

## **NOVOS LETRAMENTOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES**

Profa. Dra. Cláudia Graziano Paes de BARROS  
Programa de Pós-graduação  
em Estudos de Linguagem-UFMT<sup>4</sup>

### **1. Introdução**

O Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento CNPQ/UFMT tem desenvolvido diversas ações que visam compreender as práticas letradas de estudantes e professores de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas de algumas cidades do estado de Mato Grosso, Brasil. Dentre essas, temos trabalhado em diversas ações de reflexão com os docentes, de caráter teórico-prático, de modo a colaborar para a compreensão desse contexto e as possibilidades de implementação de práticas de ensino-aprendizagem que correspondam a essas necessidades letradas. Neste artigo, apresentamos e discutimos algumas dessas práticas.

Grande parte das investigações sobre a lecto-escrita tem alertado sobre a necessidade de se responder às demandas sociais de leitura e escrita da atualidade. Estudos sobre o(s) letramento(s) têm sido divulgados desde os anos setenta do século XX e, mais recentemente, muito se tem estudado e divulgado sobre os novos letramentos. Isso se deve tanto em razão da popularização do acesso às tecnologias de informação que trouxeram novos meios de se interagir, sobretudo pela escrita, quanto ao fato de que boa parte da população, mesmo a escolarizada, não .

Em comum, esses estudos trazem o fato de se referirem à necessidade de se responder de modo profícuo a esse ‘novo’ contexto (em se considerando os avanços tecnológicos e sua rapidez com que se desenvolvem na atualidade), fazendo com que os sujeitos desenvolvam capacidades cada vez mais avançadas de letramento.

---

<sup>4</sup>Professora do Programa de Pós-graduação em estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. [claudiagpbarros@gmail.com](mailto:claudiagpbarros@gmail.com)

Esse fato é inegável e nos leva a refletir sobre a necessidade de conhecer as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, uma vez que assim como já se tem muito propalado sobre as necessidades contemporâneas de letramento em razão da popularização do acesso às tecnologias de informação que trouxeram novos meios de se interagir - sobretudo pela escrita - igualmente divulgam-se os dados referentes ao baixo desempenho das crianças e jovens brasileiros nos exames nacionais e internacionais.

Para iniciar a reflexão, observamos alguns resultados brasileiros nos exames de avaliação de leitura. Inicialmente, observamos os resultados nacionais no PISA<sup>5</sup>:

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Nº de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Para melhor compreensão do que significam esses resultados, apresentamos o quadro de proficiência em leitura do relatório do PISA<sup>6</sup>:

*Escala de proficiência em leitura de material impresso*

Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
6	698	<i>Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir (SIC) que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.</i>
5	626	<i>Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.</i>
4	553	<i>Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal</i>

5PISA: (Programme for International Student Assessment) Projeto Internacional de Avaliação da Educação, desenvolvido pela Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico(OCDE)

6Optamos por colocar a tabela completa, conforme se apresenta no PISA, uma vez que o leitor poderá observar o que é esperado nos diferentes níveis.

		<i>ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.</i>
3	480	<i>Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.</i>
2	407	<i>Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.</i>
1a	335	<i>Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado(SIC) explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.</i>
1b	262	<i>Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.</i>
Abaixo de 1b		<i>A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.</i>

Disponível

em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)

Como podemos constatar, os resultados concernentes à leitura apresentam dados que revelam capacidades de leitura muito aquém das esperadas para a idade/ano escolar a que se destinam as avaliações. Em média, os resultados brasileiros se encontram entre os níveis 1 a e 2, o que corresponde a capacidades elementares de compreensão, uma vez que se limitam a pouco mais do que a localização de informações e inferências simples, ou comparações *com base em uma única característica no texto* ou estabelecendo conexões de elementos do texto com conhecimentos externos a ele, com base em experiências pessoais:

(...)Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e **o leitor deve fazer inferências elementares.** (...)

Além do PISA, no Brasil ainda ocorrem as avaliações da “Prova Brasil” e do “SAEB”, dois exames desenvolvidos pelo “Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica”, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aplicados a estudantes das quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, que objetivam “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. (...)” (BRASIL/MEC, 2015, s/p).

Ao estudarmos os resultados do SAEB, vemos que quase a metade dos alunos brasileiros não alcançou o nível 2 do desempenho na avaliação, sendo que o nível mais elevado é 6<sup>7</sup>.

Esse resultado só reforça a ideia de que os alunos não conseguem “ler”, compreender e abstrair do texto lido, suas possíveis inferências e leituras. Para exemplificar, apresentamos a seguir um exemplo de atividade de uma das provas:

<b>PASSAGEM DE ÔNIBUS</b>		
TERMINAL RODOVIÁRIO		Nº 6 5 7 8 9
Belo Horizonte — MG		
de: <b>BELO HORIZONTE</b>		para: <b>SÃO PAULO</b>
DATA	AGENTE	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8
22/05/99	José Cintra	
POLTRONA	HORÁRIO	via do passageiro
22	23h30 min	
ÔNIBUS	PREÇO	
LEITO	R\$ 96,70	
<b>ATENÇÃO, USUÁRIO</b>		
Mantenha sempre em seu poder esta passagem.		

6 5 7 8 9  
BH/SP  
pago  
seguro

O passageiro vai iniciar a viagem

- (A) à noite.
- (B) à tarde.
- (C) de madrugada.
- (D) pela manhã.

Exemplo de questão de Prova Brasil, disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P04\\_SITE.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf)

Este é um exemplo de atividade de leitura da Prova Brasil para o 5º ano. Como se pode observar, a capacidade de leitura requerida é apenas a localização de

<sup>7</sup>Para melhor compreensão desses níveis, consultar a escala SAEB para o EF., disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/escala\\_proficiencia/2013/escalas\\_ensino\\_fundamental\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf)

informações explícitas no texto. Essa é uma capacidade bastante elementar, que exige pouco mais do que decodificação e a atenção do leitor. Do nosso ponto de vista, há que se observar os contextos escolares e refletir sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, há que voltar os nossos olhares para as práticas de letramento tanto dos ‘novos’ quanto das relações que envolvem a aquisição da escrita no contexto atual brasileiro.

Os resultados, tanto do PISA quanto do SAEB, indicam que os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros discursivos. Os resultados aqui apresentados revelam estudantes em nível “Funcionalmente Alfabetizados”, pois correspondem, de acordo com o Instituto Anísio Teixeira, a *Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.* (INAF/BRASIL, 2012, s/p).

Conforme é possível observar, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, os estudantes demonstram um domínio limitado das capacidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que tenham sucesso ao tomarem parte de uma imensa gama atividades pertencentes à vida cotidiana. Ou, como bem diz Soares ( )

(...) quem sabe não desenvolvem adequadamente nem umas nem outras, porque não está sendo considerada na escola a diversidade dos processos e habilidades de leitura em função dos diferentes gêneros de textos? Finalmente, também não se pode concluir, para "corrigir" os resultados dos nossos jovens no PISA, que é preciso desenvolver estas ou aquelas habilidades de leitura, privilegiar este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (Soares, 2 p. )

Nesse contexto, temos nos dedicado a investigar os letramentos dos alunos de escolas públicas e refletir sobre essas práticas com os seus professores, repensando, à luz do letramento crítico, sobre as possibilidades e potencialidades de ensino-aprendizagem de forma a colaborar para mudanças significativas nos níveis de compreensão leitora e capacidades de escrita.

## **2. Referencial Teórico**

Em nossos estudos recentes temos buscado aliar a perspectiva enunciativa de linguagem e vigostkiana de aprendizagem aos construtos teóricos do letramento crítico, sobretudo ao desenvolvermos pesquisas em parcerias com professores da escola básica.

O Letramento Crítico, no âmbito das reflexões contemporâneas sobre o(s) letramento(s) é um referencial que defende um projeto de educação que objetiva aprender/ensinar a linguagem através do seu aprendizado reflexivo. Quando nos referimos a ‘crítico’ e ‘reflexivo’ remetemo-nos às relações de poder que envolvem o domínio da linguagem, oral e escrita nas diversas situações sociais de que tomamos parte. Um ensino-aprendizagem que promova a reflexão de que o domínio da linguagem se constituiu como um instrumento poderoso de mudança social (individual e coletiva) e essa conscientização deve ocorrer desde os anos mais elementares, sobretudo nos contextos de maior exclusão social. Em outras palavras: uma aprendizagem da linguagem reconhecida ideologicamente como um instrumento de poder e possibilidade de ascensão social, através da compreensão de fatos e práticas discursivas, na busca transformação social pela emancipação dos sujeitos.

Essa compreensão passa pelo ensino-aprendizagem dos mais variados gêneros discursivos presentes na vida social. Para isso, as aulas de Língua Portuguesa precisam se constituir em espaços de presença, leitura e estudo dos mais variados textos, desde os cânones aos mais recentes, da literatura popular, das fotografias, das letras de canções, *posts* ou *tweets*.

Concebemos o letramento crítico como a capacidade de ler textos de modo ativo, reflexivo, a fim de compreender melhor relações de poder, de desvelar desigualdades e atos ou discursos de injustiça. O desenvolvimento das capacidades cias de letramento crítico promove a compreensão dos diferentes textos presentes no mundo contemporâneo. Ler textos nessa ótica implica na reflexão crítica que permite uma tomada de posição sobre os discursos presentes nos textos.

Os professores que promovem o desenvolvimento do letramento crítico o fazem incentivando os alunos a interpretar os textos a partir das relações entre o discurso e seu contexto, a desvelar os fios dialógicos e ideológicos que se entrecem nas relações sociais.

É importante refletir que quando defendemos a perspectiva crítica, estamos nos referindo a um ensino-aprendizagem que se fundamente no diálogo entre os sujeitos,

professores e alunos, autores e compositores, através de seus textos, numa dialogia que colabore para a construção de ideias e desenvolvimento das capacidades de ler o mundo. É a dialogia que se fundamenta em escuta ativa e tomada de posições diante do pensamento do outro, de forma respeitosa. É preciso se retomar a ideia de que o sujeito se constrói no contato com o outro. É o outro que nos faz entrar em contato e, por vezes, em confronto com nós mesmos.

Necessário lembrar que a escola é um dos *locus* de formação dos sujeitos. No contexto brasileiro, em que a formação para a cidadania tanto tem sido propalada nos últimos anos não deve ser tomada pela prática da falta de respeito pelos professores ou à instituição escolar, exatamente o oposto: a escola deve ser o lugar da aprendizagem da (e sobre a) alteridade. Ser crítico passa por reconhecer os espaços físicos e ideológicos próprios e dos outros. Como bem lembra Alarcão (2011):

O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social. (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendidas dentro do contexto socio-histórico em que se inserem os textos, mas igualmente a escola mesma, os estudantes e seus docentes. Todavia, o trabalho com a diversidade textual não pode ser circunscrito apenas à exploração dos aspectos temáticos. Em nossas pesquisas, temos observado em falas dos docentes a reprodução de discursos dos documentos oficiais que defendem a diversidade textual, no entanto, ao se pesquisar de que modo o trabalho com a leitura tem se desenvolvido, pudemos notar dados preocupantes: grande parte dos docentes de Língua Portuguesa, em contexto mato-grossense, ao trabalhar a leitura, realiza prioritariamente e, em alguns casos, exclusivamente, atividades voltadas para o tema dos textos, deixando de lado enfoques importantes como o estilo e aspectos composicionais.

Essa prática de ensino tem sido observada e discutida por nós já há algum tempo (Paes de Barros, 2010) e, mesmo com diferentes ações de formação e iniciativas por parte das secretarias de educação, ainda observamos nos discursos e, por vezes na prática dos docentes, um trabalho com a leitura ainda limitado.

Neste trabalho, apresentamos alguns dados que procuram descrever as práticas letradas dos estudantes e os discursos dos professores, coletados em uma escola pública mato-grossense.

### **3. Metodologia**

O percurso metodológico que temos traçado para as nossas investigações partem de uma coleta-piloto através de diálogos, entrevistas e questionários abertos e fechados por meio da qual levantamos os primeiros dados sobre os sujeitos, contexto em que se inserem e suas práticas letradas dentro e fora do contexto escolar. Assim, essas pesquisas se pautam no paradigma das pesquisas qualitativas, nos moldes da pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005), qualquer pesquisa que se dedique a desenvolver um processo que siga um ciclo que objetive aprimorar

a prática pela oscilação sistemática **entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela**. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 446.)

ênfase adicionada

Essa perspectiva tem fundamentado o percurso metodológico, no entanto, não o concebemos com um caminho fechado, pelo contrário, configura-se como um roteiro que é alterado pelos fios dialógicos presentes nos encontros com professores e alunos do contexto escolar estudado. Para tal, aliamos a perspectiva da pesquisa-ação qualitativa aos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos sobre as Ciências Humanas.

Alicerçar a metodologia de investigação nos pressupostos enunciativos bakhtinianos é considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, sob a ótica da dimensão histórica e social em que estes estão inseridos. Bakhtin (1970) considera que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Assim, o tratamento dos dados parte de ouvir as vozes presentes no campo de pesquisa, que será considerado, então, como um espaço onde as histórias são construídas no encontro do eu e do outro, que se constituem dialogicamente através das e nas interações.



É preciso citar que, nos últimos quatro anos, coletamos dados em cinco escolas públicas do estado de Mato Grosso, em três municípios diferentes. Neste trabalho, apresentamos dados referentes a uma dessas escolas<sup>8</sup>. Para a coleta dos dados referentes aos letramentos dos estudantes, recorremos a entrevistas abertas e questionários com perguntas abertas e fechadas. Os discursos aqui transcritos compõem um pequeno recorte dos dados gravados em áudio e vídeo durante as 40 horas de ‘encontros dialógico-reflexivos’ que realizamos com os docentes da escola. Tais encontros se compuseram em uma ação de reflexão conjunta sobre a prática dos professores e a leitura de textos que colaboraram para a reflexão sobre a prática. Esse trabalho se estrutura em um movimento dialógico de prática - estudos teóricos – reflexão sobre estes e a prática - prática- reelaboração - prática em uma espiral crescente em que o professor possa se desenvolver profissionalmente no estudo e na análise reflexiva sobre o seu fazer.

No recorte dos dados que selecionamos para este trabalho, apresentamos alguns percentuais dos questionários respondidos por 110 alunos dessa escola.

#### 4. Análise dos dados

Nessa seção, apresentamos alguns dados referentes aos questionários aplicados aos estudantes de sexto e nono anos da escola, organizados em tabelas e, em seguida, trechos extraídos das falas dos professores ao analisá-los.

Tabela 1: Textos que os alunos costumam ler

Quais textos você costuma ler?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	42	42
Letra de canção	1	17
Receita	0	8
Crônica	0	25
Conto	5	13
Romance	6	21
Artigo de jornal/revista	0	4
“Posts” no facebook	11	38
Notícias em sites	5	4

Ao observar essa tabela, notamos que a poesia aparece como o texto mais lido. Esse dado foi checado e observamos que à época da aplicação do questionário, os estudantes participavam de um projeto sobre a poesia na escola, o que justifica o alto percentual de leitores de poesia nesse *locus*. Esse dado revela a importância de se

<sup>8</sup>Dados coletados e divulgados por Siqueira (2015) em sua dissertação de mestrado.

trabalhar com projetos e iniciativas diversas que envolvam os estudantes na leitura dos diversos gêneros discursivos. A tabela a seguir complementa essa ideia:

Tabela 2: Textos que os alunos mais gostam de ler

Quais textos você mais gosta de ler?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	53	46
Letra de canção	13	25
Receita	6	4
Crônica	7	13
Conto	15	13
Romance	13	21
Artigo de jornal/revista	8	8

Ao analisarmos essa tabela, percebemos que dentre os gêneros que costumam ler, os estudantes, tanto dos sextos quanto dos nonos anos, afirmam **gostar de poesia**. Tal dado nos demonstra que, ao se possibilitar o contato dos estudantes com diferentes gêneros, promovem-se melhores condições de aprendizado e ampliam-se as possibilidades de desenvolver o gosto pela leitura. O projeto de poesia na escola consistia no ensino-aprendizagem do gênero poema, trabalhado em diversos anos escolares, objetivava a leitura e produção escrita de poemas pelos alunos. Ao final do projeto, os textos dos alunos eram expostos em forma de varal no pátio da escola.

Tabela 3: Textos que os alunos mais gostam de escrever

Quais textos você mais gosta de escrever?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	51	33
Letra de canção	20	25
Receita	6	8
Crônica	5	17
Conto	11	8
Romance	12	8
Artigo de jornal/revista	5	13
Outros – especifique:	9	8

Vemos, nestes dados, novamente, a presença **da poesia e da letra de canção** como práticas letradas que os alunos **gostam** de desenvolver. Mais uma vez, podemos notar que a presença do projeto de poesia na escola promoveu também a possibilidade de **produção escrita** de gêneros da esfera poética.

No entanto, chama-nos a atenção que, ao se compararem esses dados com os da tabela que trata das atividades que realizam na escola, vemos que, dentre as principais atividades relatadas, a *cópia de matérias e exercícios do quadro negro* se configura como a atividade mais realizada, tanto nos sextos quanto nos nonos anos, conforme observamos na tabela a seguir:

Tabela 4: Atividades que realiza na escola

Atividades que realiza na escola	6º ano (%)	9º ano (%)
Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro	66	75
Copiar textos dos livros	65	38
Fazer anotações sobre as aulas	25	17
Fazer resumos ou fichamentos de textos	22	25
Fazer redação ou trabalhos	33	50
Responder a questionários ou fazer exercícios	34	29
Escrever textos ditados pelo professor	19	21
Elaborar projetos de pesquisa ou relatórios	21	13
Ler em voz alta	40	29
Apresentar seminários ou trabalhos	8	21
Participar de debates ou discussões	8	4
Fazer perguntas e esclarecimentos ao professor	21	13
Consultar quadros de horários	6	8
Agendar provas e entrega de trabalhos	16	13
Controlar suas próprias notas ou conceitos e faltas	14	13
Estudar e preparar-se para provas e avaliações	32	21
Participar de reuniões para organizar atividades ou tomar decisões	8	0
Nenhum destes	0	0

A tabela 4 demonstra que a cópia do quadro negro ainda se configura como a atividade que mais se efetiva nas práticas escolares. Além dela, a cópia de trechos dos livros é a segunda mais realizada nos sextos anos. Os nonos anos apresentam as redações e trabalhos em segundo lugar dentre as atividades mais realizadas.

#### 4.1 Reflexões dos docentes e seu discurso sobre as práticas letradas descritas por seus alunos

*Professora R.: eu percebi que traz muito para nós, para a nossa área, (referindo-se às exigências sobre as aprendizagens dos alunos)mas também a gente não pode esquecer que eles têm outras áreas. Ai quando colocou lá, muito copiar do livro, a gente não faz isso. De repente, no âmbito da escola isso está acontecendo.*

*D.: e a gente sabe que isso acontece.*

*R.: está tendo muita cópia de livro que não leva a nada.*

*D.: na maioria das vezes e para treinar a leitura mesmo, o que eles escreveram. Produção.*

*R.: em outras disciplinas, o próprio conteúdo. Como em história, geografia*

*R.: pq a gente pediu, né como a ...? Colocou. Gente, o professor de Língua Portuguesa não dá conta de tudo sozinho, ele precisa do auxílio de outros colegas. De repente tentando ajudar... vamos fazer cópias..*

*D.:é por que... mas, com discussão, com debate, reflexão dá mais trabalho do que vc colocar o aluno... E aí o professor quer ficar lá descansado fala: copia. Então, isso acontece, mas...*

*V.:pq a cobrança no professor de Língua Portuguesa é muito grande.*

*R.: português e matemática.*

*V.: há muita cobrança, então, por isso tem que ajudar*

*R.: parece que só o professor de português tem a obrigação de conhecer o aluno*

É importante destacar que essas reflexões ocorreram logo ao início de uma etapa do projeto que objetivava refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola à luz do Letramento crítico. Nesses encontros, os professores tiveram acesso à leitura de autores como Freire (1970,1979, 1985, entre outros); Vygotsky (1930); Pereira (2009), entre outros autores.

Como vemos nos excertos, os professores parecem se surpreender diante dos dados coletados, mas explicam que o ensino-aprendizagem que leva os estudantes à reflexão “dá mais trabalho(...)”, de forma que muitas vezes a cópia é utilizada como um recurso em que os alunos se ocupem para o professor “ ficar mais descansado”. De fato, a cópia de textos e atividades do quadro é ainda muito frequente, contradizendo, em muito, ações de políticas públicas do Governo Federal brasileiro, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetiva a que todos os estudantes da Educação Básica tenham o seu livro, o qual é repassado aos alunos dos anos seguintes e renovado a cada triênio. Na ausência do livro pessoal, ‘passar a matéria no quadro’ é uma prática recorrente, mas que se resume a uma atividade muito contraproducente: uma aula de 45 minutos em que os alunos têm de prioritariamente copiar o texto para depois ouvir as explicações ou discutir sobre o seu tema, reproduzindo o modelo de ‘educação bancária’ (Freire, 1970), em que os docentes ‘depositam’ o conteúdo na cabeça dos alunos. Além de contraproducente, essa prática contraria todas as possibilidades de uma aprendizagem efetiva, uma vez que 45 minutos é um tempo muito reduzido mesmo que fosse para apenas se copiar e compreender os textos. Ao observar os docentes refletindo sobre os livros didáticos, vemos que eles têm consciência da importância que esse recurso pode ter em sala de aula:

*Prof.D. agora essa questão do livro é uma questão séria. Porque o colega escolhe o livro, esse ano mesmo, não gosto muito do livro que a gente tem. Então, ele é pouco usado, uso alguns textos, algumas coisas que eu vejo que pode ser utilizado. Você não decide sozinho, o que maioria escolher está escolhido. E às vezes nem vem o livro escolhido.*

*Prof. R. eu nem gosto do livro de agora*

Em trabalhos anteriores, temos discutido (Paes de Barros e Costa, 2012) sobre as responsabilidades que envolvem a autoria do livro didático, a quem compete o processo de didatização dos objetos selecionados, segundo suas concepções de língua e de linguagem entretecidas e influenciadas pelos mais diversos discursos. Os usos (ou não) dos livros em sala de aula não são o objeto das reflexões deste ensaio, todavia, é inegável a necessidade de se refletir sobre o tema com os docentes, já que o

‘planejamento’ de muitos docentes se resume a separar os temas do livro didático pelos meses a serem lecionados.

É importante que observar os dados referentes aos letramentos dos alunos levou os professores, em conjunto com os pesquisadores, a (re)pensarem as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no contexto escolar.

As reflexões sobre o material impresso também trouxe à discussão os materiais digitais. A tabela a seguir apresenta dados de uso do computador pelos alunos:

Tabela 5: Frequência de uso do computador

Frequência de uso do computador	6º ano (%)	9º ano (%)
Todos os dias da semana	32	33
Quase todos os dias da semana	32	21
Um ou dois dias da semana	14	17
Eventualmente/de vez em quando	18	13
Nunca utilizou computador	1	0

Como se observa, o uso do computador não tem a frequência tão alta como em outros contextos, isso ocorre sobretudo devido ao contexto sócio-econômico em que se situam a escola e seus alunos: bairro de baixa renda onde não se encontram facilmente locais de acesso à Internet, como *lanhouses*. A escola tem uma sala de informática, mas, devido à conexão de pouca velocidade, quase nunca é usada. Ainda assim, observa-se que apenas um, dentre os 110 alunos que responderam ao questionário, afirma nunca ter usado o computador.

Sobre os usos que fazem quando estão online, a tabela a seguir demonstra que as redes sociais são a preferência dos estudantes:

Tabela 6: Uso do computador

Que uso costuma fazer do computador?	6º ano (%)	9º ano (%)
Preparar trabalhos escolares	44	50
Navegar em redes sociais: <i>twitter, facebook, instagran</i>	61	63
Assistir a filmes, séries ou programação de TV	25	21
Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.	7	4
Não uso o computador	1	0

Ao se refletir com os professores sobre o uso do computador pelos estudantes, vemos os professores reproduzirem os discursos correntes sobre a escrita na Internet: que não sabem escrever, que fazem uso das abreviações etc. Além disso, dentre os dados coletados, foi possível perceber que no contexto dessa escola, a tecnologia ainda se configura, para a maioria dos docentes e para a direção, como um empecilho ao ensino. Com exceção de uma docente que usava o *facebook* como ferramenta para

trabalhar certos temas e o desenvolvimento de projetos muito específicos de leitura e criação com os estudantes, os demais solicitaram que a equipe de pesquisa lhes ajudasse a “retirar os celulares das salas de aula e o *facebook* dos alunos”. (fala de um dos gestores da escola).

*Prof. B: Mas, você já viu a leitura deles? É escrita e leitura digital, e aí? Toda errada, tanto é que teve no fantástico uma matéria sobre isso... chega no vestibular na hora de fazer a redação, estava tudo abreviado erroneamente a maioria das palavras, por quê? Aí foi entrevistar, o aluno diz: “eu escrevo mensagens no computador, no facebook” – Tudo errado, por quê? Abrevia coloca palavra que escrita com “S” mas coloca “Ç” coisas simples, por quê? Por que não presta, não tem cultura (...)*

*Prof. V.: (...) Passar atividades enviadas por e-mail.... A escola não acompanha essa modernidade, essa tecnologia, por exemplo, o máximo que a gente tem é um laboratório e isso não é em todas as escolas... a Escola Municipal ‘Novo Caminho’ é uma privilegiada por ter um laboratório para as crianças (...)*

Como dissemos, os dados aqui expostos foram coletados ao início da pesquisa na escola. Durante mais de 40 horas, os professores traziam dados de suas aulas, estudavam os textos e discutiam seus conteúdos com a equipe de pesquisadores e com os seus colegas. Em todo o tempo, os planejamentos de aula eram revisitados e refeitos em muitos casos. Questões que aconteciam nas aulas eram discutidas por todos e todos refletiam a partir das teorias estudadas em um movimento em que se refletia sobre a prática, estudava-se e discutiam-se teorias e voltavam à prática.

Nesse período, vimos o seu entusiasmo crescente quanto à forma como os encontros foram organizados. Encontros em que a sua voz era ouvida, suas experiências compartilhadas, suas dúvidas divididas e quando preciso estudadas em debatidas.

*Prof. D. Esses encontros serviram para a gente retomar algumas reflexões que no dia a dia... na correria, (...) para a gente criar, para pensar... poxa, igual nessa troca de experiência, a gente pensa: poxa eu posso desse jeito, ou daquele. (...) E influenciou bastante no nosso planejamento. O meu, eu posso dizer com certeza.*

## **5. Considerações... não exatamente finais**

Ao buscar concluir, traçamos algumas considerações que finalizam apenas o texto, mas não as reflexões sobre os letramentos escolares e extra-escolares. Os dados que aqui discutimos correspondem aos coletados na etapa inicial da pesquisa. A partir deles, novas ações conjuntas foram traçadas e pudemos ver, mesmo ainda durante os

encontros com os professores, alguns (pequenos) avanços no sentido de se ampliarem práticas letradas desenvolvidas na escola.

Muito há, ainda, a se realizar no contexto dessa e de outras escolas com as quais temos trabalhado. As reflexões sobre os novos letramentos são relevantes, mas em contexto brasileiro, estudar a aquisição da língua escrita e a compreensão textual, refletir e repensar ações com os professores é muito necessário.

Há momentos em que nos parecem escapar a coragem diante de realidades tão aquém do que se espera do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, quando nos deparamos com professores como os que participam dessas pesquisas, que se reúnem conosco no horário entre turnos, das cinco e meia da tarde, final do longo período vespertino e antes das sete da noite, horário em que se inicia o seu terceiro turno de trabalho, o período noturno, vemos que podemos pôr em prática a esperança, aquela, de que nos falou Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..." (Freire, 1992)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. SP: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M.. (1974/ 1979) A propósito da metodologia das ciências humanas. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1997.

BRASIL/MEC, Prova Brasil - Apresentação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>, acesso em 27 de setembro de 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/RJ: 17. ed., Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. (1996) Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança- um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

FREIRE, P; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1986.

LANKSHEAR C. & MCLAREN P. *Politics of Liberation: Paths from Freire*. New York: Routledge, 1993.

PAES DE BARROS, C.G. COSTA, E.P.M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? / Multimodal genres in textbooks: are students beingschooled for visual literacy? *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012.

PISA Relatório nacional pisa 2012 - resultados brasileiros. disponível em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). acesso em 28 de setembro de 2015.

PEREIRA, I.L. *Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas*. Lisboa, 2006.

SIQUEIRA, R.S. *Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFMT. Cuiabá, 2015

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo/SP: v. 31, n. 3, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1930) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007