante das situações diversas a que está exposto o tempo todo, sejam situações de avaliação e concorrência, sejam de interação. Rojo (2009, p. 32) traz informações relevantes quanto ao que é imprescindível na formação leitora do estudante para a participação no ENEM, ao afirmar que as capacidades de leitura são difíceis de serem avaliadas no referido exame porque os indicadores se baseiam em atividades complexas de linguagem e exigem competências e habilidades desenvolvidas para a “leitura tanto na prova de redação que se baseia [...] na leitura intertextual e interdiscursiva de diversos textos e fragmentos em gêneros variados, como na parte das questões objetivas que exigem capacidades de leitura por vezes sofisticadas, em gêneros e linguagens diversas”.

Assim sendo, a questão não é deixar de preparar os alunos para exames, provas ou concursos e sim permitir que o foco do processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita seja apenas esse. Afinal, a utilização da língua materna como recurso interativo e discursivo envolve muito mais do que somente responder a uma prova; é algo bem maior que isso porque envolve múltiplas leituras para se pensar o mundo e as implicações que o sujeito tem sobre o mundo e sobre si. Foucambert (1994) chama a atenção para o fato de que a avaliação da leitura na escola (e também da escrita, acrescenta-se) pode se tornar o próprio objeto de ensino e, assim, focar em um aspecto particular limitado da leitura, impedindo com isso o desenvolvimento de autênticas estratégias de leitura.

Para corroborar com o cuidado que se deve ter para não focar somente em provas situacionais sem a consideração da formação leitora e escritora do aluno, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) explicam que na matriz do ENEM a leitura é denominada uma arquivicompentência em virtude de seu caráter interdisciplinar, pois o aluno precisa colocar em ação os conhecimentos estocados em diversas áreas e disciplinas para conseguir compreender satisfatoriamente um texto. As autoras enfatizam que o estudante não consegue tal

compreensão porque não foram desenvolvidas habilidades de leitura para aquisição de informações e que “a raiz do problema pode ser identificada então na dificuldade que a escola apresenta para ajudar seus alunos a construírem habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 16).

Diante da mesma questão sobre a participação dos alunos no ENEM e nos processos seletivos das universidades e se isso é prioridade para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a professora P2 comenta seu trabalho na disciplina de Redação e enfatiza que o objetivo é trabalhar produções de texto preparatórias para os vestibulares, e principalmente, para o exame nacional.

***P2:** Sim, com certeza, é fundamental ... Todos eles foram be::m (+) be::m e::h direcionados pra:: pra questão da::: do ENEM. Então, todos eles fizeram avaliações, né? E::h eu trabalhei bastante com redações dissertativas argumentativas. Então isso ajudou bastante eles. Passei a questão daquela apostila, passei e::h os erros que não deve cometer, né? Tudo isso pra ajudar eles a quando for fazer uma redação (+) inclusive um aluno chegou pra mim e falou assim “Professora, eu fui fazer a prova do ENEM e lembrei de tudo daqueles tópicos e::h os trinta e dois números e num sei o quê”...*

***PQ:** E a orientação era pare que eles lessem sobre o assunto?*

***P2:** Exatamente! Passava no quadro “Olha, vocês vão fazer uma pesquisa sobre tal assunto e vão fazer uma redação sobre esse assunto.”*

Quando a professora P2 fala do trabalho de produção de texto dos alunos, é nítido que há a preocupação com a leitura de um assunto e a orientação para a pesquisa, mas também fica claro o direcionamento para as técnicas de escrita quando fala dos “erros que não deve cometer” e quando o aluno fala dos “trinta e dois números e num sei o quê”. Isso se refere ao conteúdo ministrado pela professora nas aulas de Redação dos dias 29/09 e 05/10/2015 e registrado em notas de campo, quando foi passado na lousa para os alunos copiarem “Os trinta e dois ‘nuncas’ de uma dissertação”, constante no caderno de uma aluna, cujos itens de 1 a 12 são apresentados no Anexo D. O conteúdo foi iniciado na aula do dia 29/09 e finalizado no dia 05/10, visto que as aulas desse intervalo foram ocupadas pelos “aulões” do ENEM. Após o término do conteúdo no quadro, foi solicitado pela professora que os alunos elaborassem uma redação dissertativa com o tema “encruzilhada política”.

O trabalho voltado para o ENEM foi destacado novamente pela professora P2, quando foram feitas perguntas sobre projetos de leitura e escrita desenvolvidos na disciplina

ou pela escola como um todo, ao que a resposta foi negativa por conta do caráter específico da disciplina ministrada.

P2: Olha, até o momento, não, porque assim, como é tópicos né, então e::h é pouco (++) e agora assim dian/ sempre é meio corrido então a ge::n/ eu trabalhei de outra forma com eles, não com projetos né... No Tópicos, foi pedido para que eu trabalhasse bastante a escrita com eles, a leitura também, mas ai e::h trabalhar mais a questão da:: das redações dissertativas por conta do ENEM.

Assim, nota-se que o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita tem foco em preparação para avaliações e concursos, com projeto de produção de textos mais enfatizado no tipo textual²⁵ argumentativo sem a consideração de que o ENEM ou os vestibulares de universidades e faculdades são somente uma parte da vida dos alunos que, conforme dados coletados na pesquisa, esperam mais da escola do que simplesmente aquisição ou desenvolvimento de competências e habilidades exigidas em testes de proficiência. Sem contar que, na aula do dia 20/08 (assim como em outras) a dissertação foi apresentada como um tipo textual que contém introdução, desenvolvimento e conclusão, para produções textuais genéricas, sem esclarecer a existência de diversos gêneros discursivos em que se pode defender uma opinião sustentada por argumentos como um artigo de opinião, por exemplo, e que, portanto, é também discursivo e argumentativo.

Nota de campo: dia 20/08/2015, às 7h10min., na sala de aula.

((A professora P2 chega em seu primeiro dia de aula e se apresenta aos alunos, fala de sua metodologia de avaliação, dizendo que tudo que passar no quadro valerá visto e nota e que o caderno, portanto, valerá 5 pontos. Em meio a muita conversa, ela inicia no quadro informações sobre como desenvolver uma dissertação, com frases para serem utilizadas em introdução, desenvolvimento e conclusão.))

²⁵ Marcuschi (2008, p. 154-155) diferencia tipo textual de gênero textual, considerando que os tipos textuais designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e são um conjunto de categorias limitado, sem tendência a aumentar. Em contraposição aos tipos, os gêneros textuais são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, tais como: telefonema, sermão, romance, bilhete, receita culinária, notícia jornalística, resenha, piada, carta eletrônica, bate-papo por computador etc.

O conceito abrangente de texto dissertativo ou dissertativo argumentativo pode ser percebido também pelos conteúdos passados no quadro nas aulas dos dias 20/08, bem como dos dias 25/08 e 01/09/2015. Os registros fotográficos do caderno de uma aluna fazem parte da nota de campo da observação da aula do dia 10/09/2015, às 8h42min. e que tem partes apresentadas nos Anexos E e F. Também por meio dos registros em notas de campo das observações de aulas de Redação, é notório o caráter generalizado com que se compreende o tipo textual argumentativo, com ênfase na tríade introdução, desenvolvimento e conclusão, com indicação de expressões que seriam mais adequadas para cada uma das partes e com a orientação de produção de texto dissertativo de tema livre.

O texto argumentativo é o tipo mais exigido em provas e concursos, inclusive é o aplicado nas redações do ENEM e talvez por isso seja tomado como o mais importante a ser aprendido para o exame. Contudo, esse tipo de texto inclui, além do gênero dissertação, o artigo de opinião, a carta argumentativa, o editorial, a resenha crítica, a crônica argumentativa, a carta de solicitação ou de reclamação dentre outros. Uma produção argumentativa visa o convencimento do ouvinte ou leitor – isto é, tanto pode ser um texto oral quanto escrito – com base em um ponto de vista central exposto e sobre o qual recaem alegações e considerações para a persuasão do interlocutor. Portanto, são também argumentativos os gêneros orais palestras, debates, discursos jurídicos de defesa ou acusação, comícios políticos e outros tantos.

Assim sendo, restringir o texto argumentativo à dissertação é limitar as possibilidades dos alunos de aprender e usar adequadamente os outros gêneros, inclusive reconhecendo-os como tais, em situações discursivas reais e necessárias a ocasiões e eventos de interação. As dissertações argumentativas precisam fazer parte do currículo do EM tanto quanto os demais gêneros que se apropriam da persuasão para se reinventarem a cada necessidade de comunicação e, para tanto, estes gêneros precisam fazer parte do repertório da escola porque da vida já fazem há muito tempo. Portanto, muito mais que a questão técnica de produção da dissertação argumentativa ou de qualquer outro gênero argumentativo, o aluno precisa aprender as infinitas possibilidades dos gêneros discursivos e como utilizá-los nas situações reais de interação, visto que do uso adequado dos gêneros solidificam-se a comunicação, a persuasão e o sucesso discursivo.

A concepção genérica de texto argumentativo e a visão técnica de ensino-aprendizagem de dissertação argumentativa continuam na aula do dia 24/08/2015, quando a professora P2 continuou a passar no quadro o que iniciou na aula anterior sobre as frases para serem utilizadas em introdução, desenvolvimento e conclusão de dissertações. No dia

25/08/2015, a professora deu visto no conteúdo das duas últimas aulas embora nem todos tivessem o que ser visto e, finalizando, passou no quadro várias informações sobre o gênero *e-mail* que foi concluído somente na aula do dia 01/09, conforme Anexo F. Ao final da aula, informou que já havia marcado a prova para o dia 14/09, que seria uma dissertação argumentativa baseada no ENEM e passou um trabalho de produção de texto dissertativo com tema livre para ser entregue dia 03/09, enfatizando algumas considerações aos alunos.

P2: *O tema é livre, mas tomem cuidado com o que vão escrever hein:?*

E: *Professora, eu posso escrever sobre a legalização das drogas?*

P2: *Você só tome cuidado com o que vai escrever, tá: ? Lembra do que a: cabe de falar? Tomem cuidado com o desenvolvimento! (+) Vou continuar no quadro sobre email então. (+) É pra todo mundo copiar...*

Nas notas de campo dessas aulas observadas, ficou explícita no processo de ensino-aprendizagem a generalização de textos dissertativos argumentativos que é discutida por Barbosa (2000) ao levantar a questão de que defender um ponto de vista e argumentar sobre ele não é algo realizado da mesma forma em uma carta ao leitor, em uma resenha ou em um debate, pois cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos. A autora enfatiza que “não é possível ensinar e aprender a dissertar, ou mesmo argumentar, em geral” (BARBOSA, 2000, p. 155), pois a referência a começo, meio e fim somente, mostra-se inócua para o processo.

As mesmas notas de campo utilizadas para subsidiar a asserção de que as práticas de leitura e escrita sofrem a influência de fatores como a preocupação com vestibular e ENEM também sustentam a asserção de que a falta ou a não utilização de recursos pedagógicos interferem em tais práticas. Por exemplo, quando a professora P2 diz, na aula do dia 20/08, “*vou continuar com o conteúdo aqui no quadro e na próxima aula eu continuo de onde a outra professora parou...*” ou ainda quando, na aula do dia 25/08, ela enfatiza “*gente:: eu vou passar um conteúdo no quadro e gostaria que vocês copiassem porque eu vou dar visto valendo nota ...*”.

Os procedimentos adotados pela professora de passar conteúdo no quadro não seriam necessários e o tempo da aula poderia ser mais bem aproveitado se fosse adotado, por exemplo, um livro ou uma apostila para o acompanhamento do conteúdo. Ou então se fossem utilizadas folhas avulsas que a escola pudesse proporcionar como material de apoio ao professor poderia amenizar o fato de se levar uma, duas ou mais aulas passando conteúdo no quadro, situação desgastante e cansativa para todos os sujeitos do processo. J. F. Soares

(2004) diz que o livro didático é um dos mais importantes recursos pedagógicos para a rotina da sala de aula, tanto quanto para o dever extraclasse, pois influencia muito no resultado escolar.

Apesar de importante, o livro didático também não pode ser considerado como único recurso para os procedimentos didáticos em sala de aula e mesmo fora dela. A atividade pedagógica com recursos diversificados, a partir de fontes diversas de informações e conteúdos, com a atenção para a variedade de gêneros discursivos a serem incorporados ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita é necessária para agregar e enriquecer qualquer expediente pedagógico, seja livro, apostila, folhas avulsas, recursos tecnológicos contemporâneos ou não e outros recursos midiáticos.

Tanto os gestores quanto os professores enumeraram muitos recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola ao serem questionados sobre tal existência e também foi unânime a avaliação positiva que fizeram da utilização de recursos tecnológicos contemporâneos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. A diretora enumerou “*temos datashow, aqui tem som, tem DVD, retroprojektor*” e ponderou quando se referiu ao laboratório de informática “*que é pouco usado, porque os professores falam que é difícil dar aula sem que tenha mais uma pessoa lá para auxiliar*”. Os demais gestores e os professores confirmaram os recursos elencados pela diretora, acrescentado a biblioteca avaliada como excelente, mas pouco usada por falta de um software que possibilite os empréstimos das obras.

Os professores foram perguntados sobre quais desses recursos eram utilizados em suas aulas, ao que o professor P1 respondeu “*Principalmente datashow, notebook, caixa de som...*” e a professora P2 disse “*eu utilizo mais a verbal né? Lá ((na outra escola)) eu utilizo bastante os recursos de data show ... aqui eu ainda não utilizei*”. Em todas as aulas observadas de LP e Redação os recursos utilizados foram o quadro branco, o pincel e o caderno dos alunos e a única aula em que um material impresso foi utilizado – fora as avaliações das disciplinas ou as externas – assim como o projetor multimídia, foi no “aulão” do professor P1, no dia 14/09/2015.

Quando o trabalho docente acontece sem diversidade de recursos e sem diferentes procedimentos pedagógicos, o professor perde uma grande oportunidade de ampliar o conhecimento prévio, científico e cultural dos alunos, além de deixar de inseri-lo em um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar que poderia acontecer com a utilização de textos de língua portuguesa em suportes diferentes, tecnológicos – contemporâneos ou não – com conteúdos de arte, ciências, história e outros, assim como são os textos do ENEM, por

exemplo. O exame nacional é bastante evidenciado pela escola por ocasião de sua realização e seria um excelente caminho para a preparação dos alunos – e assim o foco não estaria somente no exame em si – a adoção de práticas interdisciplinares e de uma concepção discursiva de leitura que não dissesse respeito somente à materialidade linguística, mas às situações de produção e isso ao longo de todo o EM e não somente na terceira série.

As aulas de LP também tiveram suas atividades prejudicadas por falta de material didático que evitasse os excessivos conteúdos passados no quadro, num insistente desperdício de tempo que poderia ser aproveitado em outras atividades. É o que pôde ser constatado nas observações participantes, a exemplo da aula do dia 19/08/2015, quando o professor P1 passou conteúdo no quadro sobre orações subordinadas adverbiais conformativas, consecutivas, finais, proporcionais e as conjunções utilizadas em cada uma delas. Logo após, solicitou aos alunos que copiassem tudo e analisassem as orações da atividade para que ele corrigisse e desse o visto nos cadernos.

Na observação da aula de LP do dia 24/08/2015, em entrevista espontânea com uma aluna, foi perguntado sobre o uso do livro didático nas aulas e a informação foi de que muitos alunos não tem livro e isso explica, em parte, o motivo de tanto conteúdo ser passado no quadro para os alunos copiarem.

PQ: Escuta, vocês não tem livro de português não:o?

E: De português tem mas num usa não.

PQ: E por que?

E: Nem todos os alunos têm o livro e o professor não usa...

PQ: Mas e das outras disciplinas tem livro?

E: Das disciplinas tem, dos tópicos não (++) mas só o professor de química que usa porque nem todo mundo tem aí os professores nem usam.

Embora o livro didático não possa ter o caráter de recurso pedagógico único para as práticas de leitura e escrita, sua falta acarreta grandes prejuízos às aulas de LP, visto que a cópia de conteúdo do quadro reduz o tempo da disciplina que já é tão prejudicada pelas interrupções diversas que acontecem ao longo do ano. Além disso, abre espaço para a conversa excessiva dos alunos o que torna o ambiente desfavorável, em vários momentos, ao processo de ensino-aprendizagem, pois o universo da sala de aula está diretamente ligado aos resultados cognitivos dos alunos.

J. F. Soares (2004) pontua que nas escolas públicas o livro didático é menos utilizado e isso causa impacto na sala de aula e que a falta de um referencial teórico e

pedagógico claro pode ser uma das razões para o baixo desempenho dos alunos. O autor salienta que “a existência de uma clara referência da linha pedagógica em uso na escola facilita a organização e oferecimento de cursos de desenvolvimento profissional para os professores” (SOARES, J. F., 2004, p. 93). Portanto, a falta de um livro didático que oriente o trabalho do professor e do aluno causa prejuízos que extrapolam a sala de aula e a preocupação com o aproveitamento do tempo escolar das disciplinas, implicando até mesmo na gestão administrativa e pedagógica da escola.

A fala do professor P1, na aula do dia 16/09/2015, resume bem o quanto o quadro branco é utilizado para a exposição do conteúdo aos alunos, quando há referência à quantidade de vistos que ele já deu nos cadernos:

***P1:** Ei galerinha:: (+) quem eu não olhei o caderno ainda, me mostra, hein?
(++) já são seis vistos que eu já dei...*

((Pergunto a um aluno como funcionam esses vistos))

***E:** O professô dá visto nas atividades que ele passa pra fazê no caderno, mas se não tivé copiado o conteúdo do quadro ele não dá o visto.*

Todo o tempo gasto para garantir as condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna poderia ser dedicado a atividades mais relevantes que tivessem efeito cognitivo maior para os alunos. Outros recursos que poderiam ser mais bem aproveitados para as atividades de leitura e escrita são a biblioteca e o laboratório de informática, mas infelizmente são dois espaços privilegiados que a escola possui, mas que não funcionam a contento. O laboratório é pouco utilizado por falta de um profissional denominado dinamizador que tem a função de mediar as atividades do professor nos computadores, além de auxiliar na parte técnico-operacional das máquinas e programas. Já a biblioteca possui um acervo de cerca de três mil livros e se encontra fechada por falta de um programa de gerenciamento de empréstimos, pois o que era utilizado anteriormente teve a licença vencida e não pôde mais ser renovada.

Estas informações foram coletadas em entrevista espontânea com a auxiliar de coordenação (AC) que atualmente toma conta da biblioteca e pelo vice-diretor que me mostrou boa parte das dependências da escola e ainda em entrevista semiestruturada com a diretora.

Nota de campo: 05/10/2015, às 9h10min.

PQ: AC, você é quem cuida da biblioteca, né?

AC: Sim, eu que cuido.

PQ: Mas por que ela não funciona mais?

AC: Ela funciona sim, só que não pode mais emprestar livros porque o programa que tinha no computador pra emprestar os livros venceu (++) . Ele era pago e foi instalado na gestão anterior, (+) era do Banco do Brasil e depois que venceu a licença não tem mais como emprestar então tá desativada mas/

PQ: Desativada com essa quantidade toda de livros'?

AC: É desativada mais ou menos porque quando os professores precisam de livros eu coloco dentro de uma caixa, ele leva pra sala de aula, usa e depois traz de volta pra mim...

Nota de campo: 06/10/2015, às 9h40min.

PQ: Vice-diretor, por que o laboratório de informática da escola está desativado?

VD: Na verdade, ele não está desativado, só fica fechado porque não tem um profissional responsável por ele. Mas os professores utilizam quando desejam. A gente abre pra eles e eles trazem os alunos/

PQ: Mas trazem sempre ou só de vez em quando?

VD: Muito pouco! Eles trazem os alunos aqui (++) reclamam que fica difícil controlar a turma sem apoio de um dinamizador/

PQ: Mas por que não tem esse profissional aqui na escola?

VD: Na realidade, não tem em nenhuma escola pública mais ...

As informações fornecidas em entrevista espontânea foram confirmadas na entrevista semiestruturada com a diretora que, ao ser questionada sobre os recursos pedagógicos de que a escola dispunha, responde que o laboratório não é utilizado por falta de um funcionário, pois “a *Secretaria de Educação não dispõe do dinamizador, que antes era assim chamado ... como a falta de professores foi muito grande, eles retiraram os professores do laboratório de informática para a sala de aula*”. E quando mencionado sobre o fato de a biblioteca estar aberta somente aos professores, a diretora ressaltou “*a gente tem muitos livros, muitos livros, mais de 3 mil! Aí você empresta para o aluno, o aluno pega transferência e você não ficou sabendo. Como é que fica aquele livro? Tem que ter um controle muito grande. (+) Então eu prefiro trabalhar com o professor a princípio do que abrir a biblioteca*”.

A biblioteca leva o nome de um ex-prefeito da cidade de Luziânia, Diogo Machado, e realmente é um espaço amplo, arejado e que reúne todas as condições para o acesso de toda a comunidade escolar e quiçá externa, como mesas, cadeiras, computador, cortinas, ar condicionado, prateleiras e livros e mais livros, mas que, infelizmente, não pode

ser utilizada a contento por falta do programa de gerenciamento de empréstimos. De que adianta uma biblioteca tão bem estruturada se não pode ser livremente frequentada pelos alunos para lerem, pesquisarem ou tomarem por empréstimo as obras que quiserem? J. F. Soares (2004) destaca que a biblioteca é um recurso pedagógico obrigatório da escola que por ser extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem. O autor é bem enfático ao considerar que é “difícil imaginar que uma escola possa merecer esse nome sem abrigar uma biblioteca. Mas, para produzir um efeito positivo no desempenho dos alunos, é importante que os professores estimulem a frequência dos alunos à biblioteca [...]” (SOARES, J. F., 2004, p. 88). A Figura 8 demonstra o quanto é bem estruturada a biblioteca da escola.

Figura 3 – Imagens da Biblioteca Diogo Machado

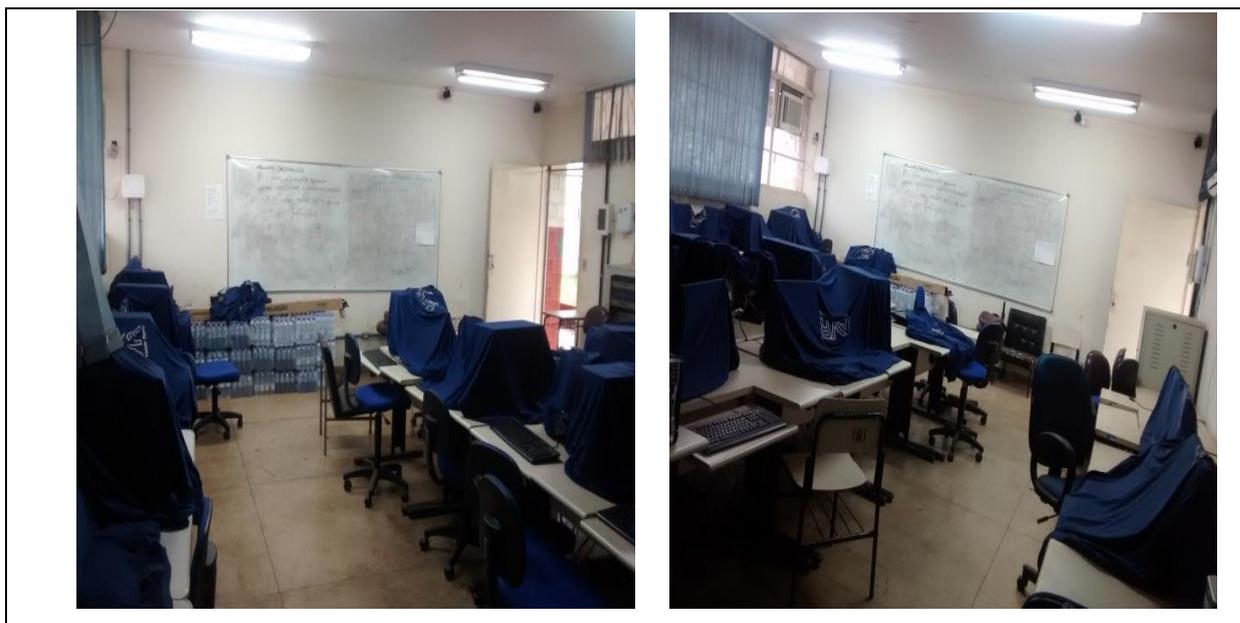


O laboratório de informática está em situação semelhante à da biblioteca, com espaço amplo e arejado, ar condicionado, cortinas, quadro branco, mesas e cadeiras e 19 máquinas, quantidade razoável para serem utilizadas em atividades pedagógicas com uso de novas mídias, tecnologias e linguagens. Uma vez que a juventude já conta há muitos anos com ferramentas de acesso à comunicação e à informação e considera, segundo Rojo (2012, p. 24), que “o computador não é mera máquina de escrever, embora muitos migrados ainda o usem como tal”, os professores e os alunos estão perdendo a oportunidade de valerem-se desse espaço para que o ensinar/aprender língua materna na escola esteja vinculado às práticas sociais reais de interação e comunicação.

A mesma crítica feita por J. F. Soares (2004, p. 88) quanto ao não uso da biblioteca é dirigida por ele ao laboratório de informática quando enfatiza que “de nada adianta para o desempenho dos alunos a existência de um laboratório de computação que fica fechado a maior parte do tempo e que os professores não sabem utilizar em suas aulas”. O autor ainda reflete que os tipos de recursos didáticos existentes refletem as opções pedagógicas da escola e afirma que “para que haja efeito cognitivo, entretanto, não basta a existência de recursos didáticos, é preciso que sejam utilizados pelos professores como material pedagógico e que os alunos tenham acesso a eles” (SOARES, J. F., 2004, p. 88).

As condições favoráveis ao uso do laboratório de informática podem ser observadas na Figura 4.

Figura 4 – Imagens do Laboratório de Informática



Com o objetivo de confrontar os registros da pesquisa com a asserção de que as práticas de leitura e escrita sofrem a influência do excesso de atividades extras da escola, foram selecionadas notas de campo de observação direta e entrevistas espontâneas como embasamento empírico para confirmar ou desconfirmar a asserção.

Nota de campo: 25/08/2015, às 10h20min., na sala dos professores.

((A coordenadora pedagógica lembra aos professores que na sexta-feira, dia 28/08, não haverá aula, pois acontecerá a Conferência Estadual da Juventude²⁶, e que na segunda, dia 31/08, haverá trabalho coletivo na escola))

Nota de campo: 04/09/2015, às 10h30min., na sala de aula de LP.

((Cheguei à sala de aula às 10h30min. e não havia ninguém, somente as mochilas nas carteiras. Sentei e aguardei. Após uns cinco minutos, chegou o professor P1 que também não sabia onde os alunos estavam e me perguntou se eu sabia. Diante de minha negativa, ele foi até a coordenação pedagógica e voltou com a informação de que os alunos estavam no Centro de Convenções em uma palestra, que ficariam lá até às 11 horas e que ele deveria ir pra lá porque o outro professor que acompanhava a turma voltou à escola para a aula. Permaneci na sala aguardando o retorno dos alunos e do professor e, às 11h20min. quando do término da aula, como não retornaram fui para a sala dos professores, onde encontrei a coordenadora pedagógica. Perguntei a ela qual o critério de escolha da turma do 3º “B” para a palestra no Centro de Convenções e ela respondeu que foi porque pediram para a escola mandar uma turma pra lá e os escolheu por serem uma turma mais comportada que as demais))

Nota de campo: 14/09/2015, às 7h40min., e às 8h20min., respectivamente, na sala dos professores.

((Cheguei ao colégio às 7h25min. para observar uma aula de Redação das 7h50min. às 8h40min. e outra de LP das 9h45min. às 10h30min. Na sala dos professores, a coordenadora CP me informou que hoje estariam começando os “aulões” preparatórios para o vestibular...))

((A coordenadora CP organizou os horários dos professores que estariam nas turmas de 3ª série “A” e “B” para irem para outras turmas, a fim de que nenhum aluno ficasse sem aula e o professor P1 pudesse encerrar o “aulão” com a 3ª série

²⁶ 3ª Conferência Estadual da Juventude Etapa Regional que contou com a participação de alunos representantes de todas as escolas de ensino médio dos municípios atendidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia, a saber, Cidade Ocidental, Cristalina e Luziânia. Fonte: Nota de campo de entrevista espontânea com a diretora Joana, em 25/08/2015, às 11h40min., no corredor da escola.

“C” e iniciar com as outras duas turmas. Informou ao professor de Língua Inglesa que ele iria para a 3ª “C” no terceiro horário e para outra turma no quarto horário; e à professora de Sociologia que ela também mudaria de turma nos terceiro e quarto horários. Assim, houve o reordenamento de todas as aulas para que o professor P1, naquele dia, trabalhasse com todas as 3 turmas de 3ª série das 7h00min. às 12h00min.))

Os “aulões” aconteceram de 14/09 a 02/10/2015, ininterruptamente, sendo que de 21/09 a 02/10 seriam momentos preparatórios exclusivamente para o ENEM, de acordo com informações concedidas em entrevista espontânea com a coordenadora pedagógica. No dia 16/09, às 7h12min., na aula de LP, com a turma toda alvoroçada, o professor P1 expôs a situação da distribuição de notas no bimestre e, logo em seguida, liberou os alunos para irem para o “aulão” de Física, na sala de vídeo, cujo nome de designação é “Laboratório de Línguas”.

PI: GALERA:: vou falar com vocês da prova, mas preciso de silêncio ((pouquíssimos calaram))

EI: GENTE:: SI-LÊN-CIO:::

((Fizeram silêncio e o professor falou sobre as notas de uma prova e a quantidade de provas que já havia aplicado))

PI: É o seguinte: (++) seriam quatro avaliações, mas como não tamo tendo tempo de explicar o conteúdo de literatura, só fizemos três avaliações. Entã:o, a nota vai ser dividida por três e não mais por quatro (++) entenderam’?

((Alguns responderam que sim enquanto outros continuavam conversando. O professor falou de alguns alunos que não fizeram algumas avaliações e que depois de lançar a terceira nota, ele saberia quem perdeu a terceira avaliação. Reforçou que tem o controle, as anotações de todos que perderam prova. Começou a chamar os alunos e entregar as avaliações e quem pegava já ia saindo para o “aulão” de Física. Até as 7h23min., a sala já estava vazia))

Nota de campo: 09/10/2015, às 8h35min., na sala dos professores.

((Cheguei à escola, às 8h30min., para a observação da aula de LP que começaria às 8h40min. e fui surpreendida por uma movimentação de alunos, alguns fantasiados e outros não. Fui para a sala dos professores e conversei com a coordenadora sobre o evento que me explicou que era a comemoração pelo dia do estudante, mas que a diretora havia combinado com os alunos que só fariam a festa depois dos “aulões”. Pouco depois, respondendo à pergunta de uma professora sobre feriado e recesso na semana do dia 12, CP disse que tinha confirmado que seria teriam o feriado dia 12/10 e recesso de 13 a 16/10)).

A Figura 5 mostra o momento da Festa à Fantasia em que aconteceu o desfile de competição da melhor fantasia e todos os presentes estavam reunidos no espaço coberto da escola, entre os Blocos 1 e 2.

Figura 5 – Imagens da Festa à Fantasia da escola.



Fonte: Da Silva, 2015.

Nota de campo: 26/10/2015, às 9h20min., na sala dos professores.

((Cheguei ao colégio às 7h40min. para observar as aulas da professora P2 que começaria às 7h50min. e do professor P1, às 11h20min. quando fui informada pela assistente administrativa de que não teria aula de Redação. Fiquei por ali mesmo até chegar o horário da aula de LP)).

A partir das informações das notas de campo, pôde-se comprovar o quanto as atividades extras da escola, sendo elas agendadas ou não, prejudicam o andamento das atividades pedagógicas das disciplinas, haja vista a quantidade de dias interrompidos no período de 17/08 a 30/10, quando da observação participante, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Cronograma da observação participante das aulas de Redação e Língua Portuguesa e os eventos que interromperam as aulas

MÊS/SEMANA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
AGOSTO 1 ^a	17 Sem professor de Redação	18 Sem professor de Redação	19	20 Professor P1 de atestado	21 Professor P1 de atestado
2 ^a	24	25	26	27	28 Conferência da Juventude
SETEMBRO 3 ^a	31 Trabalho coletivo na escola	01	02	03	04 Palestra no C. Convenções
4 ^a	07 Feriado	08	09	10	11
5 ^a	14 Aulões Vestibular	15 Aulões Vestibular	16 Aulões Vestibular	17 Aulões Vestibular	18 Aulões Vestibular
6 ^a	21 Aulões ENEM	22 Aulões ENEM	23 Aulões ENEM	24 Aulões ENEM	25 Aulões ENEM
7 ^a	28 Aulões ENEM	29 Aulões ENEM	30 Aulões ENEM	01 Aulões ENEM	02 Aulões ENEM
OUTUBRO 8 ^a	05 Professor P1 faltou	06 Professores P1 e P2 faltaram	07	08	09 Festa à Fantasia
9 ^a	12 Feriado	13 Recesso	14 Recesso	15 Recesso	16 Recesso
10 ^a	19	20	21	22	23
11 ^a	26	27	28	29	30 Feriado

Fonte: Da Silva, 2015.

O total de dias letivos interrompidos por atividades da escola e feriados, contando também com os recessos não constantes do Calendário Escolar, no período da observação participante das aulas (o que prejudicou também a pesquisa), chega a 52.72%, ou seja, de 55 dias letivos, somente em 29 aconteceram aulas durante todo o período escolar do turno, desconsiderando, é claro, os dias de aulas que interrompiam as aulas ordinárias. Isso sem contar o absenteísmo docente por motivos diversos, momentos em que os alunos também deixaram de ter aulas, em que os dias de aulas caem para 23 e a porcentagem para 41.81%. É inegável que tal situação interfira negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos – não somente nas aulas de LP ou Redação, mas prioritariamente – para um trabalho eficaz com a língua materna por meio das práticas de leitura e escrita, visto que ocorre uma descontinuidade do processo pedagógico e a retomada é sempre mais difícil do que se houvesse regularidade nas sequências didáticas.

Ao falar das diversas situações em que a escola está inserida e que interferem no desempenho cognitivo dos alunos, desde a estrutura física e os recursos pedagógicos e humanos; passando pela falta de professores e servidores; pela gestão e envolvimento com a comunidade externa; pelas atividades extras diversas, feriados e recessos, J. F. Soares (2004) chama a atenção quanto ao uso do tempo escolar, como sendo uma tomada de decisão da escola, para definir quais atividades poderão ou não interromper o ensino na sala de aula. O autor enfatiza que há evidências de que quando se considera todas as interrupções, os dias letivos reais nas escolas brasileiras chegam somente a 75% do total, sendo que os demais são utilizados para reuniões de professores, comemorações e festas cívicas, (acrescenta-se outras atividades diversas) cuja consequência é a “diminuição do tempo dedicado à aprendizagem” (SOARES, J. F., 2004, p. 93).

A afirmação do autor implica que, do mínimo de 200 dias letivos obrigatórios, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu Artigo 24, inciso I, somente em 150 dias acontece efetivo trabalho escolar em sala de aula. A LDB (BRASIL, 1996, p. 7) legisla sobre a inalterabilidade do calendário escolar com tanta veemência que, em seu Artigo 23, parágrafo segundo, nem mesmo diante de peculiaridades climáticas e econômicas, a escola poderá reduzir o número de horas letivas prevista na Lei, a saber, o mínimo de 800 horas anuais.

Desta maneira, ocorre uma ilegalidade no não cumprimento dos dias letivos mínimos por ser considerado um período necessário para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com vistas ao objetivo real da escola: a formação do aluno. Sobre isso, J. F. Soares (2004, p. 93) ressalta que “naturalmente, o aluno só pode aprender aquilo a que é

exposto. Por isso, esse tema é tratado frequentemente na literatura americana como ‘oportunidade de aprendizado’”.

Após a confirmação de que as práticas de leitura e escrita da escola pesquisada sofreram influências de fatores como a rotatividade de professores, o absenteísmo docente, a preocupação com vestibular e ENEM, a falta ou não utilização de recursos pedagógicos e o excesso de atividades extras da escola, categorizando a segunda subserção da pesquisa, chega-se à terceira, objeto da próxima análise:

- O trabalho dos professores de Língua Portuguesa era comprometido pelo conhecimento parcial que têm dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás que orientam as práticas de leitura e escrita.

Os elos vinculados à Subserção 3 foram comentários das entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa e Redação e as informações dos referidos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Educação de Goiás.

À pergunta “Como o Currículo Referência de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Goiás contempla a leitura e a escrita para a 3ª série do Ensino Médio, no que tange às expectativas de aprendizagem e às práticas de leitura e escrita?”, a professora P2 e o professor P1 responderam de forma distinta. A professora afirma que o Currículo Referência, doravante CRLP, não contempla conteúdos para a disciplina de Redação e que, por isso, precisou do suporte de uma apostila solicitada à pesquisadora, visto que seria a primeira vez que trabalharia com os Tópicos de Redação. Ela ainda destaca que “*de língua portuguesa já é diferente tem lá né?...*”, demonstrando um equívoco quanto aos conteúdos que podem ser ministrados em LP, mas também em Redação, numa possibilidade de trabalho diferenciado que vincule os conteúdos específicos citados pelo CRLP para aquela disciplina à leitura e às produções textuais desta.

P2: ... Assim, como a:: e::h no meu caso são Tópicos, né, no terceiro ano, eu não trabalhei ainda com prim/ co::m língua portuguesa no terceiro ano ... Não tem nenhum planejamento no SIAP/ não tem o planejamento do:: de tópicos de redação... Eu não posso te dizer que tem um conteúdo de tópicos de redação, agora de língua portuguesa já é diferente tem lá né, toda...

O professor P1 mencionou três dos quatro eixos temáticos que o CRLP (GOIÁS, 2012a) propõe, a saber, prática de oralidade, prática de leitura e prática de escrita e se esqueceu da prática de análise da língua. Faltou a menção às expectativas de aprendizagem, aos conteúdos e ao direcionamento do processo que é separado por bimestres letivos. Embora isso não tenha sido contemplado na fala do professor, ficou claro que ele possui conhecimento do que precisa ser trabalhado e de que há a liberdade para a ação do professor quando diz que o currículo é “*aberto para que a gente possa tá acrescentando*”, tanto quanto demonstra ser conhecedor do conteúdo e da mediação do conhecimento proposta pelo documento e que precisa estar presente na prática pedagógica do professor, ao enfatizar “*o currículo é o norte, perfeitamente pra gente trabalhar*”.

PI: No caso, a gente tem as divisões por eixo, né (+) tem o eixo da leitura, tem o eixo da escrita, tem o eixo da oralidade (+) então o currículo, ele abrange de uma maneira sucinta, mas de forma que deixa (+) o campo meio:: vamos se dizer::r aberto para que a gente possa tá acrescentando. Mas ele consegue dar o norte, né? O currículo é o norte, perfeitamente pra gente trabalhar.

Ao serem interpelados sobre a forma como o Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, da escola propõe o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a formação do leitor e escritor no Ensino Médio, a professora P2 responde que desconhece o que o PPP da escola orienta sobre tais atividades, alegando que é novata na instituição e ainda não teve tempo para conhecer o documento. O trabalho docente, além de ter que considerar a realidade dos alunos e suas necessidades de formação, precisa estar fundamentado tanto nos documentos orientadores nacionais e estaduais quanto no PPP da escola, mas essa é uma prática que está aquém de muitas realidades escolares e que os próprios PCN+ reconhecem ao enfatizarem que “a falta de sintonia entre a realidade escolar e necessidades formativas reflete-se nos projetos pedagógicos das escolas, frequentemente inadequados, raramente explicitados ou objeto de reflexão consciente da comunidade escolar” (BRASIL, 2002, p. 9).

A professora até fala sobre o que acredita estar proposto no PPP, mas acaba assumindo que não o conhece, o que desencadeia um processo estancado e vazio de objetivos reais para a compreensão e uso da língua, pois “sem essa reflexão, pode faltar clareza sobre como conduzir o aprendizado [...]” (BRASIL, 2002, p. 9). O professor P1 demonstra conhecimento do PPP da escola e também do CRLP quando afirma que os dois documentos norteiam o trabalho pedagógico para a formação do senso crítico dos alunos e ampliação da visão de mundo.

PI: ...sim, no caso, o PPP da escola, ele tenta formar um aluno (++) crítico, né? um ser crítico social que ele possa interpretar o que está acontecendo no mundo e saber opinar sobre aquilo, então, a gente tenta fazer a formação completa desse aluno, tanto de acordo com o PPP como do Currículo, né? Os dois trazem essas questões pra tentar formar...

O que o professor afirma com tanta propriedade está expresso no PPP no campo dos objetivos específicos “estimular o senso crítico do aluno, para atrair condições necessárias e vitais para o seu desenvolvimento intelectual, político e social” (GOIÁS, 2013a, p. 7). Já no CRLP, a formação crítica do alunado vem expressa nas expectativas de aprendizagem, no eixo temático da prática de oralidade, a saber, no primeiro bimestre “ouvir e fazer comentários sobre assuntos e temas atuais de circulação local e nacional, apresentando ideias e opiniões, refletindo, questionando e argumentando” (GOIÁS, 2012a, p. 61); e no terceiro bimestre, “escutar e avaliar anúncios publicitários produzidos e gravados em vídeos, discutir os recursos linguísticos utilizados e os efeitos de sentido produzidos” (GOIÁS, 2012a, p. 63).

A escola, ou o próprio professor, muitas vezes, acaba por separar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna por áreas e o aluno se vê obrigado a estudar os conteúdos relacionados à língua de forma segmentada. Mesmo que o CRLP proponha o trabalho da língua materna dividido por bimestres e por eixos temáticos, as expectativas de aprendizagem e os conteúdos contemplam atividades diversificadas envolvendo gramática, literatura e produção de textos a partir de gêneros discursivos distintos, como pode ser visto nos Anexos G e H. Porém, há uma relação dicotômica entre LP e Redação no que tange às práticas de leitura e escrita que são diferentes em uma e em outra.

A divisão do conhecimento em grandes áreas foi incentivada pela visão dualista de mundo, de Descartes, na qual sujeito e objeto são dissociados no processo de desenvolvimento científico. Santomé (1998) afirma que o pensamento cartesiano tanto quanto a divisão do processo de produção industrial ocorrida no final do século XIX influenciaram a educação e a conseqüente estruturação do currículo escolar em disciplinas. Contudo, o pensamento curricular e uma proposta pós-moderna de educação são discutidos por vários autores que propõem a interdisciplinaridade e a não fragmentação do saber como ponte para o entendimento das relações entre o sujeito e o conhecimento, tais quais Japiassu (1976); Morin (1991); Deleuze e Guattari (1995); Sacristán (1998); Santomé (1998); Fazenda (2002), dentre outros.

Mesmo com uma abordagem ainda disciplinar dos conhecimentos a serem estudados na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) abordam a disciplina LP a partir de um eixo interdisciplinar para que o estudo da língua materna conduza à reflexão do uso da língua em sociedade, além de condenarem o fato de muitas escolas manterem professores especialistas para gramática, estudos literários e redação, enfatizando que “há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si” (BRASIL, 2000, p. 16). O fato de se separar a produção textual da gramática e da literatura, criando a disciplina “Tópicos de Redação” no currículo da escola-campo, conferiu um caráter ainda mais dissociativo do que supõe o ensino disciplinar e fez com que se abandonasse o pensar integralmente o ensino-aprendizagem de língua materna, visto que é preciso conhecer o todo e não somente as partes (MORIN, 1991).

O conhecimento da língua não se dá de forma isolada, necessitando de constante suporte de leituras diversas, mobilização de conhecimentos linguísticos, produção de textos orais e escritos, exercício de interação discursiva e tudo isso pode ser trabalhado tanto na disciplina LP, tanto quanto em Redação ou em outras disciplinas também, visto que leitura, produção e interação estão presentes em quaisquer conteúdos. Mas essa não é a compreensão da professora P2 ao afirmar que “... *então eu não tenho o conteúdo que::: que pede aí. Então, assim, eu não tenho o conteúdo em si pra estar trabalhando com eles*”, referindo-se ao que está concebido no CRLP como conteúdos para a disciplina LP e não para Redação.

Os PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) enfatizam que o EM no Brasil teve sua reformulação estabelecida pela LDB de 1996 e regulamentada, em 1998, pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para que deixasse de ser somente preparatório para a educação superior ou estritamente profissionalizante, o que “significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 8). Mas embora a proposta seja de 1996, até hoje o EM precisa ser repensado no que tange a uma “ação articulada no interior de cada área e no conjunto das áreas²⁷” (BRASIL, 2002, p. 9), ação esta que não é compatível com o trabalho isolado de cada disciplina, menos ainda se estas disciplinas tratarem do mesmo objeto: o ensino-aprendizagem de língua materna.

²⁷ “As três áreas – Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos – organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam” (BRASIL, 2002, p. 8).

Em consonância com o que propõe os PCN+ Ensino Médio, o PPP da escola, ao versar sobre seu referencial epistemológico, baseia-se na inter e na transdisciplinaridade como base do conhecimento para a garantia do “diálogo entre os diferentes saberes, linguagens, conteúdos, áreas, visando à construção do conhecimento sempre mais abrangente” (GOIÁS, 2013a, p. 9). E ao tratar do perfil do educador, o projeto pedagógico evidencia que “o trabalho docente deve inclinar-se à ênfase para aplicações de trabalhos interdisciplinares em equipe [...]” (GOIÁS, 2013a, p. 10). E o CRLP, ainda que proponha um trabalho disciplinar com a língua portuguesa, elencando os conteúdos a serem ministrados e enumerando as expectativas de aprendizagem, é o documento orientador do trabalho pedagógico e recorre aos PCNs e às Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do ENEM para a construção curricular básica. A recomendação do CRLP é a de que, apresentando os conteúdos mínimos para cada bimestre letivo, “o(a) professor(a) verifique a possibilidade de introduzir novos conteúdos e expectativas de aprendizagem, selecionando outros gêneros a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes no decorrer dos bimestres” (GOIÁS, 2012a, p. 13).

A compreensão do que trata o CRLP quanto à adequação do que deve ser trabalhado na disciplina de LP é expressa pelo professor P1 ao pontuar que “... *então o currículo, ele abrange de uma maneira sucinta, mas de forma que deixa (+) o campo meio:: vamos se dizer::r aberto para que a gente possa tá acrescentando, mas ele consegue dar o norte, né?*”. As ações de acréscimo aos conteúdos do currículo do que se julgar necessário aos alunos, considerando a realidade em que estão inseridos, são respaldadas também pelos PCN+ Ensino Médio quando estes sugerem o envolvimento da escola e dos professores da disciplina de LP para proporem um trabalho de seleção de conteúdos articulados às diversas competências e habilidades, considerando a realidade social dos alunos, partindo de uma “concepção comum sobre o que seja o trabalho com Língua Portuguesa na última etapa da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 70).

A percepção da necessidade de constante adequação do CRLP às realidades do processo de ensino-aprendizagem, tanto quanto deste ao que está proposto no PPP da escola – considerando que um projeto pedagógico está em constante reconstrução – está apresentada neste documento orientador da escola, na seção V, Das Necessidades, que, além da aprendizagem significativa e da capacitação pedagógica, destaca a “adequação da prática educacional ao projeto político pedagógico” (GOIÁS, 2013a, p.10), com a convicção de que o trabalho do professor em sala de aula ou fora dela precisa estar norteado pelas concepções filosófico-pedagógicas do referido documento. A mesma visão se encontra na seção VI, Da

Programação, em seu item 6.2, que trata da adequação da prática educacional ao PPP, cuja ênfase é para que “o projeto político pedagógico do Colégio seja referência em todas as nossas ações pedagógicas para que assumamos o nosso compromisso com a educação” (GOIÁS, 2013a, p. 11).

Assim sendo, o conhecimento parcial do PPP ou do CRLP que são importantes documentos norteadores do trabalho pedagógico (e de suas conseqüentes potencialidades), pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem de língua materna que é um dos principais agentes de comunicação e interação e que precisa ser ensinada e aprendida na escola pelo desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, mas não de forma isolada em LP ou em Redação. Esse trabalho isolado nas disciplinas de Redação e LP fica claro nas palavras da professora P2 que, ao ser interpelada sobre o que foi pedido para que se trabalhasse na disciplina, uma vez que ela mesma alegou não ter conteúdo específico para Redação no CRLP, responde “*no Tópicos, foi pedido para que eu trabalhasse bastante a escrita com eles, a leitura também, mas aí e::h trabalhar mais a questão da:: das redações dissertativas por conta do ENEM*”.

Embora as transformações da sociedade pelas diversas situações econômicas, sociais e culturais tenham interferido no conhecimento científico, este não se tornou menos disciplinar como muitos teóricos gostariam que fosse. E para reflexão quanto ao trabalho isolado das disciplinas, com foco quase que exclusivo no ENEM e sem considerar uma formação mais ampla dos alunos, tornam-se pontuais as palavras de Deschamps (2016, p. 37) ao considerar que o exame nacional “[...] não abarca a diversificação necessária para as trajetórias dos jovens no Ensino Médio, mas é a referência curricular para todas as escolas, condenando todos os programas a um percurso único”.

Por conseguinte, não se resolve a questão refutando as propostas do CRLP para a disciplina LP, primeiro porque são diretrizes da política educacional estadual e nacional às quais a escola está submetida; segundo porque houve um avanço significativo para as propostas de ensino-aprendizagem de língua materna, cuja visão, atualmente, considera a realidade social do aluno e a diversidade de gêneros discursivos que circulam socialmente como objetos do processo; terceiro porque há espaço, amparado pelo próprio documento orientador, para a inserção de conteúdos, por parte da escola e dos professores, que possam solucionar as situações-problema da realidade de cada instituição. O caminho é a adoção do currículo como orientação para os conteúdos, mas com um olhar crítico e investigativo para conhecer e avaliar a realidade dos alunos e assim levar para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita situações de uso real da língua para soluções efetivas de

questões pontuais e depois mais amplas do repertório sociodiscursivo. Desta forma, o aluno não irá apenas conhecer, mas também empreender a língua como prática social, de fato.

Diante de todo o exposto e das falas dos sujeitos, infere-se que as atitudes pedagógicas dos professores P1 e P2 para as práticas de leitura e escrita são divergentes porquanto são também divergentes seus conhecimentos acerca de currículo, tanto quanto do próprio CRLP e de sua aplicabilidade e flexibilidade no que tange à atenção ao que acontece na sociedade e no dia a dia dos alunos para a possibilidade do trabalho interdisciplinar. Para corroborar o exposto, Sacristán (1998, p. 16; 185) afirma que “o currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam”. O autor chama a atenção ainda para o fato de que o professor pode transformar o conteúdo do currículo por conta de suas concepções epistemológicas e da realidade de seus alunos para adequar às necessidades reais de ensino-aprendizagem.

Em consequência das reflexões e análises, a terceira subasserção, qual seja “o trabalho dos professores é comprometido pelo conhecimento parcial que têm dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás que orientam as práticas de leitura e escrita” pôde ser confirmada, em partes, visto que o conhecimento parcial dos referidos documentos se restringiu à professora P2. Porém, com o aporte teórico de autores que estudam e debatem o currículo e o subsídio das legislações e documentos oficiais é possível compreender e discutir o ensino-aprendizagem de leitura e escrita que tome por objeto a língua que é história, cultura e parte de cada sujeito para que sejam modificadas as práticas pedagógicas inócuas ao processo.

A quarta e última subasserção para a análise dos dados deste estudo traz como fundamento a inclusão do contexto sociocultural e das práticas letradas dos alunos como recursos pedagógicos para as atividades de leitura e escrita. A subasserção 4 ficou assim delineada:

- O contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos não eram considerados para as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Os itens selecionados, a partir dos registros coletados para análise e confirmação ou não da asserção, foram notas de campo e comentários de entrevistas. A primeira nota de

campo foi coletada na aula de LP quando o professor estava falando de avaliações com os alunos e destacando as dificuldades que tiveram com a interpretação das questões.

Nota de campo: 17/08/2015, às 9h45min.

((Ao entrar na sala, o professor P1 fala descontraidamente com os alunos))

P1: *Saudações corintianas aí*

E1: *Que nada! É mengão no coração mano véi*

E2: *Ceis é fraquim demais... fosse eu tinha era vergonha desses timeco aí ...*

E3: *Fala sério (inaudível)*

((E assim continuam falando do campeonato brasileiro e o professor trazendo para a conversa os meninos e meninas que ele sabe que gostam muito de futebol e acompanham o campeonato))

P1: *Então tá, galera:: (++) vamu lá (+) vocês tiveram muita dificuldade de interpretação na prova (+) vou entregar pra gente conversá um pouco...*

E4: *Foi muito ruim, fessô*?

P1: *Muitos alunos tiveram dificuldade de identificar o que é VERBO...*

Considerando o CRLP (GOIÁS, 2012, p. 67) como norteador do trabalho pedagógico e as expectativas de aprendizagem “ler comparativa e associativamente os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social”, do eixo temático da prática de leitura; e “refletir sobre as orações subordinadas adverbiais presentes nas cartas de leitor e nos contos literários”, do eixo temático da prática de análise da língua, o professor P1 poderia ter empreendido outra metodologia de ensino-aprendizagem do objeto de sua aula: orações subordinadas adverbiais. Os conteúdos correspondentes às expectativas e eixos temáticos em foco são os contos literários (incluindo literatura goiana), cartas de leitor e carta argumentativa e a julgar pela fala do professor direcionada aos vários de seus alunos e alunas “*Saudações corintianas aí*” e que gerou reciprocidade, o contexto “futebol” poderia compor os gêneros sugeridos – ou outros conforme análise do professor – para a prática da leitura e, posteriormente, para a análise da língua pelas reflexões sobre as orações subordinadas adverbiais.

De tal forma, o futebol e os assuntos decorrentes seriam utilizados para a estimulação do aprendizado, pois para o processo de ensino-aprendizagem é preciso utilizar-se da memória de forma compreensível e não puramente mecânica. Para tanto, a atividade recorreria à memória dos alunos pela satisfação do diálogo sobre um assunto de interesse,

posto que os jovens tem uma “ [...] memória tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas” (VIGOTSKI, 2007, p. 49). Essa lógica está diretamente vinculada aos reais usos da língua no dia a dia para atingir objetivos específicos. Caso não se considere essa contextualização para o alcance das expectativas propostas pelo currículo, o processo de ensino-aprendizagem poderá ter empecilhos que serão barreiras à compreensão e à utilização da língua materna como prática social.

A ativação da memória de forma não compreensiva e, conseqüentemente, o não desenvolvimento cognitivo, podem ser verificados na aula de LP do dia 19/08, ainda sobre as orações subordinadas adverbiais.

Nota de campo: 19/08/2015, às 7h10min.

((O professor P1 passou no quadro informações sobre orações subordinadas adverbiais conformativas, consecutivas, finais e proporcionais, assim como suas respectivas conjunções. Em seguida, passou quatro orações e solicitou aos alunos que analisassem que ele corrigiria em seguida. O professor anda pela sala de carteira em carteira, mas a maioria dos alunos não faz a atividade e somente conversam uns com os outros. Um aluno solicita minha ajuda para analisar as orações))

E: A senhora é professora de português, não é”?

PQ: Sim, sou, por quê”?

E: Será que poderia me explicar isso aí ((aponta para o quadro))

PQ: Mas as explicações do professor na segunda-feira estavam corretas/

E: É porque o professô não tem muito tempo prá explicá (++) e quando ele explicou eu entendi, mas quando vô fazê as atividades, fica tudo muito confuso ...

Outro registro a ser considerado, foi coletado na aula de Redação.

Nota de campo: dia 20/08/2015, às 7h00min.

((A professora chega a seu primeiro dia de aula e se apresenta aos alunos, fala de sua metodologia de avaliação, dizendo que tudo que passar no quadro valerá visto e nota e que o caderno, portanto, valerá 5 pontos. Em meio a muita conversa, ela inicia no quadro informações sobre como desenvolver uma dissertação, com frases para serem utilizadas em introdução, desenvolvimento e conclusão. Mesmo quando um aluno vai até ela e mostra que a professora anterior já havia passado tal conteúdo, ela continua e diz que, na próxima aula, continuará com o conteúdo de onde a outra professora parou, carta ao leitor. Ela sai da sala para buscar um pincel para continuar a escrever no quadro e, enquanto isso, um aluno conversa comigo))

E: A senhora gosta de viver em sociedade”?

PQ: Como assim”? Eu gosto, claro!

E: Cê tá é do:ida?!

PQ: Ué:, por quê?

E: Ah (+) eu prefiro ficar com meus amigos ou sozinho (+) tipu:: se eu pegar um livro que tenha explicações detalhadas desse tema aí (++) ((vira-se para o quadro para continuar copiando)) aprendo muito mais do que num lugar como esse ...

((Não digo nada e ele continua))

E: Desperdício TOTAL (++) um lugar que só tem barulho e uns conteúdo nada a vê:: só vestibular e ENEM

PQ: Nossa! ...

E: É sério professora (++) desse jeito aí ninguém aprende direito não (+) se ao menos os professor quisesse saber mais o que a gente gosta, o que a gente vive (++) se não é assim, nos livros é melhor...

Os PCN+ Ensino Médio abordam a descontextualização do processo de ensino-aprendizagem de LP ao afirmar que para além da memorização mecânica de regras gramaticais – ou de frases prontas para uma dissertação – “o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 55). É disso que o estudante reclama, pois para que ele consiga utilizar a língua nos contextos citados pelo documento com a amplitude de conhecimentos que se espera desse estudante, sua realidade social e cultural precisa ser considerada. Justamente por não ver isso acontecer na disciplina, ele considera estudar sozinho nos livros, melhor do que estar na escola.

Para criar possibilidades de participação ativa dos alunos nas atividades propostas, assim como contempla o CRLP, ou seja, práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de análise da língua, Souza, Corti e Mendonça (2012) sugerem, dentre outras ações, ler com os alunos e compartilhar com eles seus gostos e preferências, pois os jovens aprendem muito quando gostam do que leem e quando podem compartilhar esses gostos e o que leram com colegas e professores. Outra ponderação importante das autoras e que é prática muito comum nas disciplinas de LP e Redação da escola pesquisada refere-se ao uso excessivo da lousa para cópia de conteúdos pelos alunos (inclusive já discutido anteriormente na subseção 2), uma vez que “o tempo e a energia gastos pelos alunos com a cópia do quadro podem ser investidos

na reflexão, no debate e na produção escrita” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 109).

Na entrevista em grupo com os alunos, foi possível identificar as práticas letradas de seis dos onze que estavam no grupo e falaram sobre a questão, bem como perceber o universo cultural em que estão inseridos, ao serem questionados sobre gostarem ou não de escrever e o que escreviam ou liam. Ao contrário do que pode se pensar dos jovens de escola pública, esses alunos, sujeitos da pesquisa, gostam de ler e leem gêneros diversos como política, mitologia grega, processos judiciais, boletos bancários, letras de música e redações escolares; e gostam de escrever em suportes distintos como no papel ou no computador, nas redes sociais e em aplicativos de celular.

Sobre as práticas de letramento que são exercidas nos diferentes contextos da vida e que vão desenvolvendo a leitura e a escrita, Rojo (2009) cita o caso de um rapaz de 22 anos de idade que é casado, está desempregado e vende balas no sinal para sustentar a família e as coloca no espelho retrovisor dos carros parados com um bilhete afixado no saquinho das guloseimas. A autora pontua que o rapaz “recorre a práticas letradas em suas vendas, cobra e faz o troco” (ROJO, 2009, p. 98) e, assim, enfatiza que as práticas de letramento social não são menos importantes que as do letramento escolar. Essas práticas sociais da língua podem ser percebidas nas falas dos sujeitos, na primeira entrevista em grupo, em 18/08/2015, às 10h40min.

E11: *Eu já prefiro ler [política do que ler um livro de romance/*

E4: *[não não não/*

E5: *Mitologia grega/*

E4: *Aí é bom!*

E2: *Eu acho qu::e (+) a leitura me coloca dentro das histórias que eu leio. Então eu acho muito bom.*

PQ: *E de escrever, gostam?*

E2: *Eu amo escrever! Tenho uma página no Facebook que eu escrevo textos.*

E5: *No meu caso, quando eu trabalhava eu tinha que ler vários processos, ver se tavam no padrão, se tinham assinatura, numeração, (inaudível) vê ou não se tava no padrão da casa, do Ministério...*

E3: *No meu trabalho eu tinha que fazer quase a mesma coisa que o ((colega)) faz, só que ele escreve mais (+) é: eu digito no computador.*

E2: *Eu, e::h eu também e:h como eu trabalhava com boleto essas coisas, eu tinha que ler muito né? Ver se tava errado. (+) E:h tinha muito número, muita coisa errada. Quando eu tinha que anular, então (+) era muita coisa que eu fazia. E escrever também e outra: eu deixava pra estudar lá então eu lia muito.*

E4: *Eu num leio muito no serviço.*

E2: *Como eu tenho página, eu tô sempre mandando pros meus amigos, falo pelo WhatsApp. (+) Também tenho uma página dos meus ídolos que é o Di Paulo e Paulino. Eu que cuido! Então (+) eu sempre escrevo muita coisa na página.*

E10: Bom, eu vivo no meio da música (+) então a gente compõe muito. Então assim (+) o pessoal fala da letra e tal, então eles gostam. (+) eu ador::o redação! Eu amo escrever redação em si, então as minhas redações sempre são boas. Então (+) só pontos positivos e às vezes tem um ponto negativo ou outro, mas só fortalecem e engrandecem (++) a gente aprende com os nossos erros também.

Diante das práticas sociais diversificadas dos sujeitos entrevistados que são mediadas pela leitura e pela escrita, percebe-se que esses jovens convivem com práticas de letramento nas quais se engajam todos os dias e que os auxiliam a se constituírem “como sujeitos, como cidadãos, como integrantes de grupos diversificados, nos quais atuam em diferentes papéis sociais” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15). Porém, essas práticas não são aproveitadas pelos professores P1 e P2 como parte das estratégias de leitura e escrita que poderiam alcançar mais facilmente os alunos que então veriam suas atividades sociais valorizadas no ambiente escolar. Assim, os professores dispõem de rico material como início do trabalho, a partir das práticas de letramento dos alunos, para que depois pudesse ser viabilizado o letramento escolar por meio dos conteúdos exigidos pelo currículo.

O mapeamento do que os alunos leem e escrevem fora da escola, no trabalho ou nas demais atividades sociais, pode ser um ponto de partida de grande importância para aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita para o alcance do multiletramento, posto que a partir desse conhecimento “é possível planejar atividades de leitura e escrita de fato significativas para esses estudantes” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15). O que pode tornar esse trabalho mais difícil de ser concretizado é o pouco tempo de que dispõem os professores para conhecer as participações sociais de seus alunos porque lecionam em várias turmas, como é o caso do professor P1, ou ainda em várias turmas e em mais de uma escola, como é a situação da professora P2. Isso é perfeitamente compreensível, tendo em vista as atuais condições gerais do trabalho docente, em específico destes dois sujeitos da pesquisa, visto que as salas de aula da escola-campo têm mais de 40 alunos em todas as séries, e, portanto, essa aproximação tende a ficar comprometida.

Apesar de empecilhos de ordem diversa, a aplicação de um simples questionário poderia ser uma tentativa inicial para o conhecimento das atividades sociais e culturais dos alunos mediadas pela leitura e pela escrita. Esta pesquisa também é uma possibilidade para a ciência dos professores e do grupo gestor por meio do acesso às análises e discussões das práticas de leitura e escrita dos estudantes e suas atividades sociais. Para tanto, são trazidos mais comentários da segunda entrevista em grupo com os alunos, realizada em 08/10/2015, às 7h45min.

((Perguntados sobre seus hábitos de leitura, a maioria dos alunos respondeu que gosta; que lê com frequência; lê gêneros diversos e em suportes diferentes; contudo, o livro é o suporte mais citado))

E1: *Eu gosto de ler, e::h, gosto de ler ficção (inaudível)*

E2: (inaudível)

E3: (inaudível)... *em casa.*

E4: *Eu gosto de ler romance e suspense e eu leio em casa.*

E5: *Eu gosto de ler e::h romance suspense e eu leio em casa (também)*

E6: *Eu não gosto de ler não ((risadas na sala))*

E7: *Gosto de ler textos em blog e:: só. ((risadas na sala))*

E8: *Eu já li alguns romances. Gosto de lê notícias também e (tenho biblioteca em casa)*

E9: *Eu gosto/ amo ler! Eu leio de tudo, porém eu gosto mais de romance, assim (+) tipo:: tudo eu leio, gosto muito.*

PQ: *E lê onde?*

E9: *Em c:as::a, no meu trabalho às vezes.*

E10: *Eu leio BASTANTE.*

E9: *É (verdade).*

E10: *E:: posso dizer que os livros que eu mais gosto são livros psicológicos, que faz às vezes eu mudar de opinião. Às vezes eu tô lendo ali aí eu 'putz' nunca pensei nisso! Então, eu já mudei (+) o que eu pensava antes. Então, eu gosto de livros que me façam, vamos dizer assim, ter outra e::h/*

E9: *Visão.*

E10: *Isso!! Às vezes eu tô lá e fico "ahn tá" ((risadas na sala)) na mesma página. Aí eu "não, agora eu vou parar"... Aí eu descobri que (incompreensível) baixei um aplicativo pra ler no meu celular. Vish da hora!*

E11: (gosto de ler) *ficção científica (+) e só.*

E13: *Eu odeio, começo a ler minha cabeça começa a doer. ((risadas))*

E12: ... *EU GOSTO DE LER.*

PQ: *De ler o quê?*

E12: *Drama.*

Apesar de o estudante E6 dizer que não gosta de ler e o E13 enfatizar que odeia ler porque a cabeça começa a doer, a maioria dos colegas gosta de ler em casa ou no trabalho, mas não na escola; gosta de ler livros, ler no celular ou ler postagens em *blogs*. Essas práticas leitoras demonstram que a escola precisa aprender a lidar com o gosto dos alunos por livros ou por leituras em suportes digitais para conseguir conquistá-los para as leituras exigidas pelo currículo do EM.

O que foi constatado nas aulas observadas de LP e Redação é que não houve prática de leitura e nem orientação para que esta fosse feita como atividade extraclasse ou, em outras hipóteses, fosse objeto de avaliação das disciplinas. A única aula em que houve

sugestão de atividade de leitura – não de forma explícita, mas que subentendia a necessidade de leitura fora da escola em forma de “pesquisa” – para o desenvolvimento de um debate em grupo e de uma produção textual avaliativa, foi na aula de Redação do dia 01/09/2015.

Nota de campo: dia 01/09/2015, às 10h30min., na sala de aula.

((A professora iniciou a aula vistando alguns cadernos em que constasse o conteúdo completo que ela havia passado na aula anterior ou ainda os que não tinham ganhado vistos anteriores. Após isso, passou no quadro a informação sobre um trabalho para ser entregue dia 03/09: um texto dissertativo de tema livre, mas enfatizou algumas ponderações))

P2: *O tema é livre, mas tomem cuidado com o que vão escrever hein:?*

E: *Professora, eu posso escrever sobre a legalização das drogas?*

((Ao término do conteúdo no quadro, às 11h10min., a professora falou com os alunos que gostaria de realizar, na aula seguinte, um debate e que era para eles indicarem os temas. Surgiram os temas sexualidade, drogas e redução da maior idade penal, sendo que o tema drogas foi o primeiro mais votado e sexualidade o segundo, embora poucos alunos tenham votado)).

Diante dos encaminhamentos na aula da professora P2, subentende-se que os alunos pesquisariam para debater os temas em dois grandes grupos e também para ter subsídios para a produção textual avaliativa. A metodologia do debate proposto pela professora atende a uma das três expectativas de aprendizagem do eixo temático da prática da oralidade propostas pelo CRLP para o 3º bimestre letivo, a saber, “discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo” (GOIÁS, 2012, p. 67). Por outro lado, não atende aos conteúdos, cujos gêneros são contos literários (incluindo literatura goiana), cartas de leitor e carta argumentativa, visto que o indicativo do trabalho escrito foi para dissertação argumentativa.

Embora não tenha sido uma escolha temática feita pela professora e sim pelos alunos, a atividade atenderia em parte ao que está proposto no CRLP e, de certa forma, poderia conduzir os alunos à pesquisa, à prática da leitura, da oralidade e da escrita. O que poderia ser considerado como algo importante que faltou na sequência didática foi considerar o que os alunos gostam e vivenciam em suas práticas de leitura e escrita, tal qual foi a reclamação deles na entrevista quando perguntados sobre tais práticas:

E11: *Eu acho que a professora tinha que trazê notícias, porque ela só passa as coisa no quadro.*

E9: *E também outras coisa, né? Porque a gente num pensa só em vestibular e ENEM não: (+) a gente também tem outros interesses.*

E1: *Acho que é::: mais feiras tecnológicas por exemplo, aqui na escola tem muita gente criativa que não usa né?...*

E13: *Eu acho que assim, a escola não deixa soltar o talento que cada um tem ... a escola limita a gente poder mostrar o talento que a gente tem.*

Assim sendo, partir da realidade sociocultural dos alunos e de suas práticas letradas como base para o aperfeiçoamento linguístico poderia ser mais oportuno para auxiliá-los a compreender o que se pretende com o ensino-aprendizagem de língua materna na escola para que, assim, façam uso eficiente da língua e das diversas linguagens em situações reais de comunicação. Seria uma forma de chamar a atenção do aluno “para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir” (MARCUSCHI, 2008, p. 56), propondo atividades de leitura e escrita a partir do que ele gosta e faz bem, para depois, preocupar-se com uma boa formação linguística. A prática pedagógica, nessa perspectiva, consideraria o que disse o estudante E11 “*escrevo de olho fechado*” como suporte para suas leituras e produções textuais, tanto quanto de seus colegas.

E11: *Acho que esse lance do desconhecido, tipo, (incompreensível) ninguém sabe o que vai cair, a gente é pego de surpresa, porque dá um tema que::: a gente não conhece pra debater (acaba sendo difícil pra expressar suas ideias)*

PQ: *Aham, mas essas coisas que você gosta (+) falou que gosta de escrever, mú:::sica, poema, pra isso você tem dificuldade?*

E11: *Nenhuma.*

PQ: *Não?*

E11: *Escrevo com olho fechado.*

((risadas e comentários na sala))

Desta maneira, o estudante teria maiores possibilidades de aproveitamento satisfatório nos exames e seleções – ainda comuns no sistema de avaliação de competências e habilidades dos que concluíram ou estão concluindo o EM – e também no mundo do trabalho com a utilização da língua em situações diversas de interação sociodiscursiva. Uma vez que os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 57) destacam que a competência quando internalizada “não se perde ao fim da prática escolar e pode estender-se pelos outros círculos sociais de que o aluno participa”, as práticas de leitura e escrita precisam preparar os alunos

para produzir discursos críticos e avaliar os discursos de outros sujeitos, internalizando e desenvolvendo a competência comunicativa.

Um trabalho pedagógico assim objetiva o multiletramento, procurando levar em conta e incluir no currículo “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12). Os textos em gêneros diversos e suportes variados também caracterizam o multiletramento para a transformação dos alunos em sujeitos críticos que utilizem “a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (BRASIL, 2000, p. 17).

Quando os sujeitos da pesquisa são perguntados se gostam de escrever e o que escrevem, surgem informações preciosíssimas para os professores P1 e P2 trabalharem as práticas de leitura e escrita em suas aulas, principalmente para a professora de Redação, uma vez que o objetivo de suas aulas é a preparação dos estudantes para o ENEM e os vestibulares. São informações importantes para o processo de ensino-aprendizagem que os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM defendem ao tratar da necessidade de o professor ouvir e conhecer seus alunos, pois “quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes” (BRASIL, 2000, p. 16).

O conhecimento do que os alunos gostam ou não, das dificuldades que tem ou não, pode fundamentar a prática pedagógica e dar suporte às estratégias de ensino-aprendizagem para a escolha dos gêneros discursivos adequados, pois é por meio deles “que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

E1: *Eu não gosto de escrever não.*

PQ: *Não?*

E1: *(incompreensível) eu sei organizar muito bem as ideias, só que na hora de colocar no papel eu (tenho muita dificuldade com isso).*

E7: *Isso dá agonia demais.*

E2: *(inaudível)*

E7: *A minha ((dificuldade)) é quando eu não conheço o assunto. A redação assim (aí eu tenho dificuldade), mas se eu conhecer...*

PQ: *Com esses textos que você falou que gosta de fazer, você tem dificuldade?*

E7: *Não! (+) Não porque é sentimento meu, é coisa que acontece na minha vida (+) então não.*

E6: *Ela escreve bem ((apontando para E7)).*

E13: *Eu tenho muita dificuldade de escrever até quando eu sei do assunto. Não sei expor minhas ideias no papel.*

E12: Não tenho muita dificuldade pra escrever. Só::: como as menina tavam falando, quando o assunto é desconhecido que a gente fica meio (incompreensível).

Os alunos entrevistados expuseram suas dificuldades em produção textual, tanto quanto declararam suas práticas de letramento e quando isso é considerado pelos professores, o ensino-aprendizagem da língua materna não se dissocia de maneira alguma do contexto social vivenciado pelos estudantes, o que possibilita trazer para o ambiente escolar as variedades de gêneros discursivos existentes na sociedade. A teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso embasa a proposta dos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 18; 21) para a disciplina LP ao trazerem a reflexão de que “os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo nos dizem sobre a natureza social da língua [e que] o trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno”. E é o próprio Bakhtin (1997, p. 283) que fundamenta a afirmação de que não se pode dissociar a língua do contexto de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita quando declara que “o enunciado – [...] em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”.

A consideração da diversidade cultural e linguística do alunado e de suas práticas letradas é primar pelo alcance do multiletramento para que, com as ferramentas disponíveis a todos para o acesso a bens de consumo e de informação e interação, os alunos possam ser sujeitos críticos para selecionar e utilizar somente aquilo que lhes convier. São possibilidades infinitas de aquisição de informações que podem ser transformadas em conhecimento ou serem instrumentos de manobra consumista, a depender da capacidade multiletrada desenvolvida ou não na escola, principalmente. O trabalho com multiletramento, segundo Rojo (2012, p. 8) “pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas [...] se caracteriza como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos”, para a transformação do consumidor acrítico em analista crítico pela apreciação ponderada de produtos culturais locais e globais (ROJO, 2012).

Mesmo sem a utilização de novas tecnologias de comunicação e de informação, o trabalho com o multiletramento pode ter êxito. Porém, quando alguns gêneros são trabalhados de maneira muito desvinculada de seus meios de produção e da realidade sociocultural dos alunos, a tendência é que haja desinteresse e desmotivação, assim como aconteceu quando a professora P2 passou na lousa informações sobre o gênero *e-mail*, iniciando na aula do dia

25/08 e encerrando no dia 01/09/2015, como mostra o Anexo E e F e também as notas de campo.

Nota de campo: 25/08/2015, às 10h30min.

((Pouquíssimos alunos copiam o que está no quadro sobre gênero *e-mail* e no centro da sala há grupos de alunos que conversam o tempo todo e riem de tudo. Mesmo tendo somente 32 alunos presentes hoje, a sala está um barulho muito grande. Tem um aluno que costuma ser participativo, mas está o tempo todo debruçado na carteira e não copia o que a professora passa no quadro)).

PQ: *Tá tudo bem? Tá passando mal?*

E1: *Não (+) tá tudo bem sim...*

PQ: *Você não vai copiar?*

E1: *Pra quê!? ... totalmente desnecessário ...*

E2: *... Também não tô copiando (+) e nem vou copiar.*

Nota de campo: 01/09/2015, às 10h35min.

((Cheguei à sala de aula e a professora P2 já estava vistando os cadernos e os alunos conversando tão alto que do início do corredor dava pra ouvir a algazarra. A professora tentava falar com eles, mas era impossível ouvir sua voz e então ela gritou anunciando que eu queria dar um recado. Saí da carteira em que estava com um objeto embrulhado em papel de presente na mão e, ao levantar o pacote, o barulho começou a diminuir até que, quando cheguei à frente, todos me observavam silenciosamente. Perguntei se gostavam de desafios porque eu faria um com eles e quem acertasse ganharia o presente, mas que só seria feito o desafio se colaborassem com o silêncio até o final da aula. Enquanto isso, a professora continuava a passar o conteúdo sobre *e-mail* iniciado na aula anterior, mas muitos alunos não copiaram nem depois que me sentei para continuar a observação da aula. Alguns mais próximos de onde me sentei disseram que não copiariam. A conversa continuou grande até o final da aula e, quando eu saía da sala junto com a professora, os alunos perguntaram sobre o desafio e eu respondi que eles não cumpriram o combinado)).

O nítido desinteresse de muitos alunos em copiar o que está no quadro e a resistência da turma mesmo com a informação de que o conteúdo seria “vistado” pela professora e, conseqüentemente objeto de avaliação, conduz à reflexão de que se o gênero discursivo *e-mail* (chamado pela professora de gênero textual – questão de concepção teórica) fosse ensinado com a utilização de metodologias diferentes, poder-se-ia alcançar o êxito esperado para esse tipo de conteúdo no EM. Assim afirmou um aluno, durante a entrevista em grupo, ao serem perguntados sobre a existência de projetos ou outras atividades de leitura e escrita na escola: “*Você chega é quadro. Senta. Professor vai embora. (Chega) sua hora, vai*

embora”. Os estudantes querem e precisam de atividades diversificadas para que vinculem o estudo da língua e das linguagens às práticas sociais e discursivas para não perderem o interesse pelo que é ensinado apenas como objeto de avaliação em um suporte que necessitaria ser diferente.

O *e-mail* é um gênero de produção escrita que utiliza um suporte que não pode ser uma lousa ou um caderno, além do que, poderia ser explorado em situações reais de produção para que os alunos pudessem comparar gêneros diferentes que utilizam linguagens distintas em um *e-mail* e um *blog*, ou em um jornal e um livro, por exemplo. São modos de ler e de ser leitor que precisam ser discutidos em ambiente escolar, justamente para se desenvolver o senso crítico e não rejeitar nenhum tipo de leitura ou escrita sejam elas em papel ou na tela de algum dispositivo eletrônico, visto que todas tem seu lugar no processo de ensino-aprendizagem tanto quanto na interação por meio de diversas linguagens.

As autoras Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 29) discutem a utilização do computador na prática pedagógica como uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, justamente para acabar com o estigma das críticas aos *e-mails*, *blogs* e *sites* pessoais como empecilhos para a leitura e a escrita, que causariam “falhas no desenvolvimento do raciocínio”. O que as autoras propõem é a consideração ao fato de que são modos de ler e escrever que facilitam a interação no meio digital, com velocidade e informalidade de escrita necessária para evitar a monotonia; com a aproximação de pessoas do texto e a realização de leitura que “compõe a complexa dinâmica do processo de se constituir leitor” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 30).

A reflexão proposta não pode ser conseguida se o caderno e a lousa continuarem como os únicos recursos didático-pedagógicos utilizados para o ensino-aprendizagem do gênero *e-mail*, pois pode limitar a conquista da atenção e da motivação dos alunos para o que se espera ensinar e aprender, principalmente em se tratando de práticas de leitura e escrita com vistas ao multiletramento. Tal dimensão cognitiva precisa considerar a multiplicidade de culturas, as diversas linguagens e as atividades sociais dos alunos mediadas pela leitura e pela escrita fora da escola para que, dentro dela, os jovens não sintam que suas práticas são invisíveis e sem importância. Para tanto, conhecer o que os estudantes fazem fora da escola; de que grupos participam; o que escrevem e leem; qual o contato e que tipo de novas tecnologias fazem parte de seu dia a dia é um caminho para o planejamento de atividades de leitura e escrita que sejam significativas para eles e que os motivem a participar, aprender e socializar conhecimentos extracurriculares que os preparem à aquisição de conhecimentos expressos no currículo.

As notas de campo das aulas de LP e Redação do dia 24/08/2015; LP e Redação do dia 03/09; Redação do dia 29/09; LP e Redação do dia 05/10 e LP do dia 26/10/2015 – tanto quanto as demais já expostas – confirmam o uso do quadro branco como recurso didático quase único e também a exposição de conteúdos desvinculados da realidade dos alunos. Essas práticas amparam a reflexão de que o currículo deveria atender às orientações dos documentos norteadores do trabalho pedagógico, quais sejam, os nacionais (LDB, PCN Ensino Médio, PCN+ Ensino Médio: orientações complementares aos PCN) e o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás que são instrumentos legais que admitem as necessidades do alunado inseridas no Projeto Político Pedagógico, bem como no currículo mínimo para o ensino-aprendizagem de língua materna, para não desconsiderar o contexto social vivido pelos estudantes.

As informações coletadas nas entrevistas com os alunos em agosto e outubro – que envolveram 24 alunos do universo de 45 matriculados e 40 assíduos, ou seja, entre 53,3% a 60% da turma pesquisada – e que retratam a realidade sociocultural e suas práticas de letramento e multiletramento poderiam ser utilizadas pelos professores para as atividades de leitura e escrita ou para servir de orientação para que as realidades de outros estudantes se tornassem conhecidas e auxiliassem as metodologias de ensino-aprendizagem futuras. São informações preciosas que permitem conhecer os alunos e possibilitar seu engajamento nas atividades pedagógicas por considerarem que estão aprendendo o uso real da língua para ser utilizada nos exames e avaliações, mas também na vida, no trabalho, no seu mundo.

E1: (incompreensível) *faço curso técnico.*

E4: *Aos domingos eu vou no encontro de jovens na igreja e todo ano eu trabalho no ministério do (inaudível)*

E11: *Tem o grupo da igreja de canto, mas também tem o grupo de (incompreensível) e::: só ... (Segue-me) é um grupo de jovens da igreja.*

E13: *((No grupo)) não tem muito assim/ tem algumas pessoas mais velhas mas (bastante jovens) e eu faço curso também...*

E10: *Bom, eu vivo no meio da música (a gente tem um grupo) então a gente compõe muito...*

E2: *Como eu tenho página, eu tô sempre mandando pros meus amigos, falo pelo WhatsApp. (+) Também tenho uma página dos meus ídolos que é o Di Paulo e Paulino. Eu que cuida! Então (+) eu sempre escrevo muita coisa na página.*

E4: *Geralmente eu nem entro no computador, eu uso pelo celular mesmo (+) aí o sites que eu pesquiso é (inaudível) e essas coisas.*

E7: *Eu uso mais computador, e celular às vezes. Eu pesquiso mais também essas coisas...*

E8: *Eu uso muito o celular só que mais pra rede social, tipo, mas quando eu geralmente pego, vou acessar coisa de notícia tipo G1, tipo Correio Brasiliense e coisas pra pesquisas também.*

E9: *Pesquisei Youtube também. Entro nas redes sociais toda hora também.*

E10: *Oh, eu uso os dois, não muito porque agora tô no celular, meu computador tá um pouco lento ... Tô lendo um livro, vejo o nome de uma pessoa que foi marcante (olho no Google) ... e guerra também, essas coisas que acontecem na Síria...*

E11: *Bom, em relação ao computador eu sou muito ligado (incompreensível). Minha família pede, sou praticamente escravo da minha família. ((comentário inaudível ao fundo)) Oxi: (+) Então, eu sou muito ligado no mundo da internet, computadô (incompreensível), rede social (inaudível) e como tem a área da música acaba me influenciando.*

A realidade sociocultural dos alunos e suas práticas letradas levantadas nas entrevistas não foram consideradas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita pelos professores P1 e P2, o que confirma a subasserção levantada sobre esta questão. Tais informações sobre os alunos seriam rico material para a disciplina de Língua Portuguesa e Redação alcançarem o que propõem a LDB, os PCN Ensino Médio (PCNEM), os PCN+ Ensino Médio: orientações complementares aos PCN e o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (CRLP). Para a compreensão das dimensões destes documentos orientadores do trabalho pedagógico com tais disciplinas, que fundamentam a quarta subasserção desta pesquisa e possibilitam reflexões no que tange às possibilidades de práticas de leitura e escrita no EM, serão elencadas as principais diretrizes para o ensino-aprendizagem da língua materna em ambiente escolar.

A LDB (BRASIL, 1996) traz, em seu Art. 26, Parágrafo 1º, a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa na escola e, no Art. 27, a observação dos conteúdos curriculares cujas diretrizes são, dentre outras, a cidadania e a orientação para o trabalho, com necessidade, pois, do direcionamento ao uso social da língua para interação e comunicação. Já o Art. 36 da Lei 9.394/1996 destaca que o ensino médio deverá priorizar a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; que as metodologias de ensino e de avaliação deverão estimular a iniciativa dos estudantes; e que o estudante, ao final desta etapa, demonstre conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Assim sendo, a LDB prioriza a formação ética, cidadã e crítica dos alunos com base em um conhecimento sólido e amplo da Língua Portuguesa enquanto processo histórico, social e cultural para fins de “comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania” (p. 11).

Os PCNEM (BRASIL, 2000), ao tratar da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, prioriza a diversidade como eixo para a proposta, a linguagem como produto e produtora de sentido, o estudo dos gêneros discursivos para uma formação crítica e cidadã e as novas tecnologias enquanto atividade humana social e histórica e um direito social que precisa ser assim concebido no espaço escolar. Tais concepções são viabilizadas pela linguagem oral e escrita, representada pela língua materna, cujo estudo na escola objetiva a reflexão sobre seu uso na vida e na sociedade, pois não pode ser desvinculada do contexto social vivido.

Os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) pontuam que a língua é um patrimônio cultural e que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve ir além da memorização de regras para ampliar as competências interativa, textual e gramatical. O documento que traz orientações complementares aos PCNEM não dispensa os conteúdos da gramática, da literatura, da produção de textos e da oralidade – classificados como quatro grandes eixos do ensino-aprendizagem –, mas traz diretrizes para agregá-los às competências, enfatizando a necessidade de que a disciplina de Língua Portuguesa “incorpore também as demandas do alunado detectadas pelos professores, sem perder de vista as competências e habilidades que deseja atingir por meio das abordagens e atividades diversas” (BRASIL, 2002, p. 71).

O CRLP (GOIÁS, 2012) apresenta a concepção de que o ensino-aprendizagem de língua considere a diversidade de gêneros discursivos que circulam socialmente como objetos de ensino para as práticas de leitura e produção de textos e o exercício da cidadania. O documento está organizado em eixos para a utilização da linguagem por meio de práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e a linguagem, relacionadas às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos de cada bimestre letivo. Desta forma, o trabalho com os gêneros discursivos se torna “uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia” (GOIÁS, 2012, p. 12). Outro aspecto importante do Currículo é a orientação para que o professor “verifique a possibilidade de introduzir novos conteúdos e expectativas de aprendizagem, selecionando outros gêneros a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes no decorrer dos bimestres” (GOIÁS, 2012, p. 13), caracterizando sua proximidade com os documentos anteriores que garantem a flexibilidade curricular ao proporem a inserção das demandas dos alunos identificadas pelos professores, não desvinculando a língua do contexto social vivido por seus sujeitos.

Assim, com todas as orientações ao alcance da escola nos documentos citados e muitos outros disponíveis, se houver o empreendimento de um trabalho coletivo da escola que envolva os gestores e também os professores de outras disciplinas para conhecerem quem são

os alunos e a realidade sociocultural em que estão inseridos, o foco das práticas pedagógicas sairá do que os estudantes não gostam ou do que não sabem fazer e passará ao que eles são e fazem como subsídios para o Projeto Político Pedagógico. A excelente notícia é que a inserção de conteúdos significativos no currículo e o direcionamento adequado do processo de ensino-aprendizagem em observação às necessidades dos alunos são possibilidades já contempladas no PPP (GOIÁS, 2013, p. 16-17), na Seção VIII, das Regras, ao ser evidenciado que “os professores em conjunto com a equipe técnico-pedagógica deverão descobrir e avaliar as experiências dos alunos, para trabalhar os conteúdos e dar suporte aos novos conhecimentos a serem estudados e pesquisados” ou ainda, quando institui aos professores o dever de “discutir com os demais membros da equipe técnico-pedagógica formas adequadas para promover a aprendizagem contínua do aluno”.

Diante dos resultados e discussões expostos que conduziram à confirmação das quatro subassertões levantadas para este estudo, constata-se que as demandas do multiletramento na turma pesquisada, a partir do que foi postulado como assertão geral “as práticas de leitura e escrita de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio contribuem para atender às demandas do multiletramento quando consideram a diversidade cultural intra e extraescolar e o uso de gêneros discursivos diversos” não pôde ser confirmada. As atividades pedagógicas dos professores P1 e P2 não envolveram a diversidade cultural de seus alunos e de sua comunidade externa, nem tampouco a grande variedade de gêneros do discurso disponíveis para o trabalho com a língua materna.

De acordo com o que se depreendeu dos dizeres dos sujeitos, das observações das aulas, das entrevistas semiestruturadas e das entrevistas espontâneas, tanto quanto da observação direta, a leitura e a escrita na escola-campo estão ainda ligadas a questões gramaticais e de cumprimento de exigências para notas e aprovações. Geraldi (2001, p. 90) reforça essa assertiva ao dizer que “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua”. As redações são, portanto, escritas mecânicas que não consideram a tríade: interlocutor, assunto a ser tratado e objetivo pelo qual se escreve sobre determinado assunto; além de serem instrumento de exigência de leituras para o fim específico de escrever sobre o que se leu. A leitura como conteúdo, com fichas de acompanhamento, resumos, avaliações e outras formas de forçar a atividade, sedimenta no aluno uma imagem equivocada de uma ação que investiga o sentido do mundo e do sujeito inserido neste mundo.

A teoria bakhtiniana concebe o texto como uma ação discursiva, situada e com finalidade específica e sendo o professor o maior mediador da leitura e escrita em sala de aula,

aos seus conhecimentos linguísticos precisa ser agregada a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, para que tome o texto “como unidade básica de ensino, bem como [conceba] a noção bakhtiniana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho em Língua Portuguesa” (BARBOSA, 2000, p. 151). Essa concepção impediria que a língua fosse tomada como objeto de ensino-aprendizagem com foco somente no nível do léxico, das orações ou unicamente dos textos. A autora destaca que nenhum dos documentos oficiais utilizados como referência curricular (propostas curriculares nacionais ou estaduais) pode ser transposto diretamente para a sala de aula porque seria contraditório com o princípio do respeito à pluralidade de realidades culturais. Portanto, para que as propostas possam se concretizar e alcançar efetivamente as demandas das salas de aula é necessário “a reelaboração de propostas curriculares no âmbito dos [...] estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve estar respaldada por e integrada com os níveis anteriores” (BARBOSA, 2000, p. 150).

As propostas para as práticas de leitura e escrita contempladas no CRLP e no PPP da escola seguem o que Barbosa (2000) afirma ser necessário para o atendimento ao que se propõem nas referências curriculares nacionais, inclusive no que se refere à opção teórica da noção bakhtiniana de gênero do discurso como objeto de ensino-aprendizagem. De acordo com o que se depreendeu da pesquisa, falta ainda um olhar mais acurado dos professores P1 e P2 para um trabalho que tome como referência os documentos norteadores, mas que acima de tudo considere os gêneros discursivos variados e a valorização da cultura dos alunos a fim de que as práticas de leitura e escrita possam conduzi-los ao multiletramento, tornando-os sujeitos críticos da sociedade e de si mesmos enquanto responsáveis pela língua que os identifica histórica e culturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler hoje é tão vital quanto era rezar na Idade Média. Para além da tecnologia da escrita, ler atualmente pertence tanto à ordem do que fazemos quanto à ordem do que somos.

Rildo Cosson

O percurso reflexivo até aqui explorado permite algumas considerações acerca do objeto de estudo “práticas de leitura e escrita no Ensino Médio” e sua interface com o multiletramento. Uma destas reflexões é que experimentando-nos enquanto alunos fazemo-nos professores, posto que precisamos estudar e adquirir conhecimento para que em nossa prática pedagógica não nos esqueçamos de que aprendemos sempre, justamente porque nunca sabemos tudo. Portanto, o trabalho docente não pode ser dado por concluído, pois há sempre algo mais a ser feito, seja para ou pelos alunos, seja para ou pelo professor.

A compreensão de que o ensino-aprendizagem de língua materna na escola é um trabalho que precisa envolver as múltiplas linguagens, a diversidade cultural intra e extraescolar e os gêneros discursivos diversos denota uma concepção de língua que não precisa ser ensinada, mas aperfeiçoada no que tange aos propósitos de comunicação e interação, com vistas ao uso crítico e consciente da língua com os recursos disponíveis para tanto. Isso é letramento; isso é multiletramento.

E para entender o que é letramento é fundamental compreender a língua como objeto cultural, como instrumento de poder que modifica e é modificado pela sociedade ao longo dos tempos; que existe primeiro na vida social e depois na escola. Para o alcance do multiletramento, é imprescindível pensar na multiplicidade cultural das populações contemporâneas e na multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica, assim como aponta Rojo (2012). Tanto para o letramento quanto o multiletramento tem-se a escrita e a leitura como mola propulsora e geradora de seus significados, visto que a sociedade é grafocêntrica, é organizada em torno de um sistema de escrita essencial à vida das pessoas e suas relações sociais.

Por conta de tamanha importância da língua na vida do homem, os estudos linguísticos e sociolinguísticos problematizam e teorizam para que as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, principalmente, possam ser ampliadas para além do ensino-aprendizagem de regras gramaticais e de leitura e escrita apenas como forma de

avaliação e obtenção de notas. Os documentos oficiais utilizados como referenciais curriculares para a disciplina LP nas escolas orientam o trabalho com gêneros discursivos, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, mas necessitam ser adaptados à realidade sociocultural das escolas para que o processo não se torne inócuo.

Diante disso, recorremo-nos às palavras de Freire (1987) quando afirma que o homem se faz pela palavra e se constrói pela ação-reflexão para ancorarmos a defesa de que o trabalho com a língua materna precisa acontecer nesse sentido: para a formação ética, para a reflexão, para o desenvolvimento do sujeito crítico e contumaz por seus direitos; responsável e observante de seus deveres. Assim sendo, gestores e professores são convocados a pensarem o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da cultura do alunado, da multiculturalidade e da metalinguagem para uma “pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 11), posto que na contemporaneidade, a palavra se apresenta em gêneros, mídias, espaços, modos, linguagens e tecnologias bastante variadas.

A partir de tais perspectivas, inquietou-nos o fato de que os egressos do EM chegavam ao Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás com dificuldades consideráveis de produção escrita e de leituras diversas, sem o alcance do multiletramento. Assim, surgiu o interesse pela pesquisa cujo objetivo geral foi o de analisar as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita adotadas por professores e gestores de uma escola pública de Ensino Médio de Luziânia, no Estado de Goiás, com vistas ao alcance das diversas demandas de multiletramento na sociedade contemporânea, cuja delimitação do objeto foi determinada pela alta porcentagem de acadêmicos que concluíram a etapa final da Educação Básica em escolas públicas de Luziânia e uma quantidade muito expressiva de alunos que vinham de uma mesma escola.

Diante de tal cenário, vários estudiosos da linguagem identificaram, por meio de suas pesquisas, excelentes trabalhos docentes com vistas ao multiletramento de alunos em escolas públicas no Brasil. Embora muitas ações estejam sendo desenvolvidas no sentido de promover o letramento e o multiletramento, os autores e autoras identificaram situações de ordem diversa que fazem com que muitos docentes da Educação Básica tenham frustradas as práticas de ensino-aprendizagem de língua materna nesse sentido, pois desconhecem rotinas pedagógicas possíveis que sejam diferentes daquelas do trabalho com gramática, textos e exercícios mecânicos sem reflexão.

As diversas leituras acerca do letramento e do multiletramento foram determinantes para o aprofundamento teórico e metodológico sobre as práticas de leitura e escrita em diversas escolas e situações. Houve, então, a necessidade de saber como estavam

essas práticas na escola que enviava grande quantidade de alunos para os cursos de Administração e Pedagogia do Câmpus Universitário de Luziânia. Dessa maneira, por meio de observações, entrevistas e análise de documentos oficiais puderam ser conhecidas as práticas de leitura e escrita dos professores de Redação e LP de uma turma da 3ª série do E M matutino do Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz e se estas práticas atendiam ou não às demandas do multiletramento.

Diante de tal cenário, foram levantadas uma asserção geral e quatro subasserções que, por meio de um objetivo geral e quatro objetivos específicos, puderam ser confirmadas – algumas em sua totalidade e outras em parte – as quais passaremos a elencar e a considerar, a fim de apresentar os resultados e concluir as reflexões desta pesquisa. Desta forma, o primeiro objetivo específico “analisar como gestores e professores de Língua Portuguesa concebiam leitura e escrita para o alcance do multiletramento” foi estruturado com base na subasserção “as concepções de leitura e escrita de gestores e professores de Língua Portuguesa para o alcance do multiletramento eram divergentes e isso poderia dificultar o trabalho conjunto”. A partir de registros das entrevistas, constatou-se que as compreensões de leitura e escrita variam entre as concepções: **formalista** – de uma língua abstrata, com foco na forma e que não considera o contexto de produção; **instrumentalista** – com vistas ao desenvolvimento da linguagem pelo domínio do código; **cognitivista** – pelo desenvolvimento de habilidades de ler e escrever; e, ainda, **sociointerativista** – que considera os vários tipos de leitura, com a admissão da língua sistemática (símbolos ordenados), mas que se realiza nas interações sociais.

Por conseguinte, o primeiro objetivo específico deste estudo conduziu à confirmação da asserção de que as concepções de leitura e escrita dos gestores e professores da escola-campo são divergentes, dificultando o trabalho conjunto. Tais divergências conceituais conduzem à adoção de práticas pedagógicas diferentes para o mesmo objeto: a leitura e a escrita em língua materna. Depreendeu-se das falas dos sujeitos tanto quanto das ações em sala de aula – no caso dos professores – que o letramento e o multiletramento são objetivos imprescindíveis do processo de ensino-aprendizagem de LP. Contudo, somente P1 destacou como imprescindível a formação de um aluno crítico, de “*um ser crítico social que possa interpretar o que está acontecendo no mundo e saber opinar sobre aquilo*”. O que o professor julgou como importante aos seus alunos e que tem a capacidade de formar sujeitos multiletrados, também é ressaltado por Freire (1996, p. 12) ao afirmar que “a conscientização é um compromisso histórico (...), implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”.

Assim sendo, o resultado de práticas pedagógicas e conceituais distintas do grupo gestor e dos professores é a formação do aluno restrita ao letramento escolar, cujos objetivos se limitam ao ler e escrever para fins acadêmicos e quase nunca sociais. A condução das atividades didáticas seguem o que a escola concebe como importante ao desenvolvimento da leitura e da escrita na 3ª série do EM, mas que não refletem as reais necessidades linguísticas de sujeitos que utilizam a língua todos os dias e conhecem pouco de sua potencialidade comunicativa e discursiva.

O segundo objetivo específico deste estudo “identificar que fatores influenciavam o desenvolvimento das práticas pedagógicas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa” partiu do levantamento da subasserção “as práticas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa sofriam influência de fatores como rotatividade de professores, absenteísmo docente, preocupação com vestibular e ENEM, falta de recursos didáticos, e atividades extras da escola”. Com base em notas de campo feitas durante entrevistas espontâneas, observação participante e observações diretas; e em comentários de entrevistas semiestruturadas com os gestores e os professores P1 e P2, o objetivo foi alcançado e a subasserção pôde ser confirmada.

A rotatividade docente na disciplina de Redação da turma pesquisada chegou ao índice de uma professora a cada dois meses letivos, o que desencadeou enorme prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem. Uma das maiores perdas foi a quebra do ritmo desse processo, caracterizada pela descontinuidade de conteúdos, por diferenças de metodologia e pela adaptação dos alunos ao novo professor. Somada a essa rotatividade, outra situação de influência nas práticas de leitura e escrita pôde ser constatada: o absenteísmo docente que, do mesmo modo, dificultou o cumprimento do planejamento pedagógico e a manutenção da rotina escolar. A assiduidade dos professores nas disciplinas de LP e Redação pode estabelecer laços necessários às atividades de leitura e escrita, cujo êxito, segundo Souza, Corti e Mendonça (2012) depende da proximidade do professor e do conteúdo aos interesses dos alunos.

A preocupação com o ENEM e os vestibulares – externada no projeto de aulões preparatórios e nas falas dos sujeitos – conduziu à priorização das atividades de LP e Redação em prol dos referidos exames “*pra trabalhar a questão da leitura e escrita*”, como afirmou a diretora. O vice-diretor e o professor P1 alegaram a classificação da escola no *ranking* brasileiro em 2014 – posição de número 13.104 no universo de 15.625 escolas – como uma preocupação e uma motivação para melhorar a posição em 2015. Isso justifica o aumento do período dos aulões e o aumento de duas para três aulas de Redação no quarto bimestre letivo.

Ao se considerar uma avaliação externa como norteadora das práticas de leitura e escrita a escola corre o risco de desconsiderar a formação mais ampla do aluno como sujeito crítico e consciente da língua materna e do poder discursivo de produção e recepção.

Alguns professores discordavam do projeto por conta da alteração da rotina escolar durante os dois últimos bimestres letivos, cujas atividades se intensificaram nas três semanas anteriores ao ENEM com aulas e exercícios mais específicos em cada área. Várias aulas de LP e Redação cederam espaço às demais disciplinas, fragmentando o trabalho pedagógico com a língua materna que depende de sequencialidade, assim como qualquer outro componente curricular.

Os dias letivos alterados por conta da rotatividade e do absenteísmo docente; e ainda da preparação dos alunos para o ENEM e os vestibulares somaram 21 dias, considerando somente o período da observação participante das aulas de LP e Redação, ou seja, de 17/08 a 30/10. Com as atividades extras da escola que também impediram que aulas acontecessem neste período, a conta subiu para 29 dias letivos. Como as práticas de leitura e escrita e as sequências didáticas destes e de outros componentes não sofreriam influências diante de tais circunstâncias?

Vários fatores internos à escola interferem no desempenho cognitivo dos alunos e o conhecimento desses fatores é o primeiro passo para a busca de melhores resultados. Propostas de intervenção por meio de projetos nas disciplinas ou mesmo fora delas seria um caminho para enfrentar essa considerável redução do tempo escolar, por exemplo, pois o processo de ensino-aprendizagem fica fracionado e perde o sentido em cada interrupção e retomada. O investimento em projetos de apoio ao professor – um dos recursos humanos mais importantes da escola – poderia amenizar a rotatividade e o absenteísmo; poderia diminuir os conflitos administrativos advindos dos ajustes de grade horária para a cobertura de um ou de outro faltante; e também diminuir os conflitos pedagógicos e de interação que uma mesma turma enfrenta com a troca de professor a cada dois meses. O planejamento da gestão para o que pode ou não interromper as atividades pedagógicas seria uma boa estratégia para lidar com o excesso de atividades extraclasse que surgem a todo instante na escola. A consequência é a mesma em quaisquer outros espaços educativos: a ineficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Outro elemento necessário ao êxito desse processo é o investimento em recursos didáticos que possam ser utilizados por professores como material pedagógico e por alunos para os efeitos cognitivos esperados. A biblioteca, os laboratórios e os equipamentos diversos refletem, segundo J. F. Soares (2004), as opções pedagógicas da escola e a formação dos

professores. O acesso dos alunos à biblioteca e aos laboratórios tem efeito cognitivo importante para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, mas na escola-campo estes são ambientes restritos tanto a alunos quanto a professores. A biblioteca existe; o laboratório de informática também, mas para este não havia dinamizador e para aquela faltava um *software* para o empréstimo dos livros.

Por serem pouco ou quase nunca utilizados, o laboratório de informática passou a abrigar materiais de consumo e expediente e a biblioteca, os livros didáticos a serem distribuídos no ano seguinte. O ambiente e os equipamentos estavam sendo consumidos pelo tempo e a gestão local, sem ter muito que fazer por conta de questões burocráticas internas e externas, reivindicava soluções do poder público. Espaços singulares como estes que ficam fechados ou utilizados por meio de uma logística que afasta alunos e professores não cumprem a função pedagógica para que foram criados e dificulta práticas de leitura e escrita imprescindíveis ao multiletramento dos jovens do EM.

Além dos prejuízos por utilização dos recursos citados aquém do esperado, as atividades de leitura e escrita ficaram limitadas em várias aulas consecutivas de LP e Redação por conta dos conteúdos passados no quadro que aumentaram o tempo da disciplina dedicado às cópias e propiciou ambiente favorável a conversas excessivas dos alunos. O tempo, insistentemente apropriado para a cópia de conteúdos da lousa, poderia ter sido mais bem aproveitado com práticas pedagógicas pautadas no uso de outros recursos como o livro didático ou apostilas; textos impressos ou digitais; computadores e projetores multimídia; folhas avulsas etc. Isso tenderia a diminuir a ociosidade dos alunos – o que, invariavelmente, desencadeia a conversa e a agitação ao copiarem mecanicamente do quadro – e aumentaria as possibilidades de ensino-aprendizagem, pois o espaço da sala de aula influencia os processos cognitivos dos alunos.

Na escola-campo não faltavam recursos tecnológicos contemporâneos, mas eram raramente usados nas aulas de LP e Redação. Faltavam livros didáticos para todos os alunos – por isso os professores não os utilizavam em suas aulas – e faltavam também textos impressos ou digitais como recursos pedagógicos diferenciados. A falta de recursos ou o uso inadequado dos que existem, a rotatividade de professores, o absenteísmo docente, as atividades focadas no vestibular e no ENEM e as diversas atividades extras da escola foram identificados como fatores que influenciaram diretamente as práticas de leitura e escrita. Tais práticas objetivavam o letramento escolar, mas poderiam ser redirecionadas e repensadas também para o multiletramento e os multiletramentos.

O terceiro objetivo específico da pesquisa “investigar como os professores de Língua Portuguesa contemplavam as orientações dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para suas práticas pedagógicas” foi embasado pela subasserção “o trabalho dos professores de Língua Portuguesa era comprometido pelo conhecimento parcial que têm dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás que orientam as práticas de leitura e escrita”. A partir dos comentários de entrevistas semiestruturadas com os professores P1 e P2 e das análises do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e do Currículo Referência de LP para o EM (CRLP), o objetivo foi alcançado e a subasserção confirmada, em parte.

P2 afirmou que o CRLP não contemplava conteúdos para Redação e sim para a disciplina LP e que por isso precisou de apoio de materiais externos para ministrar sua disciplina. Já o professor P1 pontuou que o currículo aborda os conteúdos divididos em eixos temáticos (prática de oralidade, prática de leitura, prática de escrita e prática de análise da língua) e, embora não tenha mencionado expressamente o último eixo e as expectativas de aprendizagem, enfatizou os conhecimentos a serem trabalhados e a liberdade de ação do professor para inserir o que julgar necessário para sua prática. Com relação ao PPP, P2 disse desconhecer, até aquele momento, o que o documento da escola orienta sobre tais atividades. Por sua vez, P1 demonstrou conhecimento também do PPP e afirmou que os dois documentos norteiam o trabalho pedagógico para a formação do senso crítico dos alunos e a ampliação da visão de mundo, o que pôde ser comprovado no PPP, no campo dos objetivos específicos que visa “estimular o senso crítico do aluno, para atrair condições necessárias e vitais para o seu desenvolvimento intelectual, político e social” (GOIÁS, 2013a, p. 7).

De acordo com as falas dos sujeitos, o conhecimento do PPP e do CRLP é parcial por parte de P2, cuja concepção disciplinar desvincula produção textual de gramática e literatura e atribui conteúdos diferentes aos componentes Redação e LP. Tanto o CRLP – norteador dos conteúdos – quanto o PPP – fundamentado neste e em outros documentos nacionais e estaduais – pressupõem um trabalho interdisciplinar, a partir das concepções de que a língua perpassa todas as disciplinas do currículo e de que Redação e LP, principalmente, têm o mesmo objetivo: a educação linguística e a formação multiletrada do aluno para uma postura crítica e ética.

A quarta subasserção “o contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos não eram considerados para as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita” sustentou o quarto objetivo específico que foi o de verificar como eram considerados o contexto sociocultural e as práticas sociais de letramento dos alunos para as metodologias de

ensino-aprendizagem de leitura e escrita. O alcance do objetivo foi possível por meio da análise de notas de campo e de comentários de entrevistas o que conduziu à confirmação da subasserção.

Ao ser realizada a entrevista em grupo com os alunos, foi possível identificar o contexto sociocultural em que vivem e como utilizam a leitura e a escrita no dia a dia, comprovando que são jovens que gostam de ler gêneros diversos e gostam de escrever no computador, nas redes sociais, no celular e também na escola. Os alunos e alunas da 3ª série do EM de uma escola pública, sujeitos desta pesquisa, convivem e se engajam diariamente em práticas diversificadas de letramento e multiletramento: postagens e leituras de páginas do *Facebook*; leitura de processos judiciais; confecção de boletos bancários; conversas por meio de aplicativos de celular; composição de letras de música; leitura e escrita de textos em *blogs*; leitura de livros – impressos ou digitais – de ficção, dramas, romances psicológicos, suspense, política, mitologia grega etc.

No universo de vinte e cinco jovens entrevistados, somente três declararam abertamente que gostam de escrever, escrevem em suportes diferentes e sobre assuntos diversos, enquanto os demais não disseram se gostavam ou não de escrever somente ressaltaram as dificuldades com gramática, com a nova regra ortográfica e também com a organização de ideias. Contudo, destes mesmos vinte e cinco alunos, vinte e três afirmaram que gostam muito de ler; um aluno restringiu suas leituras à leitura de postagens em *blogs*, mas que de qualquer forma, é leitura; e apenas um disse que não gosta de ler nada. Mesmo diante da diversidade de práticas de letramento dos alunos com as quais poderiam ser abertas possibilidades infinitas para o trabalho com a língua materna, tais informações não foram utilizadas nas aulas de LP ou de Redação como recursos possíveis para o alcance do multiletramento.

Nas aulas observadas, os conteúdos propostos pelo CRLP foram ministrados, com algumas divergências quanto às expectativas de aprendizagem e aos eixos temáticos, mas sem considerar o que o PPP traz no que tange à valorização do conhecimento prévio do aluno, de suas práticas letradas e de seu contexto sociocultural. No PPP há também a proposta de trabalho em conjunto dos professores com a equipe técnico-pedagógica para “descobrir e avaliar as experiências dos alunos, para trabalhar os conteúdos e dar suporte aos novos conhecimentos a serem estudados e pesquisados” (GOIÁS, 2013a, p. 16). E ainda que o CRLP seja o norteador dos conteúdos a serem ministrados na disciplina de LP a cada bimestre letivo, há no próprio documento a recomendação de que, ao cumprir os tópicos mínimos “o (a) professor (a) verifique a possibilidade de introduzir novos conteúdos e expectativas de

aprendizagem, selecionando outros gêneros a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes no decorrer dos bimestres” (GOIÁS, 2012a, p. 13). Desta forma, há possibilidades expressas tanto no PPP quanto no CRLP para que o professor conheça de fato seu alunado, seus gostos e preferências, suas expectativas e talentos para que, assim, a partir da realidade sociocultural e das práticas de letramento dos alunos, estes sejam estimulados e direcionados ao interesse pela leitura e pela escrita também para o multiletramento.

Embora o PPP, em seus objetivos específicos, pretenda “estimular o aluno à leitura, à pesquisa e ao diálogo, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo” (GOIÁS, 2013a, p. 8) e contemple, no perfil do educador, um profissional com capacidade de refletir sua prática pedagógica a fim de direcioná-la aos interesses dos alunos, estes reclamam “*formas alternativas de leitura*” e alegam que deveria ter mais incentivo às atividades de leitura. Alguns alunos são enfáticos ao se referirem à preparação para o ENEM e os vestibulares pretendida pela escola com o projeto dos aulões, reclamando que não pensam só em vestibular e ENEM e que tem outros interesses.

Outro assunto abordado pelos alunos se refere à metodologia das aulas de produção de texto quando argumentam que deveria haver mais notícias e situações que do cotidiano político e econômico para discussões e menos informações passadas no quadro de giz. Esta é uma reivindicação de práticas que estão contempladas no PPP da escola quando este ressalta o quanto é importante pensar o desenvolvimento integral do aluno por meio de “aulas dinâmicas, discursivas, investigativas, com recursos tecnológicos de áudio e vídeo, como forma de estimular o aluno a participar da aula e da aprendizagem” (GOIÁS, 2013a, p. 30).

Assim sendo, infere-se que as práticas letradas dos alunos e seu contexto sociocultural não são considerados nas práticas de leitura e escrita nas aulas de LP e Redação e que esses jovens do EM querem ser vistos e ouvidos para mostrarem quem são, do que gostam e como podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna na escola com vistas ao multiletramento.

Diante de todo o exposto e baseando-se na asserção geral de que as práticas de leitura e escrita adotadas por professores de LP do EM podem contribuir para atender às demandas do multiletramento quando consideram a diversidade cultural intra e extraescolar, a diversidade de práticas letradas dos alunos, o uso de gêneros discursivos diversos e de tecnologias contemporâneas; o objetivo geral da pesquisa que foi o de analisar as práticas de leitura e escrita em uma escola da rede pública estadual de Goiás, no município de Luziânia pôde ser alcançado. A análise de registros coletados por meio de entrevistas semiestruturadas,

entrevistas espontâneas, observação direta e observação participante permitiu-nos inferir que as práticas de leitura e escrita adotadas por professores de LP da escola-campo não contribuíram para a formação multiletrada dos alunos, restringindo tal formação com o direcionamento à realização de provas e avaliações de competências e habilidades que, por sua vez, poderiam ficar aquém do esperado justamente por não visarem o multiletramento. As práticas de leitura e escrita objetivavam o treino aos vestibulares e ao ENEM com a resolução de questões objetivas e a produção de dissertações argumentativas com foco na estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão. Tais práticas desconsideraram outros gêneros discursivos argumentativos, tais quais, artigo de opinião, editorial, discurso político dentre outros; excluíram o que o aluno sabe e vivencia; limitaram o alcance do multiletramento e restringiram o letramento ao letramento escolar.

Em vários momentos da entrevista em grupo, foi constatado o interesse dos estudantes pelas atividades e projetos que envolvessem leitura e escrita o que derrubou o estereótipo do jovem de escola pública que não gosta de ler e escrever. Os alunos apontaram a criação de um jornal da escola como um projeto que gostariam que tivesse sido implementado à época em que foi sugerido pelo professor P1. Sugeriram projetos para se trabalhar com os clássicos da música, com a música popular brasileira (MPB) ou ainda para ser criado um clube de leitura para motivar as aulas de LP e Redação e aperfeiçoar a leitura e a escrita. Essas sugestões são possibilidades contempladas no PPP da escola quando trata das práticas de leitura, por exemplo, destacando ações para a realização de “momentos para a leitura de textos escritos (literaturas, poesias, jornais, revistas) com o objetivo de criar no aluno o gosto pela leitura, desenvolver o senso crítico, o conhecimento e o domínio da linguagem falada e escrita [...]” (GOIÁS, 2013a, p. 19).

O documento norteador das práticas pedagógicas da escola menciona discretamente o multiletramento quando trata dos momentos de leitura e dos objetivos para que seja desenvolvida também “a percepção dos vários níveis de leitura através da mistura de textos e temas trazidos pelos alunos” (GOIÁS, 2013a, p. 19). E da mesma forma quando pontua a importância da biblioteca para a pesquisa e o aperfeiçoamento da prática de leitura e escrita, enfatizando que o espaço deve se constituir “não só de livros, enciclopédias, atlas e periódicos, mas também de materiais concretos de manipulação direta do aluno e de materiais virtuais que servirão para análise e a síntese dos estudos” (GOIÁS, 2013a, p. 20).

Ainda no que tange ao multiletramento, mesmo sem definições concretas ou delineamento de ações que o objetivem, o PPP (GOIÁS, 2013a, p. 21) traz o perfil do aluno que se deseja formar como “uma pessoa situada na cultura do seu povo e preparada para

aceitar e conviver com as diferenças culturais, classes sociais, crenças, sexo, etnias e outras características individuais e sociais”. Apresenta-se, portanto, uma preocupação com a educação multicultural e multissemiótica e, conseqüentemente, com as diversas linguagens do espaço social contemporâneo cada vez mais tecnológico e competitivo que precisa de pessoas conscientes “de suas limitações, de seu valor, capazes de contribuir continuamente para a construção de um bem social [e] de se relacionar com a comunidade local e com outras comunidades, contribuindo com o avanço das melhorias humanas” (GOIÁS, 2013a, p. 21).

Por conseguinte, inferimos que tanto o CRLP quanto o PPP orientam o trabalho pedagógico para as práticas de leitura e escrita, considerando, dentre outras coisas, a diversidade cultural intra e extraescolar; a diversidade de práticas letradas dos alunos; o uso de gêneros discursivos diversos; e o uso de tecnologias contemporâneas. Tais elementos são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna com vistas ao multiletramento, no entanto não foram verificados nas práticas pedagógicas dos professores de LP e Redação da escola-campo.

Ao contemplar essas diversidades – de cultura, de gêneros discursivos, de letramento e de tecnologias – no processo de ensino-aprendizagem, o professor se investe de autonomia para o uso de recursos capazes de modificar o contexto da sala de aula e atender às demandas do multiletramento. Isso é o empoderamento dos sujeitos para a utilização da língua como prática social efetiva e não somente como recurso de leitura e escrita para avaliação de habilidades e competências.

Multiletramento é sinônimo de multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2012). Na sala de aula e também na vida, o multiletramento tem o papel de fazer enxergar o que é visto e não é notado; o que está nas sutilezas do discurso, mas está latente; o que está na leveza das imagens e está escondido pela velocidade das representações; e, principalmente e prioritariamente, o que é importante e está embargado pela fugacidade do tempo: o sujeito que é único e vive a imposição do ter para ser.

É por meio da comunicação de massa, principalmente da mídia eletrônica e televisiva, que se dá uma das formas de controle social mais eficaz na contemporaneidade: o consumismo e o imediatismo que consolidam o capitalismo e garantem a alienação. E tanto a escola quanto os professores não podem se furtar da responsabilidade de orientar para a aquisição do conhecimento e para aprender a lidar com ele, pois é nesse espaço de poder intelectual que as mentes precisam ser despertas para o que está na sociedade banalizado pelas atitudes e discursos velados.

Diante disso, Moran (2015) pontua que a escola ensina conteúdos, ensina o aluno a conhecer, mas é preciso ensinar a empreender o que se conhece, ou seja, o aluno tem que saber o que fazer com o que ele aprende. O autor enfatiza que o desafio das escolas é caminhar para modelos curriculares inter e transdisciplinares mais flexíveis e integradores e, para tanto, o mundo inteiro, não só o Brasil, está revendo seus currículos e metodologias, pois o modelo atual não é suficiente para esse aluno que está aí, aprendendo em um mundo mais híbrido, complexo e móvel.

A partir das exposições e discussões deste trabalho, esperamos iniciar reflexões que inibam o reducionismo da língua à gramática ou a textos que não estimulem a criticidade dos alunos e nem façam parte de sua realidade. Este é o desafio, visto que na sala de aula, tanto quanto em outro domínio social, a interação sociocomunicativa se dá especialmente pela língua que devidamente conhecida e utilizada se transforma em instrumento de poder. Estudar e compreender a língua como prática social e como um instrumento de poder garantirão, sobretudo, o reconhecimento, a valorização e a utilização da diversidade linguística e da cultura do Brasil a favor da própria língua e não como geradora de preconceitos, marginalizações e, acima de tudo, alienações sociais.

Diante de tudo que pôde ser analisado teórica e empiricamente neste estudo e considerando a função primordial da pesquisa e do pesquisador, propomos a continuidade desta investigação, agora em uma pesquisa-ação, com atividades interventivas no EM da escola-campo que terá como objetivo contribuir para a adoção de práticas de leitura e escrita que conduzam ao multiletramento. O material teórico de que dispomos é recurso incontestável para as atividades cognitivas necessárias à conexão com as práticas pedagógicas e administrativas que fundamentarão nossa pesquisa-ação. As discussões aqui levantadas têm densidade teórica e subsídio empírico concreto, situações reais para ampliar o escopo de nossa compreensão da língua materna enquanto elemento intrínseco ao sujeito, à cultura, à vida; mas também enquanto disciplina que precisa ser repensada para o ensino-aprendizagem, considerando a prática discursiva e o multiletramento.

A leitura e a escrita não são simples ações que estão associadas somente às sinapses neurais, funções cognitivas, estágios psicológicos ou práticas sociais. Ninguém lê ou escreve para ser a mesma pessoa. Ninguém lê ou escreve sem aprender um pouco mais. E nesta pesquisa, descobri o sentido de tudo isso, porque não quero escrever para transformar o mundo. Quero escrever para me transformar e ler para me compreender. Só assim vale à pena ser professora.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, dez. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/articulo/view/206/237>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 43. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em : <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Acesso em 12 jan 2016.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 149-181.

BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

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

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 12 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244 p.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC; SEB, 2008. 43 p.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Secretaria de Educação Básica. **Relatório Pedagógico ENEM 2008**. Brasília. MEC/Inep, 2009. 307 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem.pdf>. Acesso em 12 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em 12 jun. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. – Brasília: Inep, 2013. 133 p. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes_anteriores_relatorios_pedagogicos>. Acesso em 15 jun. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. – Brasília, DF: Inep, 2015a. 236 p. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1401>>. Acesso em 06 nov. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM 2015**. Brasília, DF: Inep, 2015b. 16 p. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2015/enem_2015_balanco_inscricoes_02102015.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: BOURDIEU, P.; BRESSON, F.; CHARTIER, R. (Orgs.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. (org.). **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHISSOLUCOMBE, I. **Relatório de autoavaliação institucional: Câmpus Universitário de Luziânia**. Anápolis – GO, 2015. 64 p. No prelo.

CORTI, A. P. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX, Boletim 18, Novembro 2009. p. 12-16.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, S. R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DESCHAMPS, E. **Ensino Médio: a hora de mudar**. In: CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org.). Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf>. Acesso em 5 jun. 2016.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

DUARTE, R. G. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. ---f. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de ----- Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde.../publico/RafaelGomesDuarte.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2016.

FABRE, D. O livro e sua magia. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 201-228.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. IN: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n.35, maio/agosto 2007.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, 2012a. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria da Educação e CAEd realizam mais uma formação para uso pedagógico do SAEGO. **Notícias da educação**. Goiânia, 19 jun. 2012. Disponível em <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3499>>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia. Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz. **Projeto Político Pedagógico: Ensino Médio Regular de 1ª a 3ª série**. Luziânia, Goiás, 2013a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **SAEGO 2013**. Revista do Sistema de Avaliação da Rede Estadual. 2013b. Disponível em <<http://www.saego.caedufjf.net/o-saego/>>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Goiânia: IMB, 2015. (No prelo).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 127-140.

LEMONS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. (Org.). **Cibercidade: as cidades na cibercultura**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2004.

_____. **Educar na cultura digital**. Bienal de São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w>>. Acesso em 18 jan. 2016.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011.

LIMA, M. B. de; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 37-58.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, J. de O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-71.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2012. p. 133-172.

MEDEIROS, D. S. M. **A avaliação diagnóstica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, 2014. Disponível em https://mestrado.prgg.ufg.br/up/97/o/A_AVALIACAO_DIAGNOSTICA_DA_SECRETARIA_A_DA_EDUCACAO_DO_ESTADO_DE_GOIAS__DAS_INTENCOES_AS_ACOES-_daniela_s.pdf. Acesso em 06 nov. 2015.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita.** São Paulo: Ação Educativa, 2015.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. Quarterly Journal of Speech, v.70, p. 151-167, 1984. Disponível em: <<http://www.english.illinois.edu/people/faculty/schaffner/teaching/fall2010/505/readings/Miller.Genre%20as%20Social%20Action.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2015.

_____. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Ângela P. Dionísio, Judith C. Hoffnagel (Orgs.); [tradução de textos para o português Judith C. Hoffnagel]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAN, J. M. **ENCONTROS com a educação**. Entrevista com José Manoel Morán. 10'02". Canal Sesc Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.canalsescbrasil.com.br/canal/educacao/programas/encontros+com+a+educacao+part1>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1993.

PETTER, M. Linguagem, língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13 ago. 2012.

REGO, C. de M. Sobre a história da escrita. In: _____. **Traço, letra e escrita na/da psicanálise**. Rio de Janeiro: PUC, 2005. cap. 2, p. 65-103. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=6602@1>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ROJO, R. H. R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

_____. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, 2007b, p. 63-78. Disponível em: <<http://iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1850>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RÜDIGER, F. **Teorias da cibercultura: as perspectivas, questões e autores**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, v. 2, n. 2, p. 109-143, 2011. Disponível em: <<http://linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L.; NÖRTH, W. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf>. Acesso em 15 dez. 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, R. P. da. **Absenteísmo docente: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Rosiete-Pereira-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SMITH, F. Reading like a writer. **Language Arts, Urbana, National Council of Teachers of English**. v. 60, n.5, p. 558-67, May 1983. Disponível em: <https://ncwp-seed2-write.wikispaces.com/file/view/Reading+Like+a+Writer,+Frank+Smith.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 2, n. 2, 2004, p. 83-104. Disponível em: < <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Brasileira de Educação**, vol.23, n.81, Dez. 2002, p. 143-160. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> >. Acesso em: 05 jan. 2014

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Abril 2004, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUBBS, M. A língua na Educação. In: BAGNO, M. STUBBS, M. GAGNÉ, G. **Língua maternal**: letramentos, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 85-162.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. 2 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Érica LTDA, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOSCHI, M. S. Os sujeitos e as novas tecnologias na sala de aula. In: **WORKSHOP: ENSINO MÉDIO, DIVERSIDADE E JUVENTUDE**, 2010, Caldas Novas. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/livianeiva/mirza-seabra-os-sujeitos-e-as-novas-tecnologias-na-sala-de-aula>>. Acesso em 10 set. 2012.

_____. Tecnologia, Educação e Autonomia. In: **SEMANA DO EDUCADOR**, 12., 2012, Luziânia. Apresentação oral... Luziânia, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAPONI M. C.; SILVA, R. D. da. **Absenteísmo docente**: uma análise diagnóstica da rede estadual de ensino de Pernambuco. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/215b.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ALMEIDA, J. R. Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500 - 1889)**. São Paulo: PUC-SP; Brasília: INEP, 1989.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.
- _____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem 2011: médias por escola**. Brasília: MEC/Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores>>. Acesso em: 12 jun. 2012.
- _____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem 2012: médias por escola**. Brasília: MEC/Inep, 2013. Disponível em: <<http://sistemasespeciais.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>. Acesso em: 25 fev. 2014.
- _____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. [2013?]. Disponível em <<http://provabrazil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em 16 nov. 2013.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.
- CATAPAN, A. H. **Tertium: o novo modo de ser, do saber e do aprender (Construindo uma Taxionomia para Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital)**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC/PPGEP, 2001.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- CHAVES, J. L. **Uma conexão entre leitura, escritura e consciência textual**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS/PPGL, 2011.

DAYRELL, J. T. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX, Boletim 18, Novembro 2009.

DEMETERCO, S. M. S. **Sociologia da educação**. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85.

GODO, W. ; LANE, S. T. M. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz. **Matriz Curricular Única Anual para o Ensino Médio**. Luziânia, s/d.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontenella. 2 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KONDER, L. A. M. C. **A questão da ideologia**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

LOPES, I. de A.; CARVALHO, M. A. de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 113-129.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1981.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROUSSEAU, J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 31-44.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. Argumentação e atividades de produção e compreensão de textos e ensino de gramática. In GOUVÊA, Lúcia Helena Martins e GOMES Regina Souza (Orgs.). **Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 139-166. Disponível em <<http://www.letras.ufrj.br/ciadrio/>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. de L. R. Durkheim e a educação. In: KONDER, L. (Org.). **Sociologia para educadores.** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário diagnóstico aplicado à diretora da escola

PESQUISADORA: Maria Eneida da Silva

TELEFONE: (61) 8141-3292 / (61) 3620-6315 (trabalho)

ENDEREÇO: QR 406 conj. 05 casa 26 Samambaia Norte – Brasília – DF.

TÍTULO DA PESQUISA: Leitura e escrita no Ensino Médio: demandas do multiletramento.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Santos Silva

NOME DA ESCOLA: Colégio Estadual Antônio Valdir Roriz

RESPONDENTE: Diretora

NOME: _____

1. A escola oferece qual/quais nível/níveis de ensino? Em quais turnos?

2. Quantos alunos tem a escola?

3. Quantas salas de aula?

4. A escola possui:

() Laboratório de Informática () Laboratório de Línguas () Biblioteca () Outros.

Especifique:

5. Os espaços citados acima estão disponíveis aos alunos e professores? () Sim () Não

Se não, por quê?

6. A escola dispõe de recursos didático/pedagógicos para os professores? () Sim () Não

Se sim, qual/quais?

7. A escola tem projetos que envolvam leitura e/ou escrita? () Sim () Não

Se sim, qual/quais?

Como funciona (m)?

7. Quais outros projetos a escola possui?

8. A escola possui Grêmio Estudantil? () Sim () Não. Se não, por quê?

9. E outro grupo de reunião de alunos? () Sim () Não. Se sim, qual/quais?

10. A matriz curricular da escola contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Por que ter as duas disciplinas?

ASSINATURA DA RESPONDENTE: _____

OBRIGADA PELA CONTRIBUIÇÃO COM A PESQUISA!

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com grupo gestor

1. Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz, ____/____/2015, às ____:____ h.
2. Nome: _____ Função: _____
3. Apresentação do (a) entrevistado (a) (vinculação: efetivo ou temporário; tempo na instituição; formação acadêmica; formação complementar)
4. Apresentação da instituição (fundação, nº de alunos, nº de professores, nº de funcionários, nº de gestores; apresentar a infraestrutura da instituição).
5. A pesquisa motivadora desta entrevista é sobre leitura e escrita no ensino médio e as demandas do multiletramento. Qual sua concepção de leitura e escrita? Qual sua concepção de multiletramento?
5. Como o Currículo Referência de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Goiás contempla a leitura e a escrita para a 3ª série do Ensino Médio no que tange às expectativas de aprendizagem e às práticas de leitura e escrita?
6. De que forma o PPP da escola propõe o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; a formação do leitor/escritor no Ensino Médio?
7. De que forma acontece a formação do aluno leitor/escritor na 3ª série do Ensino Médio? Há a preocupação com o desenvolvimento da criticidade do aluno para as demandas sociais da leitura e da escrita?
8. Há projetos específicos na escola para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos e atender as demandas do multiletramento?
9. Como a escola concebe a participação dos alunos no ENEM e nos Processos Seletivos das Universidades? Isso é prioridade para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?
10. Quais são os recursos de que a escola dispõe para mediar a prática pedagógica dos professores? Quais deles são utilizados em suas aulas?
11. Como o (a) senhor (a) avalia a utilização de recursos tecnológicos contemporâneos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem?
12. Há alguma informação que o (a) senhor (a) gostaria de acrescentar em relação ao tema formação do aluno leitor/escritor?

AUTORIZAÇÃO EXPRESSA PARA A GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E A UTILIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS PARA PESQUISA.

NOME: _____

ASSINATURA: _____

APÊNDICE C – roteiro da entrevista com professores de Língua Portuguesa e Redação

1. Colégio Estadual Professor Antônio Valdir Roriz, ____/____/2015, às ____:____ h.
2. Nome: _____ PROFESSOR DE: _____
3. Apresentação do entrevistado (vinculação: efetivo ou temporário; tempo na instituição; formação acadêmica; formação complementar; turmas em que leciona; disciplinas que leciona).
4. A pesquisa motivadora desta entrevista é sobre leitura e escrita no ensino médio e os desafios para os multiletramentos. Qual sua concepção de leitura e escrita? Qual sua concepção de multiletramentos?
5. Como o Currículo Referência de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Goiás contempla a leitura e a escrita para a 3ª série do Ensino Médio no que tange às expectativas de aprendizagem e às práticas de leitura e escrita?
6. De que forma o PPP da escola propõe o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; a formação do leitor/escritor no Ensino Médio?
7. De que forma acontece a formação do aluno leitor/escritor na 3ª série do Ensino Médio? Há a preocupação com o desenvolvimento da criticidade do aluno para as demandas sociais da leitura e da escrita?
8. Há projetos específicos na escola e na sua disciplina para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos e atender as demandas dos multiletramentos?
9. Como a escola concebe a participação dos alunos no ENEM e nos Processos Seletivos das Universidades? Isso é prioridade para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?
10. Quais são os recursos de que a escola dispõe para mediar a prática pedagógica dos professores? Quais deles são utilizados em suas aulas? Quais são utilizados em sua disciplina?
11. Como o (a) senhor (a) avalia a utilização de recursos tecnológicos contemporâneos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem? Quais são utilizados em sua disciplina?
12. Há alguma informação que o (a) senhor (a) gostaria de acrescentar em relação ao tema formação do aluno leitor/escritor?

AUTORIZAÇÃO EXPRESSA PARA A GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E A UTILIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS PARA PESQUISA.

NOME: _____

ASSINATURA: _____

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista em grupo com alunos

PARTE I

Os participantes informarão individualmente:

1. NOME: _____
2. DATA DE NASCIMENTO: _____. NATURALIDADE: _____
3. NOME DOS PAIS: _____
4. ESCOLARIDADE DOS PAIS: PAI _____ MÃE: _____
5. PROFISSÃO DOS PAIS: PAI _____ MÃE _____
6. QUANTOS IRMÃOS E ESCOLARIDADE DOS MESMOS: _____
7. ENDEREÇO: _____
8. É LONGE DA ESCOLA? _____
9. MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO PARA IR PRA ESCOLA: _____
10. TRABALHA? _____ ONDE? _____ FUNÇÃO: _____
 JÁ TRABALHOU? _____ ONDE? _____ FUNÇÃO: _____

PARTE II

Os alunos responderão em grupos com 10 pessoas.

1. Vocês gostam de ler?
2. Que tipo de leituras? Onde?
3. E de escrever, gostam? O quê?
4. Tem alguma dificuldade em ler ou escrever? Qual?
5. No seu trabalho vocês precisam ler e escrever? De que forma?
6. Alguém lê o que vocês escrevem? Como dizem que você escreve?
7. Vocês frequentam algum grupo de jovens, espaço religioso (templo, terreiro, igreja ou outro) ou fazem outros cursos?
8. Nesses lugares, vocês precisam ler e escrever? Que tipo de leitura e escrita?
9. E a internet, vocês acessam? Que sites visitam? O que fazem?
10. Vocês usam o celular para ler ou escrever? De que forma?
11. Vocês costumam fazer agenda ou diário? Com que frequência?
12. Vocês acham que há diferença entre a leitura que vocês fazem fora da escola e dentro da escola? Quais são as diferenças?
13. Das atividades citadas (repetir as que eles disseram), quais vocês consideram como leitura? Por quê?
14. Se cada um de vocês fosse se avaliar pelas práticas de leitura e escrita que tem, você diria que é um (a) leitor (a)? Você diria que escreve textos? Por quê?
15. Sobre o que vocês gostariam de escrever nesse momento da vida de vocês? A quem escreveriam?
16. Tem ou teve aqui na escola algum projeto que envolvesse leitura e/ou escrita? Se sim, como foi a experiência? Se não, que tipo de projeto gostaria que tivesse na escola?
17. Qual mensagem vocês gostariam de enviar aos professores de Português e Redação sobre as práticas de leitura e escrita que vocês gostariam de fazer na escola ou que já fazem?

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores

PESQUISADORA: Maria Eneida da Silva

TELEFONE: (61) 8141-3292 / (61) 3620-6315 (trabalho)

ENDEREÇO: QR 406 conj. 05 casa 26 Samambaia Norte – Brasília – DF.

TÍTULO DA PESQUISA: Leitura e escrita no Ensino Médio: demandas do multiletramento.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Santos Silva

JUSTIFICATIVA: A pesquisa se justifica pela contribuição para a prática docente dos professores de Língua Portuguesa e Redação ao investigar as práticas de leitura e escrita no Ensino Médio de uma escola pública do município de Luziânia, Goiás.

OBJETIVOS: analisar como estão as práticas de leitura e escrita de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para atender às demandas do multiletramento, em uma escola da rede pública estadual de Goiás, no município de Luziânia; analisar como gestores e professores de Língua Portuguesa da escola concebem leitura e escrita para o alcance do multiletramento; identificar que fatores influenciam o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de professores de Língua Portuguesa; investigar como os professores de Língua Portuguesa contemplam as orientações dos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e da escola para as práticas de leitura e escrita; verificar como são considerados o contexto sociocultural e as práticas letradas dos alunos nas práticas de leitura e escrita de professores de Língua Portuguesa.

COLETA DE DADOS: Para a coleta dos dados na escola-campo, foram escolhidas as técnicas de questionário diagnóstico à diretora; observação de aulas durante o 2º semestre de 2015; entrevista de alunos em grupo (divididos em grupos de 10 a 15 pessoas); entrevista com o grupo gestor e com os regentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Ao assinar este termo, haverá a concordância com a utilização de todos os dados coletados na escola para a pesquisa. Fica esclarecido que a utilização de imagens, gravações, documentos e demais informações é única e exclusivamente para fins científicos de divulgação da pesquisa.

MARIA ENEIDA DA SILVA
PESQUISADORA

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO VALDIR RORIZ
Rua Municipal S/N, Centro. CEP: 72800-450. Telefone: (61) 3622-2470

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
DIRETORA

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PROFESSOR (A) DE _____

ANEXOS

ANEXO A – Produção de texto 1 do simulado do ENEM

Desenvolvido por
Ortografia

[Redacted]

[Redacted]

Professora de Educação

Não deves ignorar a distinção entre os eixos já que ambos são fundamentais: a temática que envolve os eixos e a mesma questão de dizer que os eixos são os eixos e não a mesma questão de dizer que os eixos são os eixos e não a mesma questão de dizer que os eixos são os eixos.

A importância de colocar um objeto novo quando aprendemos o que é certo e o que é errado, quando vemos diferentes na sociedade vamos percebendo de que que um novo passo faz a diferença perante a sociedade.

O professor realiza uma segunda etapa sobre a questão de aprendizagem, como deve de estar pronto para lidar com um mercado de trabalho e vamos reconhecer melhor o nosso grande potencial e nossa luta por aprender.

Então o que a mulher se vai fazer e não separear um lado certo, pois de mesma forma que os eixos não há de se ler a avaliação e a profissão realização também feitas, o fim de formar um verdadeiro mulher na sociedade.

250

ANEXO B – Produção de texto 2 do simulado do ENEM

Educação x Profissionalização

Educação está voltada para a preparação acadêmica enquanto profissionalização está voltada para preparação no mercado de trabalho, seja empresarial ou comercial.

No Brasil, a questão de aperfeiçoamento intelectual não tem a devida importância para o desenvolvimento de profissionais altamente qualificados capazes de tornar o país, uma potência desenvolvida.

Assim sendo, o governo deveria abrir mais portas trazendo oportunidades de ampliação e promoção dos conhecimentos adquiridos por uma possível boa estrutura educacional e profissional.

3:0

 Vista
 7/50

ANEXO C – Produção de texto 3 do simulado do ENEM

Educar x Profissionalizar

Educação e profissionalização são caminhos distintos que levam para o mesmo rumo: capacitar as pessoas para a vida e para o mercado de Trabalho.

No século XX, época da revolução industrial, as questões educacionais e trabalhistas já estavam interligadas por meio da necessidade de colaborar pessoas de um mínimo conhecimento, seja ele para manutenção de maquinários e administração de empresas.

O fato é que desde a era anti-
ca, educar e profissionalizar são a base principal para crescimento pro-
fissional.

Vite
2/50

3º como "B"

Anexo D – Os trinta e dois “nuncas” de uma dissertação (itens 1 a 12)



Os trinta e dois “nuncas” de uma dissertação:

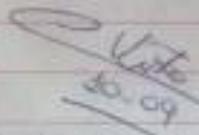
1. Nunca esqueça de diferenciar as maiúsculas das minúsculas. Como já dizia Carlos Machado, Professor no Colégio Santa Espinha, em Salvador, Bahia.
2. Nunca use gírias, *bebo, morreu que, te põe assim, seu lá, ocau?*
3. Nunca use siglas desconhecidas.
4. Nunca utilize provérbios ou ditos populares. *Final, em terra de cegos, quem tem um olho é rei.*
5. Nunca use estrangeirismos: eles estão *out*, as palavras de origem portuguesa estão *in*.
6. Nunca use palavras de baixo calão: elas podem transformar seu texto numa *merda*.
7. Nunca se inclua em sua dissertação, ou seja, faça textos imparciais e objetivos.
8. Nunca utilize sua dissertação para propagar doutrinas religiosas. *quando o porço de peixe se tapa sempre conhece feios de arma!*
9. Nunca analise os temas propostos, mesmo por emoções exageradas (função emotiva ou expressiva).
10. Nunca utilize exemplos contendo fatos *ocorridos* com terceiros, que não sejam de domínio público.
11. Nunca use as *abrevs...*
12. Nunca esqueça de usar os sinais de pontuação corretamente. Ex: O ponto e vírgula.

credeal

Anexo E – Partes de uma dissertação e expressões mais adequadas (etapa conclusão)

Conclusão

- x Em função dos aspectos que...  25 08
- x Em virtude dos fatos mencionados...
- x Por isso tudo...
- x Levando em consideração os aspectos...
- x Diante disso...
- x Devido ao aspecto...
- x Tendo em vista os aspectos observados...
- x Em virtude do que foi mencionado...
- x Portanto... / Logo... / Então...

Gênero textual e-mail  26.09

O e-mail - é um gênero textual usado para trocar mensagens pela internet, comunicando a alguém um assunto pessoal ou profissional.

Um grande número de pessoas hoje utiliza o e-mail para se comunicar a distância, com muita rapidez e eficiência. Muitas vezes, ele é usado em substituição ao telefonema, a carta, ao telegrama. Suas mensagens podem ser enviadas e recebidas a qualquer instante, conforme a conveniência do remetente e do destinatário.

O e-mail tem a estrutura - padrão semelhante à da carta: Assunto, texto, despedida e assinatura. Não se insere a data, porque o próprio programa de e-mail, fornece, em que dia, hora e momento foi enviada. (A linguagem varia






credeal

Anexo F – Continuidade do gênero *e-mail* e trabalho de dissertação com tema livre


 de acordo com a situação estabelecida entre os interlocutores, e os parágrafos costumam ser curtos para maior clareza na leitura do texto.

A palavra e-mail constitui a redução de electronic mail e significa "correio eletrônico" brasileiro e a seguinte: nome@provedor.com.br.

O nome representa o usuário, @ é o símbolo que passa ao computador a mensagem de que o conjunto de informações é um endereço de e-mail e provedor é a empresa que viabiliza o acesso a internet, gratuitamente ou mediante o pagamento de uma taxa, com a redução de "comercial" e br de "Brasil".

Prova 14/09

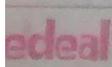
Trabalho

- * Texto dissertativo
- * Tema: Loure
- * Entrega: 03/09

01/09/2015

Continuação

Se o e-mail for dirigido a uma pessoa mais próxima ou íntima, podem-se acrescentar certas palavras como: bc (para), pra (para), to (estou), q (que), mh (muito), tb (também), c/ (com), qdo (quando), pq (porque) etc.



Anexo G – O Currículo Referência de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Goiás para o 1º bimestre letivo

Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



3ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1.º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Vocalizar e escutar manifestos diversos. Vocalizar crônicas e poemas modernos da literatura portuguesa e brasileira (1ª geração). Escutar crônicas e poemas modernos da literatura portuguesa e brasileira (1ª geração). Apresentar resenhas de obras literárias, artigos lidos, peças, filmes etc. Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. 	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Poemas. Manifestos. Resenhas.
	<ul style="list-style-type: none"> Ler manifestos, poemas (1ª geração) e resenhas utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formular hipóteses (antecipação e inferência). ✓ Verificar hipóteses (seleção e checagem). Ler comparativa e associativamente dos gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> Produzir poemas, manifestos e resenhas, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo, conteúdo e função social). 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o uso de substantivos, adjetivos e outras classes gramaticais nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego das flexões verbais e sobre as colocações pronominais nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego de concordâncias verbais e nominais nos gêneros em estudo. Refletir sobre a estruturação de frases e períodos nos gêneros em estudo. Refletir sobre os pronomes relativos às relações de sentido nos gêneros em estudo. Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. Refletir sobre os elementos articuladores (preposição, conjunção, pronomes, advérbios...) nas resenhas. Refletir sobre orações subordinadas substantivas e adjetivas presentes nos manifestos, poemas e resenhas. Refletir sobre as figuras de linguagem presentes nos textos poéticos em estudo. Refletir sobre o Modernismo brasileiro (1ª geração). Refletir sobre os manifestos e a poesia da 1ª geração do modernismo brasileiro. Reescrever poemas, manifestos e resenhas produzidos (coletiva e individual). 	Prática de Análise da Língua	

Anexo H – O Currículo Referência de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Goiás para o 2º bimestre letivo

Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



3ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Vocalizar trechos de romances da 2ª geração modernista Escutar trechos de romances da 2ª geração modernista. Dialogar sobre o tom de convencimento do artigo de opinião. Comentar artigos de opinião posicionando-se criticamente frente às questões que geram discussões, controvérsias, e que são defendidas pelos articulistas. Desenvolver a capacidade de participar de debates sobre assuntos controversos (e de formar opinião sobre eles) que geram discussões na comunidade escolar ou local. Realizar pesquisas de opinião ou entrevistas com pessoas da comunidade local que sejam autoridades no assunto polêmico do artigo. Socializar os resultados das pesquisas e entrevistas. Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. 	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Artigos de Opinião. Romances.
	<ul style="list-style-type: none"> Ler romances da 2ª geração do modernismo brasileiro e artigos de opinião, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formular hipóteses (antecipação e inferência). ✓ Verificar hipóteses (seleção e checagem). Ler comparativa e associativamente dos gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> Produzir artigos de opinião e reconto de capítulo de romance, observando os elementos constitutivos do gênero em estudo (forma, estilo, conteúdo e função social). 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre as conjunções, locuções conjuntivas e relações de sentido nos gêneros em estudo. Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. Refletir sobre orações subordinadas substantivas e adjetivas presentes no artigo de opinião e no romance. Refletir sobre o emprego de palavras ou expressões que articulam o artigo de opinião (conjunções, pronomes relativos, advérbios e outras expressões que indicam tomada de posição, indicação de certeza ou probabilidade, 	Prática de	