

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marly Krüger de Pesce¹
Rosana Mara Koerner²
Nadiny Zanetti da Silva³

Resumo: Objetivando reconhecer o papel de agente de letramento dos professores, são trazidos os resultados de uma pesquisa com estudantes e professores da Educação Básica acerca das práticas de leitura e de escrita que têm lugar nas disciplinas do currículo. A pesquisa envolveu 26 estudantes e 10 professores do II Ciclo do EF, de uma escola pública. Os instrumentos de pesquisa foram questionário e entrevista semiestruturada, caracterizando-se como um estudo qualitativo. Kleiman (2004, 2005 e 2006) e Oliveira (2009) contribuíram para as reflexões acerca dos dados. Observou-se que os estudantes reconhecem a diversidade de gêneros textuais que os professores disponibilizam, contribuindo para desenvolver neles uma atitude protagonista e crítica.

Palavras-chave: Prática docente; Agente de letramento; Leitura e escrita.

Reading and writing practices in elementary students' view

Abstract: In order to recognize the role of teachers' literacy agents, the results of a research with students and teachers of Elementary School about the reading and writing practices that happen in the curricular subjects. The researcher involved 26 students and 10 teachers of the 2nd cycle of elementary level from a public school. The research instruments were questionnaire and semi-structured interview, characterized as a qualitative study. Kleiman (2004, 2005 and 2006) and Oliveira (2009) contributed to the reflections on the data. It was observed that students recognized the diversity of textual genres that teachers provided, helping them to develop a protagonist and critical attitude

Keywords: Teaching practice; Literacy agent; Reading and writing.

¹ Universidade da Região de Joinville (marly.kruger@univille.br)

² Universidade da Região de Joinville (rosanamarakoerner@hotmail.com)

³ Universidade da Região de Joinville (nadiny_zanetti@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço que deve oportunizar diferentes atividades e experiências que levem a criança e o jovem a desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Destas habilidades dependerão sua inserção na sociedade grafocêntrica e os modos como ela acontecerá. Nesse sentido, a instituição escolar continua sendo o lugar no qual os indivíduos, as famílias e a sociedade confiam o saber do mundo, o aprender a ler e escrever e, mais que isso, aprendem sobre os usos sociais da escrita, o letramento. A escola é, pois, a principal agência de letramento, ou, nos termos de Kleiman (2004, p. 20), “[...] a mais importante das *agências de letramento* [...]” (Grifo da autora).

Neste contexto, e quase que por extensão, entende-se o professor como sendo um agente de letramento (KLEIMAN, 2006), independentemente da disciplina ou nível de ensino em que atua, uma vez que é em torno da escrita que se organiza a maioria das ações docentes, especialmente aquelas voltadas para os estudantes, a quem são feitas propostas de leitura e de escrita cotidianamente. Ainda que muitos professores não se percebam (ou se assumam) como promotores de atividades de letramento, não podem ignorar que desenvolvem atividades pedagógicas em torno da escrita na maior parte do tempo em suas aulas.

Os estudantes se veem envolvidos em inúmeras atividades de leitura e de escrita que lhes são propostas o tempo todo. Vale questionar se lhes foram indicados os propósitos para tal, para além da simples aferição de uma nota. Não é incomum que se deparem com a exigência de uma escrita para a qual não foram previamente preparados, instalando-se o que Fiad (2016, p. 220), baseando-se em Lillis (1999), indica como certa “prática institucional do mistério”: ao estudante é proposta determinada leitura ou produção escrita sem que lhe seja dada qualquer orientação sobre o funcionamento socio-discursivo daquele gênero. Isto parece pautar-se na crença de que nos anos anteriores estas orientações já lhe tenham sido dadas.

Nesse sentido, pretendeu-se verificar a percepção dos estudantes acerca das propostas de leitura e de escrita feitas pelos professores, e reconhecer nisto o seu papel como agentes de letramento, sendo este o objetivo central do estudo que aqui se apresenta. A partir disto, delineou-se a questão que norteia a análise de dados proposta: é possível reconhecer o papel de agente de letramento dos professores a partir da percepção dos estudantes sobre as práticas de leitura e de escrita que são por eles propostas?

Numa abordagem de pesquisa qualitativa, os dados foram obtidos a partir de questionário e de entrevista com estudantes e professores dos últimos anos do Ensino Fundamental de uma escola pública. A análise das práticas foi pautada numa leitura positiva do processo educativo. Segundo Charlot (2000, p. 30):

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa.

Assim, pretende-se dar enfoque às práticas de leitura e escrita que vêm apresentando bons resultados na percepção dos discentes e, nessa direção, que estejam, de alguma forma, contribuindo para o seu letramento. A seguir, serão apresentadas algumas considerações sobre letramento e professor como agente de letramento. Posteriormente, serão descritos o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos dados. Ao final, são trazidas as ponderações que sintetizam os resultados obtidos, bem como a bibliografia que fundamentou o estudo.

CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

As práticas de leitura e de escrita acontecem em variados espaços, sendo vivenciadas de maneiras muito diversas nas esferas sociais. Podemos observá-las acontecendo na escola, na família, na rua, na igreja, em empresas; enfim, apesar de mudarem de acordo com o ambiente em que o indivíduo está inserido, o letramento se faz presente em toda parte (OLIVEIRA, 2009).

A sociedade moderna e o aumento de sua complexidade exigiram uma nova definição das atividades de leitura e escrita. Saber ler e escrever atualmente têm impacto bem distinto nos meios sociais e culturais nos quais as pessoas circulam do que se comparado há 30 ou 40 anos atrás. Segundo Soares (2012, p. 20), “[...] só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências da leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

Ser capaz de ler um texto, reconhecer o código ali impresso e compreender minimamente os significados nele postos são habilidades necessárias, mas não suficientes para a inserção e envolvimento da pessoa em um mundo de complexas relações que se estabelecem pela escrita. Embora tais habilidades tenham estado (e ainda estão) entre os objetivos centrais da escola, especialmente nos anos iniciais, com a expansão incomensurável das atividades de escrita, já se mostram como metas bastante primárias e limitadoras para a formação dos indivíduos. Para além de alfabetizar, hoje se faz necessário “letrar”, ou seja, mostrar que a escrita está em toda parte, e que os sujeitos estão, o tempo todo, sendo compelidos a se envolver em atividades nas quais ela é central (KLEIMAN, 2005).

À escola cabe, pois, a tarefa de criar condições para que seus estudantes tenham acesso ao universo da produção humana, que se manifesta, especialmente, por meio da escrita. Na concepção de Kleiman (2004), a escola atua como uma agência de letramento, ou seja, apresenta aos estudantes o universo da escrita e lhes possibilita os mecanismos de acesso e de inserção nesse universo. Não se trata, simplesmente, de ensinar a ler e a escrever, mas do alçamento dos estudantes à condição de usuários plenos da leitura e da escrita como mecanismos de interação social. E isso se dá por meio da promoção de atividades pedagógicas que envolvam os gêneros textuais, como as estruturas que dão forma aos usos linguísticos dos indivíduos e da sociedade.

É por meio dos gêneros textuais que temos acesso a tudo que a humanidade produziu/produz, considerando um leque praticamente infindável de possibilidades. Isso significa que o conhecimento – como matéria prima do trabalho escolar – está encapsulado nestes formatos socialmente reconhecidos – os gêneros textuais e que, portanto, todas as disciplinas escolares estão necessariamente comprometidas com o seu ensino. O letramento é compromisso docente para com a formação de indivíduos capazes de acessar o conhecimento produzido pela humanidade e com ele contribuir de forma crítica e significativa.

Nas instituições de ensino contemporâneas, o professor tem sido visto não mais como detentor único do conhecimento, mas como um agente mediador de conhecimentos específicos, bem como, facilitador na proposição de experiências e no desenvolvimento de habilidades. No que se refere ao letramento, o papel do professor é o de agente que, segundo Kleiman (2005, p 53), “[...] é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas

redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”.

Partindo do pressuposto de que todo professor é, necessariamente, agente de letramento, e que todos, independentemente da disciplina que lecionam, participam no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, fica evidente a importância de reconhecer quais são e de que maneira ocorrem as atividades que envolvem tais habilidades nas instituições escolares. Porém, neste processo de reconhecimento das atividades de leitura e de escrita realizadas na escola, faz-se necessário também compreender qual a visão do principal responsável por esse letramento, o professor. Para Kleiman (2005, p.51):

O professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem que ser o gestor de recursos e de saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos.

O professor, nas palavras de Gauthier e Mellouki (2004, p 552), “[...] é o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de através delas, modelar o devir da coletividade”. E nisto se inclui, com certeza, o acesso aos bens produzidos e reproduzidos por meio da escrita, ao longo dos tempos.

O papel do professor de outrora e seu indiscutível poder, ora por ser detentor de um conhecimento específico, ora por ser o responsável por transmitir esse conhecimento a seus pares, torna-se, cada vez mais, vulnerável e frágil. Com a mudança da sociedade e todo contexto no qual as instituições escolares estão inseridas, o papel do professor e do aluno sofreu mudanças e, de certa forma, essas mudanças trouxeram novos desafios não só para os docentes, mas também aos discentes.

De acordo com Arroyo (2012, p 11), “[...] os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta”. Esse repensar a docência de que afirma Arroyo vem esbarrando na figura tão abertamente explicitada do professor como herói, um *superprofessor* (KLEIMAN, 2005). Esse professor foi alimentado no imaginário social por muitas décadas, mas, também, muitas vezes é reforçado pelo próprio

profissional que está iniciando seu percurso docente. Para Kleiman (2005, p. 570), “[...] o professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”.

Os desafios do professor são muitos; um deles é o de ofertar uma base cultural sólida para seus alunos, sem deixar de lado a difícil tarefa de tornar a escola “inteligível” a todos, tendo como seu propósito maior, a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel em uma sociedade plural (ROLDÃO, 1998), em uma sociedade que tem na escrita a centralidade de boa parte de suas ações.

O professor, tendo ciência de sua responsabilidade, também deve ter clareza de que a instituição onde está inserido é norteada por um currículo, métodos de ensino, normas e diretrizes, que direcionam a prática docente, a fim de chegar a modelos ideais de projeções para o futuro (ARROYO, 2007). Sendo assim, o professor enfrenta não só o desafio de ensinar, mas o desafio de possibilitar que o estudante participe ativamente das práticas sociais com a escrita, inserindo-se na sociedade grafocêntrica, de forma crítica, protagonista e responsável. O professor, como aquele que agencia as condições de aprendizagem, de alçamento do estudante a um universo letrado de complexidade crescente, não pode desconsiderar que seu estudante já está inserido, de alguma forma, em um universo em que práticas de leitura e de escrita ocorrem. Ainda mais o professor das séries finais que recebe estudantes com uma história escolar de acesso a diferentes artefatos escritos. São trajetórias que não podem ser ignoradas, sob a pena de desvalorização da ação pedagógica precedente e, conseqüentemente, anulação de toda uma base de experiências com a escrita sobre a qual novas experiências poderão ser proporcionadas.

O papel de agente de letramento do professor de séries finais inclui, pois, o reconhecimento das trajetórias com a escrita já percorridas pelos seus estudantes, seja no espaço escolar, seja em outros espaços. É preciso não perder de vista que o agente “agencia” os recursos, mas quem deles se apropria são os maiores interessados, no caso na escola, os estudantes. Assim, eles têm papel ativo, de protagonista no seu próprio processo de acesso ao conhecimento produzido.

As práticas pedagógicas escolares e a forma como elas são mediadas estão intimamente ligadas ao papel do aluno no processo de ensino aprendizagem e

seu protagonismo frente ao que o professor propõe. Segundo Rocha (2005, p. 570), protagonista é a “pessoa que em qualquer acontecimento, obra literária, etc., ocupa ou desempenha papel de destaque”. Neste sentido, quando o aluno é retratado como protagonista no processo de ensino, destaca-se a relação aluno e professor, aluno e instituição escolar, aluno e práticas pedagógicas. O aluno protagonista trabalha em conjunto com os professores e seus pares na construção de seu conhecimento, assim como na construção de valores importantes para sua formação cidadã.

As atividades de leitura e escrita podem se configurar como formas de auxiliar os alunos a se desenvolverem como protagonistas em relações ativas de participação e crescimento juntamente com a comunidade escolar. Para Silva (2009, p.17), “[...] interagindo com os seus, os indivíduos participam ativamente tanto na construção e transformação deste ambiente como na de si próprio”.

A escola, como espaço democrático, tem o dever de proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem para que possam se desenvolver como protagonistas do seu processo de ampliação na participação das atividades sociais que envolvem a leitura e a escrita - o seu letramento. Como afirma Silva (2009, p. 17): “[...] há uma íntima relação entre a maturação e as interações sociais no processo de desenvolvimento dos seres humanos. [...] essa participação propositiva, proativa, só se desenvolve em ambientes democráticos”. Nesta perspectiva, as atividades de leitura e escrita a serem propostas devem ser proativas a fim de desenvolver, entre outros aspectos, o senso crítico dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que aqui se apresenta se caracteriza como um estudo qualitativo. No intento de compreender como o estudante percebe as práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente escolar, que promovam o letramento, a utilização de uma abordagem qualitativa se justifica devido ao seu potencial em proporcionar o suporte necessário à coleta de dados e sua análise:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo

investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.11).

Sendo assim, a escolha de uma abordagem qualitativa contempla o objeto da investigação, pois, como afirmam Gatti e André (2010), esse tipo de pesquisa objetiva investigar opiniões, percepções e representações, que neste caso estão relacionadas às práticas de leitura e escrita realizadas no âmbito escolar do participante.

O lócus da pesquisa foi uma escola pública de ensino fundamental e sua escolha levou em consideração ter tido ela o melhor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município da região sul do Brasil, no ano de 2015. Os participantes da pesquisa foram 26 estudantes de uma turma de 8º ano, 33 de um 9º ano e 10 professores das disciplinas de Matemática, Inglês, Geografia, Ensino Religioso, Artes, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, História e Educação Física. Os instrumentos de pesquisa foram um questionário com perguntas fechadas e abertas, assim como uma entrevista semiestruturada.

Após a etapa de análise de dados dos questionários, foram selecionados quatro estudantes e três professores para participar de uma entrevista, com a intenção de complementar os dados. Os professores foram selecionados com base nas respostas dos questionários, que indicaram a disciplina na qual os alunos encontram maior facilidade na realização das atividades de leitura e escrita. Aos discentes foi solicitado ao final do questionário se gostariam de realizar a entrevista e, em meio àqueles que se mostraram favoráveis, foram selecionados quatro que se propuseram a vir conversar em um dia determinado pela gestão escolar em acordo com as pesquisadoras.

Os discentes relataram estudar na escola investigada, em sua grande maioria, desde muito cedo: 14 alunos (54%) informaram estudar na escola desde o 1º ano de escolarização, e a partir do 2º e 3º ano mais 7 alunos (27%). Isso demonstra uma comunidade constante de alunos que passam pela unidade escolar, dando maior tempo para que o professor possa conhecer o aluno com o qual trabalha, podendo identificar mais facilmente suas dificuldades e habilidades e tornando as relações que envolvem o processo ensino/aprendizagem mais estreitas e sólidas. Ao tratar das questões relacionais e como o ambiente escolar deve ser pensado para que torne as relações mais promissoras, Arroyo (2012, p. 27) afirma que:

Planejar e tratar pedagogicamente a construção de um tecido de relações e de convívios se torna dever de ofício. É promissor ver que em muitas propostas a escola é pensada como um espaço sociocultural, de sociabilidade e não tanto de socialização preceptiva e adestradora, etapista e sequenciada, classificatória e segregadora.

Já os docentes têm idade entre 33 e 51 anos. Com relação ao tempo de docência, apenas 1 professor, representando (10%) da amostra, tem menos de 10 anos de profissão, 5 professores (50%) têm entre 10 e 20 anos de docência e 4 deles (40%) têm de 21 a 28 anos de profissão. O fato de grande parte dos professores lecionar há mais de dez anos caracteriza que são profissionais que já superaram as dificuldades iniciais com a profissão. A aprendizagem desses professores ao longo da carreira, gerada pelas experiências, surge como uma possibilidade importante para a sua prática pedagógica.

A seguir serão discutidas as temáticas relacionadas às práticas de leitura, escrita e as disciplinas que oportunizam atividades mais significativas/interessantes na percepção dos estudantes. Para esta discussão, foram selecionados os indicadores nos dados obtidos no questionário e na entrevista com os estudantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As atividades de leitura e escrita são planejadas pelo professor com o objetivo de proporcionar a aprendizagem do estudante no que concerne ao conteúdo de sua disciplina. A forma como essas atividades são propostas pode significar uma concepção de letramento que leve em consideração as experiências prévias com a escrita que o estudante já possui e dar acesso a gêneros textuais que contribuam para sua inserção em práticas sociais com a escrita mais elaboradas. Dessa forma, o papel do estudante é fundamental para o desenvolvimento de uma leitura e escrita críticas e reflexivas.

Assim, com o propósito de compreender como os estudantes estão percebendo as atividades de leitura e de escrita sugeridas pelos seus professores das diversas disciplinas, foi lhes perguntado sobre as atividades de leitura que realizam durante as aulas, sendo possível a opção por mais de uma alternativa. No que se refere à disponibilidade dos textos, 22 estudantes (85%)

responderam que leem com maior frequência os textos do livro didático, 18 estudantes (70%) indicaram textos trazidos pelos professores e 14 estudantes (53%) disseram ler livros da biblioteca escolar.

Embora um grande número de estudantes tenha apontado o livro didático como a principal fonte de leitura, há indicação de que os professores têm trazido textos extras, além de utilizarem livros da biblioteca escolar. Pode-se inferir que, ao planejarem as aulas, os professores têm a preocupação em dar acesso a diferentes materiais aos seus estudantes.

Com relação à leitura de textos de diferentes gêneros, os estudantes mencionaram que os professores trabalham com reportagens, letras de música, crônicas, poemas e histórias em quadrinho entre outros, presentes nos livros de Língua Portuguesa. Nesta disciplina, há a previsão de trabalho com diferentes gêneros como uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São os gêneros as formas nas quais a linguagem circula socialmente, lembrando que a linguagem é o objeto central da disciplina, o que não acontece com as demais disciplinas, em que o objeto é outro. E isto se reflete também nos livros didáticos das demais disciplinas, em que a variedade de gêneros estará relacionada ao tipo de informação que está sendo veiculada. O conteúdo da informação é o que interessa, e não necessariamente o gênero pelo qual ele está sendo veiculado.

Vale ressaltar que os estudantes reconhecem que os professores das demais disciplinas disponibilizam diferentes fontes, em diferentes gêneros textuais, o que é corroborado por 9 dos 10 professores participantes da pesquisa ao mencionarem que trazem textos de diferentes gêneros. Esses professores exercem seu papel como agentes de letramento ao prover recursos e redes comunicativas para que os estudantes possam participar de várias atividades envolvendo a escrita; situações de letramento, portanto (KLEIMAN, 2006).

No que se refere aos aspectos que o professor considera ao propor uma atividade de leitura, nota-se a preocupação com os critérios para a seleção dos textos que serão apresentados aos alunos. Dentre os critérios citados como resposta a uma questão aberta (“Quais aspectos são considerados por você ao elaborar uma atividade de leitura em sua disciplina?”), estão presentes o conteúdo dos textos, as reflexões e discussões que o texto pode trazer para a turma e a diversidade de fontes na seleção do material, levando em conta ao elaborar atividades de leitura em seu planejamento: conteúdo e qualidade do

texto, reflexão sobre a leitura, diversidade de leituras, entre outras preocupações, visando não só à compreensão, mas também à criticidade dos estudantes.

As atividades que levam à reflexão crítica são reconhecidas pelos estudantes como sendo as mais interessantes, conforme menciona uma estudante na entrevista ao falar das atividades de leitura: “*Eu gosto da aula de português porque a professora deixa a gente expressar a nossa opinião assim, sobre qualquer coisa, ela escuta e depois dá a opinião dela*” (A3). Esta fala demonstra que o professor possibilita a participação ativa do estudante, pois, ao tomar a palavra, ele organiza seu pensamento e concretiza seu processo de aprendizagem.

Na tentativa de identificar quais atividades de leitura são interessantes de realizar na visão dos estudantes, estes foram questionados sobre quais leituras gostam de realizar. As mais indicadas foram: assunto trabalhado em aula com 8 alunos (31%), reportagem - 4 alunos (15%), sendo que, letra de música, livro didático e poema, foram destacados por 3 alunos (12%). Isso sugere que os estudantes vivenciam variados tipos de leitura durante as aulas, porém, a resposta que se destacou, levando em consideração que essa questão era aberta, foi a leitura referente ao assunto que está sendo trabalhado em aula. Pode-se inferir que a temática das aulas, assim como os conteúdos que os professores apresentam, têm atraído a atenção dos alunos de maneira que demonstram curiosidade e interesse em aprofundar questões referentes ao assunto. Reconhecer o que chama a atenção dos estudantes, o que lhes interessa, pode servir como um ponto de partida para as ações da escola. E o fato de ele ter indicado textos relacionados à temática da aula é altamente interessante neste sentido.

Essa curiosidade em realizar leituras sobre o assunto apresentado pelo professor em aula, explicitada pelos discentes, pode ser proveniente da atenção e preocupação dada pelos docentes durante o planejamento. Quando questionados sobre quais os aspectos que consideram ao escrever os encaminhamentos didáticos para que seu aluno desenvolva as atividades em sua disciplina, 5 docentes, totalizando 50% da amostra, destacaram a interpretação e compreensão da atividade pelos discentes, 4 docentes (40%) indicaram a clareza do conteúdo que está sendo apresentado como um dos aspectos considerados e outros 2 (20%) consideram se seu objetivo como professor vai ao encontro do interesse dos alunos. Observa-se na resposta dos docentes, de maneira

unânime, que ao planejarem uma atividade para sua disciplina, a preocupação está voltada ao aspecto de como o discente irá receber o conteúdo, seu estímulo, sua motivação, seu conhecimento prévio, na tentativa de tirá-lo do senso comum das ideias, desenvolvendo seu pensamento crítico. Pode-se afirmar, pois, que os professores têm agenciado as estratégias necessárias com vistas ao letramento do seu estudante.

No que se refere à escrita, os estudantes indicaram que produzem com maior frequência artigo de opinião, resumo e “texto”, os quais foram citados por 06 alunos (26%), seguido muito próximo pelo gênero “poema”, 05 alunos (19%). Esses mesmos gêneros foram apontados pelos discentes como leitura trazida por professores. Embora ainda apareça a indicação genérica de “texto”, feita pelos estudantes, percebe-se que a abordagem de ensino baseado em gêneros textuais é uma prática na escola.

Em entrevista, percebe-se que são indicadas, pelos estudantes, produções textuais que ajudam no desenvolvimento da criatividade e da reflexão crítica, segundo os excertos abaixo:

Muita produção de texto, história, e tipo atividades pra você escrever [...] e também a professora de português já passou atividades pra gente fazer poema. (A2)

[...] a gente escreve muito texto sobre é [...] de informações é [...] de opinião própria, assim, sabe, e [...] até a gente fez um texto semana passada falando sobre assuntos polêmicos e a gente escreve bastante assim, textos. (A3)

A indicação de gêneros textuais como poemas e textos de opinião deixa transparecer uma adoção de práticas de escrita que considera a abordagem de gêneros. Também se pode perceber uma acentuada frequência de produção textual dada a ênfase com que esses estudantes a indicam: “*Muita produção de texto...*” (A2), “*...a gente escreve muito texto...*” e “*...a gente escreve bastante*” (A3).

Pode-se perceber também que a produção textual ocorre como processo da construção do conhecimento o que é reconhecido tanto pelos docentes quanto pelos estudantes, conforme pode-se identificar nos seguintes excertos: “*eu trabalho muito com texto, então muitas questões que eu trabalho é assim [...] elabore em forma de texto a sua opinião sobre determinado assunto*” (P1) e

“a gente escreve bastante [...] atividade relacionada ao conteúdo” (A1). Para Soares (2012), há práticas de escrita que são circunscritas ao contexto escolar e que objetivam a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados.

Já no que se refere à produção de textos de opinião, tanto no questionário como na entrevista, há uma recorrência na indicação deste gênero, o que pode demonstrar uma preocupação dos docentes da escola em desenvolver o pensamento crítico. Na fala de A4: “*Pelas atividades que tá tendo de texto, eu posso dar minha opinião, a pra gente aprender um pouco mais da nossa língua*” e na de A3: “*[...] a gente escreve muito texto [...] de informações [...] de opinião própria assim, sabe*”.

Esses excertos demonstram que os professores provocam o estudante para que se posicionem, dando-lhe voz e instigando para que isto aconteça também na forma escrita. Portanto, parecem considerar os saberes e valores trazidos/já elaborados pelo estudante, valorizando suas vivências e suas práticas sociais cotidianas e, ao mesmo tempo, dando oportunidade para a construção de novas práticas sem depreciar o espaço cultural onde estão inseridos.

Para Gauthier e Mellouki (2004, p. 545), “[...] é aos professores que cabe o trabalho de escolher e esse esforço de interpretação, de crítica e de contextualização dos referentes culturais em benefício da formação intelectual dos alunos”. Também é sua tarefa mostrar ao aluno a importância das atividades de leitura e escrita realizadas em aula, bem como tornar essas atividades dinâmicas e diferenciadas para que os estudantes aprendam e desenvolvam seu senso crítico.

O pensamento crítico precisa ser oportunizado em atividades didáticas, em especial na abordagem do letramento, e é reconhecido pelo participante da pesquisa A4. Para Street (2014, p. 154):

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na

sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização em uma perspectiva crítica.

O professor tem um papel central na mediação do conhecimento a seus alunos. Para que o letramento seja proposto contemplando as práticas situadas no domínio social e escolar dos alunos, é necessário que “[...] os professores considerem-se agentes de letramento, sabedores de que não há uma disciplina específica para desenvolver os letramentos” (COLAÇO, 2012, p. 11).

A importância dada à aprendizagem como fonte de autonomia e protagonismo pode ser notada na fala do professor P3 quando comenta que o “[...] aluno tem que ser investigador, ele tem que procurar, ele tem que buscar”. A confiança depositada no aluno quando o professor lhe dá a oportunidade não só de se manifestar, mas de produzir conhecimento, ser mediador com seus pares, reforça a dinâmica escolar na qual quem aprende ensina e quem ensina aprende.

Outro aspecto importante nessa relação de confiança e empoderamento dos discentes no ambiente escolar pode ser notado na fala de um dos alunos quando relata um ato simples da escola, em deixar a biblioteca acessível durante o horário do recreio, sendo esse um estímulo para que o aluno se torne leitor, sem obrigatoriedade da leitura relacionada à obtenção de nota para “passar de ano”, mas um momento prazeroso de aprendizagem. O aluno comenta: “*Eu leio bastante livro só na biblioteca, tipo [...] eu leio muitos livros, eu gosto de ler, e às vezes eu ficava na biblioteca na hora do recreio lendo, eu acho que só isso só, sem ninguém pedir, porque a porta fica aberta, daí eu entrava e ficava lá.*” (A3)

A valorização da participação do aluno dentro da instituição escolar não atravessa somente os relatos de docentes, os quais sugerem que há uma valorização do papel do aluno como protagonista no processo de aprendizagem. Relatos como o do aluno A3, quando comenta “*a porta fica aberta*”, caracteriza confiança em abrir os espaços da escola para os estudantes por parte da instituição escolar, assim como liberdade no processo de ensino/aprendizagem. Essa dinâmica de confiança mútua, socialização e colaboração, de modo que professores e alunos trabalhem em conjunto no desenvolvimento educativo, caracteriza uma escola que oportuniza espaço para criticidade, atuando, pois, como agência de letramento.

CONSIDERAÇÕES

A análise apresentada neste artigo de como os estudantes dos últimos anos do ensino fundamental percebem as práticas de leitura e escrita propostas pelos docentes foi baseada nas respostas dos estudantes e professores obtidas por meio de questionário e entrevista. Há evidência que a maioria dos professores, independente da disciplina, propõe atividades de leitura e escrita, buscando contextualizar o conteúdo que está sendo abordado em sua disciplina, no intuito de vincular as dinâmicas de aula para além do livro didático.

Os discentes participantes da pesquisa indicam que há uma profícua produção textual durante as aulas, assim como, atividades constantes de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

Os estudantes percebem e valorizam as atividades de leitura e escrita nas quais os professores oportunizam o pensar crítico e a discussão de ideias, o que parece levá-los a um papel protagonista do processo de aprendizagem e de sujeito que se insere significativamente em uma sociedade letrada.

Os dados trouxeram indicativos de que os professores dos estudantes participantes da pesquisa têm atuado como agentes de letramento, ainda que não o façam de forma explícita. O professor, no desenvolvimento das atividades de letramento, ao propiciar diferentes práticas de leitura e escrita, como aconteceu no presente estudo, precisa estar atento às possibilidades que sua proposta pedagógica oportuniza como comenta Colaço (2012, p. 2): “[...] os indivíduos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento, dependerá de suas experiências anteriores, por isso torna-se fundamental a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem”. Os professores precisam entender seu papel de agentes de letramento de forma que envolvam os estudantes no processo educativo.

A relação entre docente e discente e como esses dois agentes do processo pedagógico irão conduzir a mediação do ensino caracteriza a dinâmica da instituição de ensino, bem como as oportunidades de vivências a que ambos serão expostos. Fica evidente na fala de professores e alunos que eles reconhecem a importância atribuída ao papel da escola socialmente, e que para obter um ensino de qualidade, eles precisam significar a sua colaboração no processo de ensino e reconhecer a importância do trabalho conjunto.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Miguel G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (Org.). **Formação de professores para educação básica**. 10 anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Atmed, 2000.

COLAÇO, Silvana Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2016.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, p. 29-38. 2010.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M. Hammed. O professor e seu mandato se mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, p. 05-60, jul./set. 2005.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 8, p. 409-424, jul./ago. 2006.



OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET)**. Caxias do Sul. p.1-19, 2009.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisada. **Revista da ESES**. Lisboa, n. 9, p. 79- 87, 1998.

SILVA, Thais Gama. **Protagonismo na adolescência: A escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação. Curitiba. 118 / 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em 02 de setembro de 2019

Aprovado em 12 de março de 2020