

Desafios da leitura e da escrita para o letramento no ensino médio

Débora Cristina Santos e Silvaⁱ (UEG)
Maria Eneida da Silvaⁱⁱ (UEG)

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados iniciais e discussões da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “A leitura e a escrita no ensino médio: desafios e perspectivas para o letramento”, cujos objetivos são investigar, descrever e analisar quais os desafios da leitura e da escrita com vistas ao letramento no ensino médio da rede pública estadual de educação do município de Luziânia, Goiás. Busca-se a contribuição, através dados e reflexões, com o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor no ensino médio e, conseqüentemente, na Educação Superior, considerando a utilização de metodologias para um ensino e aprendizagem em ambientes repletos de novas tecnologias e mídias de toda sorte. A metodologia pauta-se, inicialmente, em pesquisa bibliográfica sobre leitura e produção escrita no ensino médio e com aportes teóricos sobre leitura e escrita (FÉVRIER, 1995; BRESSON, 2011; CHARTIER, 1998, 2002, 2011); tipos de leitores (SANTAELLA, 2004); do ensino de língua com textos (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009); letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004); enfatizando as perspectivas críticas sobre as diversas formas de letramento(s) (ROJO, 2007, 2008, 2009; SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012), destacando o modelo de Multiletramentos na escola (ROJO; MOURA, 2012) e os multiletramentos e as TICs (ROJO, 2013). A abordagem é qualitativa e de cunho etnográfico (CHIZZOTTI, 2005), complementada pela análise documental. A coleta de dados acontece por meio de observação e gravação em áudio de aulas de Língua Portuguesa, entrevistas e análises de produções textuais dos alunos de uma turma de 3º ano com 35 matriculados, sendo estes e sua professora, os sujeitos desta pesquisa.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Letramento(s). Ensino Médio.

1 Introdução

Neste trabalho, serão apresentadas as teorias e conceitos sobre leitura e escrita e as perspectivas em torno dos estudos sobre letramento(s), definindo também o(s) multiletramento(s) a partir de uma concepção de que estes são parte integrante, tanto quanto extensão e desenvolvimento daquele. Discutir-se-á os desafios e as possibilidades de concretização deste(s) letramento(s) no ensino médio, bem serão expostos alguns dados iniciais da pesquisa e os caminhos então percorridos.

A primeira seção apresenta um breve percurso teórico e histórico sobre a leitura e a escrita, bem como sua utilização no ensino médio. Em seguida, na segunda seção, serão expostos os conceitos de alfabetização, letramento, letramentos e multiletramentos. Na terceira seção, apresentar-se-á o contexto dos letramentos e multiletramentos na escola e no ensino médio.

Na quarta seção, será apresentada a metodologia da pesquisa e na quinta seção serão trazidas algumas considerações do que já fora levantado na análise documental e coleta inicial de dados.

Serão propostas, nesta fase do trabalho, reflexões acerca do que pesquisas têm apontado como desafios e possibilidades de ensino da leitura e da escrita aos jovens do ensino médio para o letramento, considerando a etapa da adolescência e todas as suas especificidades e, não se esquecendo de que o mundo acontece também e, principalmente, fora da escola.

2 Algumas considerações sobre leitura e escrita

Na modernidade, escrita é definida por Février (1995, p. 9) como “um procedimento do qual

nos servimos atualmente para imobilizar, fixar a linguagem articulada, fugaz por sua própria essência” e acrescenta que a escrita se tornou, paulatinamente, uma notação do pensamento e da palavra. Saussure (1972, p. 24) faz a seguinte comparação: “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, [...]”. Para que a escrita exista de fato, é necessário que também exista um conjunto de sinais que possua sentido e que tenha sido preestabelecido por uma comunidade social e que seja utilizado por ela.

A compreensão mais ampla de escrita que aqui se deve primar é da sua utilização como fator de inserção social que é possibilitada pelo desenvolvimento das competências linguísticas para a leitura e a produção de textos, principalmente na escola, visto que a leitura e a escrita “[...] não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir” (BRESSION, 2011, p. 26). E Ferreira (2007) pontua que o significado da escrita é garantido por duas condições: uma subjetiva, a intenção de quem escreve; a outra, objetiva, as propriedades apresentadas pela sequência de letras produzida e ressalta, com muita propriedade, que a escrita é importante na escola pelo fato de ser importante fora dela.

A leitura vem elucidada por Chartier (1998) como apropriação, invenção, produção de significados, reiterando que o leitor é um caçador que percorre terras alheias. E ainda nos esclarece que “a [...] leitura pode ser definida como o espaço no qual o sentido plural, móbil, instável é reunido, em que o texto, seja ele qual for, adquire sua significação” (CHARTIER, 2002, p. 102). Este autor nos esclarece também acerca da relação do leitor com o mundo, dizendo que “os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler. [...] as maneiras de ler [...] colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias que asseguram sua compreensão.” (CHARTIER, 1998, p. 77). Outra afirmação importante trazida por Chartier (2011, p. 78) que devemos aqui destacar é a de que “uma história do ler afirmará que as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”.

3 Letramento e multiletramento: o porquê dos porquês

Atualmente, o vocábulo letramento – que advém da tradução da palavra inglesa **literacy** (do latim **littera**, ou seja, “letra”) – designa o estado ou a condição que a pessoa passa a ter sob a concussão das mudanças do aprender a ler e escrever, ou seja, ao alfabetizar-se. 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 **illetterisme** (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).

No Brasil, Soares (2004) 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, frequentaram a escola por um período menor que quatro anos; **semianalfabeto ou iletrado** – nominando um indivíduo somente pelo critério censitário daquele que sabe ou não ler e escrever um simples bilhete. Estes últimos termos vem sendo muito utilizados pela mídia que assume e divulga um conceito de alfabetização aproximado do conceito de letramento.

Cumpra 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. A percepção do processo específico, porém indissociável, entre a alfabetização e o letramento faz com que abarquemos a língua para sair de uma perspectiva psicológica individual para uma histórico-sociológica e antropológica, alcançando 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. A escola é a mais importante das agências de letramento, mas não é a única, pois temos a família, a igreja, a rua, as comunidades fechadas ou não, o cinema, os e-mails, as redes sociais que são agências com orientações de letramento diferentes do espaço escolar (KLEIMAN, 1995).

De acordo com Rojo (2008), 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. Assim, seu sentido é ampliado para dar conta dos muitos letramentos em que os indivíduos sociais estão envolvidos constantemente. Street (2003 apud ROJO, 2009, p. 102) afirma que essa abordagem dos letramentos que apontam para a heterogeneidade das práticas sociais “implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e o espaço, mas que são também contestados nas relações de poder.”, sendo que os próprios novos estudos do letramento interrogam-se “sobre ‘quais letramentos’ são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência”. Há, portanto a confirmação de que “nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentoS” (ROJO, 2009, p. 102, destaque da autora).

O multiletramento, por sua vez, vem complementar a significação de letramento, uma vez que abarca o indivíduo em sua coletividade, sociabilidade tanto quanto se preocupa com as diversas manifestações culturais presentes na sociedade e com a multiplicidade semiótica dos diversos textos e meios pelos quais nos informamos e nos comunicamos. Rojo e Moura (2012) destacam que são necessárias novas ferramentas além da escrita manual e impressa como as de áudio e vídeo, tratamento de imagens e edição; e requeridas 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 (textos), hiper(mídias), caracterizando os multiletramentos.

4 O multiletramento e a escola

A compreensão, a percepção e a análise dos desafios da leitura e da escrita no ensino médio para que os alunos consigam atingir o letramento e o multiletramento, justifica-se pelo fato de que a escrita e a leitura ocupam, na contemporaneidade, espaços, gêneros e suportes cada vez mais diversos e multiformes (ROJO, 2007). Para que seja alcançado o sincrônico¹ entre os desafios e as competências/habilidades (DEMO, 2012), no que tange à leitura e escrita, faz-se necessário entender seus sentidos. Desafiar é instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além do que se julga serem suas competências ou habilidades. A competência designa a capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto e será eficaz mediante um desafio de fazê-la surgir ou aperfeiçoar-se.

¹ Conforme Abbagnano (1999) designa o eixo da simultaneidade.

Dionísio e Vasconcelos (2013), no que tange à competência comunicativa e ao desenvolvimento neuropsicológico dos estudantes, tratam de multimodalidade, gênero textual e leitura, afirmando que a sociedade em que vivemos é formada por um grande ambiente multimodal, de movimentos variados, formando um mosaico multissemiótico.

Trazer para o espaço escolar do ensino médio os elementos multifuncionais que compõem o texto e que auxiliam nas diversas formas de leitura de que necessitamos para conceber o mundo, faz com que se compreenda que a diversidade de gêneros textuais traz uma combinação de recursos semióticos como suporte para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita dos alunos. Até mesmo porque os “gêneros mudam, evoluem e se deterioram; o número de gêneros correntes em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade” (MILLER, 2012, p. 39) e esse conhecimento precisa chegar à sala de aula. A diversidade de gêneros no ambiente escolar traz, portanto, condições essenciais para a processabilidade cognitiva e discursiva do texto, visto que este é a unidade máxima de funcionamento da língua (MARCUSCHI, 2008). Essa concepção de gênero permitirá aos alunos conceberem a ideia de que utilizamos os gêneros para realizar nossos propósitos; pois, assim, “aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, [...] assumir um papel oficial [...] [e que principalmente] para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade.” (MILLER, 2012, p. 41). E esses gêneros são textos vivos, que circulam na sociedade e não aqueles que se encontram somente na escola, pois “ensinar uma língua [...] desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos alunos [...] pode tornar-se produtivo se **o ensino é ensino [...] [da língua] dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes.**” (ANTUNES, 2009, p. 39. Destaque da autora)”.

Fato comum nas salas de aula é ouvir alunos comentando com os colegas os acontecimentos reais, cenas de filmes e novelas, e poucas vezes esse contexto é explorado nas escolas. Portanto, conhecer, estudar e utilizar jornais, revistas, histórias em quadrinhos e “as diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, correspondência, ao meu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos” (FISCHER, 2007, p. 296).

Para se alcançar o objetivo de termos alunos multiletrados e sabendo que ser professor numa sociedade marcada pelos incessantes avanços tecnológicos é aprender cotidianamente, esse professor precisa atentar-se para as mediações pedagógicas que contemplem também o uso dos “novos instrumentos culturais da contemporaneidade” (COSTA, 2006), principalmente o computador, pois “é o novo espaço cibernético interativo ‘invadido’ por crianças e adolescentes, que passam horas e horas frente à tela do computador, divertem-se com jogos, desenhos [...] lendo e, principalmente, escrevendo.” (COSTA, 2006, p. 20).

Santaella (2004) postula que 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 que o ato de ler foi se expandindo para outras situações, desencadeando um conceito de leitura que acompanhou essa expansão. Assim, a autora considera a existência de três tipos de leitores:

o primeiro [...] é o leitor contemplativo, [...] da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. O segundo é o leitor [movente] do mundo em movimento, híbrido, [...] filho da Revolução Industrial [...]. O terceiro tipo de leitor [imersivo] é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade. (SANTAELLA, 2004, p. 19).

Reside nesse espaço social de diversidade comunicativa contemporânea, o papel da escola rumo a uma educação linguística adequada a alunos que “podem interagir com tudo e com todos: com pessoas, com textos, com **sites**, com **home-pages**, com a mídia, etc., em qualquer parte do mundo” (COSTA, 2006, p. 23, destaque do autor). O multiletramento aponta para toda essa “multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, [também para] a pluralidade e a diversidade cultural” (ROJO, 2013, p. 14), 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 do multiletramento por alunos com identidades e necessidades de uma vida contemporânea globalizada que requer “a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (ANTUNES, 2009, p. 45).

4.1 O multiletramento no ensino médio

Está claro que, conforme destacado por Bresson (2011, p. 26), “a aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino”. O que precisa ser considerado é que “os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem se as mesmas” (ROJO, 2013, p. 08) e não adianta a escola querer restringir a textos escolares e a produções de textos escritos em papel o ensino de língua portuguesa. Isso é limitar a atuação dos alunos ao considerar que saber ler e escrever é ter competência desenvolvida para as leituras e 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. Destaca-se, pois, a seguinte consideração: “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” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15).

Os multiletramentos proporcionados pelo alcance às Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – fazem com que crianças, jovens e adultos de classes sociais diferentes “entrem em 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). O problema é que muitas dessas práticas não são reconhecidas pela escola, permanecendo “uma ‘invisibilidade’ em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens e que demandam ler, escrever e falar” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15). As autoras ainda 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 em que as práticas sociais da leitura e da escrita são mais frequentes do que podemos imaginar.

Esse olhar sobre os jovens do ensino médio nos faz crer 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 seja condizente com as várias realidades existentes no país. Ademais, ler e escrever letras de música, 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 (animações, stop motions, machinemas, animes, remixes, mashups, vídeos, fanclips [...])” (ROJO; MOURA, 2012, p. 17) 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; MOURA, 2012, p. 26 e 27)

“precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”.

Para o alcance dessa proposta, precisamos refletir sobre a educação que vem sendo dirigida não somente, mas especificamente nesse estudo, aos jovens do ensino médio, pois é preciso 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; do que gostam de ler, de assistir e o porquê gostam, pois compete à escola potencializar o diálogo multicultural e trazer para perto o que está além de seus muros, como as culturas locais e populares e a cultura de massa, a fim de valorizar e conhecer o que se deve e como se deve ensinar.

5 Metodologia

A investigação está inscrita nos métodos denominados pesquisa qualitativa, pois tem como campo o ambiente natural em que serão coletados os dados e o pesquisador como principal instrumento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e, visto que as escolas – especialmente as salas de aula – são “espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). É uma pesquisa de cunho etnográfico, pois o foco está em estudar e descrever a interação sociolinguística dos alunos com a leitura e a escrita, uma vez que a etnografia se ocupa em “investigar as atividades práticas e triviais dos atores sociais e compreender o sentido que os atores atribuem aos fatos e acontecimentos da vida diária.” (CHIZZOTTI, 2005, p. 80), em que há a opção pelo estudo de caso, pois conforme YIN (2010) o estudo de caso nos possibilita examinar empiricamente os acontecimentos contemporâneos em sala de aula, permitindo-nos entrar na vida das pessoas com o interesse por apreender o que, como e porque 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.

Diante da escolha do estudo de caso como abordagem metodológica desta pesquisa, define-se que a coleta de dados acontece em três etapas, sendo a primeira a análise documental, que precede as outras fases, mas que posteriormente, complementa os dados obtidos, apontando novos aspectos da realidade estudada; a segunda etapa é a observação participante de aulas de Língua Portuguesa e entrevistas semiestruturadas com gestores, o professor da disciplina e os alunos; e a terceira etapa que é a análise dos dados através do método da triangulação dos dados obtidos durante a fase da coleta.

6 A pesquisa: algumas considerações

Na condição de docente da Universidade Estadual de Goiás – Campus Universitário de Luziânia – deparo-me com uma extrema dificuldade dos discentes em produzir textos e realizar as mais diferentes formas de leitura, o que, conseqüentemente, os deixa aquém do letramento e, mais ainda, do multiletramento. Assim, surgiu o interesse em desenvolver a pesquisa, visto que “novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos” (COPE; KALANTZIS, 2008a apud ROJO, 2013, p. 138).

Ao perquirir informações documentais para conhecer como são avaliadas a leitura e a escrita dos estudantes brasileiros, através dos dados de pesquisas aplicadas pelos sistemas de avaliação disponíveis, foi constatado que as avaliações educacionais externas no Brasil iniciaram-se em 1995, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); continuando em 1996, com a Avaliação da Educação Superior que, a partir de 2004, passou a se chamar Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); prosseguindo em 1998, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir desse levantamento, foi verificado que desses sistemas de avaliação, o único que nos permite uma avaliação um pouco melhor das competências e habilidades vinculadas à leitura e à escrita é o ENEM, cujo último relatório pedagógico foi divulgado pelo Ministério da

Educação – MEC, que data de 2008, e foi publicado em junho de 2009.

Uma vez que a participação dos alunos do ensino médio nesse exame não é obrigatória, conforme dados do MEC/Inep (BRASIL, 2012), somente 27 das 33 escolas estaduais de Luziânia participaram do ENEM 2011 e destas, 25 receberam a sigla “SC” como resultado da avaliação que significa “sem cálculo”, atribuída quando participam menos de 10 candidatos ou menos de 50% do total de alunos matriculados na escola naquele ano. Já para o ENEM 2012, o MEC/Inep (BRASIL, 2013) modificou o sistema de divulgação das médias por escola, restringindo a exposição das informações apenas das escolas que obtiveram o mínimo de 50% de seus estudantes concluintes do Ensino Médio Regular participando de todas as provas do Enem 2012. Diante disso, temos que, em 2012 – última divulgação –, apenas 05 das 33 escolas públicas estaduais de ensino médio de Luziânia tiveram a participação considerável de alunos no ENEM.

Por conseguinte, tal resultado ratifica a importância e a necessidade de se pesquisar, através de um recorte populacional escolar, quais são os desafios da leitura e da produção escrita dos alunos do ensino médio das escolas de Luziânia para o alcance do multiletramento.

De acordo com Secretaria de Estado da Educação de Goiás, via Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia, o município conta com 33 escolas públicas estaduais e 27 delas oferecem o ensino médio. E, conforme a Secretaria Acadêmica da Universidade Estadual de Goiás – Campus Universitário de Luziânia, dos 314 alunos matriculados, 213 advém da rede pública de ensino e destes, 68 são oriundos de uma única escola que foi definida como o campo da pesquisa.

Definida a escola, passou-se para a etapa de definição da turma, de acordo com critérios metodológicos anteriormente elencados, que foram: menor evasão escolar; menor repetência; maior assiduidade dos alunos; maior participação em projetos de leitura e/ou escrita e em eventos diversos da escola; maior interesse em participação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e maior interesse em participação do Processo Seletivo da Universidade Estadual de Goiás, Campus Universitário de Luziânia. Diante desses critérios, os sujeitos da pesquisa são da turma 3º ano “F”, do período vespertino, com 35 alunos matriculados.

A matriz curricular básica 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+). Tal modelo é chamado Matriz Curricular Única Anual e tem um Núcleo Básico Comum, para o período diurno, e 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 04 horas/aula semanais; Arte e Educação Física 01 hora/aula semanal cada, sendo que o componente curricular Arte é ofertado somente nos 1º e 2º anos; 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; 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 no 3º ano. 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 – 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 está unicamente a disciplina de Matemática Aplicada, com 02 horas/aula por semana. A Língua Estrangeira Moderna – 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, após feita a escolha, fariam parte da carga horária total estabelecida pelo curso, complementando o Núcleo Comum. Só que o grupo gestor da escola optou pelos componentes 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 tem em sua grade horária.

As disciplinas de Língua Portuguesa e Redação são ministradas por professores distintos, sendo que o professor da primeira disciplina trabalha nesta escola, com carga horária de 40 horas semanais, e em uma escola privada; é formado em Letras, com especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa. O professor de Redação trabalha nesta escola, também com 40 horas semanais; ministra aulas em uma escola privada e é proprietário de uma escola na periferia da cidade; é formado em Letras, com especialização Lato Sensu na área de produção textual. As aulas de Língua Portuguesa tem foco em gramática e utiliza alguns textos como mediação pedagógica. As aulas de Redação possuem com proposta a produção textual preparatória para os processos seletivos de ingresso em Universidades, o chamado Vestibular.

Até o presente momento, as visitas à escola restringiram-se a conversas informais com a diretora e os professores das referidas disciplinas; análise do Projeto Político Pedagógico e da matriz curricular, juntamente com a gestora. Nas visitas em que a diretora não se encontrava na escola, os referidos documentos não puderam ser fornecidos pela Secretária – mesmo estes estando também sob sua responsabilidade – pois a informação era de que essa era a ordem da diretora: receber, orientar e fornecer documentos à pesquisadora.

A pesquisa prosseguirá com a coleta de dados através das observações das aulas de Língua Portuguesa e Redação, alterando o projeto inicial que previa observações somente da disciplina de Língua Portuguesa, bem com a análise de planos de aula; das entrevistas semiestruturadas com o grupo gestor, professores e alunos, e, por fim, a análise pela triangulação dos dados.

Conclusão

A língua é movimento, é interação, é cultura; e um país que foi colonizado e depois ocupado por tantos outros povos com línguas e culturas diferentes, jamais conseguiria engessar a língua e reduzi-la a um único padrão. Assim entendido, ser-nos-á claro qual deve ser o objetivo do ensino da língua portuguesa na escola; o porquê da existência da gramática normativa que nada mais é do que um conjunto de regras necessárias à escrita e sua consequente compreensão em todo território nacional, mas não determinante nos eventos de oralidade. Portanto, a normatização desejada por muitos só é possível em instrumentos linguísticos como gramáticas, dicionários, enciclopédias e descrições, mas não em processos linguísticos, em domínios sociais.

A aula de língua portuguesa é ponto comum de investigações e discussões de vários pesquisadores, motivando e suscitando reflexões sobre o ensino, a aprendizagem, a metodologia e os objetivos a que se propõe a educação em língua materna. Outro consenso é o de que a escrita não é um dom e sim um trabalho que depende de conhecimento, dedicação e esforço, 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 ‘leiturais’ temos condições de aprender como funciona a linguagem escrita, suas potencialidades e desafios para o alcance do objetivo maior da língua: a comunicação crítica, relevante e consciente, sem desconsiderar o universo tecnológico e midiático que faz parte da realidade contemporânea da maioria dos estudantes.

O problema não é ensinar como o aluno irá utilizar os recursos tecnológicos e midiáticos

porque isso ele já sabe, até melhor do que muitos pais, professores e orientadores. O grande desafio é considerar a escola não como criadora de práticas discursivas, comunicativas e de inserção social, mas é ter consciência de que é fora dela que tudo começa e também de que é dentro dela que crianças e jovens precisam ter 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 a nosso dispor.

A partir das exposições e reflexões percorridas neste trabalho, esperamos iniciar discussões que inibam o reducionismo da língua à gramática ou a textos que não estimulem os 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 à qual devemos dar a devida importância; sobretudo para reconhecer, valorizar e utilizar a diversidade linguística e a cultura do Brasil a favor da língua e não como geradora de preconceitos e marginalizações, posto que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita deve conduzir ao letramento, aos letramentos, e mais ainda, aos multiletramentos. Esse deve ser o objetivo do ensino da língua, especialmente àqueles que já a conhecem e utilizam desde que nasceram.

Referências Bibliográficas

- 1] ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- 2] ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- 3] BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- 4] BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação da Liberdade, 2011.
- 5] BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- 6] _____. 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.
- 7] _____. 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.
- 8] _____. 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.
- 9] CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.
- 10] _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.
- 11] _____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação da Liberdade, 2011.
- 12] CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- 13] 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.
- 14] DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- 15] DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. (cap. 01) In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

- 16] FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- 17] FÉVRIER, J. A história da escrita. Paris: Editions Payot&Rivages, 1995.
- 18] FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n.35, maio/agosto 2007.
- 19] KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- 20] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 21] MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- 22] MILLER, C. R. 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.
- 23] ROJO, R. H. R. 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.
- 24] _____. 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.
- 25] _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- 26] _____ (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- 27] ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- 28] SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- 29] SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SOARES, M. 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.
- 30] SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- 31] YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ⁱAutoras

Débora Cristina Santos e SILVA, Profa. Dra. (Orientadora)

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Campus Universitário de Ciências Sócioeconômicas e Humanas – Programa *Stricto Sensu* de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT.

desants@uol.com.br

ⁱⁱ **Maria Eneida DA SILVA, Profa. Esp., Mestranda**

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Campus Universitário de Ciências Sócioeconômicas e Humanas – Programa *Stricto Sensu* de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT.

Bolsista *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Goiás.

eneida.ueg@hotmail.com