

PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

LITERACY PRACTICES IN SCHOOL: REFLECTIONS ABOUT THE FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENT'S

Kélvya Freitas Abreu¹

Resumo: *O presente estudo traz uma reflexão sobre o que se entende por letramento(s) e como esta abordagem pedagógica de ensino produz impactos na formação dos sujeitos aprendizes de língua materna no ensino médio. Nesse sentido, adotam-se os últimos direcionamentos propostos pelas Orientações Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006) e pela perspectiva do letramento, mais precisamente em sua vertente sociocultural (CASSANY, 2006), para a discussão e análise desta pesquisa. Uma vez que ao compreender os conceitos-chave que gravitam os estudos do(s) letramento(s), os docentes constroem espaços de consciência linguística do usuário de linguagem nas mais diversas práticas, inclusive as escolares. Como resultado, o aluno se percebe envolto em uma contínua atividade de construção de sentidos, inserindo-os em práticas socioculturalmente contextualizadas e situadas que os levam a oportunidade de construir, compartilhar, recriar e recontextualizar o seu conhecimento.*

Palavras-chave: *Letramento (s); Letramento Crítico; Engajamento discursivo.*

Abstract: *This article provides a reflection about The present article provides a reflection on what is meant by literacy (s) and how this pedagogical approach to teaching produces impacts on the formation of the subjects of language learners in high school. In this sense, they adopt the latest directions proposed by the guidelines of the Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRAZIL, 2006) and the perspective of literacy, more precisely in its sociocultural aspects (CASSANY, 2006), for discussion and analysis of this research. Once you understand the key concepts that revolve studies (s) literacy (s), teachers build spaces of linguistic awareness of the user language in a variety of practices, including the school. As a result, the student can be seen wrapped in a continuous activity of meaning construction, inserting them into sociocultural contextualized and situated practices that take the opportunity to build, share, recreate and recontextualized their knowledge.*

Key-words: *Literacy(s); Critical literacy; Discursive engagement.*

1 Considerações iniciais

Nos últimos anos, a área de linguagens e códigos vem sofrendo transformações quer seja no seu caráter epistemológico enquanto disciplina do saber, quer seja na sua perspectiva educacional rompendo com determinados paradigmas pautados em uma visão tradicional de ensino, cujo objetivo era centrado na língua pela língua através da gramática.

¹ Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza; Brasil; e-mail: kel_freitasa@yahoo.com.br

Deste modo, após a proposta de mudanças sugeridas por documentos pós-LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996 e o desenvolvimento das pesquisas em torno da linguagem, tenta-se reformular e atualizar determinadas posturas de ensino propondo o texto como instrumento de trabalho; concebendo, assim, reflexões sobre as interpretações possíveis deste instrumento, orientando aos alunos a compreender o contexto inserido e os implícitos dos conteúdos possíveis neles existente.

Trata-se, portanto, do texto ocupar lugar de destaque no dia-a-dia da escola, cabe ao docente incentivar o aluno a apreender conceitos, apresentar e construir informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, levando-o a autonomia no processo de aprendizagem (ABREU, *et.al*, 2008).

É neste sentido, portanto, que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe o domínio da habilidade de leitura, assim como a de escrita, dentro de uma perspectiva do letramento nas práticas escolares. A leitura e, como consequência, a escrita passam a ser entendidas como atividades de comunicação realizada entre sujeitos, cabendo ao docente compreender que o ato de ensinar linguagem perpassam ações de identificação com a língua, bem como a forma de promover uma consciência linguística, entendendo as diferentes situações e contextos de uso desta, no intuito de educarmos cidadãos que se constroem efetivamente no processo de interação (BRASIL, OCNEM, 2006). Logo, é preciso conscientizar e identificar elementos que são compartilhados ou não em uma dada leitura; estando envolvidos relações culturais, sociais, econômicas, políticas, sexuais, entre outros, para ir além da interpretação literal do texto e de seus elementos linguísticos. Como consequência teremos indivíduos engajados discursivamente que compreendem os usos da linguagem e que, de igual modo, tornam-se usuários, consumidores, produtores desta linguagem.

Mas como conceber esta postura, abordagem de letramento? O que seria (m) letramento (s)? Diz respeito a uma nova forma de alfabetizar? O que entendemos, então, por alfabetizar? Indivíduo letrado? Engajamento discursivo? Diversidade de gêneros textuais? Refacção Textual? Competência linguística? E o conhecimento gramatical onde fica? Concebe-se para esta investigação que a quantidade de termos nos últimos anos, assim como as pesquisas, literatura na área com suas definições, não tem chegado com muita transparência aos docentes, exigindo assim uma capacitação rápida, mas consciente, para não existir distorções da proposta central que é educar para a formação cidadã (ABREU; IRINEU, 2010, p. 02).

Assim sendo, a seguir esboçam-se as propostas desta pesquisa, tomando por base a perspectiva do (s) letramento (s) para as práticas escolares. Logo, adotam-se dois momentos

distintos, o primeiro para a discussão da definição em torno do termo letramento(s) e o segundo para concepção deste trabalho à luz dos olhares dos discentes, concebendo quais impactos de tal proposta em sua aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

2 Compreendendo conceitos: letramento(s)

O estudo do(s) Letramento(s) no nosso país vem ganhando status nos últimos anos, principalmente após divulgação e indicação desta abordagem por documentos governamentais que orientam o sistema educacional brasileiro. Deste modo, os documentos sugerem reformular e atualizar determinadas posturas de ensino, concebendo uma educação linguística por intermédio do texto como instrumento de trabalho (OCNEM, BRASIL, 2006). Ou seja, é na interação promovida por práticas de leituras e de escrita que o texto ocupará papel de destaque; pertencendo ao docente a postura de mediar e de incentivar os alunos a apreenderem conceitos, apresentarem e construir informações novas, compararem pontos de vista, argumentarem, levando-o, de igual modo, a autonomia de construir seu processo de aprendizagem (ABREU, et.al, 2008).

No entanto, por muitas vezes, a definição de letramento e a sua filiação teórico-metodológica não parecem claras. Abreu e Irineu (2010) problematizam que não distinguimos os termos letramento, letramento crítico, letramentos múltiplos, entre tantas terminologias e perspectivas. Assim, os docentes não se sentem seguros ao atuarem adotando uma postura pautada nestas abordagens.

Tais autores questionam ainda a profusão de termos, pois durante a década de 1970 e 80 alguns estudiosos da linguagem tomaram como ponto de partida em suas investigações a aquisição da língua escrita como uma concepção de alfabetização equivalente à “apropriação de um código específico”, sem se levar em conta o complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, o funcionamento e uso de tal processo. Logo, o processo de ser letrado nesta época seria apropriar-se somente do código linguístico. Como diria Soares (2005), era tomado um termo por outro, em um sentido de equivalência.

Somente em meados dos anos 90 “pesquisas na área passam a direcionar as discussões então em vigor não mais para o âmbito exclusivo da alfabetização, mas para um prisma de análise linguística e educacional mais amplo” (ABREU, IRINEU, 2010, p. 04). Desta forma,

aclarou-se como processos distintos alfabetização de alfabetismo, este último termo que era visto como próximo da definição de letramento²:

Alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. (ROJO, 2009, p.76).

Assim, com o desenvolvimento dos estudos em torno do alfabetismo adentramos nas reflexões do letramento, que é definido por Soares (2005) como uma prática não individual, mas um “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2005, p. 32). Neste sentido, extrapola-se a visão restrita ao código postulado nos conceitos iniciais e amplia-se, concebendo o letramento como um conjunto de práticas linguísticas, de uso efetivo da linguagem, que permeiam questões de identidade e construção no sujeito na e pela língua. Ou seja:

passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...] (SOARES, 2005, p.20).

Segundo Abreu (2011, p.55):

O texto é concebido como o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais e nele convergem ações linguísticas, cognitivas, sociais e discursivas, traduzindo-se como um constructo histórico e social, extremamente complexo e facetado (KOCH, 2006, p.9). E é por meio do contato contínuo com os mais diversos gêneros discursivos, a reflexão na e para a linguagem, que os indivíduos/alunos fazem uso contínuo das práticas letradas, do uso heterogêneo da linguagem, em conformidade com a proposta do letramento (ROJO, 2004; SOARES, 2005).

Como diria Kleiman (2007, p.2), “os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos que se desenvolvem”, por isso ser uma atividade coletiva e cooperativa “porque envolve vários participantes com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns”. Esta autora afirma que pode se tornar difícil pensar em aulas que objetivem trabalhar a linguagem seguindo tal

² Soares (2005), entende que o termo alfabetismo seria pertinente para a significação do letramento. No entanto, para este estudo entende-se que a constituição do termo amplia-se a mera oposição: analfabeto x alfabetizado x alfabetismo.

postura, caso ainda estas se filiem a uma concepção tradicional de ensino. Mas de igual modo, compreende-se que não seja impossível quando há uma flexibilidade no currículo, na postura adotada pela escola e pelos profissionais que querem incentivar o pensar crítico do aluno sobre o mundo que o cerca. Ou seja, o momento é de mudança, transformação, nas práticas escolares: “A partir do momento em que o letramento do aluno é definido como objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário” (KLEIMAN, 2007, p. 03).

Deste modo, percebe-se que o conceito do letramento em si é visto como um conjunto de práticas linguísticas, de atividade de linguagem, mas que se amplia por direcionar a outras discussões, já que:

ler não é uma destreza cognitiva independente de pessoas e contextos, mas uma ferramenta para atuar na sociedade, um instrumento para melhorar as condições de vida do aprendiz. Não lemos textos nem compreendemos significados neutros; lemos discursos de nosso entorno e compreendemos dados que nos permitem interagir e modificar nossas vidas. Ler um discurso é também ler o mundo em que vivemos [...] para Freire ler é um ato político: o crítico põe precisamente o acento neste aspecto (CASSANY, 2006, p.68).

Trata-se, assim, de relacionar questões de identidade do sujeito ante a língua que adota como referencial para seu repertório comunicativo. E que de igual modo, procura-se desenvolver no aluno aspectos críticos, culturais e científicos, coadunando com a abordagem do letramento crítico. Uma vez que procura-se levar os alunos a edificar sentidos a partir do que leem e do que produzem, acreditando-se que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder (BRASIL, 2006, p.116).

Ademais, soma-se a proposta, a ideia de letramentos, no plural, pois pode-se considerar a existência de múltiplos letramentos. Já que a dinâmica das atividades de uso da linguagem se dá em diversas esferas da produção verbal, não se relacionando somente à esfera de produção escolar que, por muitas vezes, minimiza o contato com determinados gêneros. É preciso compreender que existem letramentos diversos relacionados às práticas sociais diversas.

[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos semióticos e os letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009, p.101).

Deste modo, as OCNEM (BRASIL, 2006) sugerem adotar tal abordagem como base educacional epistemológica, pois:

[...] leva[m] à compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p. 97-98).

Logo, entende-se que:

Ante ao mundo multicultural, globalizado, dinâmico e conflitivo no qual vivemos, a única resposta educativa possível é a necessidade de formar uma cidadania autônoma e democrática que tenha habilidades críticas de leitura, escrita e pensamento [...] (CASSANY, 2003, p. 113).

3 Letramento(s) nas práticas escolares: isso é possível?

Se pensar na escola como espaço de formação e constituição do sujeito, deve-se compreender que esta também possibilita através do estudo da linguagem “a formação de cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 2006; ABREU, 2011, p.16). Tal cenário, conforme apresentado, fora mais firmemente defendido, após os direcionamentos governamentais em torno da educação brasileira, pois entendeu-se que era necessário conceber o ensino de uma língua como atividade de construção da identidade do aprendiz, enquanto disciplina de formação cidadã³ dos sujeitos (ABREU, 2011, p.23).

Segundo Demo (2010, p.29), ao incentivar os alunos a refletirem e a se posicionarem como sujeitos ativos na interação com a linguagem, contribui-se para “saber pensar” não reduzindo a aspectos como “apenas arrumar, ordenar, formalizar ideias, mas principalmente desconstruí-las, desarrumá-las e invectivá-las”.

De acordo com Moran (2007, p. 08), “saber pensar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova

³ Entende-se como formação cidadã um conjunto de ações possibilitadas no ambiente educacional: o acesso ao conhecimento; a constituição do sujeito (valores e atitudes); o agir e o posicionar-se no mundo de forma consciente e crítica; o contato com outras formas de interação através da linguagem; a oportunidade de debater e de compreender as desigualdades, relações de poder, na sociedade como um todo; entre outros.

sociedade que estamos construindo”, uma vez que se toma a consciência que não aprendemos ou nos educamos somente em um período de tempo, mas ao longo de toda uma vida por meio das interações comunicativas que fazemos no nosso cotidiano. A questão é saber se possuímos ou estamos preparados para lidar com a linguagem.

É neste sentido que a abordagem de trabalho com o texto nas práticas escolares ganha outras conotações: a habilidade de leitura, e, conseqüentemente, de escrita surgem como uma forma de interagir e de construir conhecimento no mundo por meio da perspectiva do letramento. Desconstruindo-se um contexto escolar que muito se utiliza da leitura apenas como elo de decodificação do texto e não extrapola as dimensões e elos possíveis para desenvolvimento das habilidades orais e escritas, por exemplo (ABREU, 2011).

Deste modo, segundo Hamilton e Barton (2005), o letramento deve ser definido com uma prática social, no qual as atividades de leitura e de escrita são incorporadas no cotidiano por meio de ações no mundo que, por sua vez, são compartilhadas por um dado grupo. Ou seja, as práticas⁴ são culturais ao passo que é o indivíduo que se insere neste convívio e compartilha representações, ideologias, identidades sociais deste mesmo grupo. Convém notar, então, que existem diferentes esferas de letramentos associados a cada domínio de nossa vida e cabe à escola ser a instituição onde possa se estudar, analisar e vivenciar as mais diversas práticas de letramento, uma vez que a leitura e a escrita:

[...] também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e umas práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade. Não basta saber como decodificar as palavras ou como fazer inferências necessárias. Há que conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, que funções desenvolvem, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos devem dizer e quais devem pressupor, como citam as referências bibliográficas, etc. (CASSANY, 2006, p. 38)

Soma-se, assim, a possibilidade de abordar as práticas de leitura e de escrita em consonância com o letramento crítico, pois os discursos que perpassam as comunidades de práticas não são neutros (BRASIL, 2006) e encontram-se ideologicamente situados no espaço e no tempo. Deste modo, busca-se uma atividade de leitura de construção de sentidos para além das entrelinhas do texto (CASSANY, 2006), inserindo os alunos em práticas socioculturalmente contextualizadas e situadas, em um trabalho que realiza entre o sujeito e o meio uma mediação para a comunicação (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 73) e para o

⁴ Entenda-se como “práticas de letramento [...] as formas culturais que se utilizam da linguagem escrita, nas quais as pessoas baseiam-se” nas interações do cotidiano. (BARTON, HAMILTON, 2005, p.7)

diálogo com formações discursivas presentes na sociedade (CORACINI, 2005). Dessa forma, encontra-se a oportunidade de levar o aluno a construir significados, compartilhar, recriar e recontextualizar o seu mundo, o seu conhecimento, por meio da interação com a leitura e com a escrita, já que:

ao ler um e-mail, a bula de um remédio, a data de validade de um produto no supermercado, a notícia de um jornal, ou ao anotar um recado, escrever um bilhete, produzir uma redação escolar, tanto em língua materna como em língua estrangeira, todos os indivíduos encontram-se envolvidos por práticas de leitura e escrita. Essas, por sua vez, constituem-se como construções sociais. (ABREU, 2011, p.53)

Logo, questiona-se se a escola nos moldes atuais encontra-se de comum acordo com as orientações governamentais? As instituições escolares concebem e entendem a proposta do (s) letramento(s)? Será que as propostas em torno da habilidade de leitura e da escrita visam convidar os estudantes a tornarem-se sujeitos reflexivos sobre os diversos discursos presentes em nossa sociedade? Será que os alunos possuem consciência de que as aulas possuem um teor diferenciado, não pautando-se somente no ensino da língua pela gramática?

Cumprе ressaltar que as respostas a todas essas perguntas, exigem uma pesquisa maior e que não se tem a pretensão de encerrá-las neste trabalho. Mas depreende-se a necessidade de refletir sobre tais pontos no intuito de melhorar a qualidade de ensino da língua portuguesa ao nível da educação básica. Trazer à tona o debate faz com que os profissionais estejam preparados para adotar determinadas posturas que visem à aprendizagem de fato e não o simples “decoreba”, cujo intuito não seja somente de ater-se ao código linguístico no ensino da língua, mas revelar a sua importância e transcender o ensino para aspectos que objetivem fazer da educação um espaço de formação de indivíduos críticos e engajados discursivamente, que saibam utilizar sua competência comunicativa, sociolinguística, estratégica e discursiva em contextos diferenciados de comunicação (ABREU, 2011).

É pautando-se por tal pensamento que entendemos que é: “preciso deixar claro que não pode haver elevação da qualidade do ensino se não houver uma melhora na qualidade de professores, que requer, necessariamente, um forte envolvimento pessoal nas atividades de formação” (DÍAS SOBRINHO, 2003, p.121). Portanto, ter como objetivo o(s) letramento(s) nas práticas escolares é levar os alunos a aprenderem por meio dos aspectos sociais da língua escrita e assim como atesta Kleiman (2007) implica ainda planejar as aulas em torno de uma pergunta norteadora: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade?” (p.1).

Como consequência, objetivou-se para este estudo compreender como a proposta do(s) letramento(s) nas práticas escolares de aulas de língua portuguesa pode(m) colaborar na formação crítica, ou seja, no engajamento discursivo do aluno. Entenda-se engajamento discursivo como sinônimo “de autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (PCN, BRASIL, 1998, p.15) nas práticas sociais diversas, podendo agir no mundo através do seu próprio discurso de forma consciente e crítica.

Deste modo, a pesquisa foi realizada em uma escola particular do município de Maranguape, no estado do Ceará, cuja pesquisadora desta investigação atuava como docente das disciplinas de redação, de laboratório de redação e de interpretação textual no nível médio da educação básica.

Logo, este estudo traduz-se como uma pesquisa exploratória de base interpretativista, ademais de ser um estudo de caso da proposta pedagógica em torno da perspectiva do(s) letramento(s) adotada pelos membros da Instituição estudada⁵. Uma vez que o objetivo das aulas eram ampliar a construção de sentidos e posicionamentos discursivos dos alunos por intermédio de diversos gêneros textuais associando-se ao conteúdo proposto para cada aula.

No próximo tópico, encontram-se as reflexões possíveis acerca do questionário (ver anexo) produzido para esta investigação. Vale pontuar que este instrumento foi aplicado entre os dias 10 e 30 de novembro de 2011, período de finalização do ano letivo da Instituição; e que as informações requeriam dos entrevistados, dados como: formação (série que cursava); idade; se tinha alguma reprovação; dificuldade em qual/quais disciplina/s; contato com a leitura e a escrita; ademais das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar. Assim, os participantes deste estudo somaram-se 32 alunos. Para uma melhor exposição do *corpus*, e preservação da identidade desses, utiliza-se a letra A (aluno) seguida de uma numeração ao lado que indica a ordem da análise (A1, A2, A3, ...); além de estarem identificados com as letras EM, mais numeração, para reconhecimento a qual nível de ensino (EM1 – 1º ano do ensino médio; EM2 – 2º ano do ensino médio; EM3 - 3º ano do ensino médio).

4 Impactos na formação do aluno: o que eles têm a dizer?

De acordo com o pensamento exposto neste estudo, para compreender a escola como uma agência de letramento é preciso ter uma abertura para a multiplicidade de recorte e de olhares; é preciso ainda entender que:

⁵ Adotamos uma postura ética de preservação da escola e ela será denominada de Instituição de ensino.

[...] o sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não-escolares de letramento construídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, que podem ser até mais bem-sucedidas no processo de introdução da cultura letrada (Kleiman, 2005, p.10).

Coadunando com tal perspectiva, na Instituição pesquisada, os docentes adotavam ademais do material didático utilizado em sala, outros elementos, como: músicas, charges, notícias, contos, crônicas, por exemplo, de ampla circulação em sites para alargar e cumprir os objetivos iniciais da aula de língua portuguesa⁶.

Esta escolha de material complementar se deveu ao entorno do aluno, ao contexto social de leitura e escrita que ele tinha ou tem contato, após uma entrevista informal no início do ano letivo pelos docentes da Instituição. Então, vale destacar que ao dar voz aos alunos e entender seu contexto de consumidor de linguagem a escola começa a ganhar sentido para este público, como de igual modo afirma Moran (2007). Trazendo como pontos positivos esta ressignificação das práticas de leitura e de escrita destes alunos. Observa-se que os gêneros anteriormente citados ainda se confirmam como gêneros do cotidiano do grupo de discentes, conforme as seguintes palavras reveladas por meio do questionário aplicado:

[...] gosto de livros com muita fantasia, livros de investigação e mistério (A1 – EM1)

[...] leio alguns livros com o tema adolescente, um que seja uma linguagem mais fácil. E também leio muitos blogs na internet (A3 – EM1)⁷

[...] leio romance, crônicas de bloggers, mas na maioria best sellers [...] tenho um blogg e todo mês posto (A4 – EM1)

[...] revistas de atualidades e muitos textos na internet (A6 – EM2)

[...] revistas, livros de ficção e romance [...] textos de dissertativo, scrap's, publicações no facebook e conversas nas redes sociais (A8 – EM2)

[...] leio muito notícias de jornais, revistas, também gosto muito de ler sites e blogs de humor (A10 – EM2)

[...] costumo alugar livros na biblioteca da escola que estudo, geralmente de autores distintos, me pego muito com livros de contos ou simplesmente romances, me identifico muito com Paulo Coelho [...] Escrevo pequenos textos no meu computador, gosto de filosofar comigo mesmo, falo bastante sobre meu lado sentimental, nas horas livres dos afazeres costumo explorar a internet, escrevo bastante nas minhas contas nas redes sociais (A11 – EM2)

Não tenho o hábito, mas leio de vez em quando. Textos de internet e materiais escolares, livros e outros (A12 – EM2)

[...] cartas, bilhetes, em blogs ou facebook (A14 – EM2)

[...] leio muitos "blogs" na internet, estou sempre acompanhando os sites de notícias e lendo perfis no "twitter" [...] escrevo sempre no meu "twitter", vejo uma "necessidade" nisso (A15 – EM2)

[...] Livros de romance e reportagens em revistas, jornais e sites [...] poemas, frases e pequenos textos em blogs, facebook. Além de cartas (A16 – EM3)

⁶ A disciplina de língua portuguesa era assim subdividida na Instituição investigada: gramática, redação, laboratório de redação, interpretação textual e literatura. Para cada uma delas existia professor/a específico, mas que possuía o mesmo direcionamento pedagógico, já que o grupo de docentes tentava ser coeso nas ações.

⁷ Deixamos intactas as falas dos participantes, não fizemos correções quanto a sintaxe, léxico ou semântica.

[...] *Internet, revistas e livros. Leio romances, drama, religiosos, científicos* (A17 – EM3)
[...] *Leio notícias, livros (Romances), receitas* (A18 – EM3)
Escrevo frequentemente textos reflexivos, românticos (A19 – EM3)
[...] *Tenho o hábito de ler notícias em jornais, revistas, na internet. Leio revistas de horóscopo, livros de romance* (A20 – EM3)
[...] *através da internet. Leio notícias, crônicas [...] Escrevo torpedos também* (A21 – EM3)
[...] *Gosto de ler crônicas, facebook, horóscopo, revistas, twitter [...] não gosto muito de escrever, prefiro ler* (A24 – EM3)
[...] *não tenho acesso a muitas coisas de escrita, a não ser redações colegiais* (A27 – EM3)

Nota-se que pelo dizer dos alunos, que estes possuem um fácil contato com gêneros virtuais, como blogs, noticiários da web e sites de redes sociais, como twitters e facebook, em sua maioria. Mas de igual modo, revelam o contato com romances, contos, crônicas ou best-sellers. Rompe-se, portanto, com o paradigma ou a hipótese que tais discentes não fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Mas ao atuarem em redes virtuais que possuem ampla difusão, eles passam a ser consumidores e produtores de linguagem em contextos extraclasse.

Logo, como não considerar esta realidade? Cabe a escola como agência de letramento oportunizar o contato com os mais diversos gêneros textuais, já que o docente poderá mediar e problematizar questões que nascem destes mesmos contextos, como: relações de autoria, de poder, de ofensas, de preconceitos, dentre outros. Justifica-se ainda ampliar o escopo nas diversas esferas, principalmente por comentários como o do A27 – EM3, valendo-se da escola para ter contato com a linguagem nas mais diversas maneiras, tornando o acesso ao conhecimento por meio de outras dinâmicas.

Já dizia Moran (2007, p.9):

Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais. [...] Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas) [...] ⁸

Assim sendo, ao pensar nas práticas escolares, os alunos foram convidados a tentarem definir as aulas língua portuguesa, conforme se verifica a seguir:

Proveitosas, textos construtivos e um excelente acompanhamento (A5 – EM1) *Boas e frequentes, especialmente as atividades de leitura em grupo, também valeria destaque para as frequentes redações desenvolvidas* (A7 – EM2)

⁸ Ressalta-se que não significa atuar nas práticas escolares somente com o ambiente virtual ou minimizar o contato somente a esta esfera, mas partir dela para outros momentos de consciência de uso da linguagem.

A escola investe no relacionamento dos alunos com a leitura, há um projeto para que os alunos leiam livros e laboratório de redação para ajudar os alunos a escreverem bem (A8 – EM2)⁹

Produtivos. Pois lemos muito gêneros textuais muito diferentes, e na escrita é feito um trabalho de provas e de redações que auxiliam bastante a melhoria de nossa escrita (A12 – EM2)

Existem muitas atividades de leitura e escrita. O laboratório de redação é uma prática que deixa os alunos mais próximos do professor e assim enxergam melhor seus erros (A15 – EM2)

Dinâmicas, importantes para nosso desenvolvimento intelectual (A17 – EM3)

Envolventes, pois incentiva a prática da leitura e da escrita (A18 – EM3)

A leitura é bastante incentivada na escola. Temos uma biblioteca que estimula a leitura. A escrita não é tão incentivada como a leitura (A21 – EM3)

Bastante envolventes, pois através da leitura é possível conhecer outras culturas e viajar no mundo a fora sem sair do lugar (A23 – EM3)

São atividades que expande nossos conhecimentos e nos dão um novo olhar para certos pontos (A25 – EM3)

Visualiza-se que tais atividades já se tornaram prática do contexto escolar dos alunos investigados, uma vez que eles possuem consciência de que existem momentos específicos para abordar cada habilidade de leitura e de escrita. Mas como relacionar ou criar uma ponte entre as duas faces da mesma moeda?

Concebendo a necessidade de unificar as práticas de leitura e de escrita em aulas de língua portuguesa, os alunos foram convidados a tornarem-se sujeitos reflexivos sobre os diversos discursos presentes em nossa sociedade, compreendendo os sentidos que subjazem as entrelinhas de um texto (CASSANY, 2006). Para tal, eles foram incentivados ao longo do ano a buscarem em diversos gêneros reconhecer as ideologias existentes por meio de marcas ou pistas linguísticas já discutidas e apresentadas pelos docentes em sala¹⁰. Após as análises, os discentes utilizariam da escrita para explanar suas impressões sobre o que fora debatido nas aulas¹¹.

Deste modo, tal procedimento metodológico obteve impactos na reflexão crítica dos alunos, exposto pelas seguintes respostas:

⁹ A Instituição trabalha com projetos em torno da leitura e da escrita. Para o primeiro trata-se do projeto Trilha da Leitura, no qual no início do ano letivo os alunos escolhem livros que querem ter e ler, assim, no decorrer do ano ocorrem trocas do livro com os demais colegas em sala; ademais de terem atividades relacionadas ao livro, como: exposição, seminário, jogral, peças, etc. Já o outro projeto denomina-se Nossas Criações, os alunos produzem redações orientadas pelo conteúdo administrado pelo docente em sala e após participam do laboratório de redação, construindo as etapas de rascunho, refação textual e produção final por meio de exposição no mural da escola.

¹⁰ Os docentes utilizaram-se de gêneros que circulam na esfera virtual, principalmente de redes sociais como twitter, Orkut e Facebook para revelar determinadas marcas linguísticas que transparecem práticas discriminatórias mesmo em textos curtos.

¹¹ Era designado um trecho da aula para exposição dos grupos que traziam charges, músicas, vídeos, textos, propagandas. Os alunos analisavam as ações comunicativas que legitimam práticas discriminatórias e/ou relação de poder, sendo a polarização (nós x outros), eixo argumentativo dos textos em questão, as cores utilizadas, as imagens, alguns dos exemplos de estruturas ideológicas do discurso que eles encontravam. Ademais associavam ainda características dos implícitos, das pressuposições, das ironias, das metonímias, das metáforas, entre outros para justificar o que encontravam nos textos.

[...] foi sobre o preconceito que abriu a mente de todos os alunos [...] preconceito, justamente por vermos que todos os dias cometemos e nunca sabemos ou prestamos atenção [...] com debates e sempre associando ao conteúdo que obrigatoriamente tinha que ser dado, sempre tornando a aula mais dinâmica e mais produtiva para os alunos (A2 – EM1)

[...] nas aulas de interpretação de texto, já estudamos sobre diversos tipos de falas, que cada região do país tem seu modo de falar. O preconceito linguístico também foi trabalhado em sala de aula (A3 – EM1)

[...] sobre o preconceito, o bullying, reflexão sobre a sociedade atual o que mudou de um tempo pra cá e os valores atuais (A8 – EM2)

[...] sobre a questão dos preconceitos, todos os tipos de preconceito, desde o racial até o linguístico [...] eles traziam as reflexões e promoviam debates, fazia com que expuséssemos nossas opiniões e argumentassem sobre o assunto (A10 – EM2)

[...] alguns textos, músicas, charges e outros traziam temáticas sociais e também reflexões dentro da própria língua portuguesa (A12 – EM2)

Violência, a importância da leitura, a educação e formação de indivíduos, e a que mais me identifiquei foi a última [...] tendo como base nosso livro didático de português (A14 – EM2)

[...] preconceito racial, sexual, bullying, dentre outros. O que mais gostei foi o do preconceito social pois foi o que meu grupo trabalhou, conseguimos quebrar tabus e ver e mostrar o quão absurdo é o preconceito [...] tudo era relacionado ao conteúdo, os professores encaixam nos trabalhos e debates (A15 – EM2)

[...] textos de reflexões para debates de opiniões e críticas pessoais (A16 – EM3)

[...] os professores fazem espécies de “debates” onde os alunos se posicionam à favor ou contra o assunto. A maioria é sobre violência e educação (A21 – EM3)

[...] associam o tema da aula com os conteúdos propostos por eles de maneira prazerosa (A23 – EM3)

Depreende-se, então, que o objetivo de incentivar diálogos, envolviam-se determinados pontos, como: conhecimento, domínio do conteúdo e capacidade dialógica inquietante, questionadora, para que se desenvolvesse nos alunos uma postura crítica em um ambiente confortável de confiança nas exposições de seus argumentos, opiniões. Consequentemente os textos desenvolvidos pelos discentes teriam outros resultados com respaldo e argumentação melhor fundamentados, uma vez que antes de sua produção final, o aluno teve a oportunidade de construir, compartilhar, recriar e recontextualizar o seu conhecimento. Levando-os a conscientização da e na linguagem, para desenvolver indivíduos letrados criticamente. Segundo Rojo (2004) evita-se, com isso, a literalidade dos textos sem a sua interpretação, mas amplia-se a discussão com os textos, “replicando e avaliando posições e ideologias” por meio dos seus possíveis significados.

Assim sendo, quando questionados sobre quais conclusões ou impactos nas suas formações enquanto sujeitos cidadãos usuários de linguagem e sendo educados por uma abordagem do (s) letramento (s), os aprendizes atestaram:

Eu vi que cada um tem sua maneira de falar, sua maneira de ser e que não devemos apontar o “defeito” do próximo. Isso realmente me ajudou muito foram debates muito importantes. Eu aprendi muito (A3 – EM1)

Que é um assunto bastante complexo, que têm que ter cuidado, pois até uma “defesa” pode se tornar um preconceito. E que mesmo sabendo da existência deles não fechamos os olhos e ignoramos, agimos sem pensar e isso é um erro grave (A4 – EM1)

O quanto somos preconceituosos essa foi a minha conclusão, e serviu para alertar-me a não cometer os mesmos erros (A5 – EM1)

Contribuiu como guia, guiando a minha pessoa para enfrentar certas situações (A7 – EM2)

Me deu um maior senso crítico quanto a essas relações, e contribuiu na questão de que consigo perceber melhor algum tipo de preconceito e não deixar aquilo passar em branco (A10 – EM2)

Ao fim de tudo isso vejo que cada ser (tirando por mim) obteve a sua interpretação individual, de acordo com o tema trabalhado. Cresci bastante, e hoje tenho uma visão diferenciada do que tinha antes, contribuiu bastante nas minhas vivências, no meu dia-a-dia (A11 – EM2)

Me marcou muito a começar a ter mais conhecimento, visão de mundo, ter mais informações e ser mais “atenada” as questões mais diversas do mundo com certeza contribuir para o enriquecimento, pessoal, profissional, e dentre outros fatores (A12 – EM2)

Que tenho agora maior sensibilidade e facilidade para entender e interpretar músicas, textos. Contribuiu muito, na questão de ver com um olhar mais profundo e detalhado para interpretar (A14 – EM2)

Me possibilita entender as causas e consequências desses atos, evitando que eu venha a praticar esse tipo de problema (A16 – EM3)

Que o mau uso das palavras permite várias interpretações, incluindo interpretações ruins. Levo isso como formação humana além da científica (A21 – EM3)

Comecei a entender a sociedade como um conjunto que deve ser unida e que todos temos direitos iguais e que não somos nem inferiores e nem superiores aos outros (A23 – EM3)

Conclusão de que devemos ter cuidado com o que se diz e expõe em todos os meios de comunicação. Respeitar o direito dos outros. (A30 – EM3)

As palavras podem, mesmo que não usadas intencionalmente, agredir outras pessoas, devido sua imensa diversidade de interpretações (A32 – EM3)

Educar-se seguindo a perspectiva sociocultural da leitura, ou como denomina-se para este estudo: letramento(s), “é possível afirmar que é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis de um dado texto” (CORACINI, 2005, p.28). Deste modo, os alunos passam a se engajar discursivamente ao interpretar as entrelinhas de um texto, ao interpretar o contexto social de produção da construção comunicativa, uma vez que é preciso que eles revelem, de certa forma, como concebem o trabalho de percepção e análise das ações sociais “nas e pelas interações cotidianas nas instituições da vida social” (Kleiman, 2005, p.10). Trata-se, contudo, de aliar ao conhecimento científico apreendido pelo aluno no decorrer da sua formação a maneira de construir significados, utilizando-se do raciocínio lógico, visão de mundo, capacidade de criticar, entre outros pontos.

Por fim, entende-se que ao aplicar o questionário conseguiu-se visualizar as percepções pessoais e opiniões dos discentes das aulas de língua portuguesa, fornecendo

respostas que possibilitam afirmar que é possível adotar uma abordagem dos estudos do (s) letramento (s) para as práticas escolares, cujo objetivo seja educar para uma formação cidadã.

5 Considerações finais

Este trabalho objetivou realizar uma reflexão sobre conceitos-chave em torno dos estudos do (s) letramento (s), ademais de discutir os impactos desta abordagem nas práticas escolares. Uma vez que nos últimos documentos governamentais que orientam a educação brasileira, faz-se presente a sugestão de trabalhar o domínio da habilidade de leitura e de escrita de acordo com a perspectiva do letramento.

Deste modo, ao refletir sobre a definição do termo, adotou-se para esta investigação compreendê-la como o estudo das relações de uso social da linguagem situados em um determinado tempo e espaço, compreendendo os contextos de circulação das esferas comunicativas nas quais perpassam variados discursos.

Ao adotar tal posicionamento nas práticas escolares, pode-se entender o contato com a aprendizagem de língua portuguesa como uma atividade de estudo da linguagem que possibilita a formação do engajamento discursivo nos alunos. Revelou-se, portanto, nos dizeres dos informantes do questionário aplicado a consciência e a possibilidade de por em prática a construção de sentidos por meio de uma interpretação para além das entrelinhas do texto, inserindo-os em práticas socioculturalmente contextualizadas e situadas.

Neste sentido, cumpriu-se o objetivo de compreender como a proposta do(s) letramento(s) nas práticas escolares de aulas de língua portuguesa pode(m) colaborar na formação crítica dos alunos. No entanto, outras questões surgem e extrapolam o escopo deste trabalho, como: faz-se urgente uma definição clara quanto aos aspectos metodológicos se filiando ao objetivo da atual vertente da Linguística Aplicada que entende nas palavras de Pennycook (1998, p. 24): como linguistas aplicados estamos “envolvidos com linguagem e educação, em uma confluência de dois aspectos mais políticos da vida”, e que temos, como profissionais, um “compromisso político-pedagógico de uma disciplina sensível ao contexto social, cultural e político” (PENNYCOOK, 1998, p.10); é preciso conceber que a leitura se torna algo multifacetado, plural e dinâmico, uma vez que assim são as práticas de comunicação ou de interação no nosso cotidiano; e por fim, entender que o mesmo objeto de análise é o meio da análise, ou seja, a linguagem (Matencio, 2001; Vóvio, Souza, 2005).

Referências

ABREU, K. F. ; BAPTISTA, L.M.T.R; FURTADO, R.N.M; IRINEU, L.M., RODRIGUES, I. A contribuição da teoria dos gêneros para a prática docente. In: **Encontro Internacional de Texto e Cultura**, 2008. v. 1. PROGRAMA E RESUMO. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

ABREU, K. F.; IRINEU, L. M.; BAPTISTA, Livia M.T.R. Letramento (s) e multiletramentos (s): conceitos, práticas e reflexões no ensino de língua portuguesa. In: **Anais do VII Colóquio Nacional de Professores de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura**, 2010. UERN, Pau dos Ferros, 2010.

ABREU, K. F. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R.. **Situated Literacies**. London and New York: Routledge, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acessado em: 01/12/09.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acessado em: 02/12/09.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

_____. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. **Tarbiya**, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DÍAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, A. B. MATENCIO, M. de L. M.. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Projeto temático letramento do professor.** Fev/2007. Disponível em: www.letramento.iel.unicamp.br Acessado em: 10/10/11.

MATENCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada na aula de língua materna.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. 10 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S.. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B; MATENCIO, M. de L. M.. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ANEXOS

Caros(as) participantes,

O presente questionário foi desenvolvido com o objetivo de obter algumas informações sobre as práticas de leitura e de escrita em língua materna no contexto escolar. Ressaltamos que sua colaboração é muito valiosa e que assumimos o compromisso de preservar as identidades dos envolvidos na pesquisa.

QUESTIONÁRIO

Identificação/ perfil

1. Qual a sua formação? Identifique a série: _____
2. Quantos anos você tem? _____

3. Você já ficou reprovado/a alguma vez em sua vida estudantil? Se sim, especifique a(s) série(s)

4. Qual das disciplinas escolares você sente mais dificuldade? Por que?

5. Você tem o hábito de ler em contexto extra sala de aula? Se sim, especifique qual tipo de leitura, ou melhor, quais gêneros textuais? Se não, tente explicar porquê não o faz, quais os motivos?

6. Você tem o hábito de escrever em contexto extra sala de aula? Se sim, especifique qual tipo de escrita, ou melhor, quais gêneros textuais? Se não, tente explicar porquê não o faz, quais os motivos?

Práticas de leitura e de escrita no contexto escolar

7. Em sua escola, como você definiria as atividades relacionadas à leitura? E à escrita?

8. Nas aulas de língua portuguesa (gramática, redação, laboratório de redação, interpretação textual e literatura), você tem acesso a diferentes gêneros textuais? Se sim, exemplifique qual deles é o mais trabalhado.

9. Você já participou de algum tipo de reflexão crítica nas disciplinas de língua portuguesa (gramática, redação, laboratório de redação, interpretação textual e literatura)? Se sim, especifique quais.

10. Quais temáticas polêmicas foram trabalhadas ao longo deste ano na disciplina de língua portuguesa (gramática, redação, laboratório de redação, interpretação textual e literatura)? Cite-as e depois diga qual delas você mais se identificou e gostou, justificando.

11. Você, seus colegas de sala e seu (sua) professor(a) de língua portuguesa (gramática, redação, laboratório de redação, interpretação textual e literatura), abordaram estas reflexões associando ao conteúdo proposto? Se sim, como isto era feito?

12. Qual conclusão você chegou ao trabalhar marcas linguísticas que revelam relações de poder, de preconceito, de discriminação? Como isso contribui para o seu crescimento humano e científico?

Data de recebimento: 20 de fevereiro de 2012.

Data de aceite: 01 de dezembro de 2012.