

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

IGOR COSMO BUENO

**LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM  
AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO  
MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE  
CARIACICA**

VITÓRIA

2020

IGOR COSMO BUENO

**LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM  
AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO  
MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE  
CARIACICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Línguas e Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na área da Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B9281 Bueno, Igor Cosmo, 1995-  
Letramento crítico em Língua Portuguesa : O que dizem as práticas de leitura nas salas de aula do ensino médio de uma escola estadual do município de Cariacica / Igor Cosmo Bueno. - 2020.  
185 f.

Orientadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Prática de Leitura. 2. Letramentos. 3. Letramento Crítico. 4. Língua Portuguesa. 5. Ensino Médio. I. Casotti, Janayna Bertollo Cozer. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

Igor Cosmo Bueno

**Letramento Crítico em Língua Portuguesa: O que dizem as práticas de leitura nas salas de aula do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Cariacica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020.

**Comissão Examinadora:**

  
**Prof.ª Dr.ª Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)**  
Orientadora e Presidente da Comissão

  
**Prof.ª Dr.ª Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)**  
Examinadora Interna

  
**Prof. Dr. Vanildo Siqueira (UFES)**  
Examinador Externo

*Aos meus pais, Marilza e Derival, que  
sempre foram minha base e  
encorajamento nos estudos e ao meu  
irmão, Mateus, que trilha o mesmo  
caminho. Eu amo vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi, em nada, um caminho fácil. Foi dolorido, às vezes desesperador, mas cheguei. Venci.

Primeiramente, agradeço a Deus, princípio e fim de todas as coisas, proteção em todos os momentos, refúgio e porto-seguro em cada aflição, meu melhor amigo e sempre comigo. Agradeço aos meus pais, Derival e Marilza, e ao meu irmão, Mateus, pelo encorajamento em todos os momentos da minha vida. Sem Deus e minha família, eu não seria ninguém.

Agradeço a minha orientadora, maior motivadora dentro da minha vida acadêmica, Dr<sup>a</sup>. Janayna, cujas práticas docentes me inspiram enquanto professor de Língua Portuguesa. Agradeço aos professores que se dispuseram a participar desta banca, professora Cláudia Kawachi e professor Vanildo Stieg, que já no Colóquio de Estudos Linguísticos, em 2018, contribuíram para a minha pesquisa que defendo nesta dissertação. Agradeço às contribuições da professora Edenize Peres na banca da qualificação, que foram pertinentes e auxiliaram na construção deste trabalho, e, ainda, agradeço ao professor Daniel Ferraz, que sempre auxiliou com bibliografias relacionadas aos Letramentos Críticos.

Agradeço aos familiares mais próximos: às minhas avós, dona Isaura e dona Odila, às minhas madrinhas Marinelza, Sandra e Suhylla, que sempre estiveram comigo e ascenderam luzes em meus caminhos, sempre aconselharam e se fazem presentes na minha história.

Agradeço aos amigos mais próximos que, de alguma forma, me encorajaram nesta caminhada e permaneceram comigo, e agradeço, também, aqueles que se diziam amigos e que se afastaram por algum motivo. Sem citar nomes, pois são muitos e corro o risco de esquecer.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram na minha jornada até aqui. O meu muito obrigado!

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
muda-se o ser, muda-se a confiança;  
todo o Mundo é composto de mudança,  
tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,  
diferentes em tudo da esperança;  
do mal ficam as mágoas na lembrança,  
e do bem (se algum houve), as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,  
que já coberto foi de neve fria,  
e, enfim, converte em choro o doce canto.*

*E, afora este mudar-se cada dia,  
outra mudança faz de mor espanto,  
que não se muda já como soía.*

Luís Vaz de Camões

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS .....	9
RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1 - PARA INÍCIO DE CONVERSA: OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS .....	22
1.1 Os novos estudos dos letramentos .....	25
1.2 O estudo dos multiletramentos .....	27
1.3 Os letramentos críticos .....	29
1.4 Leitura crítica e letramento crítico .....	30
1.5 Letramento crítico: a necessidade de formação do cidadão crítico .....	32
1.6 A importância da leitura nos letramentos críticos .....	34
CAPÍTULO 2 – O AMBIENTE ESCOLAR E O PROFESSOR AGENTE: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO .....	37
2.1 O letramento escolarizado e a marginalização de outros letramentos .....	39
2.2 Propostas curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio: implicações para o trabalho com o letramento crítico .....	43
2.3 O papel da escola na formação crítica .....	49
2.4 A abordagem crítica de leitura na escola .....	52
2.5 Professor como agente de letramento no processo de construção e interação dos saberes .....	55
3. METODOLOGIA .....	58
4. ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO .....	67
4.1 Análise das entrevistas com as docentes de Língua Portuguesa e das observações de aula .....	69
4.2 Análise do grupo focal com os alunos .....	89
4.3 Na sala de aula, o desinteresse que gera desinteresse: vias de mão dupla .....	99
4.4 Análise documental: o letramento crítico na prática de leitura a partir das atividades desenvolvidas nos cadernos dos alunos .....	105
5. CONCLUSÃO .....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	131

APÊNDICES .....	137
ANEXOS .....	140

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ES – Espírito Santo.

DLL – Departamento de Línguas e Letras.

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Sedu – Secretaria de Estado da Educação.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

*NLS – New Literacy Studies.*

*GNL/NLG – Grupo Nova Londres/New London Group.*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

CEPE – Comitê de Ética em Pesquisa.

## **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é observar e analisar como ocorre a prática de leitura dentro de sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, buscando entender se essa atividade contempla a análise crítica dos textos abordados em turmas de Ensino Médio, com o foco em uma escola pública estadual do município de Cariacica/ES. Dessa forma, este trabalho se justifica pela pertinência de colaborar com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa a formar cidadãos críticos, a partir de uma prática de leitura em que se consiga chegar a conclusões e interpretações que vão além do óbvio, que gere prazer no leitor e possa se relacionar com o contexto de vida em que o discente está inserido, provocando mudanças e transformando o leitor em um agente ativo, crítico e modificador da sociedade. Além disso, torna-se relevante a aproximação que este trabalho pode realizar entre a universidade e os estudantes do município de Cariacica além do modo como este estudo pode contribuir com uma reflexão sobre o trabalho com a leitura no cenário da educação municipal. Como referencial teórico, têm-se os estudos dos letramentos, especialmente do letramento crítico, com Soares (2017), Duboc (2012, 2016), Duboc e Ferraz (2011), Kleiman (1995, 2014), Monte Mór (2007, 2015), dentre outros, e também as contribuições da pedagogia crítica de Freire (1967, 1995) e Giroux (1986, 1997). Esta pesquisa é do tipo etnográfica, sendo seu método de análise composto por observação do espaço físico da escola e os momentos das aulas de Língua Portuguesa da instituição; entrevista com os docentes do Ensino Médio e grupo focal com os estudantes, ambos de abordagem qualitativa; e análise das atividades desenvolvidas nos cadernos dos alunos, somadas com seus materiais didáticos utilizados nas aulas. Das análises dos dados gerados, nota-se que já existem práticas de letramento crítico sendo desenvolvidas na escola-campo da pesquisa: os alunos se identificam e estão em contato com diversos gêneros textuais, envolvem-se em atividades críticas em sala de aula; os professores planejam, na medida do possível, trabalhar de forma crítica com seus estudantes. Porém, há ainda burocracias que são empecilhos para a realização de atividades mais inovadoras que realmente motivem docentes e discentes em sala de aula.

**Palavras-chave:** Prática de Leitura. Letramentos. Letramento Crítico. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to observe and analyze how the practice of reading occurs in the classroom, in the discipline of Portuguese Language, seeking to understand if this activity includes the critical analysis of the texts covered in high school classes, with a focus on a school state government of the municipality of Cariacica / ES. Thus, this work is justified by the relevance of collaborating with the work of Portuguese language teachers to form critical citizens, based on a reading practice in which conclusions and interpretations can be reached that go beyond the obvious, which generates pleasure in reader and can relate to the life context in which the student is inserted, causing changes and transforming the reader into an active, critical and modifying agent of society. In addition, the approximation that this work can achieve between the university and students in the municipality of Cariacica becomes relevant, as well as the way this study can contribute to a reflection on the work with reading in the municipal education scenario. As a theoretical framework, there are studies of literacies, especially critical literacy, with Soares (2017), Duboc (2012, 2016), Duboc and Ferraz (2011), Kleiman (1995, 2014), Monte Mór (2007, 2015 ), among others, and also the contributions of the critical pedagogy of Freire (1967, 1995) and Giroux (1986, 1997). This research is ethnographic, and its method of analysis consists of observing the school's physical space and the moments of the institution's Portuguese language classes; interview with high school teachers and focus group with students, both with a qualitative approach; and analysis of the activities developed in the students' notebooks, added to their didactic materials used in the classes. From the analysis of the data generated, it can be noted that critical literacy practices are already being developed in the research school-field: students identify and are in contact with different textual genres, engaging in critical classroom activities; teachers plan, as far as possible, to work critically with their students. However, there are still bureaucracies that are obstacles to carrying out more innovative activities that really motivate teachers and students in the classroom.

**Keywords:** Reading Practice. Literacies. Critical Literacy. Portuguese language. High school.

## INTRODUÇÃO

Desde o período da minha graduação, sempre tentei refletir sobre as práticas de leitura realizadas por adolescentes e jovens que integram a Educação Básica. Isso se deve ao fato de ter sido no Ensino Médio, especificamente no segundo ano, que realizei, por vontade própria e por puro prazer, a leitura da obra inglesa Harry Potter, um grande fascínio para muitos jovens, como foi para mim. Ao mesmo tempo, eu precisava dar conta das atividades de leituras que eram passadas no decorrer do ano letivo, obras literárias diversas que se encaixavam nos períodos literários que estavam sendo abordados em sala de aula.

Nesse percurso, eu enxergava dois tipos de leitura: a leitura por puro prazer, em que eu escolhia textos que mais me agradavam, e uma outra leitura mais desgostosa, cercada por atividades avaliativas, mecanicistas, em que poucas foram as obras que, de fato, me encantaram e a partir das quais eu consegui realizar qualquer atividade com vontade e gosto pelo que eu lia.

Em minha graduação em Letras, tive, também, contato com muitos textos em que a leitura era realizada apenas para cumprimento de uma avaliação e para aquisição de notas, o que é comum em todo o processo educacional, como também fiz milhares de leituras que me instigaram a ir além das notas, refletindo e questionando não apenas o texto que estava sendo trabalhado, mas toda a sociedade em que eu estou inserido, indo muito além da sala de aula, sendo instigado, inclusive, a mudar essas realidades, a atuar ativamente nas situações do cotidiano.

Nesse percurso do Ensino Superior, tive contato com o laboratório de “Leitura e Ensino”, ministrado pela minha orientadora, Professora Doutora Janayna B. C. Casotti, docente do Departamento de Línguas e Letras – DLL, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. A disciplina me abriu os horizontes para muitos aspectos relacionados aos letramentos, mais especificamente à prática de leitura em sala de aula, o que me serviu de grande motivação em relação à área em que eu gostaria de caminhar pelas pesquisas e buscar novas visões que contemplassem a prática de leitura. Dessa forma, defini que a minha temática de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC seria a prática de leitura em sala de aula.

Nessa pesquisa, realizada em 2017, na mesma escola em que desenvolvi este trabalho do Mestrado, instituição essa em que estudei durante parte do meu Ensino

Fundamental e todo o meu Ensino Médio, busquei analisar, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999, 2000) e também dos estudos sobre leitura e práticas de letramentos, se os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, recém-saídos do Ensino Fundamental, o que subentende-se que tenham atingindo as metas que os PCN traçam, se identificavam com as práticas de leitura, não apenas em sala de aula, mas também com outras formas de ler, e, inclusive, se gostavam dessa prática. Naquele contexto, em um recorte de apenas uma realidade escolar, dentro de uma infinidade de realidades e instituições, públicas e privadas, os resultados foram positivos.

Naquela ocasião, a grande maioria dos alunos demonstrou gosto pelo ato de ler, em variados gêneros e suportes (sejam impressos ou eletrônicos), mas também apresentavam a mesma insatisfação que eu no que diz respeito à realização de atividades de leitura por obrigação, sem gosto ou interesse pelo que estavam lendo, mas diziam sentir prazer pela leitura que eles mesmos escolhiam, com uma temática que era do interesse deles. Ali, naquele momento, enxerguei a importância de aproximar os textos trabalhados às realidades dos alunos inseridos naquele espaço, considerando, sim, as temáticas literárias exigidas no período do Ensino Médio, mas, também, valorizando os conteúdos de leitura de cada aluno, agregando conhecimentos e experiências a partir do que cada um é familiarizado.

No Brasil, são muitas as pesquisas que apontam para o fato de que o brasileiro não é um povo leitor, e, naquela realidade, a conclusão foi contrária a essas análises, mostrando que aqueles discentes possuíam, sim, gosto por essa prática leitora e se identificavam com as práticas de letramentos. Infelizmente, os riquíssimos conteúdos dos períodos literários, cujo estudo é aprofundado nos anos do Ensino Médio, acabam não sendo do agrado de muitos adolescentes e jovens, por conta de sua linguagem mais rebuscada, antiga, de certa forma, distanciando-se da realidade do discente, o que é um grande desafio para o trabalho docente em realizar atividades que consigam instigar a participação e o interesse da maioria. O fato é que esses alunos participantes da pesquisa liam obras que estavam mais próximas de sua linguagem, deveras mais despojada, e com temáticas que agradavam esse público, como também agradaram a mim e me estimularam à prática de leitura de textos diversos.

Logo que finalizei aquela pesquisa de TCC, surgiu o processo seletivo do Mestrado em Linguística, o que me instigou a levar essas reflexões sobre a leitura adiante e me

motivou na construção do meu projeto de pesquisa, que culmina na elaboração deste texto, com os dados levantados.

Desta vez, relacionando a minha formação na Educação Básica com o que agreguei de conteúdos e conhecimentos no Ensino Superior, construí o meu projeto buscando refletir sobre essas práticas de leitura dentro de sala de aula, de modo que instiguem os alunos a buscarem ir além do que está dito no texto, seja ele literário ou não, questionando, criticando, problematizando o conteúdo e, ainda, levando essa prática, esses estudos do cotidiano escolar das aulas de Língua Portuguesa, para as situações do dia a dia fora da escola, dentro da realidade social de cada discente. A prática de leitura indo além do texto e contribuindo para formar não apenas um cidadão leitor formado no ensino básico, mas um agente ativo na sociedade e capaz de se posicionar criticamente, questionar o que deve ser questionado, sugerindo e gerando possíveis mudanças em seu contexto.

Para tal, a leitura realizada pelos alunos precisa ser aquela de entrelinhas, que instigue o leitor na busca de querer mais, analisando ponto a ponto dos textos, uma leitura que possa ir além do que está escrito, trabalhada não apenas para aquisição de notas, de forma burocrática, mas que possa fugir de práticas mecânicas e que seja crítica, empoderadora, emancipadora desses discentes, contribuindo para suas identidades, aproximando o ambiente escolar de suas realidades, como orienta Paulo Freire.

Então, o objetivo geral desta pesquisa é analisar e compreender como se dá, em sala de aula, as práticas de leitura na disciplina da Língua Portuguesa, abarcando todos os três anos do Ensino Médio, relacionando esta atividade com a teoria dos letramentos críticos, para além de uma prática de letramento escolarizado e mecânico, com vistas à formação de um indivíduo crítico, capacitado para ser um agente ativo socialmente. Os objetivos específicos são os seguintes: contribuir para os estudos acerca da prática de leitura dos alunos da escola básica e da formação de cidadãos críticos; analisar e compreender as práticas de leitura realizadas em salas de aula do Ensino Médio de uma escola pública, buscando verificar a abordagem que se faz dos textos; e analisar materiais didáticos que são utilizados em sala de aula para as atividades de leitura. Dessa forma, espera-se que o sujeito tenha a possibilidade de atuar diretamente nas áreas e situações em que está inserido, além do ambiente

escolar, a partir dessas atividades de leitura e suas diferentes abordagens em sala de aula.

A opção pela realização da pesquisa em turmas de Ensino Médio se deu pelo fato de que foi neste período que eu me desenvolvi enquanto aluno, jovem, e carrego as experiências que vivi no ambiente escolar para toda a vida, o que me faz notar que outros jovens estão se desenvolvendo e somando essas experiências escolares no dia a dia dos estudos, compartilhando as vivências fora do colégio com outros sujeitos que agregam o espaço escolar, ampliando seus saberes e agregando conhecimentos compartilhados. Dessa forma, é primordial que os discentes tenham contato com textos metalinguísticos, que possam expandir não apenas conhecimentos estruturais da língua, mas também que contribuam para leituras de mundo e possam contextualizar com as práticas sociais diárias de cada um.

Porém, tem-se a ideia equivocada de que, nessa fase da educação, os alunos devem ser preparados somente para provas classificatórias, processos seletivos diversos, como Olimpíadas de Língua Portuguesa ou Matemática, Prova Brasil (em nível nacional), o Paebes (da Sedu, em nível estadual), exames esses que visam avaliar a qualidade do ensino (alguns deles ainda fornecem premiações para os melhores alunos e melhores escolas), além da sua inserção dentro do mercado de trabalho, o que, de fato, é a intenção do governo, que cuida da educação básica, com sua agenda neoliberal, em preparar os discentes para o bom desempenho nos exames avaliativos de larga escala (STIEG, 2010). Há, ainda, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, talvez a mais importante prova, visto que é a oportunidade de entrada do estudante no Ensino Superior nas universidades públicas do país e que, até há pouquíssimo tempo, era obrigatório para que o aluno concluísse o Ensino Médio.

Claro que não quero, aqui, subestimar o preparo para todos esses exames, afinal, isso é uma exigência social, e as notas obtidas em algumas dessas avaliações contam ponto no ingresso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Mas noto a importância de que o foco da educação não esteja exclusivamente nessas avaliações. Que a preparação para esses processos avaliativos seja uma das consequências do processo diário em sala de aula, mas que não se tornem o único foco desse caminho escolar. É pertinente que os alunos compreendam a realidade social, desenvolvam habilidades de interação em sociedade, sejam críticos e analisem o contexto em que

estão inseridos e saibam se posicionar nele, que compartilhem conhecimentos com outros indivíduos, indo além dessas provas para que são preparados.

Com todos esses processos seletivos, tem-se a noção de que os alunos devem ser formados para serem aprovados nesses exames, não se atentando para a questão de como esses indivíduos são capacitados para lidarem com a vida fora da escola, que segue ao final do dia e ao final do ano letivo. É nessa fase que os discentes se aprofundam nos conteúdos de diversas disciplinas para a realização das provas supracitadas, mas também devem adentrar no pensamento crítico, não apenas para o que é visto em sala de aula, mas também para aquilo que vai além das horas de avaliação, no que ocorre no dia a dia fora da escola, no contexto social de cada indivíduo. Ao pensar na formação básica, é importante refletir se esses alunos estão sendo preparados apenas para serem aprovados nesses exames, muitos que aprovam no Ensino Superior, estrutural e mecanicamente, ou se são auxiliados, também, para as situações do cotidiano e suas diferentes esferas da realidade.

Como já mencionado, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual situada no município de Cariacica, no estado do Espírito Santo, com vistas a estudar as práticas de letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como foco a observação das atividades de leitura realizadas no cotidiano da disciplina, considerando que ainda não foram realizadas pesquisas acerca deste tema tão importante no ensino de Língua Portuguesa, nessa comunidade escolar cariaciqueense, que pudessem contribuir para a reflexão em torno das práticas de letramentos.

No processo de revisão bibliográfica, tendo contato com outras pesquisas desenvolvidas para definir o caminho a ser seguido e traçar os objetivos e pontos a serem observados neste estudo, pude notar que não há pesquisas que busquem tratar das práticas de letramento crítico no ensino público do município de Cariacica, o que foi o ponto principal que considerei ao pesquisar a realidade dessa região, contribuindo para a aproximação entre essa localidade e a universidade.

Além disso, nos textos de trabalhos pesquisados, observei que muito do que se tem nos estudos dos letramentos críticos em sala de aula está relacionado com o ensino de língua estrangeira, principalmente no ensino de Língua Inglesa, como é o caso das pesquisas de Duboc (2011, 2012 e 2016), Duboc & Ferraz (2011) e Ferrari (2018), por

exemplo, dentre outros, cujas reflexões teóricas eu adoto no texto desta dissertação, com textos e atividades realizadas em sala de aula em disciplinas de línguas estrangeiras. Assim, como docente de Língua Portuguesa, já notando a carência desse estudo, considere relevante retomar as reflexões de letramento crítico para o ensino de português, relacionando essa teoria com as práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano escolar.

Além disso, considerando as situações políticas enfrentadas pelo Brasil historicamente, com governos que fecham os olhos para a população que necessita de cuidados, favorecendo os interesses dos ricos, em uma onda neoconservadora que assusta muitas minorias dentro dos diversos embates políticos, das situações de corrupção e de ganância pelo poder, que culminam na retirada de direitos dessas classes menos favorecidas, é mais do que necessário e urgente avaliar como tem se dado o debate crítico em sala de aula; como os alunos, sendo a maioria pertencente a realidades marginalizadas pelo Estado, estão sendo preparados para agir criticamente em sociedade, como agentes ativos de mudanças, questionadores da realidade. Inclusive, considero pertinente também observar como o trabalho dos docentes tem contribuído para a formação desses sujeitos críticos. Nessa onda conservadora atual, infelizmente, o trabalho de muitos docentes vem sendo taxado de subversivo, contrário às imposições de um governo que está longe de desejar a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente, o que dificulta o exercício mediador do professor em sala de aula.

Dessa forma, justifico esta pesquisa pela necessidade de observação dos estudos dos letramentos críticos em sala de aula de Língua Portuguesa e pela formação de leitores críticos, a partir de um trabalho que seja realizado com leitura das entrelinhas dos textos, que permita tirar conclusões e interpretações que vão além do óbvio, que gere prazer no leitor, que possa, até mesmo, se relacionar com o contexto de vida em que o discente está inserido e provocar questionamentos, problematizações, transformando o leitor em agente crítico, ativo e modificador da sociedade, ou seja, uma experiência com os diversos textos que possam preparar o aluno para se posicionar em suas vivências diárias, indo além da sala de aula e exames avaliativos. Além disso, busco contribuir com a aproximação da população município de Cariacica, na figura dos estudantes, com a universidade pública, colocando a cidade em foco, a

partir de pesquisa acerca das práticas de leitura realizadas no ensino público da região.

Durante o processo em que precisei da autorização para realizar este estudo na escola desejada, precisei submeter o projeto desta pesquisa à análise da Sedu, que acenou positivamente para seu início e mostrou interesse para que eu disponibilizasse os dados gerados a partir desta análise, o que pode provocar mudanças no ensino público do município, a partir da reflexão sobre práticas que devem ser continuadas, fortalecidas e que têm gerado frutos positivos.

Para este estudo, serão considerados os variados gêneros textuais trabalhados em sala de aula, de modo a verificar quais circulam e como circulam. Serão considerados todos os possíveis textos abordados de acordo com cada turma durante as aulas, buscando verificar como são abordados em sala: criticamente, ou seja, para além do texto; ou mecanicamente, cultuando a estrutura e os conteúdos gramaticais somente.

Na elaboração desta pesquisa, esperei encontrar, nas turmas do Ensino Médio cariaticuenses, a ocorrência de uma atividade crítica em sala de aula, a partir dos textos que circulam nas aulas na disciplina de Língua Portuguesa, independentemente do gênero, levando os alunos a buscarem a interpretação das entrelinhas, reflexiva, questionadora, crítica, fugindo de atividades rasas, centradas unicamente na forma do texto, analisando somente estruturas morfosintáticas e pontos teóricos do ensino de língua, para atribuição de uma nota ao final. Além disso, busquei observar o trabalho do professor, considerando-o como agente de letramento, aquele responsável por abrir o caminho para as diferentes interpretações, dando voz para esses discentes, exercendo esse papel de formação de leitores críticos e questionadores da realidade em que estão situados, visando à construção ou modificação das diversas áreas sociais e fugindo do entendimento superficial do que é lido.

Assim, as questões que nortearam esta pesquisa são as seguintes: Como são desenvolvidas as práticas de leitura em turmas do Ensino Médio, em uma escola pública estadual do município de Cariacica? Quais são as práticas de letramento críticos em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio dessa escola? Como a crítica é abordada em sala de aula a partir das atividades de leitura realizadas? Como esses alunos são preparados para estarem diante da sociedade, além da escola? O

que essas práticas de leitura revelam sobre as identidades dos alunos? Outra questão que surgiu é como a formação do professor pode interferir em sua função na sala de aula como agente de letramento, aquele que possibilita múltiplas visões acerca do texto.

Desse modo, busco observar se as práticas de leitura exploram o texto apenas na sua forma estilística e gramatical, ou se é uma abordagem crítica de leitura, que vai além do que está escrito, que explora as diversas e possíveis interpretações, podendo o texto ser associado com a realidade do aluno, levando-o a refletir sobre o contexto em que está inserido e podendo atuar como agente de mudança.

A fundamentação teórica deste texto está baseada nos estudos dos letramentos, com foco nos letramentos críticos, somados à análise dos documentos curriculares que subsidiam a educação brasileira, como os PCN (1998 e 2000) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), trazendo também uma reflexão teórica relacionada com a importância da escola e da figura do professor como agente de letramento dentro e fora da sala de aula.

No primeiro capítulo teórico, proponho uma breve reflexão histórica sobre o início dos estudos do letramento, adotando os estudos de Soares (2017), além das críticas levantadas às concepções de letramento da autora, por estudiosos da alfabetização como Gadotti (2005), Stieg (2010) e Geraldi (2014).

Com o avanço nas pesquisas, o termo letramento, no singular, também já não conseguia compreender todas as exigências sociais que estavam em torno da leitura e escrita, surgindo novos aspectos nessa abordagem, sendo pertinente o uso do termo letramentos, com uma ideia pluralizada, ampliando para o estudo das novas possibilidades letramentos que emergiam, indo além do letramento escolarizado.

Assim, abordo brevemente os “multiletramentos”, a partir de Rojo e Moura (2012), menciono sucintamente os aspectos sociais dos letramentos, adotando as pesquisas de Street (2012) e chego às definições dos letramentos críticos, que são a base desta pesquisa, sendo o seu berço as contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire (1967; 1995).

Dando continuidade, traço um percurso teórico em que abordo essa categoria crítica dos letramentos, adotando os estudos de Duboc (2012, 2016); Duboc e Ferraz (2011);

Freire (1967); Silva (2011); Kleiman (1995, 2014, 2018); Monte Mór (2007, 2015), entre outros. Trato da importância da análise crítica no processo de leitura, reflito sobre as diferenças teóricas entre leitura crítica e letramento crítico apontadas por Cervetti, Pardales e Damico (2001), já que este trabalho colabora nos estudos dos letramentos críticos, sobre a importância da formação de sujeitos críticos na sociedade e também sobre como a prática de leitura é fundamental nesse processo dos letramentos críticos.

Em seguida, abordo a importância do ambiente escolar como local de interação das diferentes realidades de cada estudante, com suas individualidades e contribuições, e a pertinência do trabalho docente como agente de letramento. Para tanto, começo trazendo as contribuições de Gallo (2003), que aborda em seus estudos a questão da educação a partir de Deleuze; logo após, trago a abordagem de Street (2014) que aponta a marginalização de outros letramentos que não sejam escolarizados.

Dentro do ambiente escolar, considere importante tratar dos documentos curriculares que regem o ensino de Língua Portuguesa no país, observando os objetivos a serem alcançados em sala de aula a partir do trabalho docente com os alunos, as habilidades a serem desenvolvidas e como tudo isso implica uma abordagem dos letramentos críticos nas aulas. Assim, parto para a visão de como a escola é importante na formação desses indivíduos críticos para a sociedade e como o professor pode ser agente de letramento em sala de aula, a partir de Kleiman (2014, 2018), junto aos estudos da pedagogia crítica de Freire (1995) e Giroux (1986, 1992, 1997).

A fim de corresponder aos objetivos traçados neste estudo, refletindo sobre as questões levantadas, esta pesquisa é do tipo etnográfica (SCHEFER; KNIJNIK. 2015), visto que estou em contato com as salas de aula e em observação das atividades dos discentes e docentes e de suas visões no cotidiano escolar. Para a geração dos dados que serão analisados, adotei o percurso de: primeiro, diário de campo com as observações do ambiente escolar e das aulas de Língua Portuguesa; segundo, entrevista, de abordagem qualitativa, com os docentes de Língua Portuguesa; terceiro, a realização de um grupo focal, também de abordagem qualitativa, com os alunos das turmas participantes deste estudo; e, por fim, em comparação com as informações dadas nas entrevistas, análise documental a partir da observação das atividades desenvolvidas nos cadernos dos alunos. No processo de geração de dados, todas as medidas éticas foram tomadas, para que não houvesse nenhum tipo

de dano a nenhum sujeito participante da pesquisa, assim como o desenvolvimento deste trabalho teve sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes.

Por fim, afirmo que esta pesquisa não buscou focar somente no discente ou apenas no docente e sua formação. O foco deste trabalho está nos processos humanos e interações em sala de aula, não havendo intenção de culpabilizar ou responsabilizar nenhum indivíduo, mas compreender o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Considero que, dentro do espaço escolar, alunos e professores precisam caminhar juntos no processo de construção e do desenvolvimento crítico, a partir de uma abordagem de leitura, à luz dos letramentos críticos. Isso contribui positivamente, dentro da sociedade, na formação de sujeitos leitores e capazes de pensar e de se posicionarem criticamente diante de diversas situações do cotidiano, refletindo sobre o que é propagado, tendo sua voz respeitada e também respeitando a voz alheia, questionando e problematizando contextos e repercutindo ativamente na evolução de toda uma sociedade.

## **1. PARA INÍCIO DE CONVERSA: OS ESTUDOS DO LETRAMENTO**

Inicialmente, considero importante lembrar que, ao tratar do assunto “letramento”, é preciso ter em mente que este é um termo bastante amplo que, em sua história e construção de significados, adquiriu várias ramificações e correntes teóricas, várias críticas contrárias, sendo algumas delas abordadas aqui neste trabalho, vista a necessidade de contextualização da pesquisa. Inicialmente, acredito que é necessário descrever o percurso histórico dos estudos do letramento até as definições dos tempos atuais e as subdivisões desse tema, contextualizando, assim, a pesquisa aqui apresentada.

Os estudos do letramento têm início nos Estados Unidos, logo depois da Segunda Guerra Mundial. Na América do Norte e em outros países da Europa, até a sua chegada ao Brasil, começou a ser percebido que, apesar de alfabetizados, muitos indivíduos não davam conta das práticas sociais de leitura e escrita no dia a dia. Apenas saber ler e escrever já não bastava mais, tornava-se importante saber fazer uso da leitura e da escrita, já que as demandas dessas práticas aumentaram com as exigências provocadas pela sociedade.

Exemplo disso é o desenvolvimento tecnológico da sociedade moderna, o contato direto e indireto dos indivíduos com as novas tecnologias, os novos meios de comunicação, as novas mídias. Ou seja, surge a necessidade de adaptação e aprendizado dessas novas possibilidades do uso da leitura e da escrita na contemporaneidade, somadas às relações interpessoais cotidianas por meio da linguagem.

No Brasil, os estudos do letramento chegam em meados da década de 1980, sendo a Linguística Aplicada a área precursora. Hoje, o termo letramento já é debatido por diversas outras áreas. Para Magda Soares (2017), o termo letramento começa a ser necessário e utilizado quando o sentido da palavra alfabetização já não correspondia ao todo do processo de ensino e aprendizagem de língua. Na visão dessa autora, a terminologia “alfabetizar”, de certa forma, passa a ser insuficiente, visto que o ato começa a ser interpretado como o aprendizado mecânico do ler e do escrever, feito com um ano de escolaridade nas salas de aula da alfabetização, interpretação essa que, um pouco mais a frente, veremos que parte dos interesses neoliberais de grandes empresários, focados em administrar a Educação Básica brasileira.

Soares (2017, p. 18) traz a definição para letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Ou seja, a ideia que se tem, em relação ao indivíduo que realiza práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que está inserido, é a daquele capaz de ler jornais, revistas, livros, panfletos, o sujeito que sabe interpretar tabelas, sinais de trânsito (muitos deles que utilizam apenas da linguagem não verbal, como desenhos ou cores), pessoa que sabe ler os boletos recebidos, os possíveis contratos de trabalho a serem assinados, enfim, pessoa que consegue realizar esses atos de leitura e escrita no dia a dia.

Com o passar do tempo, para além de uma mera definição a partir do aprendizado da leitura e escrita, concebeu-se a ideia de que saber ler e escrever traz consequências para o sujeito, alterando, por exemplo, sua condição social, psíquica, cultural, política e econômica, observadas as exigências que a sociedade faz sobre o uso da leitura e escrita diariamente, e, também, a discriminação, feita pela mesma sociedade, em relação àqueles que não sabem ler e/ou escrever. Acredito que é válido ressaltar que leitura e escrita são dois processos, inseridos nos estudos do letramento, que se complementam. Soares (2017) traça duas dimensões para o letramento: a dimensão individual, tendo o letramento como um atributo pessoal; e a dimensão social, tendo o letramento como fenômeno cultural, inserido em um conjunto de atividades sociais.

Assim, a partir de Soares (2017), entende-se que a alfabetização é o ato de ensinar a ler e escrever, e isso de forma mecânica, apenas como aprendizado cognitivo, enquanto o termo letramento surge para tratar da importância social da leitura e escrita, mostrando que o primeiro termo já não atendia às demandas sociais dos usos desses processos. Geraldi (2014) faz uma crítica relevante ao surgimento dos diferentes letramentos, afirmando sobre indivíduos que não sabem ler e escrever, mas, por dominarem determinadas práticas, como interpretar sinais de trânsito por exemplo, ou fazerem a leitura de imagens, mesmo que analfabetos, do ponto de vista do aprendizado da leitura e escrita, esses são considerados como indivíduos letrados.

Geraldi (2014) continua contestando esse ponto de vista, mostrando que a alfabetização já esperava que o uso da escrita e da leitura seriam adotados, obviamente, nas práticas sociais, ou o esforço de seu ensino seria sem fundamento. Ao colocar a alfabetização como um simples aprendizado mecânico de leitura e

escrita, Soares (2017) tende a negar as contribuições de Paulo Freire nessa área, visto que, de acordo com Gadotti (2011), o conceito de alfabetização Freireano é mais abrangente, promovendo a leitura crítica da realidade, o resgate da cidadania e dá força ao engajamento social do indivíduo na luta por melhorias na qualidade de vida e na transformação social, e, ainda, a ideia Freireana que afirma que a leitura de mundo precede à leitura da palavra.

Assim, de acordo com Stieg (2010), Soares traz uma definição para o termo letramento de modo que consegue contemplar os interesses dos antigos métodos de alfabetização somados com as noções construtivistas de aprendizado, em uma tentativa de agradar a gregos e troianos, quando, na verdade, a intenção ao considerar o novo termo chegado ao Brasil é contemplar as agendas neoliberais para a Educação Básica, em que os comandantes são grandes empresários e o foco está no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Então, a ideia de Soares acaba por promover uma pseudo reinvenção do termo alfabetização, fazendo entender que este já não compreende os aspectos sociais do aprendizado de leitura e escrita, e parte para a invenção do conceito da terminologia “letramento”. E, ainda na intenção de contemplar esses diferentes pontos de vista, Soares (2017) fala que o letramento não surge para excluir a alfabetização, mas que são processos que se complementam.

Stieg (2010), mostrando as contribuições de Saviani (2009), afirma que, a partir dessas ideologias neoliberais, com esses grandes empresários interessados na educação do país, o cliente da escola já não é mais o aluno e sim a empresa e a sociedade, e o estudante se torna um produto da escola fornecido a esses clientes. Considero esse ponto, neste trabalho, quando trato dos documentos curriculares oficiais brasileiros, tocando no ponto da construção desses currículos, e menciono a implementação de um “Novo Ensino Médio” e a formulação de uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017), em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), promovendo esse controle dos interesses empresariais em cima da Educação Básica brasileira.

Desse modo, definindo meu local de fala nesta pesquisa, o letramento trazido a campo por Soares (2017), sem bases epistemológicas, vem para sustentar os interesses da política empresarial e colaborar no preparo de alunos para a realização de avaliações em larga escala e sustentar os níveis de alienação de professores e discentes,

enquanto o Letramento Crítico, que abordo seus conceitos mais a frente, e que é o referencial teórico fundamental desta pesquisa, possui como base epistemológica as teorias críticas e pós-críticas, teorias essas, inclusive, estudadas por Paulo Freire, pesquisador da área da educação que influenciou nos estudos dos letramentos críticos.

### 1.1.OS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

Os movimentos educacionais e filosóficos que ocorrem dentro do campo de pesquisa dos letramentos dialogam entre si. Tendo sua base filosófica na filosofia da linguagem pós-estruturalista e em teorias críticas (muitas inspiradas no trabalho de Paulo Freire), os estudos dos letramentos fortalecem o questionamento do *status quo* linguístico e educacional e auxiliam no entendimento do ensino de línguas.

Ao final do século XX, começa a se falar em “novos letramentos”, ou estudos dos novos letramentos – do inglês *new literacies*, ou *New Literacy Studies (NLS)* – considerando o uso da linguagem nos aspectos sociais e ideológicos, as relações de poder nela inseridas:

Conforme situa Street [...], o conceito de novos letramentos data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento como o próprio autor [...] define, caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita e adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Letramento na acepção convencional é, portanto, entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura. (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 21).

Também são ligados aos estudos dos novos letramentos os avanços tecnológicos e o mundo digital emergentes na sociedade, os novos meios de comunicação e mídias, novas possibilidades de estar em contato com o outro e os diversos conteúdos. Os novos letramentos entram em pauta também “[...] priorizando agora aqueles letramentos pós-tipográficos e não lineares possibilitados pelas mídias digitais” (DUBOC, 2012, p. 76).

É relevante notar que começa a ser considerado o termo “letramentos”, em sua forma plural, já que não é um processo singular em que se considera apenas a leitura e a escrita como simples processo cognitivo de codificação e decodificação da linguagem pelo indivíduo, mas é, sobretudo, um fenômeno sociocultural, uma prática social, tornando-se impossível descontextualizar essa prática das atividades sociais: “Falar em letramentos é falar em práticas de construção, comunicação e negociação de sentidos, compartilhados socialmente” (RIBAS; TAGATA, 2018, p.101).

Visto que, no início dos estudos dos letramentos, foi considerado que, para os indivíduos interagirem em sociedade, já não bastava apenas saber ler e escrever, meramente como decodificação, mas sim fazer uso socialmente, em eventos do cotidiano, da leitura e da escrita, desta vez, com os novos letramentos, ponderou-se necessário ampliar a noção de leitura e escrita, considerando-se aspectos sócio-ideológicos da linguagem e as relações de poder e dominação que circulam nos textos, proporcionando, como diz Street (2005), uma ideia amplificada dos contextos sociais e culturais das práticas de letramento. Assim, como possibilidade, de acordo com Magnani (2011, p. 3), os teóricos dos novos letramentos colocam em contexto a possibilidade de relacionar os letramentos, a linguagem em uso e as práticas sociais.

Magnani (2011, p. 4-5) continua destacando o que o autor chama de “dois grandes méritos” nas novas perspectivas apresentadas sobre o letramento: primeiramente, a ideia da reflexão da língua em uso, ou em um contexto concreto das situações, ou, também, no contexto social e político em que estão inseridas as relações interpessoais; em segundo lugar, a sensibilidade dos novos letramentos com relação aos conflitos inseridos nos usos da linguagem, com vistas à crítica e transformação social.

Street (2012), ao propiciar ao letramento enfoque ideológico, fundamentando o conceito de letramento como prática social (DUBOC, 2012, p. 75) e tratando, assim, dos novos estudos do letramento, diz que:

[...] a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. [...] uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder, e incrustada em significados e práticas culturais específicos [...]. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos

empregados ou as funções de que serão atribuídas à prática comunicativa. (STREET, 2012, p. 17).

É relevante lembrar que, nos estudos dos novos letramentos, dá-se uma importância maior ao pensamento crítico: existe a preocupação com a formação de cidadãos críticos dentro da sociedade, nas situações do cotidiano, nas relações políticas e ideológicas, de interesses, poder e dominação que podem estar imersos no uso da linguagem. De acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 21), o novo conceito empregado ao letramento teve a colaboração de três fatores: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de mudança no currículo escolar dos Estados Unidos em 1960 e o surgimento dos estudos socioculturais. A partir disso, entende-se que a língua e as práticas de linguagem estão inseridas em contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos e seu aprendizado não se trata mais de codificação ou decodificação.

Dentro da perspectiva dos novos letramentos, surgem as suas ramificações, outros movimentos desses estudos que dialogam entre si, como, por exemplo, os multiletramentos (com seu caráter mais destinado ao multiculturalismo, à multimodalidade e ao multilinguismo) abarcando as novas tecnologias e mídias digitais e os letramentos críticos (formação crítica dos cidadãos em relação à sociedade em que estão inseridos).

## 1.2. O ESTUDO DOS MULTILETRAMENTOS

Os avanços tecnológicos proporcionaram o surgimento de novas modalidades textuais. Além de textos escritos, há também textos não verbais com toda a gama de significação. É comum, em novos aparelhos celulares, o uso de figuras, os chamados *emotions* para expressar determinado tipo de sentimento ou emoção em uma conversa entre amigos, por exemplo. Saber ler e interpretar essas diferentes formas de linguagem, inseridas nas relações interpessoais, é necessário e fundamental na atualidade. As pessoas entendem essa linguagem da internet sem que, necessariamente, precisem estudar na escola.

Considerando essa necessidade de realizar a leitura e interpretação de textos não verbais, as práticas de letramento também acompanham as mudanças emergentes na sociedade. Em meados da década de 1990, um grupo de pesquisadores,

conhecidos como o Grupo Nova Londres (GNL) – do inglês *New London Group* – tinha seu olhar voltado para os letramentos com o foco na multimodalidade, no multiculturalismo e no multilinguismo, preocupando-se, segundo Duboc (2012, p. 79), com a marginalização de muitas línguas, de variedades linguísticas e culturais desprestigiadas e a decorrente exclusão social de que padeciam as crianças que não tinham suas práticas languageiras afirmadas e aceitas pela escola.

Sendo assim, começou-se a considerar a ideia de letramentos, no plural, ou multiletramentos, e, considerando o ambiente escolar, a ideia de uma “pedagogia dos multiletramentos”, que, de acordo com Rojo e Moura (2012), foi afirmada, pela primeira vez, em 1996, pelo GNL. Essa noção mostra a necessidade de inserção desses novos letramentos emergentes nos currículos escolares, servindo de inclusão das diversas culturas que estão inseridas e em contato direto no espaço escolar de um mundo globalizado, que vai se caracterizando pela intolerância nas relações interpessoais.

As novas ferramentas (áudios, vídeos e imagens) transformaram os letramentos naquilo que conhecemos como multiletramentos, sendo suas principais características a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Na escola, considerando-a como local principal de alfabetização e letramento dos indivíduos, foram introduzidos novos gêneros textuais, novas mídias, novas tecnologias, sendo essa adaptação ao novo o principal desafio nas práticas escolares cotidianas.

Em um estudo dos multiletramentos, a partir da diversidade cultural e da linguagem, chegou-se à conclusão de que eles são interativos e colaborativos, são híbridos e mestiços. Com isso, deve-se pensar, junto à pedagogia dos multiletramentos, em como as novas tecnologias podem transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender.

Por exemplo, um romance que antes só era encontrado na forma de livro impresso, muitas vezes comprado pelos alunos por não ser encontrado em bibliotecas, hoje pode ser lido a partir de alguma plataforma digital, ou ainda ser encontrado em adaptação cinematográfica ou em uma história em quadrinhos. Entendo que essas adaptações não são a mesma coisa da obra original e que as linguagens podem ser diferentes, mas vejo como uma forma alternativa para que o indivíduo não exclua determinadas obras de seu repertório e possa acompanhá-las de alguma forma.

Artigos e textos que antes eram impressos para serem lidos em sala de aula, hoje podem ser acompanhados a partir dos celulares dos estudantes. Percebe-se que os multiletramentos estão ligados, fundamentalmente, à ideia de mundo globalizado e ao desenvolvimento tecnológico, precisando que os indivíduos estejam atentos a essas ressurgências, adaptando-se a essas novas realidades:

Essa ênfase à pluralidade nas práticas sociais e nos usos da linguagem justifica, então, a adoção do termo “letramento” em sua forma plural “letramentos”, a inclusão do prefixo “multi”, por sua vez, advém do próprio berço teórico da linha de pesquisa, inscrita nos estudos multiculturais, somada à recente multiplicidade dos modos representacionais com o advento das novas tecnologias. Nesse sentido, o “multi” nos multiletramentos é fruto tanto da ênfase à heterogeneidade e à subjetividade de culturas e linguagens quanto da vasta gama de formas representacionais oferecidas ao sujeito da era digital. (DUBOC, 2012, p. 79).

### 1.3. OS LETRAMENTOS CRÍTICOS

A temática dos letramentos críticos é a vertente teórica dos novos estudos dos letramentos que mais está mais adequada a este trabalho, uma vez que a formação de cidadãos, alunos críticos dentro e fora da sala de aula, é o foco desta pesquisa, somada à noção dos multiletramentos, tão inseridos nos contextos escolares da atualidade.

A noção que se tem hoje acerca dos letramentos críticos possui grande influência da pedagogia crítica freireana (DUBOC, 2012, p. 82), datada da década de sessenta, a partir da teoria crítica da educação, com as contribuições de Paulo Freire e Henry Giroux, por exemplo, que trago neste texto. Hoje, essas duas concepções diferem uma vez que o atual estudo dos letramentos críticos não se relaciona com a ideia de crítica como emancipação, “[...] apresentando, assim, o risco iminente de doutrinação e a pretensa intenção de ‘dar voz ou poder’ ao oprimido” (DUBOC, 2012, p. 82). O sentido de letramentos críticos está mais relacionado com a ideia de problematização, a fim de que

[...] capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção. [...] busca, portanto, expandir o projeto moderno que institui a produção de sentidos como se a relação sujeito-objeto fosse neutra, natural, fixa, determinada, estável, inocente, no intuito de desnaturalizar o natural, questionar, problematizar, duvidar, suspeitar. (DUBOC, 2012, p. 83).

Então, entende-se que, a partir da linguagem, que está intrinsecamente ligada ao contexto social, político, cultural e econômico do indivíduo, é possível interpretar circunstâncias e posicionar-se criticamente diante do mundo. Dessa forma, os letramentos críticos, em minha visão, são responsáveis por desenvolver e formar sujeitos críticos a partir de suas práticas sociais cotidianas, somadas com as práticas escolares, na sociedade em que esses estão inseridos, para a construção da própria identidade e interação com outros indivíduos, utilizando-se dos novos gêneros textuais, veiculados nas diversas mídias, com criticidade.

#### 1.4. LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO

Considerando que o foco desta pesquisa está na prática de leitura em sala de aula, em turmas do Ensino Médio, sob o olhar dos estudos dos letramentos críticos, considero importante explicar como que essa prática a ser analisada na Educação Básica se difere das práticas de leitura crítica. Para isso, tomo por embasamento teórico os estudos de Cervetti, Pardales e Damico (2001), que trazem essa diferença entre a teoria da *leitura crítica* e a teoria dos *letramentos críticos*.

O termo *leitura crítica* trata das habilidades que vão além do processo da alfabetização. Os autores (2001) mostram que essas habilidades têm relação com a busca de fontes de investigação; com a observação dos propósitos (motivos) do autor na construção do texto e também da estrutura textual; com a formação de opiniões e julgamentos; com o estabelecimento de hipóteses sobre o que é lido. Essa prática pode ser iniciada já na educação infantil.

Sob o viés da tradição liberal-humanista (*Liberal-Humanist Tradition*), de acordo com os pesquisadores, a leitura crítica está baseada em suposições acerca da realidade, do conhecimento, da autoria e do discurso, possibilitando a compreensão de mundo, entendendo as intenções do autor e investigando se as informações do texto são válidas ou não. Nesse ponto, relacionado com a veracidade, os autores (2001) colocam como exemplo comparativo o texto científico e o texto literário, sendo o primeiro, por sua linguagem objetiva, tratado como verdade e real e o segundo, por sua linguagem subjetiva, visto como uma fantasia, mentira, não sendo confiável.

Assim, o trabalho com a leitura crítica pode ser dividido em quatro áreas de compreensão: conhecimento epistemológico (experiência sensorial no mundo e pensamento racional, separando fatos e inferências); realidade (podendo servir de referência para a interpretação); autoria (detectando as intenções do autor); e, por fim, os objetivos instrucionais de alfabetização (entendidos como o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação).

Nesse ponto, assumo que este trabalho tem seu foco em analisar a leitura que não está ligada com o descobrimento das intenções do autor para seu texto, mas uma leitura que possua uma abordagem crítica, que desvende relações sociais contidas nos textos e que seja promotora de questionamentos e problematizações, como é abordado por Duboc (2012), uma análise de textos que contemple todos os gêneros textuais, seja através de artigos científicos ou obras literárias, e que se atente aos interesses desses textos.

Desse modo, inserido na área de estudos dos *letramentos críticos*, existe um posicionamento diferente para a leitura dos textos, entendendo os significados textuais como um processo de construção, em que são considerados os contextos social e histórico e as relações de poder, indo muito além de observar apenas as intenções do autor, permitindo, através da crítica aos problemas sociais e políticos da sociedade, o desenvolvimento de um mundo mais justo e alternativas de reformas.

Os letramentos críticos possuem suas bases no pós-estruturalismo, nas teorias críticas sociais (Critical Social Theory) e nos estudos pedagógicos de Paulo Freire, que foi grande influenciador nessa corrente teórica do letramento crítico americano. Dessa forma, a partir do pós-estruturalismo, o texto não possui neutralidade em sua construção e possui caráter ideológico; a partir da teoria crítica, o texto é visto como um produto da força ideológica e sociopolítica; e, a partir dos estudos freireanos, entendo a linguagem e o letramento como possibilidade de reconstrução social. As práticas pedagógicas de leitura precisam ter sua centralidade na promoção de justiça social, liberdade e equidade, criticando a opressão e a exploração e lutando por uma sociedade melhor.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) levantam algumas questões a serem formuladas em relação aos textos, como por exemplo, como os leitores podem se tornar cúmplices das ideologias do texto, a quais interesses o texto serve e como os textos poderiam

ser reconstruídos. Assim, questionando e problematizando o texto e seus aspectos sócio-ideológicos, existe a possibilidade de formação de um cidadão crítico, disposto e capaz de provocar mudanças em seu contexto social.

Explicadas as diferenças entre a leitura crítica e o letramento crítico, entendo que existem dois tipos de leitura crítica: a primeira mais simplista, como mencionei anteriormente, funcional, estritamente ligada ao estruturalismo (envolvendo temática, enredo e forma) e voltada à descoberta das intenções e motivos autorais; já a segunda possibilidade de leitura crítica é a que está diretamente ligada às práticas de letramento crítico, voltada para buscar e entender os sentidos ideológicos e políticos dos textos, uma prática de leitura que relaciona o texto com o contexto social, histórico, cultural e político.

Então, explicitando meu local de fala nesta pesquisa, busco encontrar, analisar e compreender se, nas salas de aula em que estive inserido, as práticas de leitura estão relacionadas com os estudos dos letramentos críticos, pós-estruturalistas, críticas sociais, ou se ainda seguem os moldes das leituras críticas simplistas, estruturalistas.

### 1.5. LETRAMENTO CRÍTICO: A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO

Saber ler e escrever pode conferir ao indivíduo alterações em seu estado ou condição em aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos (SOARES, 2017, p. 18). Essas mudanças, que demandam tempo, mas que não são uma certeza, implicam o local social que o sujeito ocupa dentro da sociedade, podendo ele ascender ou não social, econômica, política, cognitiva e linguisticamente. Porém, presumir que há apenas essas duas práticas, leitura e escrita verbal, exclui outros meios de letramentos, multiculturais, multissemióticos, enfim, que os indivíduos estão em contato constantemente. A partir dos estudos dos novos letramentos, passa-se a abordar o tema que envolve as práticas de leitura de forma mais abrangente, agregando outros eventos de letramento, para além da leitura decodificada e a escrita, considerando, como mencionam Duboc e Ferraz (2011, p. 21) “os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura”.

Das definições que surgem com o avanço nos estudos dos letramentos, nasce a necessidade de pensar em formas de se posicionar criticamente diante dos textos, podendo relacioná-los aos fatos sociais do cotidiano, noções de poder que podem estar inseridas no texto, ideologias, para além de uma leitura mecânica, baseada em simples decodificação das palavras, com interpretações superficiais e que objetivam a aplicação de uma avaliação e atribuição de nota ao aluno. Dessa forma, de acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22), entra em foco o estudo do letramento crítico, cujo conceito parte das contribuições da teoria crítica de educação, tendo como influência a pedagogia Freireana, mas, atualmente, se difere ao ponto que se volta para a crítica em um viés problematizador de questões sociais, não sendo o letramento crítico um método pré-estabelecido, mas como uma posição diante dos textos que é capaz de compreender privilégios e apagamentos nas práticas sociais cotidianas.

Com esse novo entendimento acerca dos estudos de letramento, a abordagem crítica tem como ponto de partida a noção de que os textos devem ter sua análise baseada em aspectos críticos sociais, políticos, culturais e ideológicos, que sejam consideradas suas entrelinhas e que o aluno leitor utilize conhecimentos adquiridos de suas vivências de mundo. Para Kleiman (1995, p. 13), é a partir dessa interação dos conhecimentos de mundo, linguísticos e textuais que o cidadão leitor pode construir os sentidos dos textos, o que dialoga com a ideia Freireana, já mencionada neste texto, que trata da leitura de mundo como predecessora da leitura da palavra.

Em seus estudos, Duboc (2012), indo além dos questionamentos já mencionados em Cervetti, Pardales e Damico (2001), orienta para possíveis perguntas que devem ser feitas aos textos do cotidiano, em práticas de letramento crítico nas aulas de Língua Inglesa, mas que podem (e devem) ser adotadas também em Língua Portuguesa, como, por exemplo,

O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem é construída? Como o texto conceitua X? Como X se constitui no texto? O que o texto deixa de dizer? O que o texto considera ou desconsidera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões são excluídas? Essa versão responde aos interesses de quem? De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade? Como o texto posiciona o leitor? (DUBOC, 2012, p. 89-90).

Desse modo, o aluno pode adquirir competências de leitura que são capazes de fazê-lo ir além do texto, podendo questionar, problematizar, avaliar, interpretar, julgar, confrontar, defender suas ideias e também ouvir as interpretações dos outros, com outras concepções, aprendendo a lidar com a diversidade, contextualizando socioculturalmente o texto, como apontam Jurado e Rojo (2006). A leitura crítica realizada pelo aluno deve ser vista como meio de conscientização, auxiliando na formação de um cidadão crítico que pode atuar como agente transformador na sociedade.

## 1.6. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

A leitura [...] é uma forma de atribuição contínua de significados. [...] o leitor [...] está num contínuo de atribuição de significados, de expectativas de visão e de chegar à idealidade daquilo que está sendo mostrado pela cartilha ou pelos diferentes tipos de textos. (MARTINS, 2011, p. 34).

Vários fatores são necessários para estudar a leitura e as possibilidades de sua prática no dia a dia da sociedade e muitas críticas são feitas sobre esse tema, como, por exemplo, a ideia de que o brasileiro não lê ou não possui hábitos de leitura. Primeiramente, é necessário pensar a experiência de leitura como aquela que impulsiona a descoberta, a elaboração e a difusão do conhecimento (SILVA, 2011).

A leitura, de fato, está muito presente na vida do cidadão. Existem muitas formas e meios por onde são realizadas as leituras. Exemplo disso são as mensagens que chegam nos celulares, as placas e os informativos presentes nas vias públicas, os letreiros de ônibus, os jornais impressos que são distribuídos para a população em geral, até mesmo um sinal luminoso de um semáforo na cor vermelha permite que seja realizada a leitura de que o veículo deve parar. Todos esses fatores impulsionam o indivíduo a práticas de leitura.

Silva (2011, p. 48-49) atribui cinco funções à leitura. Para o estudioso, a leitura é, em primeiro, uma atividade essencial para qualquer área do conhecimento, estando diretamente ligada à sua segunda função, relacionada intimamente com o sucesso acadêmico do indivíduo, sendo a escola a principal responsável pelo ensino do ato de ler e de escrever. Todas as áreas do conhecimento necessitam de práticas de leitura

para o entendimento dos diversos textos. Dentro da escola, por exemplo, os alunos dedicam parte de seu tempo lendo materiais diversos para a realização de avaliações e para o aprimoramento de seu aprendizado.

A terceira função da leitura, segundo o autor, é a ideia de que ler permite ao indivíduo situar-se em relação aos outros, em uma discussão, por exemplo. A leitura auxilia na integração de opiniões diante do que é lido, os indivíduos podem expressar seus posicionamentos e ideias, interagindo com diferentes interpretações. Mesmo que nem todas as atividades de leitura demandem interação entre indivíduos, ler auxilia na oportunidade de aplicar o que é lido em outras circunstâncias do cotidiano, ou vice e versa, aplicando situações do dia a dia dentro da experiência da leitora.

Em sua quarta função, a leitura envolve o combate à massificação da população, proporcionada pelos meios de comunicação. Ler criticamente colabora para colocar em xeque o que as grandes mídias fornecem de conteúdo e, antes de aceitar facilmente uma ideia veiculada, o indivíduo pode analisar, questionar, problematizar e se posicionar diante dos fatos anunciados.

Esta função da leitura é questionável ao ponto que, considerando o contexto político atual do Brasil, temos um presidente que foi eleito após disseminar muitas notícias mentirosas, por exemplo, em relação aos seus concorrentes nas eleições, principalmente contra o partido Petista, falcatura essa que foi noticiada pelas mídias e que, mesmo assim, não foi suficiente para fazer com que seus seguidores mudassem de ideia quanto ao seu voto, estando diante de um político tão corrupto quanto outros concorrentes. A ideia de muitos eleitores era acabar com a “mamata” e corrupção de outro partido, mas elegeram um indivíduo a partir da disseminação de falsidades de caráter ideológico.

Finalmente, na quinta função da leitura, tem-se que sua prática é responsável pela aquisição de diferentes pontos de vista, promovendo novas e maiores experiências para aquele que lê. No ato de ler, o indivíduo está em contato com um universo diferente, proporcionado pelo texto. Lendo, o sujeito tem a possibilidade de interpretar, imaginar diferentes significados, formular ou reformular opiniões acerca do que é lido.

Acredito que, a partir dessas funções da leitura, é possível ter um melhor entendimento da importância da sua prática efetiva no dia a dia dos indivíduos. Estando estritamente ligada ao ser humano no cotidiano, a prática leitora proporciona

benefícios, corrobora para a construção da identidade do indivíduo, no aprimoramento de seus posicionamentos diante das situações vividas. É importante salientar que a prática de leitura deve ir além daquilo que está explícito no texto. Faz-se necessário ler as entrelinhas, para fugir de uma “[...] mera reprodução alienada de palavras ou de trechos [...]” (SILVA, 1998, p. 5).

Ao mesmo tempo que a leitura pode possuir caráter libertador, numa visão freireana, quando sua prática se dá de forma crítica, que possa ir além do texto que é lido, identificando-se, também, com a realidade do sujeito que lê; também pode se dar sem criticidade, apenas a leitura pela leitura, como reprodução mecânica e alienadora. Nesse sentido, como afirma Silva (1998), a leitura pode aprisionar aquele que lê em uma prática rasa, simplista, por pura decodificação, sem analisar aquilo que está sendo lido.

Existem constantes possibilidades de leitura para todos os indivíduos, e estar atento a essas práticas é de extrema importância para o ser humano. Silva (2011, p. 47) afirma que “[...] ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana”. É a leitura que, como já visto, também é proporcionadora da interação dos indivíduos no dia a dia.

Ler é compreender. Entendo que, a partir da leitura e da interpretação do que está sendo lido, o texto adquire possibilidades de significados, tornando-se “[...] veiculador da tradição histórica e cultural, passada e presente” (SILVA, 2011, p. 91). Dessa forma, o leitor crítico, segundo Silva (2011, p. 93), que é movido por suas intenções, compreende, sim, aquilo que o texto diz, mas vai além, reagindo, questionando e problematizando criticamente o texto.

## **2. O AMBIENTE ESCOLAR E O PROFESSOR AGENTE: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO**

Começo esta reflexão com alguns questionamentos importantes, embasados em Gallo (2003), para tratar, introdutoriamente, da temática deste capítulo. Considerando o ambiente escolar e a sua importância na sociedade, cada educador deve refletir sobre sua prática educativa? Cada aluno deve refletir sobre a educação que recebe? Por fim, cada sujeito de um grupo social deve refletir sobre a educação que essa sociedade produz? (GALLO, 2003, p. 55). É bem verdade que essas são questões que merecem atenção. Faz-se necessário refletir sobre a educação e as práticas educacionais na sociedade: Como professor e escola estão engajados no processo de formação crítica dos seus alunos?

Gallo (2003), fazendo uma análise da educação sob a luz filosófica de Deleuze, afirma que a escola é “uma arena de opiniões” (p. 56). E, de fato, o é. O ambiente escolar é o cenário de encontros de diversas realidades e conhecimentos, diferentes ideologias, situações econômicas, é o local da interação de diferentes visões de mundo e também de construção e integração de conhecimentos em diversas áreas temáticas. Consequentemente, práticas de linguagem envolvem todo esse processo de encontros sociais. Cabe à escola e sua equipe pedagógica, como agentes de letramento, buscar meios de integração para todos esses encontros.

Refletindo sobre a ação docente na modernidade, Gallo (2003) propõe dois tipos de professores. O primeiro é o professor-profeta. Esse é um sujeito crítico, que age individualmente, formula leis e dita o que deve ser feito, consciente das suas relações sociais e seu papel político na sociedade, em que, criticando o presente, reconhece a possibilidade de um mundo novo. De acordo com o autor (p. 60-61), esse tipo de professor, enxergando a hipótese de uma nova sociedade, realiza críticas e busca apresentar, anunciar, essa possibilidade de um novo mundo.

O segundo é o professor-militante. Aquele que age coletivamente para chegar a cada um dos indivíduos, insere-se nas possíveis e diferentes misérias dos alunos e, dentro dessas possibilidades, vê a oportunidade de construir coletivamente, buscando superar essas situações adversas. Nas palavras do autor, esse professor é “um vetor de libertação, de possibilidades de libertação”. (GALLO, 2003, p. 61).

Nessas noções, entendo que ambos os professores são importantes na construção do cenário educacional na pós-modernidade, sendo o segundo com um papel que vai além do pensar crítico, partindo para ações que são reflexo da consciência crítica e da possibilidade de engajamento em mudanças que essa consciência possibilita, afetando o coletivo.

Orientando-se na filosofia de Deleuze e Guattari, Gallo (2003) continua sua reflexão, agora, tratando de duas ideias de educação: a educação maior e a educação menor. A primeira, que está diretamente relacionada ao professor-profeta, nas palavras do autor, refere-se àquela

[...] dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. (p. 64).

Ao contrário da primeira, e relacionada ao professor-militante, a educação menor é aquela que promove resistência e luta contra as imposições políticas, local de militância, tendo, como diz Gallo (2003, p. 65), a “[...] sala de aula como trincheira [...]”:

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Retomando a metáfora, o professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo. (GALLO, 2003, p. 65).

Relacionando essas ideias de professor e educação com as noções trazidas pelos letramentos críticos, entendo que é importante uma educação que seja resistência em meio a tantas imposições, ensinando a pensar criticamente no cotidiano da sala de aula, mas sempre buscando ir além dela, pensando criticamente o mundo e atuando nele.

Na próxima sessão, desenvolvo uma reflexão relacionada com a ideia de Street (2014) sobre a escolarização do letramento, e, em seguida, abordo sobre como a escola pode auxiliar no processo de formação crítica dos alunos, a partir da concepção dos letramentos críticos, e pensando a função dos ambientes de estudos além da sala de aula, como laboratórios e bibliotecas, nesse processo. Além disso, reflito sobre como

o professor é importante dentro de sala de aula, auxiliando na construção e no desenvolvimento da criticidade, ou seja, atuando como agente de letramento, provocador de crítica, formando cidadãos ativos na sociedade.

## 2.1.O LETRAMENTO ESCOLARIZADO E A MARGINALIZAÇÃO DE OUTROS LETRAMENTOS

Para tratar sobre a ideia do letramento escolarizado, tomo por base as reflexões críticas de Street (2014), um dos principais teóricos relacionados aos novos estudos do letramento e ligado aos letramentos sociais, e relaciono com Soares (2017), pesquisadora dos letramentos no Brasil.

Dentro das muitas variedades de letramentos, o letramento escolar, ou letramento pedagogizado é uma das variedades dos estudos dos letramentos, o que Street (2014, p. 121) questiona: como uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento, o tipo definidor de letramento? Essa questão me faz remeter à ideia do ensino tradicional, que ainda encontra respaldo em algumas escolas deste tempo, o que, a todo momento, exige mudanças nas práticas pedagógicas.

Relacionando esse ensino tradicional com a leitura no ambiente escolar, temos que a ideia central dessa prática está ligada à forma do texto, à sua estrutura, suas regras sintáticas, não ocorrendo a problematização daquilo que está nas entrelinhas. Ocorre na escola aquilo que Street (2014) chama de distanciamento entre a língua e os sujeitos. Entendo isso como se a língua fosse algo longe do indivíduo, no sentido de algo idealizado que ainda não foi alcançado pelo falante, e aquilo que é dito, lido, ainda não é o suficiente e o correto.

Outro ponto discutido por Street (2014) são as noções de controle dentro da escola. O professor que controla suas turmas e o que deve ou não ser realizado em sala de aula, as avaliações desenvolvidas e o desempenho mecânico dos alunos para alcançarem determinada meta ou nota. Nesse processo de controle, muitas vezes, exclui-se e é marginalizado aquilo que o aluno traz de conhecimento e aprendizado adquirido fora da escola e é considerado conteúdo o que é aprendido dentro do ambiente escolar. Essas ricas variedades de letramentos vindas de fora, importantes na construção da identidade do sujeito são relegadas, sendo que a escola, local do

encontro de diferentes ideologias, credos, culturas, deveria prezar pelos letramentos como processos de trocas, não apenas um tipo de letramento a ser idealizado e tomado como verdade.

Tendo isso em vista, considerando que é o governo de um país que impõe aquilo que deve ser ensinado nas escolas, questiono-me para que as autoridades vão querer que seus alunos aprendam o máximo possível de conteúdos, se isso irá conferir poder aos indivíduos letrados? Para que gostariam que as diversas possibilidades de letramento fossem ouvidas e aceitas dentro da escola, se isso poderia fazer o discente pensar além, problematizar o que deve ser problematizado, desnaturalizar o que foi naturalizado, e, conseqüentemente, trazer problemas para o Estado?

Sendo considerada essa hierarquia, não há, assim, a oportunidade de as escolas formarem, em seus ambientes, pensadores críticos, mas sim alunos que pensem apenas o pouco necessário para concluírem suas etapas escolares e conseguirem seus empregos, para trabalhar e produzir mais para que o governo obtenha os lucros. Metaforicamente, o que é ensinado é uma gota apenas, se comparado com todo o oceano de conhecimento que poderia ser compartilhado nas escolas. É neste ponto que enxergo a necessidade daquilo que Gallo (2003) chama de educação menor, como já mencionado, uma educação militante, que seja resistência às imposições.

E é bem claro que, na escola, ainda são poucos os professores que conseguem fugir das imposições e envolver-se em novas práticas de ensino crítico, pois têm que obedecer aos padrões impostos. Como professor e amigo de muitos outros professores, vejo que ainda são muitos os docentes que, por medo, por falta de materiais e condições de ensino ou, até mesmo, por escolha, concordam com aquilo que é prescrito, continuam transmitindo o que o governo quer que seja transmitido. Esses mantêm o ensino tradicional, que preza pela forma e estrutura, que não abrange o conteúdo e os sentidos para além dos textos e ainda discrimina aquilo que o aluno traz de conhecimento de mundo, ficando válido apenas aquilo que é aprendido em sala e o que o próprio educador ensina, como se o aprendiz fosse uma folha em branco e o professor aquele que possui o conhecimento a ser transmitido. Todavia, o aluno é riquíssimo de conteúdo, de vivência de mundo e deve, ainda mais, compartilhar daquilo que sabe em interação com outros alunos dentro da escola.

Ora, em seus estudos, Street (2014) cita o exemplo de uma professora dos Estados Unidos que manda seus alunos utilizarem sua “voz escolar”, de modo que falem diferente dentro de sala de aula, deixando fora daquele espaço aquilo que o discente carrega em seu cotidiano. É a noção de que a escola está em um outro plano, afastada do tempo e lugar em que se encontra inserida e, conforme afirma Street (2014, p. 137-144), os possíveis letramentos que os alunos, crianças, poderiam conquistar com seus círculos de amigos e inseridos na comunidade, são colocados à margem, em favor do letramento escolarizado.

O letramento, que Soares (2017) afirma ser um direito humano absoluto, acaba por ser escolarizado e limitado às quatro paredes de uma sala de aula, o que, de fato, é a real intenção daqueles que controlam a Educação Básica brasileira. Street (2014) afirma que as paredes da sala de aula se tornam as paredes do mundo, um mundo que se limita a poucos metros quadrados e algumas carteiras, cheias de alunos e professores repletos de conhecimentos, para que seja transmitido apenas o formal e o imposto, e, ainda, por ser tido como o tipo certo de letramento, dentro de suas casas, os pais adotam e continuam o trabalho que é feito nas escolas.

Do ponto de vista de Soares (2017), a escola acaba controlando mais do que expandindo a ideia social do letramento, estratificando e codificando o conhecimento, fragmentando e reduzindo o múltiplo significado de letramento. Para a autora, através da escola, o indivíduo pode ser capacitado para ler e escrever tarefas escolares, mas, por outro lado, podem continuar leigos, apagados, para lidarem com usos linguísticos do dia a dia em contextos que não pertencem à escola. Essa é a agenda neoliberal que defendem os controladores da educação: formar robôs para avaliações em larga escala e servirem aos interesses das grandes empresas como produtos da formação escolar.

Para além das formas em que o ensino é colocado dentro das escolas, existem outros fatores que também contribuem, e muito, para o não letramento. O pouco investimento na educação, escolas sucateadas, materiais ultrapassados e profissionais desvalorizados contribuem para a desmotivação do trabalho do professor e também para o não interesse do aluno.

Além dessa falta de investimento na infraestrutura do ambiente escolar, acho pertinente mencionar os problemas socioeconômicos que cercam a vida do alunado

de muitas escolas públicas brasileiras e também são causas de desmotivação dos estudantes. Cito a dificuldade de condições financeiras dentro de casa para manter a alimentação dos sujeitos, alunos que chegam na escola com fome, ou que apenas comparecem no colégio para usufruírem da merenda servida no recreio, que não conseguem se concentrar nas aulas porque estão famintos e não há o que comer em suas casas; um segundo problema que noto é a violência doméstica: estudantes que enfrentam brigas em suas casas, abusos e agressões físicas e psicológicas por parte de seus responsáveis; sujeitos que precisam, desde muito cedo, ajudar no orçamento de suas casas, começando a trabalhar e não podendo se dedicar devidamente aos estudos, muitos desses que se entregam ao tráfico de drogas para receberem, de alguma forma, algum valor financeiro e aplicam esse dinheiro dentro de casa. Além disso, realidades de extrema violência, escolas que são cercadas por esse tráfico, em localidades onde não se sabe se o indivíduo conseguirá chegar vivo na sala de aula, ou na sua casa, locais em que as balas de uma troca de tiros passam por dentro das escolas, alunos que comercializam esses entorpecentes dentro dos ambientes de ensino para outros estudantes.

Em março de 2019, tive uma experiência assim em sala de aula. Em uma turma de sexto ano de uma escola pública, em uma periferia do Município da Serra/ES, um grupo de estudantes, entre 14 e 16 anos, já repetentes, se reuniu durante a minha aula, sem que eu tivesse qualquer possibilidade de controlar toda a situação dentro da sala, para fazer uma disputa entre si de quem cheirava a maior carreira de uma droga. Naquele momento, até hoje, não sei bem explicar o que senti enquanto docente, menos ainda enquanto ser humano! O medo que me atravessou por tomar qualquer atitude que, depois, pudesse atentar contra a minha vida fora da escola. O desânimo que me cortou por ver aqueles adolescentes agindo daquela maneira. Realidade essa que não foi enfrentada só por mim, mas por muitos outros professores espalhados pelo país.

A partir da carência de investimentos por parte do governo no ambiente escolar e nos profissionais da educação, além do contexto socioeconômico dos indivíduos que compõem a sala de aula, na busca por respostas de como lidar com a realidade educacional brasileira para que agregue a todos dentro do espaço escolar, sem exclusão, há uma forte necessidade de se pensar em formas de resistência e de letramentos alternativos ao lado do letramento pedagogizado, de modo que exista

uma perspectiva mais culturalmente sensível e politicamente consciente. Atividades que sejam construtoras de indivíduos críticos e competentes, capazes de provocar mudanças na sociedade em que estão inseridos, exercícios que possam integrar aqueles conhecimentos prévios que o discente leva para o ambiente escolar, ao invés de excluir e marginalizar.

Também se faz necessário enxergar as práticas de letramento como processos essencialmente sociais que ajudam na construção da identidade particular do indivíduo. A escola como o local do encontro deveria ser lugar de acolhimento e integração, não local de marginalização e exclusão. Considerando essa importância do ambiente escolar, na próxima sessão, abordo como são constituídas as propostas curriculares para a disciplina de Língua Portuguesa no período do Ensino Médio, a fim de discutir sobre o desenvolvimento de habilidades dos alunos e como são orientadas as práticas escolares dessa disciplina em sala de aula, além de observar se essas orientações tratam da abordagem e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

## 2.2. PROPOSTAS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO COM O LETRAMENTO CRÍTICO

Nesta parte, considero importante refletir sobre a proposta curricular da Educação Básica brasileira pensando em como contribui para as práticas de letramento crítico dentro de sala de aula de Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, tomo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), datado dos anos de 1998 (Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos) e 2000 (Ensino Médio), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta do governo federal publicada em 2017. Ambos os documentos curriculares têm em sua estrutura o que é orientado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. É válido ressaltar que a recente BNCC ainda está em fase de adaptação ao contexto escolar nacional e, por isso, noto a importância de dialogar, aqui, acerca do currículo proposto no ano 2000 pelos PCNs com a nova Base Curricular de 2017.

Inicialmente, se tratando da obrigatoriedade do ensino de uma língua nacional, Stieg e Alcântara (2017) abordam a Reforma de Pombal, ocorrida em meados do século XVIII, em que se tornou obrigatório o ensino da Língua Portuguesa europeia. Assim,

temos o Português de Portugal, colonizadores, sendo imposto como língua nacional, repercutindo na tentativa de silenciamento das outras línguas, dos colonizados, já existentes no país. Desse modo, tem-se a ideia de um ensino prescritivo da Língua Portuguesa, rodeado pela tradição gramatical e o pensamento de uma homogeneidade linguística e cultural no Brasil, marginalizando a diversidade linguística e cultural brasileira, e os documentos normatizadores desse ensino orientavam para uma abordagem prescritiva do português.

Na década de 1960, foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – seguida de uma nova versão em 1971, sendo a versão atual, após modificações, sancionada em dezembro de 1996, e esta é tida, segundo Stieg e Alcântara (2017, p. 17), como um “divisor de águas” no ensino nacional. Na lei supracitada, de acordo com os pesquisadores (2017, p. 18), a linguagem adquire perspectiva comunicacional, sendo vista como instrumento de comunicação, passando de normativa para descritiva, ocorrendo a descrição das diferentes variedades. Porém, o foco do ensino permanece na norma culta, que segue considerada como a forma correta da língua, em detrimento das demais variedades linguísticas-sociais-culturais inseridas no português brasileiro.

Neste ponto sobre o ensino de uma língua culta, em busca de uma linguagem padrão, considero pertinente destacar as reflexões de Marcos Bagno (2007) acerca da obra “O português são dois” de Mattos e Silva (2004), acerca de uma ideia de que existem 3 Português brasileiros: a norma-padrão, norma-vernáculo (ou popular) e a norma-culta, o que chama a atenção para a “natureza polarizada da realidade sociolinguística do português brasileiro” (BAGNO, 2007, p. 103). Assim, de acordo com Bagno (2007) a norma culta está ligada às variedades prestigiadas, praticada pelos grupos relacionados com a escrita e a cultura letrada, e a norma popular ligada às variedades estigmatizadas, relacionada às discriminações em aspectos sociais e, por fim, a norma padrão estaria ligada a uma idealização da língua, uma utopia, e, segundo o autor (2007, p. 106), “[...] a norma padrão não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística [...]”.

Na década de 1970, iniciou-se uma discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa, visto a necessidade de melhora na qualidade da educação do país. Em 1980, surgiram profundas críticas em relação à educação no Brasil, como, por

exemplo, críticas relativas à desconsideração da realidade vivida pelos alunos, à aplicação de exercícios mecânicos para absorção de conteúdos, à veiculação do texto como pretexto para execução de atividades e à supervalorização da gramática normativa, excluindo-se a possibilidade de ensino das variedades linguísticas, por exemplo. Rugia a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa, em se tratando do estudo de linguagem, que estivesse centrado na perspectiva discursiva desta.

Em meio a essas discussões, foi preciso elaborar um projeto que normatizasse o ensino da língua, considerando as críticas levantadas e as mudanças necessárias na forma de ensinar. Dessa forma, foi publicado em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que orienta o trabalho do professor da educação básica brasileira. Porém, no surgimento desse documento (1998), e, também, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que será abordada adiante, não houve diálogo com quem, de fato, está nas salas de aula do país cotidianamente, de acordo com Stieg e Alcântara (2017), “os atores” que trabalham diretamente com o ensino de português. Assim, ainda segundo esses pesquisadores (2017), esses documentos, construídos de maneira unilateral e verticalizado (p. 20) acabam por se tornar produtos de mera “intencionalidade política educacional” (p. 18) e, principalmente a BNCC, servindo os interesses dos grandes empresários na iniciativa privada, ao invés de servir às demandas, de fato, do ensino público do país.

Dentro dos PCNs (1998), estão elencados objetivos a serem alcançados pelos estudantes, sendo eles: a compreensão e promoção da cidadania e participação social; o posicionamento crítico; o conhecimento das características do Brasil; a valorização e o conhecimento da pluralidade do patrimônio sociocultural do país; a melhoria e preservação do meio ambiente; a utilização de diferentes fontes de informações; o conhecimento de diferentes linguagens ou variantes linguísticas; a aquisição de confiança em suas habilidades e o questionamento da realidade.

Tratando da prática leitora, os PCNs (1998) enfatizam que o trabalho com a prática de leitura busca a formação de leitores capazes de pensar criticamente e capazes de se encaixar na sociedade e interagir socialmente, envolvendo o leitor com o mundo e não apenas um simples ato mecânico de decodificação de letras e sons. No processo de leitura, espera-se que o aluno consiga selecionar seus textos, possa ler de forma autônoma, selecione seu procedimento de leitura, construa expectativas, apoie-se em conhecimentos prévios, interfira na leitura, aumente seu repertório linguístico, consiga

extrair informações não explicitadas, integrar e sintetizar informações, pense e resolva os problemas, possa recepcionar textos que rompam com as expectativas, interprete recursos figurativos, troque impressões com outros leitores e possa aderir ou recusar posições ideológicas. Assim, é possível notar como a abordagem crítica na leitura de textos está inserida naquilo que se espera do aluno após sua formação na escola básica.

Os PCNs de 1998 orientam os gêneros textuais que podem ser abordados pelos docentes, considerando a pluralidade de gêneros, somados aos textos multimodais que colocam em foco a questão dos multiletramentos em sala de aula. O professor pode selecionar os textos, de acordo com as necessidades e a realidade do local em que leciona.

Nos PCNs do ano 2000, direcionados para a etapa do Ensino Médio, são traçadas algumas competências que podem ser alcançadas pelos alunos dentro da disciplina de Língua Portuguesa, como por exemplo: confrontar interpretações sobre diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender a Língua Portuguesa como língua materna, como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; aplicar as tecnologias de comunicação no trabalho e em outros contextos da vida, entendendo seus impactos; articular diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita; analisar recursos expressivos da linguagem verbal (natureza, função, organização, estrutura, condições de produção, interlocução); por fim, considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de condutas e acordos sociais e como representação das experiências humanas (formas de sentir, pensar e agir na sociedade).

Com o surgimento dos PCNs (1998), ocorre significativo aumento na quantidade de gêneros textuais inseridos no ensino de Língua Portuguesa, mas que em pouco contribuíram, de fato, no trabalho com a linguagem, em que o foco estava na estrutura composicional dos gêneros, ao invés de dialogar com o contexto de vida dos estudantes, e, ainda, o caráter da linguagem como veículo de interação, o que, segundo Stieg e Alcântara (2017), torna ocorrente o distanciamento das práticas de linguagem efetivadas na sala de aula.

Na proposta da nova base curricular (2017), tem-se a necessidade de superação das fragmentações das políticas educacionais e, também, de o sistema de ensino oferecer

um patamar comum de aprendizado para os alunos. Nesse ponto, levanto a reflexão em torno de como seria possível propor esse nivelamento a todos os discentes do país, sendo que a desigualdade social assola diversas localidades do território brasileiro? Em nível mais específico, escolas de um mesmo município possuem diferenças de recursos, de indivíduos que têm suas dificuldades do dia a dia, e, em nível nacional, há lugares que não recebem ajuda financeira alguma para melhorar sequer a estrutura física da escola.

Professores que não possuem condições dignas de trabalho, há carência de materiais didáticos e conteúdos disciplinares, que deveriam considerar o contexto local de cada região do país, tendem à uniformização. Questiono como seria possível superar essas defasagens nas políticas educacionais e como seria possível a construção desse nivelamento do aprendizado para todos os discentes do país, e a resposta é clara: a partir da capacitação dos professores e secretarias de educação capazes de elaborar esses materiais.

No texto do documento, são traçadas dez competências gerais que os alunos devem adquirir durante as etapas da Educação Básica, sendo essas competências definidas como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, possibilitando que os estudantes resolvam suas obrigações da vida cotidiana em seu exercício de cidadania.

Das competências elencadas (p. 9-10), trago, neste texto, o exemplo de algumas, que são: valorização dos conhecimentos de mundo em todas as suas áreas, a fim de explicar a realidade e ajudar na construção de uma sociedade com justiça, democracia e inclusão; exercício da curiosidade intelectual; valorização das manifestações artísticas e culturais desde as locais às mundiais; utilização de diferentes linguagens; utilização das tecnologias de informação de modo crítico nas muitas práticas sociais; valorização da multiplicidade de saberes e vivências culturais; argumentação baseada em dados confiáveis para defesa de pontos de vista; conhecimento próprio e cuidados com a saúde; exercício da empatia e do diálogo nas relações interpessoais; e, por fim, ação pessoal e coletiva com autonomia e responsabilidade baseada em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

O texto da nova proposta curricular para o Ensino Médio sempre enfatiza a ideia do desenvolvimento crítico e autônomo do estudante. Neste ponto, o documento define

seu local de fala, mostrando que entende a crítica como a informação e a compreensão dos fenômenos naturais e culturais e entende a autonomia como a habilidade de tomar decisões de forma fundamentada e responsável. O mundo deve ser mostrado ao jovem de modo que possibilite a investigação e intervenção nos aspectos sociais, ampliando sua participação ativa na sociedade.

No que compreende ao campo das práticas de multiletramentos, o documento curricular de 2017 mostra a necessidade de que sejam realizadas propostas de trabalho que insiram o acesso ao mundo digital, visto que textos e discursos atuais estão cada vez mais organizados de forma híbrida e multissemiótica. Fica evidente que a centralidade ainda deve estar nos textos impressos, o que está ultrapassado e deveria ser revisto, já que o digital, os multiletramentos e os novos letramentos já são considerados, além de que o uso das mídias reforça novas possibilidades de construção de sentidos.

Para o Ensino Médio, na nova proposta curricular, são elencadas sete competências específicas que devem ser atingidas na disciplina de Língua Portuguesa, no decorrer dessa etapa. São elas: a compreensão e análise de como as diferentes linguagens funcionam e se combinam de forma híbrida; a compreensão e análise das situações e dos contextos das práticas sociais de linguagem, podendo perceber conflitos e relações de poder; a autonomia dos alunos na compreensão e produção de sentidos, fazendo uso das linguagens de forma crítica; a visão de língua como um fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade, observando seu funcionamento; a compreensão da cultura corporal de movimento; a fruição de manifestações artísticas e culturais; o desempenho em práticas digitais de linguagem tendo uma visão crítica, ética e estética, e não apenas tecnicista, compreendendo seus sentidos em todos os campos da vida social.

Observo que, nos documentos curriculares, é possível notar que não é mencionada a formação do cidadão crítico, havendo a necessidade de que na sala de aula sejam realizadas atividades capazes de desenvolver essas competências críticas nos estudantes. Dessa forma, a equipe pedagógica da escola deve elaborar seus planos tendo em vista a formação do aluno para sua vida acadêmica, sim, mas também para sua vida fora do ambiente escolar, em suas práticas sociais cotidianas.

Além disso, a BNCC, não aprofunda na ideia de construir um currículo que promova interlocução com os contextos de vida dos alunos (STIEG; ALCÂNTARA, 2017, p. 23). O apelo para o ensino voltado à dominação da norma culta, sendo a variação abordada apenas no nível de compreensão, reforçando os privilégios da forma culta da língua, em decorrência da marginalização das demais variedades, além de um ensino conteudista, de vertente estruturalista da língua e a abstração do contexto social, histórico e ideológico (STIEG; ALCÂNTARA, 2017, p. 27).

### 2.3. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CRÍTICA

É na escola que os alunos estão em contato com uma pluralidade de culturas, com diversos indivíduos que representam diferentes contextos sociais. Nela ocorre a aproximação de muitas ideias, a arena de opiniões, como afirma Gallo (2003), e conhecimentos que emergem dos sujeitos, ou seja, “as práticas escolares são sempre práticas socioculturais” e “o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva” (BUNZEN, 2010, p. 103 e 105). Dessa forma, é importante que a instituição de ensino mantenha uma abordagem crítica diante dos fatos do cotidiano.

Em seu estudo, Monte Mór (2015) escreve sobre a ideia do ser crítico e de duas visões que isso implica. A primeira está relacionada com a noção do crítico com a escolaridade, em que, quanto maior o nível acadêmico, mais crítico é o indivíduo, e, conseqüentemente, mais valor tem a sua crítica. Associa, por exemplo, esses críticos com a ideia de críticos literários, críticos cinematográficos, críticos gastronômicos. Por outro lado, a segunda se refere ao discernimento crítico que o sujeito tem acerca da sociedade, sem estar ligado ao nível escolar, ou seja, a formação acadêmica (se a pessoa é escolarizada ou não) não implica a construção do ser crítico. Essa segunda visão está relacionada com a vivência em sociedade, para além dos muros da escola.

O dia a dia em sociedade pode possibilitar aos sujeitos conhecimentos diversos, a construção de um posicionamento crítico em relação ao que acontece na vida em comunidade, em situações ideológicas, políticas e culturais. Porém, a escola também tem esse papel de formar cidadãos críticos, inclusive preparando para que esses estejam capacitados para pensarem em sociedade, sem que, necessariamente, tenham que ser críticos diplomados, acadêmicos, de modo que suas críticas do cotidiano tenham valor e sejam escutadas.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, para que haja a inserção do indivíduo na sociedade letrada, visando à garantia de que todas as pessoas tenham voz, a escola é a principal responsável por promover a aprendizagem do português (MESQUITA, 2012, p. 131). Por meio da instituição de ensino, os alunos são preparados para ingressar no mercado de trabalho ou passar em processos seletivos do Ensino Superior, aprendendo a ler e a escrever formalmente, a partir do contato com as normas cultas da língua, dentro de todas as disciplinas.

Porém, também deve ficar como responsabilidade da escola a ideia de que os alunos precisam sair da formação básica, preparados para lidarem com o cotidiano social, como pensadores críticos da realidade em que vivem, para além de um superficial aprendizado mecânico apenas de normatizações. Devem saber interpretar e argumentar sobre as notícias que são veiculadas a todo instante pelas plataformas de comunicação, reagir contra silenciamentos impostos pela sociedade, problematizar o que deve ser problematizado, enxergar as noções de poder dentro da sociedade e de que forma isso pode afetar sua existência como ser social, e, a partir de todos esses conhecimentos desenvolvidos, agir dentro da sociedade como agente modificador.

Assim, trago aqui as palavras de Geraldi (2014), quando o pesquisador faz o contraponto dos termos letramento e alfabetização, em que um não faz, ou pelo menos não deveria fazer, a exclusão do outro, tratando do papel da escola em meio às práticas de letramentos, considerando os diversos contextos sociais inseridos no ambiente escolar. O autor afirma que:

[...] Uma escola jamais poderá pôr como seus objetivos “respostas adequadas”, mas sim respostas críticas e, para chegar ao nível da crítica, é preciso definir-se como lugar de ensino-aprendizagem não da totalidade dos campos das atividades humanas (...), mas de áreas socialmente privilegiadas que levem à constituição de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis, no sentido de responsabilidade tal como cunhado por Bakhtin (2010): não uma responsabilidade moral para consigo mesmo, mas uma responsabilidade ética fundante da relação com a alteridade. (GERALDI, 2014, p. 34).

Considerando que o estudo do letramento crítico teve sua base na pedagogia crítica, considero importante mencionar os estudos de Giroux (1986), que orienta para três pontos dentro do processo de escolarização:

1- As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas. 2- As escolas são espaços

políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades. 3- Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições específicas normativas e políticas. (GIROUX, 1986, p. 70).

Ou seja, a escola não está neutra dentro da sociedade e sofre interferências do contexto social, econômico, político e cultural em que ela está inserida e da pluralidade de realidades que existe em seu interior. Além disso, é importante notar que os discursos que circulam na escola não são isentos de ideologias, não são neutros. Importa tratar disso na contemporaneidade brasileira, já que existem políticos, governantes do neoconservadorismo, de partidos de extrema direita que consideram e colocam em votação a ideia de uma “escola sem partido”, para que não haja, segundo esses governantes, doutrinação política “esquerdista” ou “comunista” no ambiente escolar. O que é impossível, visto que o Brasil, até então, é um país democrático, em que todos podem manifestar suas concepções diante da política da sociedade. A escola é, sim, o local do encontro dessas opiniões, tanto comunistas quanto capitalistas. A escola é uma instância política, sem neutralidade.

Outro aspecto importante é que não basta apenas o docente querer renovar seus métodos de ensino, se todo o corpo escolar não estiver comprometido com a mudança. São vários os depoimentos de professores que são taxados como subversivos por não trabalharem de acordo com o que é ordenado e sistematizado, que querem partir para uma educação crítica, mas que são impedidos pelos setores da direção, coordenação e pedagógico da instituição.

O ambiente escolar deve ser local de encorajamento dos alunos para que analisem profundamente os textos, para que possam escrever e reescrever o mundo, construir sentidos e questionar e compreender que, a partir das próprias experiências do dia a dia, outros sentidos são construídos (RIBAS; TAGATA, 2018). Com isso, é importante que todas as áreas administrativo-pedagógicas da escola insiram, cada vez mais, temas que proporcionem abordagens críticas, que possam contribuir para a reflexão dos alunos, a fim de que eles sejam sujeitos ativos e socialmente conscientes das situações cotidianas na vivência do mundo.

## 2.4. A ABORDAGEM CRÍTICA DE LEITURA NA ESCOLA

É no ambiente escolar, por excelência, que os indivíduos possuem maior contato com práticas diversas de leituras. É nesse contexto que o discente aprende a variedade culta da língua. Normalmente, no Brasil, o maior contato com a leitura se dá a partir da alfabetização, quando crianças, até a conclusão do Ensino Médio, nas disciplinas da educação básica, mas, principalmente, em Língua Portuguesa, em que os alunos estão em um contato maior com os elementos que estão presentes na língua materna, normatizações, os diversos gêneros textuais e materiais de veiculação de textos (com a predominância dos livros didáticos) e atividades gramaticais e interpretativas.

É bem claro que não é apenas na disciplina de Língua Portuguesa que os discentes estabelecem contato com a leitura. A prática de leitura está inserida constantemente na vida do indivíduo, desde muito antes que este adentre no ambiente escolar. Ao se inserir no ambiente escolar, o aluno tem contato com a prática leitora em outras disciplinas do ensino básico. O estudante está diariamente conectado com os assuntos das outras matérias, lendo e estudando para realizar suas atividades avaliativas, interpretando textos e atribuindo sentidos ao que está lendo. Mas é na disciplina de Português, matéria que também tem por objetivo ensinar formas e possibilidades de interpretação, adentrando ainda mais nos textos trabalhados, que os alunos também podem aprender técnicas de interpretação, aplicando esse aprendizado nas outras áreas que dependem da leitura.

Como afirma Hoppe (2014), a escola deve contribuir para que o aluno tenha noções básicas ao lidar com a língua, diferentes linguagens, mídias e múltiplas práticas letradas, sendo crítico, ético, democrático e protagonista. É por meio da linguagem que os discursos são construídos e podem ser analisados, tendo seus significados negociados e formulados socialmente.

Lembro que a prática de leitura, apesar de estar inserida no contexto escolar, não é propriedade da escola. Fora da instituição de ensino, a prática de leitura também faz parte da vida do indivíduo, seja por meio dos textos a que se têm acesso por jornais, placas, cartazes, panfletos, sinais de trânsito, enfim, meios de comunicação em geral, que proporcionam práticas variadas de leitura e de atribuição de sentido ao que está se lê. Assim, é necessário preparar o aluno para lidar com essas informações que são transmitidas no cotidiano, promovendo leituras que estejam, de certa forma, ligadas

ao dia a dia do aluno, sua realidade e suas práticas sociais. A leitura permite o acesso à cultura e à aquisição de novas experiências. Ela é fonte de conhecimento.

Dentro da escola, o professor é tido como agente de letramento, auxilia nas experiências interpretativas, provoca a curiosidade do aluno, permite que o aluno possa expressar sua opinião diante do que leu em sala de aula, manifestar também, a partir do que expressa o texto, o que é o seu cotidiano, sua vivência e a realidade social em que está inserido. É importante que os textos trabalhados em sala de aula possam ter alguma ou total ligação com o que os estudantes vivem em seu dia a dia, possibilitando que o aluno se enxergue como agente de mudança, compreendendo-se na mensagem (SILVA, 2011, p. 51), abrindo novos horizontes. A prática de leitura perde sua validade, de acordo com Silva (2011, p. 4-5), quando o exercício com o texto não fornece ao seu leitor a relação com o seu contexto social, as palavras do autor ficam encerradas em si mesmas, sem possuir relação direta com a história do leitor.

Ter a prática de leitura crítica, sob a luz das teorias dos letramentos críticos, possibilita a geração de diversos significados e deve ser geradora de questionamentos, desnaturalizações e problematizações. Essa interpretação colabora com a construção de outro texto. É o que Silva (2011) chama de produção do texto do leitor. O que é lido transforma-se no texto que nasce da interpretação ou das perguntas do leitor, dos significados que são construídos ou associados às vivências de mundo daquele que lê. Nas atividades de leitura promovidas em sala de aula, o aluno se torna consciente da sua força (SILVA, 1998, p. 26), ganha voz e manifesta seu posicionamento diante da leitura realizada.

É necessário mudar o ponto de vista de leitura como mera obrigação e avaliação escolar para uma visão de leitura que auxilia na compreensão da realidade e possibilita a modificação desse contexto. A prática leitora deve promover a mudança de um leitor mecânico para um indivíduo que, a partir da leitura, seja agente transformador da realidade, com consciência de voz, vez e lugar. A leitura mecânica, apenas por uma necessidade de memorização toma “[...] o lugar do conhecimento, do questionamento, da discussão e crítica das ideias veiculadas, impedindo que o aluno-leitor se torne sujeito do trabalho que executa” (SILVA, 1998, p. 4).

Ainda é bastante comum, no cotidiano escolar, utilizar a leitura como pretexto para a realização de trabalhos gramaticais, ou como forma de cobrança para atividades de produção de texto, de forma conservadora e tradicionalista, situações essas que colaboram para uma prática mecânica de leitura, que visa apenas ao estudo de regras, formas e normatizações, não ajudando no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Em muitos casos, são atividades de leitura que apenas preparam o discente para a realização de avaliações ou que tem a finalidade de atribuição de uma nota ao final do período. Uma atividade de leitura que, sequer, proporciona prazer em ler.

É necessário que o professor seja sensível para lidar com as mudanças que ocorrem cotidianamente na sociedade, mudanças essas que refletem diretamente a realidade escolar. Em sua formação e em sala de aula, o professor tem a possibilidade de mudar a si mesmo, transformar os alunos e as aulas. Jucá, Fukumoto e Rocha (2011) apontam que ensinar a língua é poder colocar os indivíduos em contato com o diferente, enxergando o outro, e os professores são agentes de letramento e auxiliam as relações sociais em sala. Geraldi (2010) afirma que um projeto educativo é sempre um projeto de sociedade. Educação e sociedade não se separam, mas se complementam.

Paulo Freire (1995, p. 41) discute a ausência da compreensão crítica do ato de ler e de uma leitura apenas por memorização mecânica. O referido autor aponta que memorizar a descrição de um determinado objeto retratado no texto não configura conhecimento, não sendo uma real leitura. Vejo que o texto em sala de aula não tem como único objetivo a simplista normatização. Tratar apenas as normatizações linguísticas em sala de aula é cuidar da língua de uma forma rasa e fora de contexto. A língua é resultado das práticas de linguagens interpessoais, apresenta constantes mudanças no decorrer de sua história, indo muito além das regras que não descrevem a língua como um todo. Estudar apenas nomenclaturas, regras e estruturas é negar as possibilidades exigidas no cotidiano em relação à linguagem.

Acredito, como professor de Língua Portuguesa, ser de suma importância promover, em sala de aula, atividades críticas de leitura, que aproximem cada vez mais o texto do aluno, possibilitando que o sujeito aguace sua curiosidade em torno do que é lido, questione, como sugere Duboc (2012), reconte a história, não ficando estagnado apenas no conhecimento ou memorização das normas. Faz parte e é cobrado do estudante que ele conheça e aplique as regras que são aprendidas no decorrer da

educação básica. Porém, nos estudos, ele deve ir além, aprender as regras, mas construir e aprimorar outros possíveis conhecimentos que a atividade de leitura pode fornecer, inclusive, seu posicionamento crítico diante da sociedade.

## 2.5. PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INTERAÇÃO DOS SABERES

Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a 'leitura' do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da PALAVRAMUNDO. (FREIRE, 1995, p. 38).

A figura do professor possui uma função de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Ele é importante responsável pela veiculação dos conteúdos de ensino dentro da sala de aula e, para além disso, ele pode proporcionar experiências que desenvolvam no aluno habilidades de refletir e se posicionar criticamente. Carrega em sua prática docente certo caráter de influenciador para seus alunos, em quem estes podem se espelhar no dia a dia, para além da escola. Em alguns locais, ainda existe uma imagem incorreta do agente de ensino como aquele que é dono e transmissor de todo o conhecimento, o que não é verdade. Este, porém, deve ser visto, como sugere Kleiman (2014), como conhecedor de saberes e das capacidades dos alunos, promovendo resgate desses conhecimentos e a construção de novas práticas de letramento que poderão ser utilizadas no contexto social do estudante.

Em seu trabalho, o docente carrega traços de sua trajetória acadêmica, desde quando ele era aluno da educação básica até seu ensino superior e os possíveis cursos de formação continuada, que são ofertados pelas instituições em que ministram suas aulas, universidades, ou pelas secretarias de educação dos estados. Muitos desses cursos de formação possuem uma abordagem tradicional e ultrapassada de ensino, em que o professor deve se posicionar de forma neutra diante dos acontecimentos da sociedade, na ideia de que a educação em sala de aula deve obedecer a padrões mecânicos de atividades, que formem os alunos para serem aprovados em vestibulares, ou para serem “empregados qualificados”, como afirma Giroux (1992), dentro de empresas, com ênfase no conhecimento técnico, não os capacitando para

serem líderes críticos e agentes transformadores dentro da sociedade. Assim, o desenvolvimento da tarefa docente sofre interferência desse percurso formativo, que pode interferir nos conteúdos de sala de aula, manifestando-se de forma negativa ou apagada dentro da sociedade, para além da escola.

Dessa forma, faz-se necessário pensar formas diferentes de orientar a prática docente, repensando a sua formação profissional, considerando-os como “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 161). Nesse sentido,

[...] os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. (GIROUX, 1997, p. 161).

Em sala de aula, o docente pode ser aquele que considera a voz do estudante, ao invés de marginalizá-la, permitindo que o aluno exponha as formas como lê e interpreta o conteúdo do texto, suas entrelinhas, os questionamentos, as reescrituras, associando com seu cotidiano, e o que pode inferir no aprendizado escolar dentro da sociedade em que se insere. Essa prática mostra a importância do trabalho com os letramentos críticos em sala de aula, apresentando uma leitura que possibilita o alargamento das ideias dos alunos, consistindo “no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las, e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças”. (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22-23).

Por fim, é importante que o professor tenha em mente que seu papel de ensinar a ler e a escrever possui grande relevância no processo de construção de identidade de seus alunos. A partir da prática do letramento crítico, o docente, como mediador dos saberes em sala de aula, como militante, sugerido por Gallo (2003), pode contribuir para que o aluno se enxergue como sujeito indissociável de seu espaço social, ideológico, político e cultural, questionando, problematizando e se conscientizando socialmente, passando de leitores ingênuos para leitores críticos e agentes modificadores inseridos na comunidade.

A partir do percurso histórico do estudo dos letramentos, mencionado no primeiro capítulo deste texto, situando-me em meu local de fala com base nas contribuições dos letramentos críticos, refletindo sua importância dentro do ambiente de ensino,

além de tratar o espaço escola como local do encontro de diferentes sujeitos, a importância do professor como agente de letramento e as críticas levantadas aos documentos normatizadores do ensino de linguagens da educação básica (PCN e BNCC) nesta segunda parte da dissertação, o próximo capítulo traz o percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa de campo e o detalhamento dos processos geradores dos dados analisados neste estudo.

### 3. METODOLOGIA

Em uma tentativa de alcançar respostas para as questões levantadas nesta pesquisa, na busca por atender aos objetivos propostos por este trabalho, optei pela realização de pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica (SCHEFER; KNIJNIK, 2015). O processo de geração dos dados analisados neste estudo ocorreu em um período de três meses, contemplando os meses de junho, julho e agosto do ano letivo de 2019, em uma escola estadual do município de Cariacica. Para a geração de dados, o desenho metodológico é composto por: 1) diário de campo e observação do ambiente escolar e das aulas de Língua Portuguesa; 2) entrevista com os docentes de Língua Portuguesa da instituição de ensino; 3) realização de um grupo focal com alguns alunos das turmas participantes do estudo; e 4) análise documental dos cadernos dos discentes e de atividades realizadas nessas turmas analisadas em comparação com o que foi falado nos momentos de entrevistas e grupo focal.

A opção por estudar como a prática de leitura tem sido desenvolvida na referida escola do município de Cariacica, em uma escola pública estadual, deve-se ao fato de que essa é uma região em que não há estudos com o foco temático do letramento crítico em aulas de Língua Portuguesa, o que pode auxiliar o ensino público da cidade e a formação de seus cidadãos, proporcionando, também, o diálogo entre o município e a universidade.

A pesquisa qualitativa, como afirmam Denzin e Lincoln (2006), é um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temáticas. Surgida no século XX, essa prática de pesquisa traz em si sete momentos que marcam seu percurso histórico e contribuem para seu desenvolvimento até os dias atuais. São eles: momento tradicional (1900 – 1950), modernista (1950 – 1970), gêneros obscuros (1970 – 1986), crise da representação (1986 – 1990), pós-moderno (1990 – 1995), investigação pós-experimental (1995 – 2000) e o futuro a partir dos anos 2000 até a atualidade. Para Vidich e Lyman (2006), a abordagem qualitativa de pesquisa surgiu da preocupação em entender o outro. O momento atual da pesquisa qualitativa “[...] pede que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

Ou seja, entendo que a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar criticamente diversos e possíveis objetos de pesquisa, para muito além do levantamento de dados estatísticos (aqui, sem excluir a importância da estatística para a pesquisa como um todo). Em cada um dos sete momentos da pesquisa qualitativa, seu conceito passou por mudanças. Porém, definindo esse campo de uma forma geral, temos que

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Para a melhor condução da pesquisa qualitativa, é necessária a formulação de questões a serem respondidas dentro do contexto que será pesquisado e, assim, a definição do percurso metodológico para a geração e análise dos dados que respondam a essas perguntas. As questões que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa são: Quais são as práticas de letramento crítico em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio em escola estadual de Cariacica? Como a crítica é abordada em sala de aula a partir das atividades de leitura realizadas? Como esses alunos são preparados para estarem diante da sociedade, além da escola? O que essas práticas de leitura revelam sobre as identidades dos alunos? Outra questão que surgiu, no decorrer deste estudo, é como a formação do professor pode interferir em sua função na sala de aula como agente de letramento, aquele que possibilita múltiplas visões acerca do texto.

Esses dados, gerados para tentar responder a essas questões, são originados de materiais empíricos diversos, que podem ser, segundo Denzin e Lincoln (2006), o estudo de caso; experiência pessoal; entrevistas; textos observacionais, históricos, interativos e visuais; entre outros, e os pesquisadores partem de sua interpretação desses suportes para entender o assunto estudado. Assim, tem-se a ideia de que a pesquisa qualitativa é “um terreno de múltiplas práticas interpretativas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Da pesquisa qualitativa, seu objetivo está na compreensão do fenômeno nos dados gerados, partindo deles para uma possível teoria, sendo permitido que o processo de investigação influencie o que está sendo investigado (BAZARIM, 2008). Adotar a perspectiva qualitativa nesta pesquisa se fez necessário porque todo o ambiente escolar, que foi estudado, se trata de um fato social, e o comportamento humano, neste caso, dos alunos e professores, mais especificamente, é subjetivo. De acordo com o ponto de vista qualitativo,

[...] Erickson (1998) afirma que o observador usa principalmente dois meios de coleta de dados: olhar e perguntar. Observar as ações dos indivíduos é importante para se entender o que essas ações significam para eles. Entretanto, muitas vezes é preciso perguntar aos participantes de um evento os significados de suas ações através de entrevistas para que haja um bom entendimento do que está ocorrendo na interação. (DIVAN; OLIVEIRA, 2008, p. 189).

Considerando que esta pesquisa observou e descreveu o dia a dia das salas de aula do Ensino Médio de uma escola pública estadual, comportamentos em sala, costumes, posicionamentos, características dos indivíduos, considero importante afirmar o conteúdo etnográfico deste estudo. De acordo com Bazarim (2008), entendo que os propósitos da pesquisa etnográfica estão na documentação detalhada de eventos do cotidiano dos participantes do estudo, identificando como que esses atribuem significados a essa situação observada. Assim, a ênfase da pesquisa está nas interpretações daqueles que participam e são analisadas pelo pesquisador. Aqui, trago ao texto a reflexão de Schefer e Knijnik (2015, p. 105) quando abordam as pesquisas da etnografia em educação de André (2007), no ponto em que o pesquisador, dentro do ponto de vista de um grupo, conhecendo esse lugar em que o grupo está inserido e, conseqüentemente, dando volume às vozes locais, está partindo para uma pesquisa “do tipo etnográfica”.

Dessa forma, este estudo se situa nessa terminologia “do tipo” etnográfico (SCHEFER; KNIJNIK, 2015), visto que respeitou os princípios da etnografia, tendo a observação e análise de dados, a preservação da integridade dos colaboradores deste trabalho, a ética em pesquisa, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos deste estudo, observação de aulas e do dia a dia escolar, análise documental de atividades desempenhadas pelos alunos e professores, além do que produzem de

exercícios através do livro didático, cruzando todas essas informações geradas e analisando conforme a temática dos letramentos críticos proposta por este estudo.

Além disso, devido a burocracia e a demora enfrentada para a autorização e efetivação desta pesquisa, relatada no parágrafo a seguir, o período de permanência dentro do ambiente escolar estudado foi, do ponto de vista da base etnográfica, considerado curto, visto que a pesquisa etnográfica demanda tempo prolongado de inserção, observação e análise do ambiente em que o pesquisador está situado, porém o prazo para a conclusão desta dissertação, compreendendo toda a análise dos dados gerados, já se encaminhava para o seu final, o que foi preciso encurtar o prazo para o desenvolvimento da pesquisa.

A realização deste trabalho segue os princípios éticos e morais necessários para o bom desenvolvimento do estudo. Inicialmente, em dezembro de 2018, pediu-se permissão à direção da escola em que foi desenvolvido este projeto, assegurando-lhe que dados como o nome da instituição, nome de funcionários ou alunos não seriam, sob hipótese alguma, revelados. Em seguida, após uma longa espera e falta de informação, já em fevereiro de 2019, o projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria de Estado da Educação – Sedu, para conhecimento do secretário, que autorizou a realização da proposta de estudo. Tendo a autorização da Sedu e da direção da escola, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Ufes, em março de 2019, para apreciação e também foi autorizado, em sete de junho de 2019, após idas e vindas mensais, adaptando e simplificando os termos de éticas utilizados nesta pesquisa.

Para que ocorresse a inserção no campo, a realização da entrevista com os docentes e o grupo focal com os alunos, todos os participantes estavam cientes de tudo o que seria feito, como a gravação em áudio do momento, por exemplo. O termo de autorização, para a realização do projeto de pesquisa dentro da instituição, foi devidamente assinado pela diretoria, e o termo de consentimento que os participantes ou seus responsáveis assinaram, para que pudessem participar da pesquisa, foi inteiramente explicado, sendo feita a solicitação da autorização para que as aulas de Língua Portuguesa pudessem ter sido observadas e aqueles alunos selecionados para o grupo focal também estivessem disponíveis para a dinâmica, sem qualquer imposição.

Tendo em vista algumas diretrizes gerais relacionadas aos códigos de ética, considero importante definir alguns pontos que foram citados acima. Com relação ao Termo de Consentimento Informado, seguindo o posicionamento de Mill e Weber, Christians (2006) afirma que

[...] os sujeitos da pesquisa têm o direito de serem informados a respeito da natureza e das consequências dos experimentos dos quais participam. [...] Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar – ou seja, sem coerção física ou psicológica. Além disso, sua concordância deve basear-se em informações completas e transparentes. (CHRISTIANS, 2006, p. 146).

Tratando-se da privacidade e confidencialidade,

Deve-se assegurar a confidencialidade como a primeira salvaguarda contra a exposição indesejada. Todos os dados pessoais devem ser protegidos ou escondidos sendo expostos publicamente somente sob a proteção do anonimato. [...] ninguém merece ser prejudicado ou constrangido como resultado de práticas de pesquisa insensíveis. (CHRISTIANS, 2006, p. 147).

Com a inserção no ambiente escolar estudado, ocorreu a anotação do diário de campo, partindo da observação do espaço físico da escola, bem como da estrutura das salas de aula, da qualidade dos materiais didáticos nos ambientes de ensino, dos materiais didáticos para uso e preparação das aulas do professor, observando, também, se a instituição possui bibliotecas e laboratórios que proporcionem experiências de aprendizado ao aluno.

Após esse momento inicial de análise do espaço físico da instituição, ocorreu a observação das aulas de Língua Portuguesa nas onze turmas de Ensino Médio. Nesta etapa, foi analisado o trabalho com as atividades de ensino na abordagem dos textos que circulam em sala de aula, seja por meio do livro didático ou por meio de outras fontes, de acordo com a preparação da aula pelo professor. Com isso, busco notar como o docente, com seu papel fundamental de agente do letramento, pode possibilitar aos alunos pluralidades de leituras do texto de modo crítico, considerando as vozes dos alunos, fugindo dos padrões mecânicos de ensino e promovendo a construção cidadã dos discentes.

Pretendi adotar, durante a pesquisa, a análise documental, tendo como base, além dos relatórios das observações do espaço físico e das aulas, os cadernos de atividades dos alunos neste ano letivo, as atividades de leitura feitas em sala, muitas

delas propostas pelos livros didáticos e solicitadas de forma escrita nesse material e, para além deles, os possíveis exercícios de leitura e interpretação de textos que o docente pode aplicar a partir de outras fontes. Esses documentos não são

[...] apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante. (FLICK, 2009, p. 233).

A análise desses documentos permite verificar como as atividades de leitura vêm ocorrendo nessa instituição de ensino e perceber em que medida essas práticas contemplam um estudo crítico dos textos em sala de aula, como o docente prepara esses conteúdos para as interações interpretativas em cada turma. Além disso, considero importante analisar esses materiais tendo as entrevistas desenvolvidas como parâmetro de comparação do que, de fato, acontece em sala de aula, a aplicação dos planejamentos por parte das docentes e como os alunos desenvolvem essas atividades.

A partir das observações em sala de aula, alguns alunos de cada turma foram convidados a participar de um grupo focal em que foi discutido o tema da abordagem crítica na leitura. Nesse momento, os alunos responderam a questionamentos, elaborados anteriormente (roteiro disponibilizado nos apêndices), e puderam discutir em grupo sobre a temática levantada pelas questões, podendo falar de suas experiências com a leitura e a importância da criticidade ao ler qualquer texto, dentro ou fora da sala de aula, e de como isso contribui para a realidade de cada um nas práticas sociais do dia a dia. Apenas um aluno de cada turma do Ensino Médio dessa escola analisada foi selecionado para o momento do grupo focal, totalizando 11 adolescentes, das 11 turmas que compõem a instituição no turno matutino.

Com a realização desse grupo focal, foi possível avaliar o exercício da leitura crítica nas atividades escolares, ou se estas são substituídas por atividades superficiais em torno dos textos. Essa discussão em grupo “estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento” (FLICK, 2009, p. 182). Da dinâmica do grupo focal, entende-se que é, em tradução livre,

[...] uma maneira de coletar dados qualitativos, que, em essência, envolvem um pequeno número de pessoas em uma discussão (ou discussões) de grupo

informal, focada em torno de um determinado tópico ou conjunto de problemas. (WILKINSON, 2004, p. 177).

Apesar do processo parecer uma entrevista em grupo, durante a interação entre os sujeitos, o pesquisador não realiza perguntas individualizadas para cada participante, mas faz os questionamentos possibilitando que todos possam falar das suas ideias e experiências, interagindo dentro do coletivo. Nesta pesquisa, a ideia de realização desse método para a geração de dados foi promover um encontro com uma hora de duração e, no máximo, doze participantes.

Como critério inicial da seleção desses participantes, foi considerado, primeiramente, o interesse de cada um em colaborar com o estudo, e, por se tratar de um momento gravado em áudio, demandando a interação entre os envolvidos, o coordenador da escola optou por selecionar os discentes mais participativos em sala de aula. O critério básico de seleção desses alunos foi a partir da indicação dos docentes das turmas: nesse ponto, os professores indicaram alunos mais participativos em sala de aula, que se destacam em atividades de leitura em voz alta e sempre manifestam interesse em participar das dinâmicas de leitura nas atividades do dia a dia. Contudo, mesmo com essa indicação, alguns alunos pareceram bastante tímidos durante o grupo focal, manifestando suas opiniões em poucos momentos, enquanto outros participaram mais. Os encontros foram realizados no espaço da biblioteca da escola, não havendo gravação em vídeo e utilização da imagem dos alunos, apenas gravação de áudio seguida de transcrição de toda a dinâmica desenvolvida (Cf. Anexos).

Concomitante à realização dos grupos focais com os alunos, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada (roteiro disponibilizado nos apêndices) com as três docentes de Língua Portuguesa da escola no turno matutino, sobre sua forma de trabalho com a abordagem crítica de leitura no decorrer da disciplina. As entrevistas foram individualizadas, obedecendo ao tempo que as profissionais disponibilizaram. Nesse momento, as professoras foram questionadas sobre sua visão acerca da importância dos letramentos críticos e como eles podem ser fundamentais na formação de indivíduos sociais e responsáveis por pensarem o mundo criticamente, para além de uma simples atribuição de nota ou passagem por exames avaliativos. Somado a esses questionamentos, as entrevistadas puderam falar sobre sua formação docente e como ela influencia em suas práticas de agentes de letramento,

como preparam suas aulas, quais materiais utilizam para os momentos de aprendizados no dia a dia da sala de aula e com quais tipos de textos preferem utilizar em suas atividades na escola.

Com relação à transcrição da dinâmica do grupo focal e das entrevistas desenvolvidas com as docentes, o procedimento de transcrever se deu a partir da escuta e escrita do que fora gravado e do que estava sendo ouvido no áudio, ocorrendo a marcação das pausas e dúvidas que surgiam nos questionamentos, ou dos silêncios e reflexões que essas pausas maiores transmitiam, principalmente no grupo focal, em que os alunos demoraram um pouco mais para manifestar suas opiniões. Considero importante ressaltar que a análise de conteúdo gerado nesses processos da pesquisa não teve como foco estudar as marcas de oralidade, variantes linguísticas, mas sim a opinião, de fato, dos sujeitos participantes nos momentos de interação e debate.

É importante frisar que, dentro de uma entrevista, o discurso é construído em conjunto pelo entrevistador e o entrevistado (MISHLER, 1996, p. 52). Em uma entrevista semiestruturada, existe um roteiro a ser seguido, mas que permite que o evento não esteja preso e centralizado somente àquelas perguntas prévias. Ou seja, há um tema em comum determinado, afinal, há uma pesquisa a ser feita e os dados gerados na entrevista devem auxiliar nas respostas que esse estudo quer encontrar, porém, as questões levantadas podem abrir margem e provocar reflexões para além do questionado, podendo enriquecer ainda mais a discussão e os dados encontrados.

A entrevista com as professoras foi gravada em áudio, e, no momento do evento, foram feitas anotações observacionais de acordo com o que foi comunicado durante as perguntas. A partir dessa interação, tanto com os alunos no grupo focal, quanto com as docentes na entrevista, foi possível realizar comparações das informações concedidas nesses momentos com o que fora observado dentro do ambiente da sala de aula, no dia a dia letivo. Com relação à transcrição dos dados do grupo focal e da entrevista, alguns trechos mais centrais foram colocados no decorrer da análise dos dados, no texto desta dissertação, e, ao final, foi colocado na íntegra todo o material gerado nos dois processos, como já mencionado.

Dentro da pesquisa do tipo etnográfico tornam-se essenciais essas várias formas e possibilidades de geração de dados, que podem ser comparados entre as fontes do estudo e analisados com maiores margens e pontos de vista, no caso deste estudo,

não valorizando apenas o discurso e opiniões dos alunos ou só dos docentes, mas comparando em um todo e confrontando essas ideias e posicionamentos, somando com o que é observado no dia a dia em sala de aula e nas atividades desenvolvidas nesse contexto, mostrando, metaforicamente, ambas as faces da moeda.

Com todos esses dados gerados, houve a análise dessas informações e a construção das conclusões que contribuem para esta pesquisa e seus questionamentos. O ensino básico pode proporcionar aos alunos a possibilidade de diferentes leituras e interpretações dos textos, construindo posições críticas em torno do que é lido, de modo que essa prática crítica forneça subsídios para que os indivíduos saibam se posicionar nas situações sociais do cotidiano e reconheçam a importância desses posicionamentos para a construção de suas identidades sociais e a modificação da sociedade em que estão inseridos.

Os professores possuem lugar de destaque para essa formação de alunos críticos quando excluem as atividades superficiais e mecânicas de suas pautas de trabalho, focalizam a abordagem crítica em sala de aula, sendo agente de letramento entre o texto e o aluno com suas possíveis interpretações, consideram a voz do aluno na sala de aula e contribuem para a formação de um indivíduo capaz de se colocar como agente dentro do contexto em que está inserido socialmente.

Ao final desta pesquisa, esperou-se encontrar resultados que mostrem a educação básica dessa escola de Cariacica como formadora de uma geração de indivíduos capazes de ler com criticidade, que fujam da leitura como obrigação e obtenção de nota para serem aprovados ao final do ano letivo, ou em algum vestibular, sujeitos que apliquem as possíveis leituras dos conteúdos escolares em situações do cotidiano em sociedade, mostrando que tem ocorrido certa mudança no cenário da educação escolar.

#### 4. ANÁLISES DA PESQUISA DE CAMPO

Antes de falar um pouco sobre a estrutura física da escola em que a pesquisa foi realizada, considero importante tratar de alguns dados expostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – sobre o município de Cariacica, considerando que é essa a localidade em que a instituição de ensino que aceitou participar da pesquisa está inserida. De acordo com o último censo (2010), o município conta com uma população de 348.738 mil pessoas, sendo a população estimada em 2018 de 378.603 habitantes. De acordo com a pirâmide etária do município (2010), a parte mais larga, entre homens e mulheres, é composta por indivíduos entre 10 a 29 anos. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,1 salários mínimos (2017), sendo o número de trabalhadores formais de 60.395 pessoas, o que representa 15,6% da população. Com dados de 2016, o PIB per capita do município é de R\$19.215,53. Dados da saúde de 2017 apontam uma taxa de mortalidade infantil de 10,84 óbitos a cada mil nascidos vivos.

Com relação ao cenário educacional do município, de acordo com o censo de 2010, a taxa de escolarização de sujeitos de 6 a 14 anos é de 94,8%, o que é considerado um bom resultado. Com relação ao Ensino Médio, foco desta pesquisa, segundo dados do IBGE de 2018, foram realizadas 10.472 matrículas, com um número de 673 docentes nessa fase da educação básica, distribuídos em 30 escolas de Ensino Médio espalhadas pela cidade. Como habitante do município, para além dos dados mostrados acima, percebo que a cidade passou por grandes mudanças e segue se modificando e crescendo, tendo, claro, muito o que melhorar, se adaptar e se desenvolver. A prefeitura do município, de uma gestão que iniciou em 2013 e já está em seu segundo mandato atualmente, precisa urgentemente cuidar melhor dessa cidade que vem se desenvolvendo, cuidar de sua população batalhadora que luta no dia a dia por melhores condições de vida.

Tratando-se da escola estadual em que esta pesquisa foi desenvolvida, a secretaria da instituição informou que há 384 alunos matriculados no Ensino Médio do turno da manhã, divididos em quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano. A escola está localizada em um bairro de classe média do município de Cariacica, tendo seus indivíduos provindos de diversas realidades socioeconômicas, alunos de áreas periféricas e rurais, adolescentes que já trabalham como estagiários ou menores aprendizes em diversas empresas para auxiliarem nas

despesas de casa, outros que fazem cursos técnicos profissionalizantes concomitantemente com o Ensino Médio.

Por conta de todo o percurso burocrático para a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética - CEPE, o estudo de campo teve início no mês de junho de 2019, sendo a inserção na escola realizada pela primeira vez na segunda semana do citado mês, após o recebimento do aceite e aprovação da pesquisa pelo CEPE na noite do dia 07 de junho do mesmo ano. O percurso para a submissão deste projeto se deu em outubro de 2018, após passar pelas sugestões e adaptações da minha orientadora e, também, pela banca do Colóquio de Estudos Linguísticos, realizado pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES. No processo de submissão, coletando e revisando diversos documentos, este projeto de pesquisa foi apreciado e autorizado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDU, antes da submissão no portal da Plataforma Brasil, para que a diretoria da escola pudesse assinar o Termo de Anuência e autorizar a inserção desta pesquisa no colégio.

A instituição é tradicional no município. Inclusive, minha família estudou nessa escola, local onde meus pais se conheceram, e eu também passei parte da minha vida nela, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, até entrar para a graduação em Letras da Ufes. A partir deste ano de 2019, a escola já não possui mais turmas de Ensino Fundamental, e os turnos da manhã e da tarde são compostos por alunos do Ensino Médio.

Ao final de 2010, a instituição passou por uma grande reforma, com o investimento do governo estadual. Antes dessa reforma, a escola já possuía uma boa estrutura e bons resultados no desempenho de seus alunos, sendo sempre disputada pelos pais que tentavam matricular seus filhos. Após a reforma, a escola conta com 11 salas de aula, bastante arejadas com vários ventiladores. O colégio conta com laboratório de informática, laboratório de ciências, uma sala de vídeo (multimídia), sendo todos esses espaços de interação e aprendizado equipados com ar-condicionado. A escola também conta com uma biblioteca, porém, devido à falta de um profissional bibliotecário, seu acervo está desorganizado, e os alunos podem usar o ambiente e o material para estudos, podem ficar no espaço durante a hora do recreio e os professores podem levar seus discentes para a biblioteca na realização de atividades de leitura e pesquisa. Porém, os estudantes não podem pegar obras emprestadas para levar para casa.

#### 4.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA E DAS OBSERVAÇÕES DE AULA

Ao final do mês de junho e na primeira semana de julho de 2019, após todo o mês de junho inserido nas salas de aula e antes do recesso escolar, estando em observação das aulas de Língua Portuguesa, ocorreram os momentos de entrevista com as docentes dessa disciplina nas turmas de Ensino Médio da instituição participante da pesquisa. Todas as três professoras demonstraram bastante interesse em contribuir com os dados deste estudo, em participar e responder às perguntas da entrevista, relacionadas com a prática docente de cada uma.

A primeira professora que, neste texto, será identificada como professora ou docente “A” dá aula para as quatro turmas de primeiros anos (1M1, 1M2, 1M3 e 1M4) que a escola possui; a segunda professora, identificada como professora ou docente “B”, está nas turmas dos segundos um e dois (2M1 e 2M3), tendo mais turmas durante o turno vespertino, e a terceira docente, identificada como professora ou docente “C”, está em uma turma de segundo ano (2M2) e nas turmas dos terceiros anos (3M1, 3M2, 3M3 e 3M4) do Ensino Médio da escola.

Duas das entrevistas, com as docentes A e B, foram gravadas em áudio e transcritas integralmente, conforme os anexos, ao final desta dissertação. A terceira entrevista, com a docente C, foi respondida pela professora através do e-mail, não tendo sido abordada pessoalmente porque a docente não tinha tempo hábil para parar e responder com calma ao questionário proposto, dessa forma, o roteiro do questionário foi encaminhado para o endereço eletrônico da docente, a pedido dela, com pesar por não ter podido participar da entrevista de forma oral, e ela respondeu às perguntas propostas com bastante dedicação.

O questionário, que consta no primeiro apêndice desta dissertação, contou com nove questões já programadas, que deram margem para novas questões no processo da entrevista, por se tratar de um questionário qualitativo aberto. Para as professoras entrevistadas pessoalmente, o momento de interação se deu dentro do espaço da biblioteca escolar, por se tratar de um local climatizado, privado e confortável. Para análise de cada prática docente, apresentarei cada uma das visões das entrevistadas relacionando os seus posicionamentos entre si.

Inicialmente, a primeira questão realizada foi como as docentes enxergam a importância das atividades de leitura dentro de sala de aula. A professora A, considera que a leitura em sala de aula é muito importante, mas destaca alguns fatores prejudiciais, que são a falta de tempo e o desinteresse dos alunos. Nas palavras da entrevistada:

*“cê pede pro aluno ler um um textozinho simples que for do livro, eles não, não querem, não gostam de ler. Então, assim, é muito difícil você trabalhar a leitura na sala de aula em função disso, em função do tempo e da falta de interesse que eles têm pela leitura”. (Excerto 01, Professora A).*

Em sala de aula, o professor conta com um tempo de 55 minutos para realizar todas as atividades disciplinares. Pelo que foi observado, as turmas dos primeiros anos são bem agitadas, o que atrapalha o desenvolvimento da aula com situações inapropriadas para o momento. A docente precisa acalmar a turma, realizar a chamada que, por vezes, sofre interferências por conta da bagunça dos discentes, para, em seguida, poder iniciar o conteúdo da aula, restando pouco tempo para a realização de todas as atividades com calma. Somado à falta de tempo está o desinteresse dos alunos, demonstrado basicamente já na forma como eles atrapalham as aulas com brincadeiras fora de contexto, tornando-se complicado dedicar tempo para as atividades de leituras, como é falado pela professora que considera essa prática em sala de aula muito importante.

Nesse ponto, a docente afirma a importância da leitura, mas não comenta em quais sentidos essa prática é, de fato, importante. A professora enfoca, em sua resposta, os empecilhos que prejudicam essa atividade em sala de aula – a forma como os alunos atrapalham as dinâmicas e o fato de os discentes afirmarem que não gostam de ler, mas não busca a reflexão em torno das razões pelas quais esses sujeitos não gostam da prática de leitura e, assim, não elenca fatores que demonstram a importância desse exercício. Ela fica com o fato, mas não mostra interesse em refletir, durante a entrevista, sobre as causas desses problemas.

A docente B fala sobre a importância da leitura para a formação dos alunos, pois agrega visão crítica, melhora a escrita e a fluência verbal, além de poder se tornar algo lúdico:

*“acho que a leitura é importante para tudo, né, na formação de um jovem. Principalmente no Ensino Médio, indo para o caminho da faculdade, Universidade, enfim...”.* (Excerto 02, Professora B).

Entendo que a professora confere importância para prática leitora e associa a leitura à eficácia da prática da escrita e de ganho de vocabulário. Além disso, em sua resposta, ela mostra como, no Ensino Médio, as práticas de leitura devem ser mais trabalhadas, visto que o jovem, se assim quiser, está prestes a ingressar no caminho do Ensino Superior, e ser exigido dele ainda mais leituras e um volume maior de textos específicos do curso escolhido, além das leituras exigidas para, por exemplo, o Enem e outras provas de vestibulares em muitas faculdades, progressão essa que é prevista nos documentos curriculares (1998; 2000; 2017), nas metas traçadas para que os alunos alcancem desenvolvimento e se encaminhem para o Ensino Superior ou o ingresso no mercado de trabalho. Tal importância conferida, pela docente B, ao papel da leitura pode ser observada durante o período de observação das aulas e, também, nos trabalhos propostos que foram desenvolvidos pelos alunos e estão detalhados no item 4.4 desta dissertação.

A professora C respondeu que enxerga a importância da leitura como a possibilidade de desenvolvimento da competência leitora, ampliação do repertório linguístico e a utilização da língua nas diversas situações de comunicação. Resposta esta que é bastante observada em suas aulas que sempre envolvem práticas de leitura. Um exemplo bem comum no cotidiano de suas turmas, sempre que algum aluno questiona o significado de determinado termo presente na leitura em um texto, a docente instiga os alunos a procurarem o significado da palavra no dicionário, ensinando, em seguida, que precisa fazer os discentes *“andarem com as próprias pernas”*, o que vai ao encontro da reflexão proposta por Kleiman (2014) sobre o docente ser agente de letramento, conhecedor das necessidades de seus alunos e das habilidades que precisam desenvolver a partir das atividades de sala de aula, das leituras e discussões que precisam fazer no cotidiano escolar.

Foi questionado às docentes o que elas entendem pelas práticas de letramento crítico, a ideia que elas têm sobre essas práticas nas atividades de leitura em sala de aula e nas demais atividades da disciplina. A docente A diz que é mais fácil trabalhar com as

ideias de criticidade dentro da sala de aula, porém afirma que percebe que os alunos possuem muitas dificuldades, ficam estagnados no texto, ao invés de avançar. Mesmo com dicas que a professora provoca durante a leitura em sala, os alunos parecem não sair da superficialidade do que é lido. Segundo ela,

*“[...] cê vai dando dicas, vamos dizer assim, pra ele conseguir refletir um pouco mais aquele ass... aquele texto, e ele parece que fica travado, ele num (num num num) vai, num, num consegue progredir, eh, então eu vejo que, ah, ah, é difícil você conseguir fazer com que o aluno tenha uma uma criticidade em relação ao que ele tá lendo [...]”.*  
(Excerto 03, Professora A).

Além disso, a professora comenta sobre as atividades dos livros didáticos que, muitas vezes, não são interessantes para os alunos, não agradam, e como se torna difícil levar de casa outras propostas seja por falta de tempo, ou por falta de recursos materiais. Mais uma vez, a docente justifica a prática de leitura em suas aulas a partir dos problemas encontrados para a realização dessa atividade.

A professora B considera as práticas de letramento crítico essenciais e já relaciona essas práticas com a literatura em sala de aula, considerando que os alunos devem entrar nesse caminho da leitura literária para melhor conhecimento do mundo em que estão inseridos. Segundo a docente, *“na matéria de Literatura a gente tem uma abordagem crítica muito grande, né?”*. Para a docente C, o letramento crítico foi classificado como a ideia de compreensão das funções sociais dos textos e a ampliação da visão de leitura de mundo.

Durante o percurso do Ensino Médio, os professores recebem todos os conteúdos de literatura que devem ser trabalhados no decorrer de cada ano na disciplina de Língua Portuguesa, o que torna os textos de cada período literário muito presentes no dia a dia escolar dos alunos. Através desses textos, muitas vezes antigos e que não despertam a curiosidade de vários alunos, as leituras ficam concentradas apenas nos períodos literários, seguindo vieses que não dão conta de trabalhar criticamente um texto, seja por falta de tempo em sala de aula ou falta de suportes para que a atividade se concretize. Assim, em muitos casos, esses textos fogem do interesse dos discentes, o que provoca opiniões como as da professora A, que afirma na entrevista que os alunos não possuem interesse na leitura ou que não gostam de ler.

Foi questionado às docentes o que é, para elas, ler um texto com criticidade e se elas consideram essa prática importante. Todas responderam que é, sim, importante ler um texto com criticidade. A professora A afirma que ler com criticidade é ir além daquilo que o texto está propondo, auxiliando o aluno a pensar além do que está ali na sua frente, *“é o ler nas entrelinhas, né, dizer as várias possibilidades de interpretação”*.

A docente B associa a criticidade na leitura com a ideia de o aluno poder entender o mundo em que está inserido. Segundo ela:

*“ler com criticidade é isso: conseguir entender o funcionamento do seu próprio espaço, do próprio lugar onde eles vivem [...] É você conseguir entender os traços de algo histórico, de como a história influencia um povo, de como o comportamento da sociedade influencia a vida da gente, né?”*. (Excerto 04, Professora B).

A docente C afirma que:

*“Ler com criticidade é entender as entrelinhas, é a relação que se estabelece entre o texto e o leitor de forma mais refinada. Quando o aluno interage com o texto, ele contesta, opina, tem seu ponto de vista; é como se fosse um tear de conhecimento.”*. (Excerto 05, Professora C).

De fato, uma prática crítica de leitura implica a leitura de entrelinhas do texto, mas, além disso, o aluno deve ser capaz de enxergar no texto, de acordo com Duboc (2012), a partir do letramento crítico, situações vividas no dia a dia em sociedade, deve poder entender o percurso histórico até a sua chegada ali dentro de uma sala de aula. O discente pode se enxergar no mundo e aplicar interpretações distintas, além de estar em contato com as possibilidades de visões dos outros colegas de turma, indo muito além do que já está explícito no texto e na constante busca por novas alternativas e direcionamentos que o texto propõe.

Essa integração entre texto e aluno, afirmada por Freire (1995), mostra como é importante que a atividade de leitura não seja distanciada da vivência daquele que lê, permitindo essas contextualizações entre a palavra e o mundo, e, além disso, revela

seu pressuposto de que a leitura de mundo é fundamental antes da leitura daquilo que está escrito. A vivência em sociedade permite inferir interpretações e significados no que está sendo lido, traçar opiniões e pontos de vistas, fazer comparações com o cotidiano, aspectos que se assemelham ou se distanciam e, assim, enxergar possibilidades de mudanças e, principalmente, se enxergar como agente provocador de mudanças, protagonista da própria realidade.

Considero muito importante, nesta parte, observar o trabalho do docente como aquele que ensina, que faz o papel de agente de letramento entre os textos propostos nas atividades em sala de aula e a leitura que os alunos realizam. Como foi mencionado pela professora dos primeiros anos, o docente está sempre ali próximo ao aluno dando dicas para que o estudante consiga ir além, tirando suas próprias conclusões e relacionando com seus conhecimentos de mundo e, ainda, podendo entender e refletir sobre a própria realidade e a sua inserção dentro da sociedade. A união entre a figura do professor, esse como agente de letramento, e o alunado permite o vislumbre de possibilidades de caminhos a serem percorridos diante dos textos, além da pertinência de trazer esses gêneros ao encontro do cotidiano de todos.

Com base nas leituras teóricas deste trabalho, foi questionado às docentes se elas acreditam que o texto possa servir de instrumento de alienação ou dissimulação da realidade e se elas acreditam que os textos possam trazer relações de controle e poder, noções de ideologia e dominância. Além disso, foi questionado se as docentes concordam que uma leitura questionadora e problematizadora possa ter caráter libertador.

A professora A associa essa ideia de alienação com o rumo que a leitura vai tomar, com o modo como o sujeito vai interpretar o que está sendo lido, ou seja, depende do conhecimento de mundo e teórico do tema, por parte do discente. Já a professora B acredita nesse poder de alienação e entende que a ausência de uma prática crítica de leitura pode interferir no entendimento do texto. Ela vê que, por isso, é bom fazer uma análise crítica do que é lido. Para a docente C, é a ideia de uma leitura imatura que pode levar o indivíduo à alienação.

A docente A acredita que o texto possa trazer relações de poder, ideologias e dominâncias, de que tratam Duboc (2012). Porém, a professora associa essas relações com a qualidade de leitura que é desenvolvida, ou seja, se o indivíduo não

consegue ter criticidade na leitura que realiza do texto, ele não consegue compreender essas relações. Assim, o indivíduo deve, na visão da professora, se aproveitar do que ele sabe, conhece e já leu, podendo “*se dar bem*” nessa prática e entender as noções inseridas nos textos. Mais uma vez, o conhecimento de mundo (DUBOC, 2012; FREIRE, 1995; SILVA, 2011) é mostrado com pertinência na atividade de leitura, e como é importante essa habilidade no posicionamento crítico em relação aos textos.

A professora B pensa que um texto só vai conseguir exercer essas influências mencionadas se o indivíduo leitor não tiver domínio crítico, enquanto que, se o sujeito for crítico, o texto não exercerá esses controles. A professora C não comentou sobre essas relações de poder, controle e ideologia que os textos podem estabelecer.

Quanto à visão das docentes em relação ao caráter libertador de uma prática crítica de leitura, todas consideram que a leitura é libertadora. Segundo a professora dos segundos anos, se o sujeito domina a leitura, “*uma boa leitura*”, o indivíduo não será iludido, nem alienado ou enganado. A docente C afirma o seguinte:

“É pertinente que se tenha claro os seguintes questionamentos: ‘Por que ler? O que ler? Como ler?’. Eles podem definir bem se a prática social e outras ações do texto podem levar à alienação ou à autonomia.”. (Excerto 06, Professora C).

Acredito que é importante entender que um texto será carregado desses controles, dessas ideologias, de acordo com Duboc (2012), quer ele seja lido ou não. É o posicionamento crítico adotado diante desse texto, os conhecimentos de mundo empregados no processo de leitura, as reflexões, os questionamentos e as problematizações realizadas que vão desvendar essas dominâncias inseridas em seu contexto. A criticidade auxilia na compreensão e identificação dessas características presentes na leitura, o que um olhar superficial e inocente não vai identificar.

Em seguida, foi pedido que as professoras, se fosse possível, citassem exemplos de como realizam questionamentos acerca dos textos trabalhados nas atividades de leitura realizadas em sala de aula. Além disso, questionei como as aulas que envolvem práticas de leitura são preparadas.

A professora A fala que sempre tenta mostrar aos seus alunos que não há uma verdade absoluta e que sempre pergunta “*ah, mas por quê? Como? De que outras*

*formas a gente pode enxergar isso que a gente tá vendo?”*, para que os estudantes reflitam sobre o que leem, pensando sempre em novas possibilidades de questionamentos.

Considerando a ideia de sempre aproximar o texto que é lido ao contexto do aluno, como indica Paulo Freire (1995), ideia essa já citada neste texto, pude notar em uma observação de aula, em que a docente do primeiro ano levou os alunos à sala de vídeo para uma vídeo-aula, saindo do contexto tradicional de sala de aula, e durante a transmissão, relacionada ao Classicismo, o professor do vídeo mostra a imagem de Pietá, de Michelangelo. Na hora, a professora pausou o vídeo, e relacionou a imagem àquela que existe exposta na entrada da capela do Convento da Penha, patrimônio histórico do estado do Espírito Santo, e muitos alunos disseram em seguida que conheciam, que já visitaram e que se lembravam da imagem supracitada. Uma atitude simples, uma relação simples, mas que aproximou o conteúdo ao contexto de muitos alunos que estavam ali naquele momento da aula.

Em relação ao planejamento das dinâmicas em sala de aula, a professora afirma que, no processo de formulação, ela lê os textos várias vezes, analisando as possibilidades que possui de acordo com a realidade de cada turma, porque, nas palavras da professora:

*“cê tem turma as vezes que é mais participativa, outras [...] que [...] fazem quase nada, [...] eu tento adequar e ver qual que seria o melhor caminho. [...] as vezes pegando alguma realidade, realidade [...] de algum aluno, alguma coisa que a gente saiba sobre algum aluno da turma, pra fazer com que dali surja [...] alguma discussão, alguma coisa. Mas é muito complicado, você fazer esse tipo de discussão assim, porque eles não curtem muito.”*. (Excerto 07, Professora A).

A docente B afirma que costuma questionar o papel da mulher na sociedade, a realidade social em que os alunos estão inseridos e a violência. No preparo das dinâmicas de leitura, a professora comenta que gostaria de trabalhar mais com essa prática em suas aulas, mas não consegue, seja pelas burocracias encontradas, pelo engessamento dos currículos. Ela cita uma atividade realizada no primeiro trimestre, em que cada grupo de alunos ficou com uma obra de José de Alencar (Lucíola, Senhora, Diva e Iracema) e, então, os alunos tinham que compartilhar esse conteúdo

da obra para os colegas, relacionando a sociedade descrita na época com o papel da mulher na atualidade. Segundo a professora, os alunos descobriram coisas novas, criticando e analisando, de fato, o texto.

Para o segundo trimestre, a professora disse que pretende trabalhar com o livro “Eu sou Malala”, buscando realizar com os alunos uma roda de debates sobre a temática da obra. Segundo a professora, em uma conversa à parte, a ideia do trabalho com o livro é instigar que os alunos procurem e apresentem outras figuras femininas importantes na sociedade, que tratam de empoderamento feminino e do importante papel da mulher em sociedade. Nesse ponto, é possível notar a importância da ideia de que o docente tem papel de agente de letramento (Kleiman, 2014) em sala de aula, quando propõe atividades reflexivas para seus alunos, que instigam a leitura, aproxima os textos abordados ao mundo dos alunos, favorecendo o questionamento e o compartilhamento de ideias dentro de sala de aula.

A professora também fala sobre assuntos que já surgiram espontaneamente dentro de uma aula, muitas vezes pelas dúvidas de algum aluno, ou em algum trecho do livro didático. Fala que ocorreu um episódio em que o livro didático trazia uma tirinha que abordava o tema do alcoolismo, numa aula de gramática, e os alunos debateram esse tema, trazendo para a realidade deles.

Para a docente C, os questionamentos levantados por ela, como já citados, são “*Por que ler? O que ler? Como ler?*”. No preparo das aulas, a docente afirma que o percurso com a leitura é flexível, sendo os conteúdos gramaticais, literários e de redação articulados em torno da concepção social de leitura e escrita, a fim de não contemplar o desenvolvimento do aluno em apenas um conteúdo, mas a uma prática social e discursiva.

Vejo que a prática dessas docentes mostra como que é importante dialogar sobre assuntos do dia a dia, sempre que há oportunidade. Sempre aproximando o contexto das aulas com os contextos sociais em que estão inseridos. É claro que existem as temáticas obrigatórias a serem trabalhadas pelos alunos, mas sempre há oportunidade de encaixar esses assuntos em contextos cotidianos. Também é importante observar, de acordo com os relatos, como a burocracia atrapalha o desenvolvimento das aulas e, além disso, como que a falta de participação dos alunos prejudica a efetivação das atividades, situação essa que será abordada mais adiante.

Ao serem questionadas sobre os materiais adotados para a veiculação dos textos nas aulas, a docente dos primeiros anos afirma que utiliza muito o livro didático, por ser um material comum a todos os alunos, sendo mais prático e rápido (não burocrático), e às vezes utiliza a projeção ou outro material impresso, evitando adotar o uso do celular em sala de aula, dada a dificuldade de controle dos alunos, se estão realmente desenvolvendo alguma atividade com o aparelho; enquanto isso, a professora dos segundos anos fala sobre a obra “Eu sou Malala”, que foi disponibilizada aos alunos através de um projeto da Secretaria de Educação, e que, no primeiro trimestre, adotou obras do domínio público, disponibilizadas em formato digital para os alunos, além de cópias impressas e o livro didático (notei a utilização durante as observações de aula). A professora comenta ainda que costuma adotar o celular, mesmo que alguns alunos prefiram o material impresso por não gostarem de ler pela tela do aparelho.

Com relação aos meios de veiculação dos textos, a docente C afirma que seu principal meio é o livro didático, considerando rica a diversificação *“de gêneros de discurso, diferentes práticas de leitura e escrita e gênero da esfera digital”*. Além disso, a professora afirma a importância e o uso de materiais paradidáticos, como a apresentação de materiais audiovisuais, pesquisas, as atividades individuais e coletivas, a roda de leitura e a apresentação de seminários.

Como as respostas a esta entrevista foram realizadas via e-mail, não foi possível questionar à docente sobre a sua visão acerca do uso do celular em sala de aula, porém, dentro das observações em sala de aula, a professora autorizou que seus alunos dos terceiros anos usassem o celular para realizarem pesquisas sobre o tema “Os desafios das atuais condições de trabalho para os jovens no Brasil”. Os resultados dessas pesquisas seriam utilizados para uma roda de leitura, a fim de que os alunos tivessem mais conhecimento sobre a temática, para que conseguissem realizar uma produção de texto, como prática e preparação para a redação do ENEM.

Em um contexto de mundo globalizado, com avanços tecnológicos quase que diários, o uso do aparelho celular em salas de aula vem ganhando algum destaque. Há quem seja contrário a essa ideia. Entendo que o aparelho tem a possibilidade de aproximar ainda mais muitos conteúdos dos discentes, claro que através de um bom uso, um uso crítico da tecnologia. Atividades de pesquisa e de leitura podem ser feitas com mais agilidade, além do aprendizado de lidar com o próprio aparelho, entendendo suas funcionalidades. Considerando o contexto de multiletramentos, estar com o

celular em mãos, ou o uso de tecnologias em geral, com disciplina, é importante e pode, sim, auxiliar nas práticas escolares dos estudantes.

Esse ponto é defendido pelo Grupo Nova Londres, quando, segundo Rojo e Moura (2012), os teóricos afirmam que a escola precisa notar essas novas formas de multiletramentos que emergem na sociedade, ajudando a desenvolver a habilidade dos alunos e a adaptação desses meios que surgem e avançam no cotidiano. O celular está, cada vez mais, inserido no dia a dia dos adolescentes e jovens que povoam os ambientes escolares. Seu uso pode ser favorável durante as aulas, se os discentes forem encorajados a utilizarem o aparelho para pesquisas, o que pode, também, otimizar o tempo de aula.

Um outro dado importante é o fato de a professora B falar sobre o projeto da Secretaria de Educação de fornecer materiais e obras que vão além do livro didático, para que os alunos possam desenvolver novas práticas de leituras e atividades que possam fazê-los pensar criticamente em relação a alguma temática. É primordial que o governo adote esse tipo de postura perante a educação brasileira em geral, até mesmo em lugares mais pobres. É direito de todos o acesso à educação pública, e que esta seja uma educação de qualidade para a população que carece dos estudos.

Considerando o dia a dia das professoras, elas foram questionadas sobre os maiores desafios encontrados dentro da escola, em relação à estrutura de ensino, estrutura de salas de aula e condições para lecionar. A docente A fala sobre a estrutura da escola em si, a ausência de espaços propícios para realizar determinadas atividades, como a roda de leitura, por exemplo; fala ainda sobre a ausência de um bibliotecário para a biblioteca, impedindo que os alunos possam solicitar o empréstimo de livros ou materiais disponíveis nesse ambiente. Os alunos podem entrar na biblioteca, podem ler o exemplar naquele momento ali, mas não podem realizar o empréstimo, ou ainda é a própria professora que vai à biblioteca e procura aquilo que quer trabalhar com os alunos e leva até eles, o que a docente afirma que faz perder muito tempo. Nas demais atividades, a professora fala sobre a burocracia que existe para copiar determinados materiais para levar aos alunos, o que precisa ser feito com dias de antecedência. Segundo a professora:

*“às vezes não tem como ter cópia pra todo mundo na escola, tem que botar os meninos em dupla, tem que colocar até em trio ou grupo, porque não tem, não tem*

*material, né, e isso é uma realidade em várias escolas, aqui até que não, isso é mais tranquilo, mas já passei por situações assim. Eu acho que as questões estruturais e burocráticas, eu acho que atrapalha bastante, assim...”. (Excerto 08, Professora A).*

A docente B também cita a falta de um profissional qualificado para atuar dentro do espaço da biblioteca escolar, o que prejudica o acesso dos alunos e a realização de possíveis atividades de leitura e, além disso, salienta o fato de que considera o espaço com exemplares insuficientes para os alunos, não havendo grande quantidade de obras. Porém, diz que, em se tratando do trabalho com a leitura,

*“[...] aqui, nessa escola, esse ano, foi uma das escolas que eu mais consegui trabalhar com isso, porque nas outras a estrutura é muito mais precária do que aqui. Aqui os alunos agora vão ter acesso aos ‘Chrome Books’, eles têm acesso ao laboratório de informática, podem utilizar o espaço apesar de não levar o livro para casa... Em outras escolas, não tínhamos nada disso”. (Excerto 09, Professora B).*

A docente C menciona, também, sobre a carência do funcionamento da biblioteca, que não está aberta efetivamente, e da falta de materiais xerografados. Além disso, a professora cita a falta de suportes para aulas mais dinâmicas, como os ambientes informatizados, e de profissionais que possam auxiliar os docentes nesses espaços.

A biblioteca é um local muito propício para o encontro de muitos alunos com diversas obras literárias, indo muito além dos trechos disponibilizados pelos livros didáticos. Essas obras são cobradas no decorrer da Educação Básica, visto que não são todos que possuem condições financeiras para a aquisição de algum exemplar, ou ainda não são todos os títulos que estão disponibilizados digitalmente nas redes. Infelizmente, a ausência do bibliotecário, que impede que os alunos possam levar livros emprestados para seus estudos, além da falta de exemplares suficientes, são empecilhos para que a atividade de leitura e a oportunidade de envolver a criticidade nessa prática sejam realizadas. Dessa forma, os alunos seguem com o acesso ao livro didático, que é muito superficial.

Porém, apesar da ausência do profissional qualificado e de um maior acervo, a biblioteca da escola ainda possui uma boa estrutura, se comparada com escolas de

realidades mais carentes que, infelizmente, às vezes não possuem nem esse espaço para o auxílio nas atividades e pesquisas. A biblioteca dessa escola conta com um ambiente climatizado e possui várias prateleiras de livros, além de mesas e cadeiras para seu público. Além disso, o espaço fica aberto para pesquisa dos alunos durante o horário do recreio, para aqueles discentes que desejam estudar um pouco mais no momento do intervalo e fugir do barulho do restante da escola.

Assim, fica evidente o que mencionei sobre a importância de o Estado valorizar os ambientes de ensino, promover melhorias na estrutura das escolas de modo que esses avanços sejam refletidos na dinâmica de trabalho dos professores e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, resultando no desenvolvimento de habilidades desses estudantes, compartilhamento de conhecimentos e práticas efetivas de criticidade e formação de sujeitos críticos e protagonistas dentro da sociedade.

Outra questão que levantei foi se as atividades de leitura em sala de aula conseguem contemplar as diferentes realidades sociais que estão inseridas nesse ambiente de ensino, se conseguem se aproximar do contexto social dos alunos e como são abordadas e recepcionadas por esses estudantes.

Em um primeiro momento, a professora A associa realidade social com a ideia de habilidade de leitura: fala sobre alunos que possuem dificuldade de ler, leem gaguejando, são inseguros. Nas palavras da docente:

*“no Ensino Médio tem aluno que lê igual aluno de início de Ensino Fundamental, fundamental dois, sexto ano, que ainda lê gaguejando, né, [...], outros já leem super bem, muito fluente, mas de modo geral, assim, eles têm dificuldade de leitura e, talvez, muitos, por isso, não gostam de ler na frente de todo mundo, né, tem muitos que não, que não gostam”. (Excerto 10, Professora A).*

A entrevistada diz que, nesse contexto de dificuldade e fluência de leitura, não consegue dar conta de contemplar esses alunos. Aqui, nota-se a influência do contexto social daquele aluno que possui dificuldades com a leitura, os motivos que levam muitos alunos a serem retraídos durante essa prática. Neste ponto, trago em evidência a questão da marginalização do letramento social que o discente leva para

dentro da sala de aula, a forma como se expressa e os motivos que o levaram a se expressar com dificuldade.

Lembro que, durante a realização da minha pesquisa de TCC, muitos alunos falaram que tiveram a prática de leitura como imposição de um castigo. Além disso, muitos são os estudantes que tem seu jeito de falar a língua materna estigmatizado, seja por recriminação de algum docente, ou por outros colegas de turma, isso tudo com base em um padrão formal culto e utópico (BAGNO, 2007) da Língua Portuguesa que exclui e marginaliza muitas variantes desse idioma.

Assim, a ideia de uma língua em uso, com todos os seus aspectos discursivos, de que tratam os documentos curriculares oficiais, fica à mercê da forma culta do Português, como relatam Stieg e Alcântara (2017): existe a linguagem em seus aspectos discursivos, existe a explanação das variedades e formas, mas o foco permanece no estrutural da língua, na forma culta dela, em detrimento dessas outras possibilidades que são marginalizadas.

Em seguida, trata do tipo de material textual que chega para os alunos, que não consegue contemplar a realidade de todos. Como afirma Gallo (2003), o ambiente escolar é o local de encontro da diversidade, de diversos mundos (Freire, 1995), assim, considero que a dificuldade da professora em elaborar materiais textuais que provoquem contextualizações pelos alunos reside em não poder contemplar cada estudante e sua especificidade. Contudo, acredito que existem fatores sociais em comum entre os discentes. Como agente de letramento (Kleiman, 2014), o docente pode motivar atividades críticas em sala de aula e gerar problematizações pertinentes nas discussões, mostrar novos caminhos. Porém, segundo a professora, esses tipos de textos não conseguem atingir a todos:

*“[...] porque é a questão do conhecimento de mundo, né, é aquilo que de repente [...] que pra mim é corriqueiro, que é comum, pro outro não é, porque ele vive numa realidade totalmente diferente da minha, então, às vezes, tem coisas que são, eh, pra maioria são coisas bobas que ‘professora o que que significa isso?’, e aí os outros acabam rindo ‘nossa, você não sabe o que que é isso?’, porque parecem que vivem em um mundo à parte, assim, entende, vivem em uma outra realidade”. (Excerto 11, Professora A).*

A docente B atribui o trabalho com a leitura e a contextualização das diferentes realidades à individualidade de cada discente. A identificação com o texto deve partir do aluno. É o aluno que vai se identificar com o que está sendo lido, com determinado personagem ou assunto se for o caso. Nas palavras da professora:

*“[...] eu acho que, lendo, embarcando na leitura, sendo um leitor crítico, se ele for mesmo um leitor crítico, conseguir se desenvolver a esse ponto, ele vai conseguir se identificar ali. ‘é a minha realidade? qual é a realidade do meu colega? do meu amigo? a realidade das pessoas do meu município? do meu estado? do meu país?’, né, ele vai conseguir identificar o seu lugar no mundo. Esse é o papel da leitura crítica, né?”.*  
(Excerto 12, Professora B).

A professora B fornece o texto, cabendo ao aluno se encontrar naquilo que está sendo estudado ou não, dependendo exclusivamente da crítica que o estudante possa fazer sobre o texto veiculado. Ou seja, a interpretação de texto depende, quase que exclusivamente, do discente, que pode, ou não, enxergar conteúdos da sociedade contextualizados no que é lido. De acordo com a professora C, a partir de seu planejamento, as propostas de leitura estão ligadas aos gêneros que estão em compatibilidade com as necessidades e os interesses dos alunos, para que haja uma *“atuação discursiva mais efetiva e autônoma”*. Assim, mais uma vez eu noto a pertinência da noção de que o docente precisa estar atento aos seus estudantes e às necessidades que eles manifestam em sala de aula, como defende Kleiman (2014).

A pergunta seguinte questiona se, a partir das atividades de leitura realizadas em sala, os alunos conseguem se apropriar do conteúdo trabalhado, das interpretações e debates feitos durante a aula, levando essas reflexões para o seu dia a dia em sociedade, nas situações diversas do cotidiano.

A docente A enxerga que a leitura dos alunos ainda é muito superficial, atribuindo isso à falta de prática de leitura. Alguns poucos conseguem fazer essa apropriação dos conteúdos, mas não são todos que alcançam essa criticidade. A professora B cita o exemplo de alunos que se recordam de alguma discussão que ocorreu em sala de aula. A docente C fala apenas em textos compatíveis com interesses e necessidades dos alunos, como já foi mencionado. Considero necessária a ideia de trabalhar com

textos que são do interesse dos discentes, mas se o foco for somente nessas leituras, não haverá a expansão do conhecimento de mundo dos estudantes.

É muito importante que as práticas críticas de leitura não se findem em sala de aula, mas que contribuam para a vida do aluno fora da escola. Somando com a ideia de Freire (1995), de que o texto deve se aproximar da realidade de seu leitor, as discussões sobre o conteúdo do que é lido, as interpretações e diferentes possibilidades de leitura e posicionamentos devem servir para que o aluno seja sujeito agente dentro da sociedade, aplicando o que é debatido em sala ao que é vivido no cotidiano.

Dentro da entrevista, um outro ponto abordado foi a questão da colaboração dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa nas práticas de letramento crítico em sala de aula, seja no período da graduação das docentes, ou nos cursos de formação continuada de professores.

A docente A considera que as formações são bem superficiais. Segundo a entrevistada, em sua graduação, pela Universidade Federal do Espírito Santo, ela não foi ensinada a ser professora, a dar aula, tendo terminado o curso cheia de dúvidas sobre como lecionar. E, de fato, a docência não possui uma receita de como deve ser praticada, como se fosse um bolo e seus ingredientes, mas existem experiências diárias que mostram os caminhos a serem percorridos no processo de ensino dentro de sala de aula, além de vivências compartilhadas com outros professores.

Além disso, nos cursos de formação continuada, muitos reafirmam as coisas que têm que ser feitas, mas não mostram um caminho de como fazer. São muitas normas e regras, mas falta a aplicação disso tudo em sala de aula. Acredito, e reafirmo, que não existe uma receita de como dar aula e exercer a função docente, até porque as realidades variam de escola para escola, mas é pertinente que os cursos de formação continuada consigam captar essas diferenças e agregá-las nos direcionamentos que são passados para os professores durante as formações.

Para a professora B, formada em Letras pela UFES, a graduação contribuiu, sim, para o desenvolvimento de práticas de letramento crítico em sala de aula, porém ela afirma que não há engajamento do estado, não há incentivo, e o que mais precisa ser tratado nos assuntos das formações continuadas é ignorado. A professora fala também sobre a imposição de uma “cultura do medo”. Em suas palavras:

*“Eles tentam impor aquela cultura do medo: ‘porque você pode perder o seu emprego’; ‘porque você pode sofrer um processo, porque ele pode entender dessa forma’; ‘porque é melhor não fazer isso, porque pode entender, assim...’ Sabe? Bem por esse caminho. E, também, são formações muito amadoras”. (Excerto 13, Professora B).*

Ou seja, os cursos de formação continuada do docente são superficiais e servem mais de protocolo, para fazer surgir uma máscara de que o governo está investindo no professor, mas não contempla assuntos que possam empoderar o docente e também levar o aluno a esse empoderamento.

De acordo com a professora C, os cursos de formação dão suporte ao professor para o planejamento de suas atividades, além de abordarem novas estratégias, a fim de desenvolver as atividades da melhor forma. Nas palavras da entrevistada:

*“É o momento de aprendizagem, interação e troca de experiências. O professor precisa estar apto para coordenar, orientar etapas de atividades, a fim de tornar claras as propostas e dinâmicas envolvidas no processo e, assim, a prática seja exitosa”. (Excerto 14, Professora C).*

Para o estado, principalmente no atual governo presidencial brasileiro, que a todo momento tenta sucatear cada vez mais o ensino público em prol da iniciativa privada, verdadeiros interessados na Educação Básica do país, é mais interessante que o aluno não seja ensinado a pensar criticamente em sociedade, e esse pensamento crítico, por meio das atividades em sala de aula, pode se desenvolver dentro da escola, principalmente na figura do professor, que é desencorajada de formar o cidadão como agente de mudança em seu contexto social.

De acordo com o que é proporcionado para a efetivação da tarefa docente em sala de aula, questionei o que as professoras mudariam ou manteriam em sua prática. A docente A afirma que manteria a possibilidade que ela oferece para que o aluno sempre participe das aulas, mesmo que com comentários que não se aplicam naquele momento, mas que participe de algum jeito. De acordo com a entrevistada:

*“só porque eu dei a chance de ele falar algo, né, ele, de repente, a partir daquilo ali, ele consiga ser mais participativo, [...] às vezes ele até tem vontade de se expressar, mas ele não vê um momento, né, então, essa, essa prática de deixar o aluno falar, mesmo independente do que ele for falar, mas isso eu acho importante, porque adolescente sente vontade, necessidade de falar mesmo, né, então, pra ele talvez é o único momento que ele tem de, de expressar o que ele quer, né, então as vezes, a partir disso daí ele desenvolve, isso eu manteria”. (Excerto 15, Professora A).*

A professora ainda afirma que mudaria a forma de trazer os textos para os alunos em sala de aula, visto que ela considera que os livros didáticos não estão acompanhando o desenvolvimento dos alunos, trazendo apenas coisas antigas que não motivam os alunos nas atividades. Para ela, seria mudada a forma como os textos são veiculados, proporcionando ao discente o contato com os textos antigos, sim, mas também em comparação com textos atuais. A dificuldade está na burocracia que é para conseguir distribuir esses textos aos alunos, de acordo com o que a escola pode disponibilizar de cópias. De acordo com a docente, se tivesse a oportunidade, ela

*“[...] traria duas, dois momentos históricos diferentes pra ele vê que aquilo não é passado, e que o passado não é tão passado assim, e que as duas coisas podem andar juntas, não precisa ignorar o passado pra viver o presente [...]”. (Excerto 16, Professora A).*

Já a docente B afirma que, se pudesse mudar, ela daria mais liberdade para o trabalho dos professores, pois também enxerga que os docentes são muito presos às burocracias. Falta tempo nos horários de planejamento para, de fato, planejar conteúdo das aulas. Também mudaria o acesso à biblioteca da escola, facilitando o desenvolvimento de atividades de leitura com os alunos nesse espaço da instituição.

Para a docente C, no seu planejamento das atividades, ela já tem para si que os desafios serão relevantes, mas sempre acredita no potencial dos alunos e investe nisso, sendo o resultado muito satisfatório na maioria das vezes, buscando sempre inovar na sua prática, utilizando estratégias adaptadas à realidade de cada turma.

Com o que pude observar em sala de aula, a professora tem um jeito de lidar em cada turma, considerando as dificuldades de cada uma.

Caminhando para o final da entrevista, questionei como as abordagens críticas de leitura em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento e autoconhecimento das identidades dos alunos e como o trabalho na escola pode auxiliar nessa construção da identidade do sujeito. Além disso, se a partir das atividades críticas de leitura, o aluno se torna capaz de questionar e problematizar o contexto em que está inserido no mundo, para além dos muros da escola, se reconhecendo como agente de mudança.

Para a professora A, o principal é fazer com que o aluno se sinta parte do processo, que ele possa expor as suas opiniões e entender a validade da opinião dos outros colegas de sala também, instigando que o discente escute e respeite o ponto de vista dos outros sujeitos. Assim, ela acredita que, ali na escola, existem aqueles que escutam o que o estudante tem a dizer, expressando suas ideias, tendo voz dentro da escola, o que não acontece, muitas vezes, fora do ambiente escolar. Segundo ela, a personalidade do aluno também está envolvida em seu engajamento na sociedade e são poucos os alunos que demonstram essa característica crítica, quando diz:

*“então isso eu acho muito individual, né, eh, num universo de 40 alunos, se pegar uns dois ou três que consiga isso, às vezes a gente ouve casos, né, de algumas discussões que a gente teve em sala, que ele fala “ah, fessora, lá em tal lugar aconteceu isso isso e isso e eu falei assim assim assim”, né, e, eh, seja uma questão, sei lá, de respeito, né, assim, ou de desrespeito, no caso, eh, ou mesmo de você furar a fila do recreio, por exemplo, então, eh, de você, ah, cê passou atividade e já, eh, a atividade era pra ser feita hoje, “você não fez, porque você enrolou e você quer ter nota mesmo assim? Não, isso não é justo com quem fez”, então, acho que essa, essas reflexões, assim, em relação à vida mesmo, alguns conseguem levar pra fora, e de as vezes, de reconhecer “ah, legal, aquilo que eu ouvi na escola eu consegui, eu aprendi na escola isso isso e isso, então eu já sei que aqui na rua eu posso fazer dessa e dessa forma, né, mas são poucos os casos”. (Excerto 17, Professora A).*

A professora comenta ainda a existência de “como se fossem dois mundos, a escola é um mundo, lá fora é outro mundo”, sendo que a maioria dos alunos não consegue

juntar as duas coisas. Neste caso, associo esse comentário com o que Street (2014) afirma ao analisar uma experiência em sala de aula, em que a docente observada pede que os alunos usem a “voz escolar” para falar dentro de sala de aula, como se a escola fosse um universo à parte, utópico a meu ver, ao invés de ser local de encontro de diversos mundos, diversas realidades. Muitas vezes, infelizmente, são os próprios alunos que separam a realidade escolar da realidade de fora, não enxergando o porquê de estarem em contato com diversos conteúdos. Eles acreditam que não há aplicabilidade do que é aprendido dentro da escola em seu contexto de vida cotidiana, que a escola está separada de sua realidade e que não há serventia passar horas do dia em um local, sendo que do lado de fora as coisas são diferentes.

Escola é local de encontro das realidades. Alunos e professores precisam enxergar que não há separação entre o que é vivido fora da escola e o que é vivido dentro da instituição. O que é realizado dentro da escola é influência do contexto individual de cada um, seja do docente, seja do estudante. Suas experiências do cotidiano se refletem em suas posturas onde quer que estejam, e isso também serve para o ambiente escolar.

A professora B acredita que os alunos vão valorizar mais e colocar em prática o que foi aprendido na escola quando saírem dela, e que não serão todos, mas aqueles que se destacam, se diferenciam dos grupos que não alcançam bons resultados e engajamentos nas atividades propostas. Enxergo a importância de que os estudantes sejam encorajados a se posicionarem criticamente, questionando circunstâncias, já dentro da escola, ou fora dela enquanto ainda estudante, não esperando a conclusão do Ensino Básico para se reconhecer como cidadão participante da sociedade. Além disso, é pertinente que todos esses indivíduos sejam encorajados no alcance dos resultados, de modo que suas dificuldades sejam identificadas, sendo necessário que os professores, como agentes de letramento atentos aos seus discentes, reconheçam esses alunos que carecem de auxílio no desenvolvimento de suas habilidades sociocognitivas e promovam situações em que esses possam participar junto a turma.

A docente ainda acredita que os professores veem os resultados de sua prática docente a longo prazo, o que acontece com os alunos quando saem das escolas, a formação que alcançam, seja encontrando com o aluno na rua ou acompanhando-o através de suas redes sociais, sendo que aquela aula lecionada outrora possa ter sido decisiva na vida daquele indivíduo.

A docente C retoma as três questões já citadas: “*Por que ler? O que ler?*” e “*Como ler?*”. Também fala sobre a imaturidade de muitos alunos na hora de fundamentar discussões “mais polidas”, mas reconhece que o contato diário auxilia em uma grande quantidade de resultados e colabora na discussão de pontos de vista diferentes. Além disso, a professora fala que:

*“[...] a aplicabilidade de leitura cotidiana precisa motivar e fornecer condições para o aluno refletir criticamente, ou seja, processar o hábito de ler de forma competente, clara e adequada às diferentes situações”.* (Excerto 18, Professora C).

O docente tem um papel importantíssimo nas práticas de letramento crítico em sala de aula, e seu trabalho nunca se dá sozinho: ele precisa estar em parceria com seus alunos, no engajamento e no interesse de cada um pelo que é estudado, em parceria com a estrutura escolar e os suportes disponibilizados para a efetivação das práticas docentes nas aulas. Além disso, há também necessidade de que haja subsídios do governo, incentivos para a educação pública e para a figura do professor, de modo especial, esse que tem seu trabalho tão desprivilegiado e desvalorizado dentro da sociedade.

#### 4.2. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

Essa dinâmica do grupo focal aconteceu na primeira segunda-feira de julho de 2019, reunindo um aluno representante de cada turma da escola, em um total de onze alunos, para participar de um debate sobre alguns questionamentos propostos, acerca das atividades de leitura em sala de aula e sobre a percepção dos letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa. Para que os estudantes estivessem ali, solicitei ao coordenador da escola que pedisse a indicação de cada um aos professores das turmas. O critério de seleção utilizado pelos professores foi encaminhar para o encontro alunos que possuem melhor desempenho em sala de aula, demonstram maior participação durante as atividades e sempre manifestam suas opiniões durante as aulas.

Apesar desse critério, alguns alunos, principalmente dos primeiros anos, se mostraram mais retraídos e tímidos durante o grupo focal, falando em pouquíssimos

momentos, ou apenas acenando em concordância ou não com o que os demais alunos manifestavam. Todos participaram do momento e contribuíram com seus pontos de vista, mas alguns ficaram mais quietos.

O grupo focal foi realizado dentro do espaço da biblioteca da escola, por se tratar de um ambiente amplo, confortável, climatizado e silencioso. O encontro se deu no período da terceira aula, antecedente ao recreio, durando em torno de 45 minutos, que foram bem produtivos e renderam bastantes visões dos alunos, de acordo com o que era perguntado e como a conversa fluía. O texto da dinâmica na íntegra está disponibilizado nos anexos deste trabalho. Uma aluna do primeiro ano participou apenas concordando em gestos com a cabeça, permanecendo mais retraída, não falando em nenhum momento da experiência. Os demais alunos participaram e colocaram seus pontos de vista, uns mais desinibidos, e outros mais pontuais em determinados momentos. Por fim, acredito que a dinâmica atendeu bem à proposta deste trabalho e levou a opiniões que serão discutidas neste capítulo.

Inicialmente, expliquei aos alunos como funcionaria a dinâmica, em que eu faria uma questão e debateríamos sobre ela, com a apresentação de suas opiniões e contando suas experiências, de acordo com o que era perguntado, a fim mesmo de que eles pudessem se situar no contexto da pesquisa e ficar mais relaxados com o que seria conversado.

Partindo para as questões, a primeira pergunta foi como que eles enxergam a importância da prática de leitura. Além disso, questionei se eles gostam de ler e se a turma deles gosta de ler e participam durante as aulas. Em geral, os alunos responderam que gostam, sim, de ler, resposta essa que confronta a afirmação da docente A, de que os discentes não gostam de ler. O que tem sido considerado, então, como leitura? Quais textos são considerados como possíveis de leitura? Apenas o cânone é leitura? Infelizmente, o cenário é o de que o texto literário canonizado é pertinente de leitura, enquanto os demais gêneros textuais, mais próximos do cotidiano desses estudantes, são marginalizados, o que mostra que a docente A não reconhece os textos que esses sujeitos gostam de ler como prática de leitura e, assim, traz essa afirmação de que os alunos não gostam de ler. E, como já vi em outras situações, essa é uma fala de muitos outros professores.

O aluno do 3M4 afirma que não é possível fazer nada nos dias de hoje sem a prática de leitura e faz uma crítica afirmando que, no geral, as pessoas, hoje em dia, querem tudo com muita facilidade, tudo dito ou escutado, ninguém quer ler e falta muito interesse. O aluno fala, também, da falta de participação da turma nas atividades de leitura. Seguindo a discussão da pergunta, o aluno do 2M2, concordando com o que foi afirmado anteriormente, diz que as pessoas querem tudo na mão, sem ter que pesquisar ou estudar. Se há algum tempo livre, ao invés de ir a algum livro se aprofundar em algum conteúdo, recorre-se ao celular e gasta-se o tempo com conteúdos inúteis. Já uma aluna do 2M1 relaciona a prática de leitura e sua importância com a possibilidade de extensão e aprimoramento do vocabulário, facilitando na hora de produzir alguma redação.

Esses alunos estão constantemente sendo alertados sobre a avaliação do Enem e sua importância para o ingresso no Ensino Superior. Assim, o foco de seus estudos, para muitos dos estudantes, está em conseguir pontuações elevadas na prova e serem aprovados nela, visão essa que é encorajada por muitos professores, que acabam por fortalecer a ideia de uma prática de ensino estruturalista, mecânica, com vistas ao alcance de notas para aprovação em exames. Então, práticas que possibilitam o desenvolvimento crítico desses alunos ficam prejudicadas, em segundo plano.

Questionei se os alunos gostam de ler as atividades que são propostas em sala de aula, as obras indicadas ou o conteúdo trazido pelo livro didático. Todos os alunos responderam que não gostam. O aluno do 3M4, apesar de não gostar, sabe que, se aquela atividade está sendo solicitada, é porque ela possui alguma importância. O aluno do 2M2 traz como exemplo textos trabalhados no estudo do período Barroco e relata que era interessante conhecer palavras já antigas e em desuso, atualmente, na Língua Portuguesa. Por fim, todos concordaram que gostam, sim, de ler, mas não gostam do conteúdo de leitura que é imposto em sala de aula.

Neste ponto da fala dos alunos, noto que ocorre uma contradição com o que é falado pela professora dos primeiros anos durante sua entrevista, em que a docente afirma que os alunos não gostam de ler. No que eu observo, acredito que a questão não gira em torno do não gostar de ler, mas sim no desinteresse em ler textos exigidos em sala de aula, cuja linguagem não agrada ou não encanta os alunos. Além disso, são textos que se tornam pretexto para a elaboração de algum trabalho em sala de aula ou

aplicação de alguma prova avaliativa. A aluna do 1M2 diz que *“quando a gente se interessa por aquilo a gente uma vontade de ler maior, quando é um assunto que a gente gosta”*. Textos que fogem da realidade dos alunos não criam neles o interesse pela leitura e pelo aprofundamento no conteúdo, pelo menos, não em um primeiro momento.

Dando continuidade, questionei o que eles entendem por ser crítico, crítica e criticidade; além disso, perguntei o que seria, para eles, ler criticamente um texto. O aluno do 3M4 afirmou que sempre que lê algum livro, ele para e faz perguntas para o texto, pensando o que aquela experiência poderia agregar para a vida dele, tendo preferência pelos livros que ele chama de *“desenvolvimento pessoal”*. O aluno do 2M2 afirma que, para ele, crítica é *“julgar alguma coisa com sinceridade”*. Nesse ponto, a aluna do 3M1 afirma que não existem apenas críticas ruins, mas que muita gente acha isto: que criticar é algo ruim. O aluno do 1M1 diz que *“[...] crítica é analisar o mesmo assunto de várias formas diferentes”*. Os alunos afirmam positivamente quando são questionados se eles realizam perguntas ao texto enquanto leem.

Perguntei o que eles costumam perguntar aos textos durante o processo de leitura, se eles se questionam do porquê de estarem lendo aquele texto e o que isso pode atribuir para a vida deles além da escola. O aluno do 1M1 fala que:

*“[...] a gente estuda Classicismo no começo do ano. A gente começa a ver a parte lá em Portugal e essas paradas assim e a gente pergunta “hoje ainda é desse jeito?” Por exemplo, lá foi há mais de 500 anos atrás, e hoje, ainda é assim? Ainda é usado alguma coisa daquela época hoje? É sempre essa análise que é feita em cima desses textos na literatura, pelo menos a literatura a parte antiga dela”*. (Excerto 19, Aluno 1M1).

Saliento que essa declaração dialoga com o que a docente dos primeiros anos respondeu quando entrevistada: que ela gosta de aproximar os textos do passado com o presente, de modo que um não seja causa de exclusão do outro, mas que sejam complementares para o entendimento do passado e do presente. Alguns alunos falam também sobre a parte do vocabulário do livro didático, que traz o significado de palavras antigas, até então, desconhecidas pelos alunos, aproximando ainda mais os

alunos do sentido que o texto traz e que pode ser mal interpretado, dado o não conhecimento de alguns termos.

Questionei como são as atividades de leitura em sala de aula, quais são os meios de veiculação dos textos. Neste ponto, sugeri que os alunos considerassem todos os gêneros textuais, verbais ou não verbais, abrangendo os multiletramentos. A aluna do 3M1 relata que o meio mais utilizado de leitura é o livro didático, e, além disso, todo trimestre a sua professora aborda um livro literário, de acordo com o período estudado, solicitando que os alunos apresentem um seminário sobre a leitura realizada dialogando com o período em que a obra se passa ou foi escrita.

No 2M2, o aluno afirma que a professora, utilizando o livro didático, discute com os alunos sobre os textos que possuem palavras em tupi, linguagem indígena valorizada pela primeira geração romântica, discutindo sobre o significado dos termos e o sentido que isso faz o texto ganhar, além de imagens que carregam algum enunciado e o aluno pode realizar a interpretação a partir daquela foto.

A aluna do 2M3 fala sobre a proposta de trabalho que sua professora pretende desenvolver com o livro que foi oferecido através de um projeto da Secretaria de Educação, como já mencionado no relato da entrevista com a docente da turma. A aluna diz que

*“[...] a gente vai fazer também esse trimestre, é ler o livro e em cima desse livro construir um texto, eh, construir um texto, eh, com senso crítico sobre o que a gente acabou de ler, e eu achei algo muito interessante, porque cria em nós argumentos pra gente utilizar, que nem na redação do Enem, também, que é muito importante pra gente, que a gente visa o Enem como algo “nossa o Enem é muito importante, mas como que eu vou construir uma redação? Qual base eu vou ter?”, as vezes a gente fica perdido, só que aí em cima de ler esses livros, cria pra nós um senso crítico, né, que é algo muito importante”. (Excerto 20, Aluna 2M3).*

É importante notar como que os alunos se preocupam com a pontuação e a avaliação do ENEM, exame que é porta de entrada para o Ensino Superior nas universidades públicas do país, como já foi mencionado. Já enxergam a importância da prática crítica de leitura como forma de aquisição de conhecimento e elaboração de ideias a serem

colocadas em uma redação. Porém, é importante lembrar que a prática de leitura em sala de aula não deve visar apenas dos exames e avaliações, mas, também, preparar o aluno para a vivência em sociedade, no cotidiano, para além da escola.

Tendo isso em vista, questionei se as atividades de leitura em sala de aula se aproximam da realidade dos alunos no contexto fora do ambiente escolar. O aluno do 1M1 associa os conteúdos vistos sobre o Classicismo e o Quinhentismo em com o que é vivido hoje, características do passado que auxiliam no entendimento da história e em como chegamos ao presente, tudo isso com o auxílio da docente da turma. Para a aluna do 3M3, por estar estudando textos relacionados com a literatura brasileira, do período modernista em preparação para o Enem, ela acredita que esse conteúdo não está próximo da realidade dos alunos e diz ainda que hoje você não encontra pessoas que gostam de ler literatura brasileira, principalmente os adolescentes.

Infelizmente, é difícil lidar com esse posicionamento da aluna, visto que a literatura brasileira é tão rica em várias características, o que, a meu ver, ganha essa imagem negativa do jovem devido a uma prática de leitura por obrigação, sem prazer, para cumprir avaliações impostas. Além disso, vários conteúdos da literatura nacional podem ser aplicados em abordagens de letramento crítico para a sala de aula, em relação com a realidade dos alunos, colocando em discussão questões sociais dos textos que se assemelham com questões reais. De modo particular, considerando as turmas dos terceiros anos, que estudam o Modernismo, temas nordestinos começam a entrar em foco, além de todas as desconstruções provocadas por esse movimento literário.

Ao serem questionados sobre essa identificação daquilo que é lido em sala com a realidade social da turma ou de cada um, os alunos manifestaram dúvidas ao responder. Foi preciso que eu instigasse e falasse sobre situações de preconceito que a sociedade vive (racismo e homofobia, mais explicitamente), se os textos abordam essas temáticas. Permanecendo a dúvida, citei a terceira geração romântica, que aborda as questões da escravidão e o movimento abolicionista e como tais textos podem se aproximar da atualidade.

O aluno do 2M2 relatou que, em sua última atividade de Língua Portuguesa, o texto falava da história dos africanos, que possuíam sua liberdade e suas vidas na África e foram trazidos à força para o Brasil para serem escravizados pelos portugueses, tendo

sua liberdade roubada e a sua vida marcada por tanta dor. Porém, o aluno não falou diretamente em como esse texto e essa temática estaria em relação com a atualidade. Falou apenas no sentido de que o texto proporcionou o conhecimento da história, mas não tratou das marcas daquele passado tão doloroso para os escravos, as quais ainda repercutem na atualidade e nos casos de racismo e preconceito noticiados com frequência.

O aluno do 3M4 falou sobre a comparação de um texto que tratava de “*Fake News*” e que dizia que a internet estava mentindo em relação a muitos assuntos, em comparação com um outro texto, um manifesto do passado cujo título não foi mencionado, mas que não se distancia da atualidade e que, inclusive, contribuiu para o entendimento do presente. É importante que o aluno consiga fazer essas ligações das temáticas dos textos que circulam em sala de aula em comparação com questões da atualidade, problematizando os conteúdos abordados nos textos em relação às perspectivas contemporâneas de cada turma e de cada aluno.

Dessa forma, concluí que os textos conseguem, sim, ter essa aproximação com a atualidade, porém, muitos alunos não conseguem interpretar sob esse foco de comparação com o hoje, não questionando o texto e problematizando seu conteúdo. Além disso, também acredito na ausência da figura docente nessas questões, como agente de letramento, de modo que o aluno consiga interpretar e relacionar determinadas abordagens com o seu presente. Essa função da professora caminha junto com a leitura e as interpretações feitas pelos alunos, provocando o olhar crítico em torno do que é lido, assim, neste ponto, o papel do professor é essencial.

Perguntei aos alunos se todos podem dar sua opinião em sala de aula, se podem se expressar. Todos responderam afirmativamente, inclusive, o aluno do 1M1 relatou que são as professoras que pedem que os alunos mostrem seus pontos de vista e participem ativamente das discussões nas aulas, fato que me permite comparar com a resposta da docente dos primeiros anos, que falou sobre sempre motivar e prezar pela participação de seus alunos nas aulas, dando voz e ouvindo a voz do outro.

Questionei se os alunos se sentem capacitados para lidarem com seu dia a dia fora da escola, se os conteúdos dos textos e o posicionamento deles auxilia para sua vivência social, se sofreram influência a partir de algum personagem em alguma obra, conseguindo sair das aulas de Língua Portuguesa, enxergando e interpretando o

mundo de outras formas. Perguntei, ainda, se os alunos conseguem manifestar suas opiniões e seus posicionamentos fora da escola e se conseguem ouvir e prestar a atenção na visão do outro.

O aluno do 2M2 afirma que, quando lê textos com abordagens sociais, fica pensando e questionando o que leu, formando opiniões. Segundo ele:

*“cê começa a pensar, formar opinião na sua mente, ah, lembrando desse texto aqui, ‘poxa, fala sobre o racismo, sobre o preconceito, poxa, o que que a gente pode fazer diferente? Qual são as causas dessas coisas?’ entendeu? ‘o que levaram a isso?’ e aí a gente começa a, a, pensar isso e formar uma... pensamento crítico”.* (Excerto 21, Aluno 2M2).

Considero importante o aluno falar sobre a geração do pensamento crítico a partir das reflexões em torno de um texto em comparação com os contextos sociais em que o discente se insere, questionando a realidade e formas de mudança. Assim é que o aluno deve se posicionar diante do mundo: como aquele que, em sociedade, é ativo e pode proporcionar mudanças positivas em seu contexto.

O aluno do 3M4 faz uma comparação da obra modernista “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, com a atualidade. O estudante relata a história do conflito, em que o personagem principal, que estava sendo desrespeitado, briga mentalmente com aquele que o estava desonrando. Naquela época, de acordo com o aluno, brigas por desonras eram decididas na luta, porém, o personagem brigou mentalmente, ao invés de discutir pessoalmente. O discente mostra sua visão crítica e a relação entre o texto e a atualidade quando compara essa situação da obra com o hoje falando sobre como as pessoas já não respeitam mais a visão do outro, atacam e tudo acaba em confusão. Na reflexão do aluno: “[...] e eu penso, naquela época que o negócio era mais forte, porque hoje a gente não pode ter esse respeito, esse autocontrole?”.

Questionei aos alunos se os livros didáticos provocam o posicionamento crítico em sala de aula ou se cobram apenas uma leitura superficial dos textos, apresentando atividades estruturalistas tradicionais. O aluno do 2M2 afirma que depende muito do assunto: quando fala, por exemplo, do preconceito, do feminismo sempre aparecem perguntas questionando o pensamento dos alunos em relação àquilo, qual a

justificativa do aluno para aquela resposta. O aluno do 3M4 fala que a professora sempre orienta que os alunos leiam o texto, depois leiam as perguntas propostas pelo livro e voltem a ler o texto.

O aluno do 1M1 também fala sobre o livro sempre pedir que a resposta seja justificada, porém critica o material didático quando fala que partes dos textos já aparecem grifadas, como se a resposta já fosse dada e os alunos não precisassem de tanto esforço para chegar a uma conclusão, fazendo, segundo o discente, a possibilidade da construção de um pensamento vasto se tornar algo pequeno.

Neste ponto, considero pertinente retomar as reflexões de Cervetti, Pardales e Damico (2001), quando diferenciam a leitura crítica da prática de letramento crítico: noto que, na fala do aluno, fica explícito que o livro didático não provoca questionamentos e problematizações dos conteúdos abordados, como sugere a teoria do letramento crítico (DUBOC, 2012), mas trabalha com o texto e sua interpretação de forma superficial, considerando as intenções do autor e estruturas de texto, em simples leitura crítica.

Questionei se os livros didáticos abordam o respeito às diversidades que integram a sociedade. Os alunos concordaram com o estudante do 3M4, quando ele disse que não abordam essa temática diretamente, mas que, se o leitor analisar bem, ele consegue perceber esse cenário das diversidades. A aluna do 2M1 fala que a diversidade é vista como algo negativo e que existe um padrão que é aceito e deve ser seguido. A aluna do 3M1 e o aluno do 3M4 falam da importância que é a professora sempre estar em interação com os discentes, auxiliando nas interpretações, orientado que o texto seja lido várias vezes e dando pistas durante a leitura.

Perguntei se os alunos, alguma vez, já se enxergaram em algum personagem de alguma obra. O aluno do 3M4 deu seu depoimento sobre o período em que sofreu *bullying* na escola e se colocou em relação com o personagem que também sofria com esse preconceito na escola, em que pessoas que nem o conheciam direito tiravam conclusões sobre ele e isso era motivo de depreciação e o quanto foi difícil para que ele conseguisse desconstruir essa realidade. A declaração do aluno foi bastante emocionante.

Questionei se, nas leituras do dia a dia dos alunos, fora daquelas exigidas em sala de aula, os estudantes se identificaram com algum personagem. O aluno do 1M1 deu um

exemplo sobre obras infanto-juvenis, falando sobre o livro “Diário de um banana”, que abordam em sua temática a realidade escolar, que sempre retrata os alunos de alguma forma, ocorrendo a identificação dos leitores. O discente do 3M4 falou sobre uma coleção que ele lê de livros que tratam sobre como as pessoas sofrem no dia a dia, principalmente no ambiente escolar, lugar de tensão para muitos alunos, provocando ansiedade, gerando mais preocupação com as notas e avaliações ao invés de estarem realmente aprendendo determinado conteúdo.

Considerando as atividades em sala de aula de leitura e interpretação de textos, somadas com abordagens críticas, questionei se essas atividades conseguem fazer com que eles se conheçam, se identifiquem, enquanto cidadãos, enquanto integrantes da sociedade. O aluno do 1M1 vai além da disciplina de Língua Portuguesa e fala que outras matérias contribuem para a vida em sociedade, citando o exemplo da Sociologia, que faz uso de textos que abordam, dentre outros temas, a questão dos Direitos Humanos, mostrando meios de respeitar e lidar com o outro.

Nessa fala do aluno, considero pertinente observar a importância que as outras disciplinas possuem na construção da identidade do aluno, na forma como auxilia o discente a estar inserido na sociedade, lidando no dia a dia com as diferentes situações que surgem. Não é função apenas da Língua Portuguesa a prática de leitura e a crítica à realidade em sala de aula. As outras disciplinas também possuem papel importante na problematização de questões abordadas, permitindo que o aluno desenvolva e expresse seu ponto de vista, em interação com outras possibilidades interpretativas.

Caminhando para a finalização do grupo focal, perguntei se os alunos acreditam que os textos trabalhados em sala e as práticas de leitura realizadas auxiliam para que eles tenham a oportunidade de enxergar o mundo de forma diferente, e se eles conseguem se enxergar como agentes de mudança na sociedade, no contexto em que estão inseridos. O aluno do 2M2 respondeu da seguinte forma:

*“A gente é o futuro, né? Tá na nossa mão, né? É aquela coisa tipo assim, tá no nossa mão, né? É geração de amanhã. Então é bom a gente se interessar, a gente aprender, agregar conhecimento, eh, pra gente crescer, pra gente, eh, tem aquela coisa de sustentabilidade, tipo criar aquela coisa pro futuro, pessoal adiante. Então, eh, lógico, gerações anteriores, talvez a gente sofra uma influência, mas é bom a gente criar uma*

*mudança, porque tem muita coisa ruim que tá acontecendo hoje em dia por causa de agentes passados, então é bom a gente alterar essa história pra criar um futuro melhor". (Excerto 22, Aluno 2M2).*

O aluno do 3M4 fala sobre a oportunidade de “*pensar fora da caixa*”, deixando de ser copiadores de ideias para autênticos em seus posicionamentos. O aluno do 3M2 discute exemplos de textos que tratam sobre política e como que isso pode interferir na questão do voto consciente nas eleições, comparando ideias dos políticos e o cidadão poder tomar sua decisão com base em análises críticas mais concretas. O discente do 1M1 fala que, se o “porquê” fosse mais utilizado, tudo seria diferente, mais questionado, fugindo apenas da aceitação do que está sendo colocado já desde o início da Educação Básica. O aluno acredita que eles não são preparados para criticar e sim para aceitar o que é imposto, e quando chegam ao Ensino Médio, diante de muitos questionamentos, os estudantes estão despreparados e não conseguem fazer direito.

Finalizando esta análise, concluo sobre a importância dos alunos se enxergarem como sujeitos ativos em sociedade, capazes de serem a mudança que o contexto necessita. Além disso, trazer a ideia de questionar as imposições, deixando a cópia de ideias para a autoria delas é fundamental para o empoderamento desse cidadão que se constrói dia após dia também nas práticas escolares. Percebi, portanto, como o letramento crítico na escola, nesta pesquisa observando o ensino de Língua Portuguesa, auxilia na construção dessas problematizações na sociedade, transformando esses alunos em indivíduos questionadores, preparados para fazerem a diferença por onde passarem.

#### 4.3. NA SALA DE AULA, O DESINTERESSE QUE GERA DESINTERESSE: VIAS DE MÃO DUPLA

Durante a observação das aulas de Língua Portuguesa, somada com os momentos de entrevistas dos alunos e professores, foi observado um detalhe que tem sido muito particular da atualidade, cada dia sendo mais agravado por diversas circunstâncias, que é o desinteresse em sala de aula. Nesta parte, busco refletir brevemente sobre

esse ponto através das opiniões dos docentes e discentes e daquilo que fora observado durante as aulas.

Trouxe aqui para reflexão a ideia da “via de mão dupla”. No dia a dia no trânsito, e não só, é bastante comum observarmos o uso dessa expressão. Como motorista, entendo que, em uma via de mão dupla, os condutores de veículos precisam trafegar em sintonia, sinalizando suas atitudes na pista, e, ao primeiro descuido, um acidente pode ser causado, prejudicando aqueles que se envolvem diretamente e atrapalhando a fluência do trânsito para outros indivíduos. Neste ponto, comparo essas vias com o dia a dia escolar, e em como tudo precisa fluir com a participação de todas as partes que integram a Educação Básica, de modo especial com o foco nas práticas de letramento crítico em sala de aula a partir de atividades de leitura.

Durante a entrevista com as professoras, questionei como se dava a participação dos alunos nas aulas, e os desafios dos docentes diante dessa questão. A docente A, dos primeiros anos, afirma que os alunos não gostam de ler, “*a maioria não gosta*”, acham que são atividades chatas e reclamam disso. Na visão da professora, os alunos querem as coisas já prontas, que não deem muito trabalho. A professora B afirma que não é a turma inteira que participa das atividades, que existem alunos mais acanhados e que acabam participando como ouvinte. Além disso, falou que é sempre um desafio instigar o aluno para a prática de leituras, buscam sempre por filmes ou ilustrações do conteúdo que seria lido. A docente C cita que os principais desafios com os alunos é o de eles se tornarem leitores proficientes, seja na leitura íntegra de obras clássicas ou em atividades mais simples, o que é um processo muito lento.

Como já falei neste texto, as práticas de leitura envolvem constantemente o dia a dia de todos. Seja em mensagens que chegam ao celular, ou por folhetos na rua, propagandas veiculadas, jornais impressos ou conteúdos televisivos, além das redes sociais que estão diretamente a disposição de todos, principalmente os adolescentes e jovens da atualidade, que procuram sempre pelos conteúdos que são proporcionados por essas redes. Então como dizer que os alunos, simplesmente, não gostam de ler? Considero mais pertinente que afirmar negativamente o gosto dos alunos pela leitura seria o questionamento sobre aquilo que esse público gosta de ler, porque eles leem.

Muitos alunos gostam de obras de ficção e estão em contato com essas leituras, com os *Best Sellers* que circulam com temáticas que são do agrado dos jovens, com uma linguagem juvenil e de fácil entendimento desses indivíduos, em contrapartida das obras mais clássicas dos diferentes períodos literários que são estudados na Educação Básica. Quando questionados se gostam de ler, os alunos do grupo focal afirmaram que sim, porém, quando perguntados se gostam das atividades de leitura que são impostas na sala de aula, os discentes já ficaram mais retraídos, falaram de textos que são mais antigos, que nem sempre se agradam da proposta de leitura. A aluna do 1M2 diz que os alunos gostam dos textos, temáticas e leituras propostas que acham interessantes.

Assim, acredito que as atividades de leitura propostas também precisam ser pensadas de modo que os alunos se sintam motivados pelo texto que terão contato. É claro que o conteúdo literário que integra o currículo do Ensino Médio precisa ser abordado, conteúdo esse que está inserido no livro didático e é cobrado pelos exames avaliativos aos quais os indivíduos são submetidos, como o ENEM, o principal deles por ser porta de acesso ao Ensino Superior. Mas que sejam pensadas formas de discutir essas temáticas literárias de forma que os alunos sintam prazer em estar em contato com a história trabalhada, de modo mais dinâmico e sem tanta pressão avaliativa, não fazendo uso desse conteúdo para cobrar dos discentes uma prova ou algum trabalho avaliativo, tendo a prática de leitura como pretexto para avaliações e atribuição de notas.

A docente B fala sobre esse ponto. Infelizmente existem professores que cobram leitura dos alunos apenas para que esses façam alguma prova. A docente afirma que quando a leitura é trabalhada dessa forma superficial, os alunos se sentem desmotivados e leem menos, por simples obrigação. Em sua experiência como aluna, a professora fala que não gostava de ler somente para a realização de alguma avaliação, e que isso não serviu de estímulo para que continuasse sendo uma leitora. As atividades propostas precisam fugir da obrigação de que o estudante leia por cobrança, mas leia por sentir prazer na leitura que realiza, no aprendizado daquele momento e nas discussões e questionamentos que essas leituras podem proporcionar ao que lê.

Indo além disso, sabemos que os professores precisam avaliar seus alunos a partir de uma nota registrada, o que implica a aprovação ou reprovação do aluno no ano

letivo, por isso ocorrem tantas práticas superficiais de leitura, com alguma avaliação registrada em pauta. Durante o grupo focal, o aluno do 1M1 fala sobre a sua visão de que o governo se preocupa mais com as notas dos estudantes, mesmo que esses não aprendam o conteúdo e discutam sobre ele, não sendo do interesse do governo que os discentes aprendam o conteúdo, mas uma máscara que revela, a partir de um número, o desempenho desses sujeitos. Alunos que conseguem notas sem qualquer esforço ou aprendizado, que são empurrados, sustentado uma ideia de que a escola é obrigada a passar os alunos, como já ouvi diversos professores trazendo essa afirmação enquanto eu mesmo era aluno da educação básica, para que possam receber verbas do governo e mostrar um bom desempenho, mascarado, de acordo com o número de alunos que são aprovados.

Pior que isso, ainda na visão dos alunos do grupo focal, cria uma ideia no aluno de que ele não precisa se esforçar, já que são várias as facilidades para conseguir a média e passar para o ano seguinte, o que promove o desinteresse de muitos, que acabam por atrapalhar outros discentes que, de fato, estão comprometidos e participativos em sala de aula com o que é proposto. Alunos desinteressados, que gastam seu tempo no celular, ou que conversam com o colega ao lado, alunos que não participam das atividades das aulas.

Durante as observações das aulas, a professora C, realizou nos terceiros anos uma roda de leitura, como já retratei neste capítulo, em que os alunos fizeram uma pesquisa sobre uma temática específica e tiveram que levar os dados que encontraram para a sala de aula, provendo a discussão entre grupos sobre o tema. Muitos foram os alunos que não se comprometeram com a proposta, que não buscaram ou pesquisaram sobre, que não participaram das discussões. A aluna do 3M3 fala que essa atividade não deu tanto resultado porque os alunos não participam e *“ninguém liga pra nada”*. Assim, os alunos acreditam que a partir do desinteresse da turma, os professores se sentem desmotivados na preparação e realização das aulas, o que eu, como observador dessas aulas, para além das entrevistas, consigo perceber.

Os alunos do 1M1 e do 2M2 afirmam que as professoras falam do conteúdo superficialmente e, visto que boa parte das turmas não participa, os alunos que possuem mais interesse chegam até a mesa do docente e tiram suas dúvidas, fazem questionamentos, o que não é tão corriqueiro, já que muitos alunos são mais tímidos

e envergonhados. O aluno do 2M2 inclui aqueles alunos que precisam conciliar trabalho e estudos, que muitas vezes só possuem aquele tempo dentro da escola para estudar e dar conta do que é abordado, o que não deveria acontecer, e esse estudante deveria ser incentivado e ter condições de estudar e se aperfeiçoar para o mercado de trabalho, tendo uma base sólida de ensino na Educação Básica, passando para o Ensino Superior.

Considerando que todos os alunos das turmas têm potencial para seu desenvolvimento acadêmico e cidadão, mas que muitos estão desinteressados nesse crescimento, a parcela de alunos que realmente anseia pelo aprendizado do que chega de conteúdo, que querem estudar para além das notas atribuídas, são prejudicados pelos outros que não têm interesse.

Questionei às docentes o que as desmotiva no preparo e trabalho em sala de aula. As docentes falam do desinteresse dos alunos, das várias tentativas para que o aluno possa participar, interagir durante as aulas, e da frustração que é gerada quando a receptividade dos estudantes não supera às expectativas criadas em cima da preparação daquele momento. Além disso, as professoras afirmam sobre o processo burocrático da escola para a elaboração e reprodução dos materiais utilizados nas aulas. A professora B aponta também para a desvalorização do professor diante da sociedade, a falta de formação e as condições de trabalho a que são submetidos.

O professor da Educação Básica tem o importante papel, dentro da sociedade, de formar os indivíduos, incentivando-os no conhecimento de si mesmos e no caminho que irão seguir e se aperfeiçoar profissionalmente, e, ainda assim, a figura do docente é desmotivada, desencorajada e desvalorizada no mercado, o que afeta em seu dia a dia de sala de aula, no preparo das atividades e dinâmicas com os alunos.

Essas situações todas relatadas formam um triste cenário da Educação Básica: um governo que se preocupa em mascarar a situação da educação brasileira, baseado na avaliação por notas e distribuindo investimentos financeiros naquelas instituições que mostram, pelos números, que têm um melhor desempenho. Assim, o trabalho do professor precisa ser pautado no alcance de notas médias pelos seus alunos, em atividades superficiais, sem que, muitas vezes, o aluno seja instigado a aprender, buscando ir além de uma avaliação por números, e, assim, formando alunos que possuem o interesse em alcançar uma nota em determinada avaliação, e, por parte

de muitos, sem vontade alguma em ir além, atrapalhando aqueles que ainda buscam pelo aprendizado de sala de aula, somado aos conhecimentos de mundo adquiridos no cotidiano.

O desinteresse que gera desinteresse, em uma tríade. Desinteresse por parte do estado, que não visa uma formação de qualidade dos alunos, está ligada a uma avaliação superficial e numérica, que não quer que os alunos pensem criticamente, questionem o cotidiano e as situações adversas, além do atual sucateamento do ensino público, dos cortes de verba que assolam a educação do país e não incentivam o avanço dos docentes e discentes; gera o desinteresse dos alunos, que precisam alcançar as médias, a partir de atividades simplistas, em muitos casos, que não interagem e dificultam o trabalho em sala de aula, sem participação e em conversas paralelas que atrapalham outros alunos, que ainda se dedicam nas atividades; e, por fim, gera o desinteresse dos professores, que desanimam ao encontrar alunos que não anseiam em participar das aulas, docentes que não possuem empolgação no preparo das atividades e dinâmicas de sala de aula, muitos discentes que cruzam os braços diante das dificuldades em sala, e de outros que dão seu suor e sangue para desenvolverem suas tarefas em meio a tantos empecilhos, que encontram burocracias desnecessárias dentro da própria escola, no fornecimento de materiais além dos livros didáticos que os alunos já possuem.

Infelizmente, não consigo enxergar, por hora, mudanças da postura do governo com relação à educação do país. Mesmo que seja um pensamento utópico meu, noto a necessidade de uma reconstrução do ensino, na ideia de uma via de mão dupla, em que o estado, professores e alunos estejam em parceria, para que o ensino não seja pautado em notas para serem alcançadas pelos alunos, mas que essas avaliações fiquem em segundo plano, priorizando o aprendizado dos discentes, a formação de cidadãos críticos, encorajados a lutar por melhores condições de toda uma sociedade, além do aprendizado dos conteúdos que são oferecidos nos currículos escolares, de forma dinâmica, que promova o prazer do aluno; para que o professor se sinta motivado em adotar novos jeitos de ensino em sala de aula, possibilitando novas abordagens de leituras, inovando em suas práticas, mediando nesse gosto que pode brotar dos estudantes pelos conteúdos e, assim, um resultado na Educação Básica do Brasil que vá além das notas nas avaliações, na construção de um ensino de

qualidade, formando cidadãos ativos no mundo, de acordo com as diferentes realidades do país.

No próximo tópico, me proponho a analisar as atividades desenvolvidas no caderno de alguns alunos, observando os exercícios realizados em sala ou em casa por eles, as respostas fornecidas às questões propostas, permitindo-me realizar comparações e apontamentos acerca do que professoras e discentes, além das observações das aulas, falaram nas entrevistas realizadas nesta pesquisa.

#### 4.4. ANÁLISE DOCUMENTAL: O LETRAMENTO CRÍTICO NA PRÁTICA DE LEITURA A PARTIR DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS CADERNOS DOS ALUNOS

Para concluir este estudo, finalizando as análises dos dados gerados nesta pesquisa, me proponho a fazer uma análise documental, já referida no capítulo de metodologia, tendo como base os cadernos de alguns alunos das turmas observadas, verificando como são as atividades trabalhadas em sala de aula, o conteúdo das questões propostas, os possíveis debates realizados e reflexões na hora da escrita no caderno, comparando com a dinâmica de correção de exercícios desenvolvida na disciplina e podendo confrontar essas análises com o que foi dito pelos alunos e professoras no momento do grupo focal e das entrevistas.

Como cada docente é responsável por uma etapa do Ensino Médio, todos os primeiros anos possuem a mesma dinâmica e planejamento de atividades desenvolvidas com a professora A, assim como os terceiros anos também possuem essa mesma dinâmica, e duas turmas dos segundos com a professora B e a outra turma dos segundos anos com a professora C. Assim, optei por selecionar um caderno de cada turma, para poder observar o desenvolvimento das atividades escritas e traçar comparações e reflexões entorno do que é estudado. Assim, como a professora é a mesma em cada etapa, um primeiro dado observado é que, nos cadernos analisados, não há divergências de atividades desenvolvidas. Ou seja, o planejamento, progressão e realização das tarefas para os primeiros anos é equivalente em cada turma, assim, como nos dois segundos da mesma docente e os terceiros anos da outra professora.

Os cadernos foram coletados de acordo com que os alunos manifestaram interesse em colaborar e fazer o empréstimo para análise, sendo que muitos alegaram que o material estava incompleto e se recusaram ao fornecimento das informações. O que é um ponto a ser questionado: considerando que nas observações as correções eram realizadas pelas professoras, o que leva esses discentes não estarem com seus materiais com o conteúdo completo?

A professora B passou de carteira em carteira dando visto no caderno dos alunos que finalizavam as atividades. O mesmo foi observado com a professora A e C. No material recolhido dos alunos, noto o visto das docentes nas tarefas. Nos terceiros anos e no 2M2, a docente C passava nas mesas tirando dúvidas enquanto os exercícios eram desenvolvidos e, ao final, ou na aula seguinte, chamava cada aluno em sua mesa para conferir a atividade e aplicar o visto. Todas as docentes fornecem pontos em avaliação de caderno na nota trimestral, o que é uma forma, caso o aluno tenha o material com as atividades completas, de conquistar pontos que auxiliem na média parcial.

No relato do aluno do 2M2, durante o grupo focal, foi mencionado que muitos estudantes precisam conciliar a rotina de estudos e trabalho já desde muito novos, o que foi o meu caso, que precisei trabalhar em todos os anos do meu Ensino Médio como menor aprendiz e estagiário, na minha época, e é o caso de vários adolescentes na escola pesquisada. De qualquer forma, a partir da observação das aulas, notei que muitos exercícios foram solicitados para serem feitos dentro do tempo da aula, sem que fosse necessário levar a tarefa para ser desenvolvida em casa. Outro ponto também observado, relatado pelas professoras e alunos no grupo focal, é a falta de interesse de muitos discentes na realização das atividades, a bagunça fora de hora e a não realização das obrigações escolares, pontos que eu levantei no tópico anterior sobre a via de mão dupla.

Nas observações, quando se tratava de atividades do livro didático ou no quadro, essas eram passadas no início da aula e o tempo ficava todo para o desenvolvimento dos exercícios, com as professoras sempre atentas para dialogar com os discentes e tirar dúvidas, realizando o papel de agente de que trata Kleiman (2014), a aplicação do visto ao final da aula e no início da seguinte, como forma de ajuda àqueles que não concluíram no encontro anterior, e a correção das atividades em voz alta e no quadro, em que cada aluno podia falar sua resposta, seu ponto de vista, principalmente em interpretações de textos, havendo debates, e, além disso a necessidade de

complementação do que era falado, apontamentos por parte das professoras, anotações por parte de alguns e um possível ditado da “resposta certa”, pela docente, quando outros não acompanhavam, não entendiam ou, simplesmente, não tinham feito.

Assim, com essa forma de permitir que a atividade seja desenvolvida na sala de aula, considero intrigante o fato de alguns alunos não se interessarem na realização desses exercícios, mesmo sabendo que sejam tarefas simples e que podem contar com o auxílio docente, além do benefício de pontuação do que é desenvolvido no caderno. É importante considerar o que leva esses indivíduos ao desinteresse, se é a dinâmica do docente, ou o conteúdo passado que não é atraente, ou, até mesmo, a ideia de alunos do Ensino Médio, em preparação para o ENEM, em se especializar em muitos conteúdos da área de exatas e tratar os conteúdos das Ciências Humanas sem tanta importância.

Nesse ponto, considero importante mencionar a proposta aprovada do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018) – link de acesso nas referências – que será adotada pela instituição pesquisada no ano letivo de 2020, em que, basicamente, os alunos poderão fazer um curso técnico integrado, terão uma carga horária fixa das disciplinas regulares obrigatórias até um determinado período do tempo do curso e, em seguida, poderão montar a própria carga horária para a especialização nessas mesmas disciplinas. Este ponto é preocupante na medida em que estamos inseridos em uma sociedade que valoriza as Ciências Exatas e Biológicas em detrimento das matérias de Ciências Humanas, desvalorizando os conteúdos de História, Filosofia, Sociologia, Artes e, também, Língua Portuguesa.

Temos atualmente um presidente que, em seu discurso, gosta de elevar a supremacia da formação tecnológica, afirmando a importância do desenvolvimento da indústria e o avanço da economia do Brasil, enquanto as disciplinas das Ciências Humanas são consideradas como matérias de reflexões subversivas, “esquerdistas” e formadoras de “comunistas”. Além disso, ocorre a supervalorização e investimentos nos cursos que formam indivíduos para atuarem nas indústrias em detrimento do sucateamento e redução de recursos para os cursos de Ciências Humanas no Ensino Superior público do país. Com essa desvalorização, e a formulação preocupante do Novo Ensino Médio, existe o perigo dos alunos optarem por se especializar em disciplinas como Química, Física e Matemática, que possuem, sim, um grau de dificuldade mais

elevado por conta dos cálculos envolvidos no conteúdo, e deixar de lado matérias como História, Filosofia, Sociologia ou o próprio Português. E aí o grande perigo na formação de cidadãos críticos.

Iniciando a análise dos cadernos dos alunos pelas turmas de primeiro ano, professora A, um ponto em comum entre todos observados é a soberania do uso do livro didático como proposta de atividades e o foco maior nas atividades de literatura. O conteúdo abordado no primeiro ano englobou, na literatura, o Trovadorismo, o Classicismo e o Quinhentismo e, ao final do ano, a introdução ao Barroco, além de conteúdos gramaticais como funções da linguagem, variação linguística e seus tipos, mas o foco maior se deu em cima dos conteúdos literários.

Nos cadernos, observo a presença de textos com conteúdos explicativos sobre as temáticas da aula, passados no quadro pela docente A e explicados por ela, seguidos das respostas dos exercícios do livro didático. A coleção de livros didáticos utilizados pelo Ensino Médio da escola estudada é correspondente ao PNLD 2018 – 2020, intitulado “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Dos conteúdos explicativos, noto a presença de características estruturais da poesia lírica, como os tipos de poesias no Trovadorismo, as construções e formas de versos e rimas, suas nomenclaturas, além de atividades como escansão de poemas.

Esse último exercício, de escansão, foi solicitado várias vezes pela docente e, inclusive, foi elencado como conteúdo de prova. Entendo, como docente, a importância da análise estrutural de poesias, a forma como se constroem as rimas, as sílabas, a musicalidade desses textos, mas, em um contexto de estudantes que já possuem certo incômodo com questões literárias antigas, consideram chato, como a própria professora A afirma na entrevista, a abordagem da atividade poderia ser revisada. Nem em minha graduação eu tive tanto foco e atividades de escansão de poemas quanto pude observar nos cadernos dos alunos desses primeiros anos.

De fato, não está equivocada a abordagem da docente ao ensinar essas questões estruturais das poesias, mas é pertinente a discussão das temáticas envolvidas nos textos, nos contextos históricos de cada período, as críticas ao esquema de governo da época envolvidas nas sátiras trovadorescas, por exemplo, e como podem haver comparações com situações da atualidade. Considerando que na adolescência muitos

sujeitos despertam seus sentimentos amorosos por algum colega de turma, se descobrem, por que não, como uma ideia de abordagem dos textos literários, aproximar os conteúdos amorosos das obras estudadas com o que esses alunos vivem no dia a dia? É uma possibilidade, a meu ver, de aproximar esses textos ao cotidiano dos discentes e, inclusive, tornar a dinâmica da aula mais descontraída.

Um ponto interessante nas observações realizadas nos cadernos dos primeiros anos, está na descrição de um trabalho avaliativo que a docente passou para as turmas. O aluno descreveu em seu material uma proposta de pesquisa em que é pedido que os discentes realizem uma comparação entre as obras “O auto da Barca do Inferno”, do português Gil Vicente em 1517 e “Auto da Compadecida”, do nordestino brasileiro Ariano Suassuna em 1955. Na descrição da atividade, os alunos teriam que analisar as semelhanças e diferenças das obras, a crença e religiosidade em cada uma, os conflitos e críticas inseridos nos contextos, as acusações e os julgamentos que ocorrem em ambas, os personagens de cada obra.

Nesse ponto, considero interessante a proposta desenvolvida pela docente A, ao ponto em que ela solicita essa comparação entre essas obras que possuem grande espaço de tempo entre uma produção e outra, além dos conteúdos e personagens que possuem semelhanças. É pertinente lembrar que a produção de Suassuna teve adaptação para o cinema no ano de 2000, em um filme que fez grande sucesso e agrada a todos os públicos por sua linguagem cômica e seus personagens engraçados, além de uma abordagem temática que prende a atenção do público do início ao fim. Na ocasião, a docente levou os alunos para a sala de vídeo da escola e passou o filme do “Auto da Compadecida”, também servindo de base para a elaboração do trabalho.

Como mencionei anteriormente, muitas obras ganham essas adaptações para o cinema e conseguem se aproximar, ainda mais, do público, principalmente dos adolescentes e jovens, quando são obras mais antigas, que possuem menos aproximação dessas obras literárias. É uma forma de aproximação dos textos solicitados da realidade dos alunos, como sugere Freire (1995), fazendo-os conhecer mais da cultura nordestina, das variações linguísticas, toda a crença religiosa daquele povo que é abordada na obra nacional, além de comparar com o conteúdo de uma outra obra portuguesa, de mais de 500 anos de história, podendo o aluno realizar pesquisas sobre, além de ter esse contato com a Língua Portuguesa daquela época,

a construção e forma do texto, as rimas presentes em cada canto da produção literária e sua temática, aproximada do contexto histórico daquele momento.

Como foi mencionado na entrevista, e também pelos alunos do grupo focal, a professora A gosta da oportunidade de aproximar conteúdos do passado com produções do presente, mostrando ao aluno as semelhanças e diferenças que ocorrem em cada tempo, aproximando esses textos, de alguma forma, à realidade do aluno, aquilo que é prescrito que o discente aprenda naquele momento, através dos documentos curriculares, mas de forma que o discente se envolva na pesquisa, compartilhe seus pontos de vista e se dedique ao trabalho que está sendo realizado.

É uma forma bem relevante de trabalho adotada pela docente A, como conhecedora da realidade de seus alunos, suas dificuldades em sala de aula e ainda a necessidade de abordar o conteúdo da melhor forma para que todos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem, uma verdadeira agente de letramento, como sugere Kleiman (2014), e um verdadeiro exemplo de letramento crítico sendo aplicado no ensino de Língua Portuguesa, no ponto em que os alunos podem criticar as obras e suas temáticas, comparar com o contexto histórico de cada uma, até mesmo abordar questões ideológicas presentes em ambas e as críticas que elas efetuam enquanto produção literária.

Tive acesso ao trabalho realizado por uma dupla de alunos do 1M1 e o resultado foi interessante. Os alunos trouxeram as fichas técnicas de cada obra, fizeram as comparações, tratam da semelhança do cristianismo inserido nas duas produções, dos elementos que reforçam a temática cristã (como o pecado, o céu e o inferno, o diabo, Jesus Cristo e os anjos, a personificação do bem e do mal), os alunos falam da crítica à corrupção que está inserida nas duas obras (na figura dos clérigos, do João Grilo, no personagem do diabo), tratam da questão do julgamento final que ocorre em ambas as produções, os elementos desses tribunais e a justiça realizada de acordo com cada acusação apresentada contra os personagens, além da listagem desses personagens e suas características dentro das obras comparadas, da ambição humana e do egoísmo sem que o homem, no juízo, admita que, de fato, tenha cometido erros, além dos pecados em comum dos envolvidos na história (como o roubo, a ganância, o apego aos bens materiais [e aí uma forte crítica às ideologias capitalistas]) sendo a obra de 1517 que retrata questões do período medieval e a produção de Ariano Suassuna de 1955 mais próxima da atualidade.

Observo, com relação às atividades desenvolvidas a partir do livro didático, que as questões são relacionadas com a estrutura dos textos, contextos históricos dos períodos literários, intenções do eu-lírico dentro de muitos poemas do Trovadorismo, por exemplo, ou, ainda, os desafios dos desbravadores nas grandes navegações, relatados nos trechos quinhentistas, formas e rimas de poesias, caracterização dos personagens envolvidos nesses fragmentos textuais, além de questões de estrutura gramatical e como a posição desses elementos influenciam na construção de sentido do texto, mas nenhuma abordagem relevantemente crítica ou, no mínimo, de encontro ao contexto do aluno.

Dando continuidade nas análises dos cadernos dos alunos e suas atividades desenvolvidas, parto agora para o detalhamento das observações feitas acerca das turmas dos segundos anos M1 e M3, da professora B. Primeiramente, um ponto interessante que notei foi a variação de suportes para a realização de atividades nos cadernos, e também a aplicação dos conteúdos expositivos na disciplina. Nos materiais observados, foi possível notar que a docente vai além das atividades propostas pelo livro didático, não excluindo suas contribuições, mas conduzindo o percurso letivo com outros aparatos, como folhas impressas, atividades e explicações no quadro, tarefas de pesquisas que demandam observações críticas pelos alunos, listas de exercícios de revisão, materiais que fogem da concentração de utilizar somente o livro didático.

Da mesma forma que os primeiros anos possuem um único planejamento de conteúdo por terem a mesma docente, e as atividades em cada turma caminharem em um mesmo ritmo, as duas turmas de segundo ano, que agora proponho a análise, também possuem o mesmo plano de aula e desenvolvem suas atividades também em uma mesma constância. Assim, mesmo em turmas diferentes, os cadernos observados possuem as mesmas atividades, com a exceção de atividades incompletas dos discentes.

Dos conteúdos abordados, observo que houve certo equilíbrio entre temáticas literárias e gramaticais, diferentemente da predominância de conteúdos literários nos primeiros anos. As temáticas abordadas nos segundos anos foram o Romantismo, substantivos, adjetivos, conteúdos de interpretação de textos, tabela de pronomes e colocação pronominal e, por fim, Realismo e Parnasianismo.

Além da mesclagem de meios para realização de atividades, três propostas de trabalhos me chamaram a atenção, cuja abordagem remete à prática de letramento crítico em sala de aula: o exercício de releitura do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias; pesquisa e realização de um seminário com a temática “A forma feminina na obra de José de Alencar”; e, por fim, tarefa de leitura e discussão da obra “Eu sou Malala”, por Malala Yousafzai.

A primeira tarefa me chama a atenção pela questão da intertextualidade envolvida. Os alunos tiveram acesso, em um primeiro momento ao texto Romântico original de “Canção do Exílio”, poema escrito por Gonçalves Dias em 1843, na primeira geração Romântica. Em seguida, se tratando de releituras dessa composição, os discentes tiveram contato com o poema Modernista de Oswald de Andrade, de 1925, intitulado de “Canto de Regresso à Pátria”. Para casa, os estudantes levaram a tarefa de pesquisar outros textos que tratassem da preocupação em valorizar a cultura brasileira e, a partir dessas pesquisas e os textos literários abordados, eles tiveram que produzir uma releitura da obra original Romântica de Gonçalves Dias.

Assim, noto essa aproximação da literatura para o universo do aluno, em uma oportunidade de aprendizado que dialoga com vários textos e dá oportunidade para o discente de enxergar outros pontos de vista, buscar em outras fontes nas tarefas de pesquisas, ver como são os procedimentos de construção textual em cada época e conseguir, a partir de sua vivência de mundo, somada com esses conteúdos de sala de aula e pesquisas extraclasse, montar a sua releitura da obra, exercitando, também, sua habilidade de produção textual e a oportunidade primordial de mostrar sua produção para os outros colegas de turma e ter contato com outras visões, também.

A segunda atividade, que considerei interessante abordar aqui, foi a proposta de pesquisa e seminário que solicita aos alunos estudarem sobre a figura feminina na obra do escritor Romântico José de Alencar (1829 – 1877). Segundo a descrição da proposta de estudo, as turmas se dividiram em grupos e cada grupo ficou com uma obra do referido autor: *Iracema*, *Senhora*, *Lucíola* e *Diva*. No trabalho, os alunos tiveram que resumir as obras, identificar o perfil da mulher idealizada (característica do período Romântico) e traçar uma análise da influência da figura feminina na sociedade da época e seu papel social.

Além disso, os discentes tiveram a oportunidade de traçar comparações com a figura feminina nos dias atuais, traçando as características da mulher de hoje, suas lutas e conquistas desde aquele tempo em que as obras foram escritas, notando as semelhanças e mudanças que ocorreram com o tempo, dividindo todos esses conteúdos pesquisados com toda a turma, envolvendo a participação de todos os alunos. Mais uma vez, noto a pertinência desse diálogo da literatura do passado com o contexto atual de aprendizado desses indivíduos, essa aproximação de que trata Freire (1995) da “palavramundo”, com o aluno podendo manifestar sua visão crítica do que é estudado, dedicando-se ao trabalho proposto de uma maneira dinâmica que foge aos padrões estruturais de sala de aula, tendo prazer na atividade que realiza, absorvendo os conteúdos programados.

No grupo focal, a professora B fala um pouco do desenvolvimento desse seminário, que ocorreu antes da minha entrada na escola. Mostra que os alunos se empenharam na atividade, conseguiram atingir a proposta de conhecimento e debate das obras selecionadas e da temática feminina que elas envolviam, dialogaram sobre o “ser mulher” na contemporaneidade e todos os desafios encarados todos os dias.

Essa atividade sobre a figura da mulher na sociedade abriu alas para o desenvolvimento de outra proposta de trabalho que trago a análise aqui, que foi a leitura da obra contemporânea “Eu sou Malala” (2013), escrita pela jornalista Christina Lamb, que conta a história da ativista paquistanesa Malala Yousafzai. O ponto curioso neste trabalho foi o que a professora B contou na entrevista sobre essa obra ter sido oferecida para todos os alunos das turmas dela pela Secretaria de Educação. Assim, todos os alunos tiveram acesso ao material de leitura e puderam desenvolver as atividades propostas.

Com a leitura do livro, os alunos tiveram contato com uma referência feminina que lutou pelo seu direito à educação, quase lhe custando a própria vida. Os alunos desenvolveram uma atividade de interpretação e análise do texto e foram levados a refletir sobre as figuras femininas que se destacam na sociedade por sua luta e influência na busca de um cenário de mudanças na sociedade atual, mulheres cuja referência e empoderamento servem de inspiração na luta de outras.

O senso crítico adotado nessa atividade é essencial, no que tange as definições de letramento crítico por Duboc e Ferraz (2011), ao ponto que leva as próprias

adolescentes a refletirem seus papéis enquanto mulheres no contexto em que vivem, em um cenário de notícias que mostram a violência contra a mulher em destaque e as taxas de feminicídio que só aumentam e, também, promover a conscientização da figura masculina quanto ao respeito a todas as lutas femininas do dia a dia e a igualdade de oportunidades. É uma possibilidade de atividade que provoca questionamentos e problematizações por parte dos alunos e, conseqüentemente, possíveis ações geradoras de mudanças no cenário social.

Além disso, outro ponto muito relevante está na importância de o governo subsidiar livros e propostas de leitura com essas temáticas sociais para os alunos, fugindo um pouco das abordagens estruturalistas do ensino, que são prescritas nos documentos curriculares (STIEG; ALCÂNTARA. 2017), e levando esses indivíduos a refletirem criticamente sobre suas práticas dentro da sociedade, em propostas textuais que consigam se aproximar do contexto de vida desses estudantes e promover o engajamento de cada um, dialogando com as ideias dos outros colegas, desenvolvendo habilidades críticas, o reconhecimento da própria identidade e a busca por mudanças, enxergando-se como sujeitos ativos e protagonistas dentro da sociedade.

Analisando o caderno do aluno do 2M2, turma da professora C, observo que o material do discente está incompleto. O mesmo discente foi participante do grupo focal, e considero pertinente destacar a fala do estudante quanto a necessidade de trabalhar para ajudar em casa e como é desafiador conseguir conciliar a vida profissional com a sala de aula e as atividades desenvolvidas. De todo modo, vejo que existem mensagens escritas no caderno pelo aluno lembrando de pegar conteúdos de ocasiões que ele tenha faltado, ou de passar a limpo matérias pendentes.

Os conteúdos vistos se assemelham com as turmas de segundo ano já abordadas aqui, mas a dinâmica de ensino com a professora C é diferente e de cunho mais tradicionalista, conteúdos estruturados em definições, explicações, desenvolvimento de atividades e avaliação, o mesmo que acontece com as turmas dos primeiros anos e sua docente. Ao contrário do material dos alunos do 2M1 e 2M3, não encontrei nenhum detalhamento de atividades ou trabalhos a serem desenvolvidos que abordassem conteúdos sociais e exigissem do alunado certo posicionamento crítico que fosse gerador de discussões em sala de aula.

A docente não fica presa apenas ao livro didático, utilizando-o como suporte, mas não como único veiculador de exercícios e reflexões, assim como a docente B. Ocorre descrições no caderno de aulas dadas na sala de vídeo acerca do Romantismo, além de slides que trataram expositivamente de temáticas gramaticais, como os “termos essenciais” da oração, por exemplo, além de atividades em folhas xerocadas ou desenvolvidas a partir do quadro branco, o que confirma com a resposta da professora nas entrevistas, com relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Nas observações em sala de aula, durante uma correção de atividade do livro didático, pude notar que essa dinâmica se desenvolveu a partir da leitura compartilhada do texto prescrito, seguida da correção das atividades. Os alunos leram o texto, e em seguida eram lidas as perguntas e os discentes davam suas respostas, eram corrigidos, alguns anotavam a complementação e a professora ditava uma resposta padrão para quem precisasse. Isso me remeteu muito para minha época de Ensino Médio (2010 – 2012), em que a abordagem era exatamente a mesma, não abrindo margem para discussões e problematizações possíveis a partir das atividades de interpretação presentes no livro. Considero pertinente ressaltar que o caderno do aluno não está completo, e que podem ter ocorrido tarefas que solicitassem essas reflexões.

Um ponto que me chamou a atenção durante uma correção de atividade do livro didático, nesse segundo ano, foi uma questão que abordava a estrutura do gênero textual propaganda, e a proposta analisava um texto de divulgação de um grandioso resort de luxo. Uma das questões solicitava que o aluno respondesse a que público essa propaganda era destinada, e a resposta não foi outra: a propaganda e o produto que ela vende são destinados ao público rico, com condições de se hospedarem nessa atração. Porém, a correção da questão ficou por isso mesmo, os alunos responderam, a docente confirmou a resposta, e passaram para a questão seguinte, sem qualquer tipo de questionamento ou problematização a esse conteúdo.

De que forma esse material pode estar relacionado com o contexto social desses alunos? E, considerando que esse livro didático é utilizado por mais estudantes em outras situações, de que forma essa propaganda se aproxima, ou se distancia, da realidade dos alunos das escolas públicas? Quais as possibilidades de abordagens de leitura que aproximem e encorajem esses alunos da realização de um sonho de se hospedar em um resort de luxo, de atingirem as mesmas condições de riqueza de

público alvo desse conteúdo publicitário? Enfim, várias questões que poderiam ser discutidas em sala de aula durante a correção, mas que não ocorreram.

Partindo para a análise dos materiais dos alunos dos terceiros anos, também regidos em sala de aula pela docente C, pude notar a integração de vários suportes para a veiculação dos exercícios nas turmas, em conteúdos bem divididos entre gramática, literatura e propostas de redação, incluindo exercícios com abordagem do ENEM, visto que foi neste ano letivo que esses estudantes prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio. Além de atividades do livro didático, pude notar o uso de folhas xerocadas, utilização de slides, filmes, músicas, uso do laboratório de informática e sala de vídeo.

Um fato interessante que me chamou a atenção durante a análise foi que, no início do ano, no primeiro mês de aula, a docente C revisou pontos interessantes no ensino de Língua Portuguesa com os alunos, assim como fez com o segundo ano M2. Ao levar os alunos para a sala de vídeo, segundo a descrição do caderno dos discentes, a professora levou vídeos que falavam sobre “o que é ler?”, “ler é o melhor remédio” (de Veríssimo), “estrutura dos textos”, “por que ler?” e “dicas para escrever bem”.

Nessas “dicas para escrever bem”, comum nos cadernos dos alunos dos terceiros anos e do 2M2, consta a ideia de que a escrita é a arte de utilizar palavras simples, exprimindo ideias complexas; o uso de frases curtas e economia de vírgulas, e, ainda, o ponto final que é sempre bem-vindo; sempre ouvir o que está sendo escrito (e, assim, estar atento aos sinais de pontuação e a escrita correta dos textos); e, por fim, a assustadora frase: não utilizar a linguagem “não lapidada”.

Aqui, temos como “não lapidada” a linguagem do cotidiano, informal, com gírias, enfim, presente no cotidiano de todos. É claro que os alunos são encorajados a fazerem uso da linguagem formal durante a escrita, principalmente no uso em redações de exames avaliativos, como o ENEM, já que a linguagem informal provoca desconto da nota por não cumprir com a escrita na norma padrão da Língua Portuguesa. Isso remete ao que tratam Stieg e Alcântara (2017), ao tratarem dos documentos curriculares nacionais com relação ao ensino de língua materna, em que temos o estudo das variações e práticas linguísticas, mas o prestígio e o foco se detêm em cima da linguagem formal e culta do português.

Assim, com a expressão “não lapidada”, temos que a variante informal da Língua Portuguesa, a linguagem coloquial, do uso do dia a dia, as manifestações linguísticas desprestigiadas pela Educação Básica, a marginalização dessa linguagem, concentram-se longe do padrão culto da língua, que ainda precisam passar pelo processo de lapidação, de construção, até chegarem na linguagem formal. O famigerado jeito “certo” ou “errado” de escrever ou falar, principalmente pelo fato de que a linguagem escrita carrega traços da oralidade e, por isso, a docente fala sobre estar na escuta do que se escreve.

Fato intrigante, corriqueiro no ensino de língua e que mostra como a variedade informal é estigmatizada (BAGNO, 2007), e, como os alunos, por terem domínio dessa linguagem, desenvolvem-se inseguros na oralidade e na escrita, gerando indivíduos, como relata a docente A, durante a entrevista, que leem errado, ficam gaguejando e, ainda, não gostam das práticas de leitura e de escrita por estarem inseguros e acreditarem que não sabem escrever um bom texto.

Assim como no caderno do 2M2, o material dos terceiros anos possuem bastante a característica descrição do conteúdo, definições, atividades e correção. As atividades gramaticais pedem por classificações, o porquê de determinados elementos terem sido empregados de tal forma, correção de elementos que não estão adequados na construção das frases, como, por exemplo, a concordância verbal e nominal, classificação de orações subordinadas, enfim, exercícios bem estruturais do conteúdo de gramática para as respectivas séries.

Ponto interessante, que envolve bastante criticidade dentro das turmas dos terceiros anos, é a prática de redações, já como uma forma de treino da escrita para o ENEM. Como mencionei na análise das entrevistas e grupo focal, a docente C apresentou temáticas para os terceiranistas para leva-los a reflexão e produção de texto. Assim, os alunos foram divididos em grupo, fizeram pesquisas sobre a temática anteriormente e levaram os resultados para a aula, debateram em grupos, puderam coletar mais resultados em conjunto, podendo, inclusive, fazer uso do celular para pesquisas, e, após a discussão em grupo, os discentes puderam opinar quanto ao tema proposto para toda a turma e realizaram uma troca de ideias, finalizando com a produção da redação.

A dinâmica que presenciei, tratando da questão do jovem e o mercado de trabalho, foi bastante enriquecedora e pude notar bastante participação e interesse dos alunos. Houve muita troca de ideias, todos os alunos de todas as turmas se manifestaram que conseguiram se aproveitar bem do conteúdo da atividade que tem total ligação com cada um fora do ambiente escolar, sendo a realidade de muitos. Mais uma vez é perceptível a importância da proximidade do conteúdo do texto com a realidade social do indivíduo (FREIRE, 1995).

No caderno dos alunos, pude notar a descrição de uma outra proposta de redação, no primeiro trimestre, que tratava da temática da “comunicação na era da internet”. As anotações produzidas e as fontes de pesquisas levadas pelos alunos durante os debates ficaram com a docente como forma avaliativa, cumprindo as demandas de pontuações dos trimestres, e os textos foram desenvolvidos em um portal eletrônico no laboratório de informática, ficando evidente, assim, a prática dos multiletramentos dentro da dinâmica de ensino.

Considero pertinente ressaltar a boa relação que os alunos desses terceiros anos possuem com a docente. Eles são acompanhados por ela desde que entraram na escola no primeiro ano do Ensino Médio, e seguiram por todo o curso. Essa boa relação ajuda no desenvolvimento das atividades, os alunos conhecem os procedimentos adotados pela docente e ela também está atenta e percebe as dificuldades de cada um, traçando alternativas para que todos possam participar e colher bons resultados em sala de aula, desenvolvendo suas habilidades sociocognitivas, tendo, mesmo, esse olhar às necessidades dos estudantes de que trata Kleiman (2014).

Com relação aos conteúdos de literatura, as dinâmicas no 2M2 e nos terceiros anos não tiveram diferença. A docente dividia a turma em grupos e colocava como proposta a realização de seminários, em que os alunos tratavam de características do período literário estudado, faziam a leitura de determinadas obras de cada período, explicavam sobre essas obras, falavam sobre seus autores e faziam a contextualização histórica. Todo este trabalho era realizado de forma bem dinâmica. Essa abordagem de ensino foi mencionada pela aluna do 3M3 durante o grupo focal. Os alunos podiam fazer teatros para encenarem as obras, por exemplo. A participação das turmas sempre se dava em um todo e os alunos sempre estiveram engajados, o

que a própria docente C elogiava e comentava comigo durante as observações das aulas.

Assim, as dinâmicas de ensino se mostram diferenciadas em cada turma, de acordo com a abordagem de cada docente, a singularidade de cada uma, além da participação e comprometimento dos alunos na realização dessas propostas. De fato, pude observar maior engajamento nas turmas dos segundos e terceiros anos, enquanto notei bastante desinteresse e imaturidade nos primeiros anos, salvos por alguns alunos que mostram dedicação nas atividades desenvolvidas, aprimoram suas competências e buscam agregar conhecimentos.

## 5. CONCLUSÃO

Durante todo o meu percurso como aluno da educação básica, sempre fui incentivado à prática de leitura, principalmente em sala de aula, durante as atividades realizadas. Mesmo que em atividades simplistas, superficiais, interpretações rasas na maioria das vezes, exercícios estruturalistas, texto utilizado como pretexto para abordagens gramaticais e atribuição de notas, sempre éramos colocados em contato com a prática leitora. Infelizmente, em vários momentos, a leitura servia como forma de castigo, em que, se o estudante fizesse algo negativo, tinha que ler algum livro, como punição, e escrever resumos sobre o conteúdo. Recordo-me de que, quando eu desenvolvi a pesquisa de TCC em 2017, diversos estudantes se queixaram desse ato leitor como cumprimento de algum castigo.

A prática de leitura em sala de aula deve ser levada além, precisa instigar o indivíduo, levá-lo a refletir sobre aquilo que está sendo lido, proporcionar novos conhecimentos, provocar questionamentos, levando o sujeito a se aprofundar no conteúdo com que está em contato, integrando os diversos posicionamentos que um texto pode provocar entre alunos e professores que compartilham daquele momento de atividade de leitura.

Mesmo em propostas de práticas rasas, na maior parte do meu tempo escolar, sempre questionei o que eu lia, além das atividades exigidas. Sempre busquei ir além do texto, e enquanto pesquisador, pude observar alguns outros alunos que hoje também tentam extrair mais e mais das leituras que realizam, indo além do que é proposto, questionando os conteúdos, sendo motivados pelo que leem.

Enquanto professor de Língua Portuguesa, entendo que preciso estabelecer critérios avaliativos, orientados pelos documentos curriculares que regem a Educação Básica, atividades avaliativas para que os discentes alcancem determinada nota ao final do período letivo e, inclusive, preparar esses estudantes para as avaliações que eles estarão dispostos a encontrar durante o cotidiano fora da escola ou de sua vida profissional. Mais que isso, compreendo que existem conteúdos, literários, gramaticais e de redação que são obrigatórios em sala de aula, constantemente cobrados pelos diversos exames aos quais os alunos são submetidos, seja para o ingresso no Ensino Superior, seja para a entrada no mercado de trabalho, ou, como orienta Stieg (2010), provas em larga escala que promovem a avaliação da Educação Básica do país.

Quando levo a minha crítica às atividades simplistas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, focadas exclusivamente em atribuições de nota, abordando conteúdos estruturalistas, tradicionais, me refiro aos exercícios que abordam unicamente essa possibilidade de reflexão e que não encorajam os alunos a pensarem além daquilo, explorarem o que está sendo lido e não adotarem somente uma prática mecânica e rasa, atividades sem aprofundamento ou questionamentos aos textos.

Entendo a necessidade que esses assuntos tradicionais têm de serem abordados, visto que são cobrados, mas enxergo a necessidade, enquanto cidadão, para além da figura profissional do professor, de que além dessas abordagens estruturais das gramáticas, literaturas e redações, esses indivíduos também precisam ser levados a pensar no mundo, a compartilhar experiências e visões, ao encorajamento da crítica ao texto, problematizando conteúdos, encontrando possibilidades de interpretação e de respostas, compartilhando essas buscas e resultados com outros colegas que mergulham na mesma prática, inferindo os contextos sociais a que pertencem e o conhecimento de mundo que carregam em seu interior. A leitura deve ser motivadora dessas experiências que vão além das notas e atividades limitadas às estruturas padronizadas.

Além disso, a ideia de atribuição de uma nota não deveria ser recepcionada pelos alunos como uma ameaça à reprovação, de modo que o indivíduo realiza determinada atividade para alcançar a nota. Nesse ponto, o aluno torna aquela prática uma simples obrigação, faz mecanicamente, ganha seus pontos e consegue sua aprovação. Penso que as notas deveriam ser consequências dos trabalhos realizados, das reflexões propostas, do engajamento do aluno na atividade, leituras aprofundadas, compartilhamento de ideias e interpretações, além do aprendizado dos conteúdos mais estruturais da língua e da literatura, mas não uma forma de controle e de imposição que, muitas vezes, desestimula os alunos a buscarem o aprofundamento no conteúdo, porque estão focados em adquirir aquela nota ou uma média considerável em busca da aprovação no ano letivo.

O ambiente escolar, como defendido por Gallo (2003), é local do encontro: encontro das diversidades, dos mundos individuais de cada um que compõe o corpo escolar, das opiniões, dos posicionamentos, das vozes, das culturas, dos diferentes contextos sociais. Assim, em sala de aula, acredito que o trabalho deva ser realizado em torno da formação do cidadão que está em contato com os outros, uma educação que

busque capacitar o sujeito a ir além de suas possibilidades, ir além do estrutural proposto, além das notas ao final dos períodos, formando-se não apenas nos conteúdos curriculares, mas enquanto cidadão que interage em sociedade, inserido ativamente nela, atento às situações e provocador de mudanças. É a prática de uma abordagem crítica às possíveis leituras deve ser encorajada, principalmente ao considerarmos o contexto de uma gritante desigualdade social que cresce cada vez mais. A escola não forma apenas nos princípios básicos de cada disciplina obrigatória, mas forma para a vida e os diversos contextos que a integra.

É dessa forma que compreendo a contribuição dos letramentos críticos no ensino de Língua Portuguesa, a partir do foco desta pesquisa que está na prática de leitura em sala de aula e as motivações para costume leitor fora da escola. A partir de uma abordagem crítica, adotada pelo docente em sala de aula, que questiona o texto lido, relaciona com o cotidiano do alunado, aproxima o conteúdo da leitura com o discente, problematiza situações pontuais abordadas no texto, reflete possibilidades interpretativas, proporciona que os estudantes expressem suas opiniões para os outros e também escute a reflexão dos demais colegas, integrando os conhecimentos.

As atividades textuais podem contemplar os conteúdos estruturais, mas também conseguem abrir margem para reflexões mais profundas, que se aproximam da realidade vivida pelos alunos. Mais uma vez, retomo o posicionamento de Freire (1995) quando afirma a necessidade de que o texto deve se aproximar daquele que lê, e se essa aproximação não acontece, a leitura fica comprometida, a interpretação fica superficial e mecânica, distante do leitor. Abordar criticamente uma proposta textual nas aulas não implica a exclusão do conteúdo obrigatório a ser estudado. As atividades podem se complementar.

Desse modo, considerando os saberes que os alunos levam para a escola (STREET, 2014), longe da ideia de que são uma folha em branco e de que o professor é dotado de todo o saber que escreve nessa folha, o docente deve ser aquele que encoraja os alunos, ao invés marginalizá-los e excluir os conteúdos trazidos para sala de aula por esses estudantes, para que possam expressar seus conhecimentos, promovendo debates dos conteúdos trabalhados, favorecendo e estimulando a participação dos estudantes, somando aquilo que sabe com os outros, adaptando atividades e promovendo reflexões críticas em sala que complementem o que é estudado.

Assim, a abordagem dos letramentos críticos, nas práticas de leitura em salas de aula de Língua Portuguesa, pode mostrar como, a partir da linguagem, se instauram as relações de interesses, de poder e dominância, as relações políticas e ideológicas que compreendem a sociedade; como essas questões estão inseridas nos textos trabalhados e, ainda, como estão instauradas no cotidiano da sociedade, nas práticas diárias dos alunos, nas interações com os outros, nos meios de comunicação dispostos e em contato com esses indivíduos.

No contexto da escola em que esta pesquisa foi desenvolvida, pude notar, a partir das aulas que observei, que existem abordagens críticas de leitura, e algumas que contemplam essas noções de relação de ideologias, poder e dominância. Os letramentos críticos estão, ainda que sutilmente, presentes nas leituras desenvolvidas pelas turmas de Ensino Médio analisadas. Ainda estão em maior evidência as práticas tradicionais de ensino, focadas no ensino estrutural da gramática, literatura e redação, mas as tentativas de inovação em suas práticas docentes são observadas nas professoras no momento da entrevista e durante as aulas analisadas.

As professoras, quando questionadas sobre a abordagem crítica em sala de aula, de acordo com as noções dos letramentos críticos, acreditam que os textos trazem, sim, aspectos ideológicos em sua estrutura, mas que desvendar isso envolve a leitura de mundo dos alunos, o interesse deles em relação à leitura que fazem, mostrando que o reconhecimento de ideologias e dominância é subjetivo e relativo a cada um dos alunos.

As docentes comentam sobre a importância da prática de leitura, como essa se dá no dia a dia em sala de aula a partir do uso do livro didático e de outros materiais que servem de suporte para as atividades com os textos. Pude notar, nas atividades de interpretação de texto que foram realizadas no período das observações, que ainda existe o hábito de alguns alunos lerem o texto em voz alta, para, em seguida, o professor auxiliar na correção dos exercícios de interpretação. Nesse ponto, muitos alunos esperam para que o professor faça o ditado da resposta. Notei que a postura das docentes era a de propor a reflexão e construir junto aos alunos a resposta para o que as questões pediam.

No grupo focal, o aluno do 3M4 comenta que sua professora instiga que os alunos leiam as questões de interpretação trazidas pelos livros didáticos, seguida da leitura

do texto e a releitura das questões. Segundo a professora, essa prática proporciona que a leitura seja feita em uma outra visão, já refletindo no texto sobre as questões propostas. Considero importante o docente, como esse agente de letramento (KLEIMAN, 2014), mostrar possibilidades de leituras, dando pistas de como o aluno pode lidar com o texto trabalhado.

Quando questionadas sobre o uso dos livros didáticos, as professoras falam sobre esse ser o instrumento de atividades mais utilizado em sala. A docente dos primeiros anos afirma que os livros são mais fáceis de trabalhar com os alunos, porque há exemplares para todos, seu uso do livro didático fica evidente na análise do caderno dos alunos, em que a maioria das atividades desenvolvidas são originadas, quase que exclusivamente, nos livros didáticos. Os alunos do grupo focal falam que as atividades desses livros os levam a pensar criticamente na leitura do texto lido, mas que ainda assim são atividades rasas e dependem do planejamento do docente para maior engajamento crítico nessas propostas. O aluno do 1M1 fala que o livro sempre pede que a resposta seja justificada e associa isso a uma oportunidade maior de reflexão sobre o que está sendo lido.

Percebo que algumas atividades dos livros didáticos dos segundos anos, ao abordarem o gênero propaganda, sempre questionam os leitores, por exemplo, para que tipo de público aquele anúncio está sendo direcionado, como descrevi anteriormente acerca da correção de exercícios no 2M2. Nisso, os estudantes são levados à reflexão se o texto é para alguma determinada classe social, por exemplo. Porém, se trata de uma atividade de interpretação rasa, em que os alunos não são instigados a se aprofundarem criticamente no conteúdo.

Com relação a dinâmicas de ensino e materiais de suporte, a docente dos segundos anos fala sobre um livro, oferecido pela Secretaria de Educação, que ela pretende trabalhar com seus alunos, abordando a temática do feminismo, e pedindo que os discentes falem sobre sua leitura da obra e levem para sala de aula mais exemplos de figuras femininas famosas cuja luta seja inspiração para a sociedade, o que pode gerar debate entre os alunos e a integração dos posicionamentos, além do conhecimento sobre as personalidades femininas engajadas na sociedade e que são provocadoras de mudanças em seus contextos.

Ponto importante que deveria ser valorizado pelo governo é essa oferta de materiais que possam instigar os alunos nas atividades de leituras e possíveis trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, que busquem a reflexão crítica da sociedade e auxiliem nas práticas de letramento crítico. Infelizmente, as docentes afirmam que encontram muitas dificuldades na hora de planejar suas aulas por conta da escassez de materiais de suporte, da falta do funcionamento da biblioteca escolar e como isso interfere de modo negativo na prática de leitura dos alunos e na realização de outras possibilidades de atividades nas turmas, além das burocracias enfrentadas no preparo de cópias de textos dentro da escola, para o fornecimento aos alunos.

Assim, as professoras apontam que esses empecilhos servem de fator desmotivador no preparo de diferentes dinâmicas de aulas, que poderiam fugir do que é tradicional e instigar mais os alunos na realização das atividades e discussões. Laboratórios de informática e salas de vídeo que precisam ser reservadas com tempos de antecedência, biblioteca que não possui pleno funcionamento por falta de um bibliotecário, o que prejudica que os alunos possam levar exemplares de livros para suas casas, o que poderia auxiliar nas pesquisas. Assim, as atividades acabam por ficarem restritas ao uso do livro didático.

Outro fator desmotivador citado pelas docentes é o desinteresse de muitos alunos em sala de aula. Alunos que não participam das dinâmicas e discussões, que não cumprem com as atividades propostas e que atrapalham outros alunos que tentam cumprir suas atividades. Durante o grupo focal, os alunos falaram sobre essa questão, que percebem que o professor está desmotivado, notam que as atividades poderiam ser mais instigadoras se houvesse melhor recepção e participação de toda a turma, e que o aprendizado fica comprometido, por conta daqueles que não estão interessados nos conteúdos de sala de aula. Assim, o professor não encontra ânimo para o preparo de suas dinâmicas, visto que tem seu trabalho desvalorizado em várias circunstâncias, mas principalmente ali na escola com o desinteresse de muitos alunos.

As professoras dos primeiros e segundos anos falam sobre como suas formações interferem no ensino e como os cursos de formação de professores estão defasados e não mostram meios de trabalho com os alunos, que necessitam cada dia mais de atenção, e como essas formações não são encorajadoras de práticas críticas de ensino.

Vejo como é necessário que esses cursos de formação continuada do docente abram os olhos para as necessidades de mudanças e adaptações que urgem com os avanços da sociedade. É pertinente que sejam adotados novos métodos de ensino, que vão além de avaliações de desempenhos através de notas, motivando os professores a adotarem práticas que proporcionem o desenvolvimento cidadão de seus alunos, utilizando práticas que sirvam de encorajamento e ânimo tanto para o próprio docente quanto para os discentes, sendo que ambos se mostram desanimados nas entrevistas e grupo focal realizados.

Assim, os cursos de formação docente precisam se atualizar com o que de fato ocorre no ambiente escolar, também levando em consideração as diferentes realidades escolares que existem na sociedade, como escolas com espaços físicos precários, a estrutura familiar dos alunos, cenários de violência que ocorrem nas localidades em que muitas instituições escolares estão inseridas, além da forma como o próprio governo trata com desleixo a educação do país, não havendo valorização do professor, incentivo e interesse da formação desses discentes como sujeitos críticos e engajados na sociedade.

As professoras falam positivamente, na entrevista, sobre as experiências que possuem, de ver alunos que contam como as discussões em sala de aula serviram de suporte para debates e situações fora do ambiente escolar, no dia a dia em sociedade, fator esse que serve de motivação para a continuação do trabalho nas turmas. Discentes que trazem esses exemplos de engajamento a partir do que foi abordado nas aulas, a forma como se posicionaram diante de tal situação e como a experiência da aula de Língua Portuguesa contribuiu para esse momento. No grupo focal, os alunos afirmam que conseguem carregar, a partir das atividades de leitura e suas discussões, ensinamentos que são empregados no cotidiano, que servem de inspiração para eles e a forma como isso os capacita para lidarem em sociedade.

Ainda no grupo focal, um aluno do 3M3 fala sobre como sua experiência com uma abordagem crítica de leitura o fez vencer o bullying que sofria na escola por parte de outros colegas com quem tinha contato. Além disso, afirma como que as atividades em sala de aula auxiliam nesses questionamentos e posicionamentos, capacitam para a realidade em que estão inseridos, e como se identificam com alguns personagens de obras e textos lidos.

As professoras falam na entrevista sobre como são importantes as atividades de leitura na construção da identidade dos alunos e como as abordagens críticas influenciam nessa construção. A docente B diz que os resultados de seu trabalho e de sua influência na vida do aluno chega a longo prazo, com a notícia de um discente que foi aprovado no vestibular, ou que tenha se formado na faculdade, ou ainda conquistado um bom emprego.

Ter acesso a essas informações das conquistas dos alunos após a Educação Básica é, sim, gratificante para o professor. Mas, acredito, que o indivíduo deve ir além dessas conquistas, não apenas crescendo e avançando nos estudos para a aquisição de diplomas e aumento de salário, mas como que esse desenvolvimento pessoal pode contribuir para a sociedade, e como isso pode favorecer mudanças que devem ocorrer no meio em comunidade, além da possibilidade de atuação ativamente crítica na coletividade.

Infelizmente, os próprios alunos revelam no grupo focal que o docente é motivado a “empurrar” os estudantes, fornecem notas para ajudar que esses passem de ano, mostrando como a escola é bem desenvolvida, possui bons resultados e merece mais incentivo financeiro do governo para continuar com bons desempenhos.

A influência escolar na construção das identidades é perceptível não só quando esses discentes mostram seus resultados em vestibulares, em sua formação acadêmica ou na sua inserção no mercado de trabalho, mas, também, quando esses sujeitos dizem e mostram que conseguem se apropriar das discussões já realizadas em sala de aula no cotidiano em sociedade, manifestam seus anseios por mudanças, problematizando sua realidade, questionando imposições ao padrão estrutural social ao qual o indivíduo está inserido, sugerindo transformações e lutando por elas, além de quando as docentes enxergam essa apropriação, esse avanço, pelos estudantes em práticas cotidianas.

Durante as observações em sala de aula, a docente dos terceiros anos, como foi mencionado, realizou com os alunos uma roda de leitura sobre o tema dos desafios do mercado de trabalho para os adolescentes e jovens do Brasil. Os alunos se mostraram interessados na temática, levaram textos de pesquisas feitas por eles para o debate em sala de aula e puderam falar suas opiniões, que eram impulsionadas pela professora no momento das discussões. A tarefa serviu de base para que os alunos

pudessem se inteirar sobre o tema e abrir o leque de argumentos durante uma atividade de redação, já em preparação para o Enem. A maioria dos estudantes dos terceiros anos se mostraram interessados na temática, o que ajudou o momento do debate e o posicionamento de todos acerca do tema.

Assim, de acordo com que pude pesquisar teoricamente, acredito que as práticas de letramento crítico estão inseridas, na medida do possível, nas aulas de Língua Portuguesa dessa escola em que esta pesquisa foi desenvolvida. As docentes buscam adotar abordagens críticas em suas aulas, de acordo com as possibilidades e os assuntos trabalhados, inovando suas práticas, e muitos alunos recebem bem essas atividades, participam dos debates e mostram suas opiniões e análises, podendo, também, estar em contato com outras interpretações, fomentando as discussões.

Ainda há muito que adaptar. O ensino de Língua Portuguesa nessa escola ainda precisa de maior aprofundamento nos letramentos críticos, aprofundando-se mais nas atividades críticas em sala de aula, levando os alunos à novas possibilidades reflexivas dos temas, que deveriam se aproximar do contexto dos alunos. Algumas práticas já acontecem, mas o ensino tradicionalista e estruturalista ainda está em ênfase no cotidiano dessa instituição. Melhores suportes para as aulas poderiam ser proporcionados às professoras, além de melhores condições de trabalho e maior valorização do docente, para o preparo de dinâmicas diferentes das aulas.

A docente B, dos segundos anos, falou sobre como essa escola ainda é bem estruturada em vista de outras instituições por onde ela já passou, em que as realidades eram completamente diferentes e os desafios muito maiores, realidades essas de periferias, em que a violência e o tráfico assustavam a todos dentro do ambiente de ensino, sobre dias em que as aulas eram suspensas por conta de confrontos entre a polícia e traficantes ou entre gangues rivais, além das péssimas condições estruturais das escolas e a falta de materiais didáticos de suporte para as aulas.

Assim, considero pertinente afirmar que esta pesquisa ainda não consegue abranger o todo que é a realidade educacional do município e do estado, com relação ao ensino público estadual, e as práticas de letramentos críticos dentro desses contextos na disciplina de Língua Portuguesa, visto que existem outras diversas realidades

escolares espalhadas no município e pelo estado, mas já colabora como ponto inicial de estudo e pode provocar mudanças nesse contexto.

Porém, este estudo consegue responder às questões que foram levantadas, no início deste texto, acerca dessa instituição de ensino observada, e serviram de motivação até aqui, além do alcance aos objetivos traçados para esta pesquisa. Nessas respostas alcançadas, noto que:

- Os alunos estão em contato com obras literárias e diferentes gêneros textuais, realizam a leitura desses textos, além de obras com que muitos têm contato além daquelas que são cobradas em sala de aula. Muitos alunos veem as atividades de leitura como uma obrigação, outros como uma atividade prazerosa, que vai além das avaliações e gera aprendizado;
- Os letramentos críticos estão inseridos nas aulas de Português dessa instituição, mas ainda é uma prática que deve ser encorajada, visto que muitos hábitos do ensino ainda são tradicionalistas e precisam se adaptar às necessidades de urgente formação de cidadãos críticos e ativos, que se vejam com voz e se enxerguem como sujeitos protagonistas, capazes de provocar mudanças no contexto social em que estão inseridos;
- A crítica está presente nos debates em sala de aula e são incentivadas pelas docentes das turmas, seja pela leitura dos textos nas atividades, seja em assuntos que surgem através do questionamento dos alunos no dia a dia;
- Como a formação de professores se mostra defasada, na visão das docentes, não atende às carências do ambiente escolar e dos alunos;
- Os alunos ainda são preparados mecanicamente, na maioria das práticas de ensino da escola estudada, para a realização do ENEM, e de outros exames que são cobrados dos discentes e que medem o nível da escola a partir do desempenho dos estudantes nessas provas. Também ocorrem situações nas aulas em que os alunos podem discutir sobre temáticas do cotidiano, discussão essa que pode interferir na integração social desses estudantes em sociedade, levando assuntos debatidos na escola para o cotidiano;
- As atividades de leitura, as abordagens críticas e as situações de letramentos críticos, na visão das professoras entrevistadas e dos alunos do grupo focal, contribuem para percepção e construção da identidade desses alunos e

colaboram para que sejam formados como cidadãos críticos, ativos e engajados dentro da sociedade.

Assim, concluo que a atividade de leitura deve ser sempre motivada pelos docentes nas instituições de ensino, e os alunos precisam ver essa prática como um exercício prazeroso, agradável e que contribui para aquisição e aprimoramento de muitos conhecimentos e desenvolvimento de diversas outras habilidades sociocognitivas nos sujeitos, indo além de uma cobrança avaliativa que culmina em uma nota; as práticas de letramento crítico precisam ser incentivadas no ambiente escolar, no que tange a disciplina de Língua Portuguesa.

Os professores podem incentivar seus alunos, proporcionar atividades de leituras que abordem temáticas sociais, instigando esses sujeitos nas abordagens críticas de leitura, provocando questionamentos, levantando os debates e encorajando posicionamentos em sala de aula, as contextualizações dos textos adotados com situações do dia a dia, aproximando os textos dos estudantes, fortalecendo-os em seus posicionamentos em sociedade, fora do ambiente escolar.

Por fim, que os alunos possam enxergar na leitura, a partir das abordagens críticas, dos questionamentos e problematizações, as noções político-ideológicas e relações de poder e dominância inseridas nesses textos lidos, analisando como esses assuntos sociais estão sendo abordados, relacionando com as vivências do dia a dia desses sujeitos. Além disso, que esses indivíduos consigam se enxergar como importantes protagonistas na sociedade e como seus engajamentos são necessários a partir do momento em que se notam como agentes ativos no meio social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. (Org.); **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

ALCÂNTARA, R. G. de; STIEG, V. “O que quer” a BNCC no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 119-141, 2016.

ANDRADE, S. F. de; LIMA, D. C. de; **Por entrepolíticas, práxis e letramentos críticos: um olhar sobre a docência de Língua Inglesa no PIBID.** *Leia Escola*, Campina Grande, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/642>> Acesso em 20 mai. 2019.

BAGNO, M. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, T. R.; BARROS, A. L. de E. C. de. As multifaces do letramento. **Revista Philologus**, Ano 19, n. 57, p. 254-264, 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/25.pdf>> Acesso em 20 mai. 2019.

BAZARIM, M. **Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas.** *Cadernos do CNLF*, 52 v. XII, n. 05, 2008. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\\_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20l%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20l%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf)>. Acesso em Maio de 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 25 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Língua Portuguesa.** Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em 25 mai. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. MEC: Brasília, 2017.

BRASIL. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em 10 dez. 2019.

BUNZEN, C. **Os significados do letramento escolar como prática sociocultural**. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

CERVETTI, G; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading online, 2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/272590382/Cervetti-Pardales-Damico-A-Tale-of-Differences-1-doc>> Acesso em 30 mai. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá**, n. 25, 2008. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/237/222>>. Acesso em Maio de 2018.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. **Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: Currículos e perspectivas em expansão**. Em: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Dossiê Especial. Revista X, Vol. 1. 2011, p. 19 – 32. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056>>. Acesso em Mai. 2018.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos**

**Letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2016, 57-80.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRARI, L. Letramento Crítico e formação de professores: uma conversa necessária. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 20, 2018, p. 105-116. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21658>> Acesso em 20 mai. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2388>>, acesso em dez. 2019.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25 – 34, Ago./Dez. 2014.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação.** Trad. Angela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais transformadores.** In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157 – 164.

HOPPE, M. C. **A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais.** Uniletras, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, 2014, p. 201-209. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>> Acesso em 20 mai. 2019.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A. H. B.; ROCHA, A. O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. In: JORDÃO (Org.). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Dossiê Especial**. Revista X, V. 1, 2011, p. 120-126. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24452>> Acesso em 20 mai. 2019.

JURADO, S.; ROJO, R. **A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Letramento na contemporaneidade**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2), p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em Junho 2018.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens de Leitura**. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>>. Acesso em Abril 2018;

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MESQUITA, D. N. C. **Mediação pedagógica, leitura e escrita na escolarização básica**. In: BORTONI-RICARDO. S. M. et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 131-159.

MISHLER, E. **Research Interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 31-50.

MONTE MOR, W. Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007, p. 219-234.

RIBAS, F. C.; TAGATA, W. M.; **Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia**. Revista Solettras, Rio de Janeiro, v. 1, p. 97-120, 2018. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32319>> Acesso em 20 mai. 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARTORI, A. T. **Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a necessidade de análise crítica de textos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 4, 2015, p. 925-940.

SILVA, E. T. da; **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. da; **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STIEG, V. A questão do discurso oficial sobre o ensino da leitura e da escrita em anos recentes no Brasil (2000 – 2009). **Revista Pró-Dicente**, v. 16, p. 129 – 145. Vitória, 2010.

STIEG, V; ALCÂNTARA, R. G. de. O percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à BNCC. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 7, p. 15-30, 2017.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcus Bagno. 1. Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N. H.; SANTANA, F. B. de; **Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias**. Revista Diálogos

Interdisciplinares – GEPFIP, Aquidauana, v. 1, 2014, p. 52-66. Disponível em: <  
<http://seer.ufms.br/index.php/deaint/article/view/567>> Acesso em 20 mai. 2019.

WILKINSON, S. Focus group research. In: SILVERMAN, D. **Qualitative research: theory, method and practice**. 2. Ed. Londres: SAGE Publications, 2004 [1997], p. 177-199.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da; (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

## APÊNDICES

### POSSÍVEIS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO ABERTO A SER APLICADO ÀS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ENTREVISTA

1. Em sua visão docente, qual é a importância das atividades de leitura em sala de aula? O que você entende por práticas de letramento crítico em sala de aula de Língua Portuguesa?
2. Como professora, o que você considera que é ler com criticidade um texto dentro de sala de aula? O que é a prática crítica da leitura de um texto? Na sua opinião, qual é a importância de ler um texto com criticidade?
3. Você acredita que a leitura possa ser instrumento de alienação da realidade social? Você acredita que o texto possa ter relações de controle da sociedade, de poder, dominância e ideologias inseridas em seu contexto? Com isso, você acha que uma leitura questionadora e problematizadora, pode ser libertadora? Você pode citar exemplos de questionamentos feitos nas atividades de leitura?
4. Como são preparadas as dinâmicas de leitura dos textos em sala de aula durante as suas aulas? Nas suas aulas, quais meios de veiculação de textos e prática de leitura são usados para além do livro didático?
5. Ao preparar uma atividade crítica de leitura, quais são os maiores desafios enquanto docente, e quais são os principais desafios junto aos alunos dentro da sala de aula? Como é a recepção dos alunos em abordagens críticas de leituras? Os alunos são participativos nas atividades? Interação entre si e trocam posicionamentos?
6. Como as atividades de leitura realizadas em sala de aula contemplam as diferentes realidades sociais dos alunos inseridos nesse ambiente escolar? Os alunos podem se apropriar das discussões realizadas sobre textos diversos em seu dia-a-dia?
7. Você acredita que os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, seja na graduação ou em formação continuada, contribuem para práticas de letramento crítico em sala de aula? Como eles colaboram?
8. O que te motiva e o que desmotiva ao adotar abordagens críticas em sala de aula? O que faria igual e o que mudaria na sua prática docente?
9. Você acredita, como agente mediador entre o texto e o aluno, dentro de sala de aula, que as atividades de leitura realizadas colaboram na construção ou

autoconhecimento da identidade do aluno? Acredita que o aluno consegue questionar contextos e se reconhecer como agente de mudança, engajamento e empoderamento dentro da sociedade em que ele está inserido?

---

#### POSSÍVEIS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO ABERTO A SER APLICADO AOS ALUNOS DA ESCOLA PESQUISADA NO GRUPO FOCAL

1. Para você aluno, o que é leitura e qual é a sua importância? Você lê? O que gosta de ler?
2. Para você aluno, o que é ser crítico? O que é crítica/criticidade? O que é ler criticamente um texto? O que é fazer crítica?
3. Em sua sala de aula, como são desenvolvidas as atividades de leitura? O que é lido na sala de aula? Quais tipos de textos são lidos na sala de aula? Eles se aproximam da sua realidade do dia a dia, em sua vida fora da escola? As atividades conseguem ir além apenas de uma atividade avaliativa para ganhar nota? Você tem a chance de expressar sua opinião sobre o que está sendo lido e também ouvir a opinião do outro?
4. Como funcionam as práticas de leitura quando elas são realizadas dentro da sala de aula? Quais são os questionamentos feitos sobre o texto que está sendo lido? Como são as propostas de leitura dos livros didáticos? Eles abordam ou instigam críticas aos textos lidos?
5. Existem atividades críticas na sala de aula? Você é incentivado a ler um texto com que criticidade? Como você questiona ou problematiza um texto? As leituras contemplam assuntos como respeito às diversidades, ao outro e sua opinião, ao debate crítico, a problematização, abordagem sobre injustiças sociais, enfim, temáticas sociais?
6. Você acredita que as atividades críticas de leitura em sala de aula colaboram para o seu autoconhecimento pessoal, ou sua construção pessoal?
7. Você se identifica com o conteúdo dos textos abordados na aula? Como você lida com isso? Como isso te auxilia no dia a dia fora da escola?
8. Você acredita que a crítica na prática de leitura de um texto trabalhado em sala de aula possa te fazer enxergar o mundo de uma forma diferente?

**Obs.:** Por se tratar de um questionário aberto, mais perguntas podem surgir com o decorrer da interação, seja no grupo focal com os alunos ou na entrevista com os docentes. Durante o processo, as perguntas também poderão ser explicadas, em caso de dúvidas. Com o avanço das informações coletadas, algumas perguntas podem ser excluídas, de acordo com a necessidade.

## ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº1 – DOCENTE DOS PRIMEIROS ANOS (1M1, 1M2, 1M3, 1M4) – QUINTA-FEIRA, 15H – BIBLIOTECA DA ESCOLA.

Pesquisador: Agora... vou te fazer algumas questões, né, relacionadas à temática da minha pesquisa, e... e aí, é essa combinação, né, a a entrevista com os professores, a entrevista com os alunos, e a observação, né, para ter uma... a pesquisa ficar, né, melhor melhor... e aí, na primeira questão, (pausa), na sua visão docente, como que você enxerga essa importância das atividades de leitura na sala de aula?

Entrevistada: As atividades elas são importantes. Porém, a gente não tem, a gente não tem... tempo, os alunos não têm muito interesse, é... você pede pro aluno ler um um textozinho simples que for do livro eles não não querem, não gostam de ler. Então, assim, é muito difícil você trabalhar a leitura na sala de aula em função disso, em função do tempo e da falta de interesse quem eles têm pela leitura.

Pesquisador: Uhum... E, e, relacionada à prática de leitura, como que você entende essa essa noção de das práticas do letramento crítico na aula de Língua Portuguesa?... A parte crítica dentro da aula da Língua Portuguesa, seja na leitura de textos, seja em outras atividades, como que você entende essa essa ideia de desse letramento crítico? (pequena pausa)

Entrevistada: Então... é.. eu eu, assim, eu vejo que, dentro da sala de aula, é, as vezes é mais fácil você.. é.. trabalhar essa questão da criticidade das .. enfim, de qualquer coisa que for que você for analisar ali de leitura ou de texto, é.. é complexo, porque depende de conhecimento de mundo, né, e, e ver que o aluno ele vem chega pra gente com uma, uma dificuldade muito grande de conseguir ir além daquilo que o texto tá, tá propondo, ele fica só com aquela coisa ali estagnada, e não e ele não avança, você vai dando dicas, vamos dizer assim, pra ele conseguir refletir um pouco mais aquele ass aquele texto, e ele parece que fica travado, ele num num num num vai num num consegue progredir, é, então eu vejo que, ah, a é difícil você conseguir fazer com que o aluno tenha uma uma criticidade em relação ao que ele tá lendo, porque você encontra barreiras de... inúmeras, né, assim, é e as vezes são, aquilo que é proposto no livro didático também não é interessante eh as vezes pra você trazer algo, né, de de casa ou assim disponibilizar tanto é que você vai esbarrar em outras coisas, né, porque as

vezes você não tem um na escola um tempo suficiente, um material que você precise, e aí isso complica de tornar isso aí interessante para o aluno... é complicado

Pesquisador: Uhum, É, é, [concordando]... e como professora, você considera que... eh eh eh o que é ler com criticidade um texto dentro da sala de aula, o que você considera por ler criticamente um texto?

Entrevistada: É você analisar além daquilo que o texto te propõe, né, o texto ali ele te dá um norte, mas é você fazer com que o aluno pense eh além daquilo que tá ali explícito, é o ler nas entrelinhas, né, dizer as várias possibilidades de interpretação... o que eu vejo é isso.

Pesquisador: Uhum... e você acha isso importante?

Entrevistada: Sim!

Pesquisador: Você acredita que a leitura ela pode ser instrumento de alienação ou de dissimulação da realidade social?

Entrevistada: (pausa)... alienação?? (pausa) hmm, difícil isso, porque... de depende ... de qual o rumo que a pessoa vai vai interpretar, que tipo de interpretação que ela vai ter, né, porque tem pessoas que não não eh elas leem determinadas coisas, entendem de uma determinada forma que aquilo ali pode ser meio conturbado, ser meio... na verdade a informação deturpada ali, né, o entendimento.

Pesquisador: Uhum... Você acha que o texto pode ter, pode trazer essas relações de controle de sociedade, de poder, noções de ideologia, de dominância?

Entrevistada: Sim!

Pesquisador: Sim, né?

Entrevistada: Sim, tem pessoas que... aquelas pessoas que conseguem se sobressair em relação à leitura e a criticidade que ela faz dessa leitura, podem sim, podem, podem, como se elas se aproveitassem do que ela, do que ela sabe, do que ela conhece, do que ela leu...

Pesquisador: ... então...

Entrevistada: ... é como se ela se aproveitasse disso pra poder tentar se dar bem, vamos dizer assim, ou algo nesse sentido.

Pesquisador: Aham... Então a leitura, você então concorda que a leitura sendo questionada, problematizada, que ela pode ter caráter libertador?

Entrevistada: Sim! Pode, pode!

Pesquisador Uhum... Você pode falar algum, algum exemplo quando você tem essa oportunidade de trabalhar, né, com a leitura em sala de aula... alguns exemplos de questionamentos que você consegue... até o seu, até o limite que você consegue alcançar, né, dentro da sala de aula, como que você estimula os seus alunos a questionarem... alguns exemplos de questionamentos feitos ao texto na hora da leitura?

Entrevistada: Eh, eu sempre tento mostrar pra eles que não, que não existe uma verdade absoluta. E que a gente pode, eh, construir um conhecimento, aí sempre pergunto “ah, mas por quê? Como? De que maneira a gente pode... que outras formas a gente pode enxergar isso que a gente tá vendo?” tentar com que eles reflitam, com que eles raciocinem sobre aquilo ali. Novas possibilidades de sempre tá questionando, fazendo essas perguntinhas “como? Por quê? Onde?” pra tentar leva-los a uma reflexão.

Pesquisador: É! Eu achei muito bacana naquela aula que, que apareceu a figura da Pietà, e que você, eh, contextualizou com a imagem próxima da realidade da gente (que está localizada no Convento da Penha, em Vila Velha/ES), achei isso muito bacana, até, até anotei isso na hora da observação de aula.

E como que você prepara as suas dinâmicas de leitura dos textos dentro da sala de aula, durante as aulas?

Entrevistada: Então, eh, eu sempre pego o texto antes, né, dou uma... leio e vejo as possibilidades que eu tenho, dentro de cada rea... da realidade de cada turma, né, porque cê tem turma as vezes que é mais participativa, outras que são, que ficam... fazem quase nada, eh, eu tento adequar e ver qual que seria o melhor caminho. Eh, as vezes pegando alguma realidade, realidade de algum, de algum, ou de algum aluno, alguma coisa que a gente saiba sobre algum aluno da turma, pra fazer com que dali surja alguma, alguma discussão, alguma coisa. Mas é muito complicado, você fazer esse tipo de discussão assim, porque eles não curtem muito.

Pesquisador: Entendi! E quais meios de veiculação de texto você consegue utilizar em sala de aula, na hora de uma atividade assim?

Entrevistada: Hm... o livro didático eu uso muito, porque como todos eles têm, é prático, eles trazem pra escola, eh, e é mais rápido, né, mas as vezes eu utilizo a projeção, né, do texto, eh, o material impresso mesmo, eu costumo utilizar.

Pesquisador: O celular dos alunos tem alguma serventia, você adota alguma vez ou outra pra, pra atividades de pesquisa, coisa assim?

Entrevistada: Em sala de aula não, porque é difícil de você controlar quem de fato tá usando pra pesquisa e quem de fato tá pesquisando outras coisas que não têm nada a ver. É uma turma tem 40 alunos, como é que você vai ficar vigiando 40 meninos assim, então é meio complicado, aí eu acabo optando pelo material impresso mesmo.

Pesquisador: Uhum... Ao preparar atividade crítica de leitura, quais são os seus maiores desafios enquanto docente, em relação, por exemplo, a a a estrutura de ensino, a estrutura de sala de aula, as condições para dar aula... quais são esses seus maiores desafios nessa vertente estrutural, seja da escola, o que que a escola ajuda o que que a estrutura da escola possa ajudar ou atrapalhar... seus desafios...

Entrevistada: Eh... Acho que a... a própria... a estrutura da escola em si, que as vezes você que fazer uma roda de leitura, mas você não tem um espaço adequado, eh, você precisa que o aluno leia um determinado livro ou um artigo, alguma coisa assim que tenha na biblioteca, mas aí você tem que ir lá, procurar o livro, porque você sabe que não tem bibliotecário, então você tem que ir onde tá o livro e tentar achar, e aí você perde muito tempo com isso. Eh, e aí tem aquelas situações assim, de você precisar utilizar o material e você tem tantos dias de antecedência pra poder mandar o material, precisa de uma cópia, as vezes não tem como ter cópia pra todo mundo na escola, tem que botar os meninos em dupla, tem que colocar até em trio ou grupo, porque não tem, não tem material, né, e isso é uma realidade em várias escolas, aqui até que não, isso é mais tranquilo, mas já passei por situações assim. Eu acho que as questões estruturais e burocráticas, eu acho que atrapalha bastante, assim...

Pesquisador: Entendi! Entendi!...

Entrevistada: a questão de, de, enquanto escola, né...

Pesquisador: E... os seus desafios agora junto aos alunos dessas salas de aula, como que os alunos recebem atividades de leitura, abordagens mais críticas de leitura... são participativos ou não, eles interagem, eles trocam posicionamentos?

Entrevistada: A maioria não gosta! Quando você fala que tem que ler “ah, professora, tem que ler, muito chato” não sei o que... eles... a maioria reclama, né, porque eles de fato eles não gostam de ler, não gostam! Eh, parece que eles querem o negócio já prontinho, assim, e, eh, as atividades de interpretação de texto que eles têm que fazer, eles não gostam porque tem que ler e raciocinar e refletir naquilo ali, e eu sempre falo com eles, oh, que não tem a resposta daqui até aqui, então, assim, alguns alunos gostam, mas a maioria não gosta. Você pede pra ler qualquer coisa e eles não querem, não gostam, você tem que ficar insistindo, “não, vamo lá, oh, precisa entender isso daí”, você tem sempre que ficar dando aquele estímulo, tentando dar aquele gás, porque se não, não vai.

Pesquisador: Uhum... entendi... E... Dentro da sala de aula, quando você vai realizar alguma atividade de leitura, essas leituras elas conseguem contemplar as diferentes realidades sociais desses alunos inseridos nas turmas?

Entrevistada: Realidade social? Eh, se a gente for pensar aí na questão de, eh, realidade social, assim, de de, por exemplo, ah que um não tem uma habilidade de leitura, né, fica gaguejando, coisa do tipo, isso aí, sem chance, porque eles, assim, cê percebe que tem alunos com muita dificuldade de leitura, no Ensino Médio tem aluno que lê igual aluno de início de Ensino Fundamental, Fundamental dois, sexto ano, que ainda lê gaguejando, né, eh, mas, e e, outros já leem super bem, muito fluente, mas de modo geral, assim, eles têm dificuldade de leitura e, talvez, muitos, por isso, não gostam de ler na frente de todo mundo, né, tem muitos que não, que não gostam. Se a gente for pensar em realidade social, eh, em relação ao que vem, ao que chega, ao material que chega pra eles, ao tipo de texto que chega pra eles, também não consegue atingir a todos, porque é a questão do conhecimento de mundo, né, é aquilo que de repente eu eu que pra mim é corriqueiro, que é comum, pro outro não é porque ele vive numa realidade totalmente diferente da minha, então, as vezes, tem coisas que são, eh, pra maioria são coisas bobas que “professora o que que significa isso?” e aí os outros acabam rindo “nossa, você não sabe o que que é isso?”, porque parecem que vivem em um mundo à parte, assim, entende, vivem em uma outra realidade.

Pesquisador: É, e e, você nota, dentro do trabalho de alguma discussão de texto, você nota que, caso ocorra alguma discussão em cima do texto, os alunos podem se apropriar pra vida dessas discussões, tipo, levar pro seu dia a dia esse aprendizado, levar as reflexões feitas?

Entrevistada: Sim, eu acho que sim! Eh, tem alunos que, eh, tempos depois eles lembram de algo que você disse, “ah, professora você num falou isso, isso e isso, naquela aula assim?” então, eh, isso mostra que ele conseguiu, de fato, se apropriar daquilo ali para alguma coisa, pra vida dele, né, mas não são muitos casos.

Pesquisador: Entendo!... Você acha que os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, seja na graduação, de quando você fez sua graduação, ou seja na formação continuada, eles contribuem pra prática de letramento crítico em sala de aula?... Como que são abordados esses temas?

Entrevistada: Eu acho que bem superficiais, eh, porque, assim, eh, por exemplo, o curso, o curso, a graduação, por exemplo, na minha experiência ela não me ensinou a ser professora, não me ensinou como que eu deveria ensinar o conteúdo pro meu aluno, então, quando eu terminei o curso, eu saí assim “tá, e agora? Como é que eu vou fazer?”, eu não tinha noção, eh, ah o que eu sabia de plano de aula, por exemplo, a gente aprendeu a fazer lá, assim, mas tem que ter isso, tem que ter aquilo, tem que ter tal coisa. Tá, mas como que eu vou planejar a minha aula? O que que eu vou fazer? Como que eu vou trabalhar, por exemplo, a questão da leitura com o meu aluno, esse tipo de coisa é que fica faltando, entendeu? E, mesmo com os cursos de formação continuada, assim, se você não, não busca, se você não corre atrás, você não sai do lugar. Tem pessoa que fala “ah, tem que ser feito isso, tem que ser feito aquilo”, mas ninguém fala “ah, tem que ser feito, mas como que eu vou fazer?” entendeu? Como fazer é que falta, entendeu?

Pesquisador: Eh, o que te motiva e o que desmotiva na hora de adotar abordagens críticas dentro de sala de aula? E... dentro da sua prática docente, o que que você continuaria fazendo ou o que você talvez, se você tivesse a chance de mudar a estrutura pra mudar..., o que você mudaria?

Entrevistada: Tá. Vamos à primeira parte, então... (risos de ambos)... a primeira parte é da motivação, né,...

Pesquisador: Isso! O que te desmotiva, o que desmotiva na hora de adotar essas práticas de leituras dentro da sala de aula?

Entrevistada: Ahn, acredito que o o interesse do aluno por aquilo ali, porque, eh, é ótimo quando você chega na sala, assim, que cê propõe uma discussão e que o aluno participa e tal, mas, agora, eh, quando você percebe, cê tenta uma, tenta duas, cê vai tentando várias estratégias e cê percebe que a coisa não vai, né, que o aluno de fato num, ele não quer, ele num num, pra ele aquilo ali é nada, isso é frustrante, é frustrante... e você vai tentando, tentando, tentando de várias formas e a coisa não anda, então aí você fica meio, cê fica frustrado, porque você, enquanto profissional, você vai tentando, você quer ver aquela coisa andar, né, e, em alguns casos, a questão da da burocracia mesmo, de você precisar de de material, precisar de de um suporte e você não ter na escola, né, mas agora, quando você tá, chega na turma e que a galera participa e pergunta e questiona, é, aluno questionador é ótimo, porque você, a partir do questionamento dele, você consegue levar, mesmo que seja um ou outro, mas você consegue levar e fazer com que aquilo ali vai, eles vão pensando, né, mesmo que talvez ele não tenha uma participação efetiva na aula, né, mas eu acho que a questão do interesse do aluno pela escola, por estudar, isso aí, eh, eu acho que é fundamental, e é o que falta na maioria, né...

Pesquisador: Entendi! E aí, o que você mantém na sua prática docente, mas o que que você faria de diferente se você tivesse condição de fazer diferente?... dentro desse contexto de prática de leitura e abordagem crítica de leitura...

Entrevistada: O que eu manteria?... ah, eu acho que, eh, primeira coisa, a possibilidade do aluno participar, de, mesmo que ele faça um comentário bobo, um comentário que as vezes não tem nada a ver, mas que ele participe de alguma forma, porque, as vezes, a partir daquilo ali, daquela, só porque eu dei a chance de ele falar algo, né, ele, de repente, a partir daquilo ali ele consiga ser mais participativo, de, as vezes ele até tem vontade de se expressar, mas ele não vê um momento, né, então, essa essa prática de deixar o aluno falar, mesmo independente do que ele for falar, mas isso eu acho importante, porque adolescente sente vontade, necessidade de falar mesmo, né, então, pra ele talvez é o único momento que ele tem de de expressar o que ele quer, né, então as vezes, a partir disso daí ele desenvolve, isso eu manteria. Agora, o que talvez o que eu mudaria, eh, acredito que eu, é complicado, porque, assim, o que vem pra gente de de de material é pouco, né, os livros didáticos num

num num tem acompanhado, por exemplo, as mudanças da da sociedade em si, porque, assim, cê pode pegar um texto mais antigo e tentar compará-lo com um texto mais atual, mais pra realidade do aluno, e a maioria dos livros não vem com esse suporte, entendeu, ah, pra fazer um link, sabe, porque eu preciso chegar, eh, eh, na realidade desse aluno, né, do que ele ouve, do que ele lê, do que ele... entendeu, e o material, o livro didático ele não traz isso, ele não aborda isso. O que eu talvez mudaria, eh, essa a forma de de trazer, não de trazer o, é de trazer o texto pro aluno, porque, aí é aquela coisa, cê esbarra em outras questões, porque eu não tenho como mandar pra escola toda semana uma quantidade de cópias de textos por questões “mas pera aí, você não vai parar de mandar cópia?”, né, porque o antigo, o arcaico eu tenho no livro, o básico, mas além daquilo ali eu teria que trazer e pedir pra escola reproduzir ou, aí, “ah mas eu posso fazer a projeção do texto?” Sim!, mas aí eu esbarro em outra situação, porque, igual você viu ali, tem os equipamentos todos já ocupados, então, eh, é meio complicado, eh, mas assim, eu tendo a oportunidade, eu faria isso, eu mudaria esse tipo de coisa, eu traria duas, dois momentos históricos diferentes pra ele vê que aquilo não é passado, e que o passado não é tão passado assim, e que as duas coisas podem andar juntas, não precisa ignorar o passado pra viver o presente, penso mais ou menos nisso, assim...

Pesquisador: Entendi! E agora, enxergando a a, o seu papel de de desse agente que faz essa mediação entre aluno e texto e tal dentro da sala de aula, como que você acha que as atividades de leitura, que são realizadas elas podem colaborar na construção ou no autoconhecimento da identidade do aluno?...

Entrevistada: Como que as as...

Pesquisador: Como que essas práticas de leitura, e aí dentro dessas práticas de leitura, essas abordagens que levam o aluno a pensar criticamente, como que isso, como que você enxerga que isso está junto dessa construção ou desse autoconhecimento da identidade do aluno?

Entrevistada: (pausa) ahn, eu acho que a partir daquilo que eu proponho pra ele, o tipo de texto que eu vou propor pra ele pra ele ler, eh, da própria discussão feita em sala, eh, e até de deixar o aluno se se expressar e a gente criar uma discussão em torno daquilo que ele falou, eu acho que essa prática de você fazer com que ele se sinta parte do processo, eu acho isso, eu acho que isso é importante, né, pra essa

questão da da identidade, né, porque ele fala “não, eu penso desta forma”, “ok, você pensa desta forma, beleza, sua opinião é válida, seu pensamento é válido, mas vamos ouvir o do outro?”, né, e aí você vai envolvendo diversas outras questões, né, questões de de de respeito, e nas minhas aulas a todo momento eu sempre, eu prezo muito por isso, né, de você respeitar o que o outro tá falando “não, mas ele pensa assim, okay, tudo bem”, né, e eu acredito que... é assim que funcione (risos).

Pesquisador: Entendo! E aí, nesse processo de construção e de autoconhecimento de identidade, você acha que o aluno consegue levar essa leitura pra ler o mundo, e dentro dessa leitura de mundo que o aluno faz, ele consegue questionar o mundo, questionar o mundo, eh, e questionando o mundo ele se reconhecer como esse agente de mudança dentro do mundo?

Entrevistada: Acho que poucos alunos conseguem isso, poucos, porque, eh, as vezes, dentro da escola ele tem uma uma forma de agir que é diferente de quando ele tá lá fora, que aqui as vezes ele tem quem o ouça, ele tem voz aqui, mas lá fora ele não tem e as vezes, dependendo do aluno, né, eh, ele consegue se sobressair lá fora, ele consegue, eh, aquilo que ele aprende na escola, eh, ele, os questionamentos feitos aqui ele vai conseguir levar pra fora, mas são poucos que conseguem isso. Porque, aí, eu acredito que envolva uma questão de até de personalidade, né, então isso eu acho muito individual, né, eh, num universo de 40 alunos, se pegar uns dois ou três que que consiga isso, as vezes a gente ouve casos, né, de algumas discussões que a gente teve em sala, que ele fala “ah, fessora, lá em tal lugar aconteceu isso isso e isso e eu falei assim assim assim”, né, e, eh, seja uma questão, sei lá, de respeito, né, assim, ou de desrespeito, no caso, eh, ou mesmo de você furar a fila do recreio, por exemplo, então, eh, de de você, ah, cê passou atividade e já, eh, a atividade era pra ser feita hoje, “você não fez, porque você enrolou e você quer ter nota mesmo assim? Não isso não é justo com quem fez”, então, acho que essa essas reflexões, assim, em relação à vida mesmo, alguns conseguem levar pra fora, e de as vezes, de reconhecer “ah, legal, aquilo que eu ouvi na escola eu consegui, eu aprendi na escola isso isso e isso, então eu já sei que aqui na rua eu posso fazer dessa e dessa forma, né, mas são poucos os casos.

Pesquisador: Entendi! Entendi!

Entrevistada: Pequenos atos, né, assim, eh, que as vezes eles chegam comentando, né, mas são poucos que fazem esse tipo de coisa.

Pesquisador: Entendi!

Entrevistada: É como se fossem dois mundos, a escola é um mundo, lá fora é outro mundo, mas eles não conseguem juntar as duas coisas.

Pesquisador: Uhum. Bom, é isso. É isso! Essas são as perguntas. Obrigado mesmo pela sua participação!

Entrevistada: De nada!

Pesquisador: É isso! Obrigado!

---

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº2 – DOCENTE DOS SEGUNDOS ANOS (2M1, 2M3) – QUINTA-FEIRA, 15H30MIN – BIBLIOTECA DA ESCOLA.

Igor: “Bom, então a gente dá início a essa entrevista. Relacionado a minha pesquisa mesmo, a ideia de letramento crítico, prática de leitura em sala de aula e abordagem crítica da leitura.

A primeira questão é dentro da sua visão docente: qual é a importância que você vê nas atividades de leitura dentro de sala de aula?”

Entrevistada: “Nossa... Leitura é tudo, né? Tem uma importância enorme na formação do aluno. A leitura possibilita essa visão crítica, né?! Possibilita também uma melhor escrita, uma fluência verbal melhor. Eu acho que criar também um lúdico. Acho que  
É necessária também, além de importante.”

Igor: “E o que você entende por essas práticas de letramento crítico dentro da aula de Língua Portuguesa?”

Entrevistada: “É essencial, principalmente visando a Literatura, também dentro da Literatura, na matéria de Literatura a gente tem uma abordagem crítica muito grande, né?! Eu acho que a gente só vai ter um país melhor se os alunos entrarem nesse caminho mesmo, da leitura pra conhecimento do mundo em que vivem.”

Igor: “Para você, o que é ler com criticidade dentro de sala de aula? O que seria essa prática de leitura crítica de um texto? O que seria ler criticamente um texto? E qual a importância de ler um texto com criticidade?”

Entrevistada: “Eu acho que entender o mundo em que eles vivem, né?! Ler com criticidade é isso: conseguir entender o funcionamento do seu próprio espaço, do próprio lugar onde eles vivem. Eu estava até lendo algo hoje, nas redes sociais, por incrível que pareça, que ser educado não é estudar, não é decorar quantas pessoas morreram durante o holocausto, não é decorar o nome das pessoas. Ser educado é saber quando isso está se repetindo. Mais ou menos isso. É você conseguir entender os traços de algo histórico, de como a história influencia um povo, de como o comportamento da sociedade influencia a vida da gente, né?! Então, não sei se eu consegui explicar bem, mas... Algo assim.”

Igor: “Na sua opinião, você acha que o texto pode ser usado, pode ser um instrumento de alienação ou de simulação da realidade social?”

Entrevistada: “Sim. Texto, discurso, obras, pessoas... sim. Por isso que é bom saber fazer uma análise crítica, né?! Saber olhar sempre os dois lados, saber se localizar dentro daquela leitura.”

Igor: “E você acha que o texto pode exercer, pode demonstrar relações de controle, de sociedade, de poder, de dominância, ideologia, dentro do contexto?!”

Entrevistada: “Depende... A partir do momento em que você consegue fazer uma análise crítica, ser crítico, não. Mas... Acho que para as pessoas que não têm esse domínio, sim.”

Igor: “E... Você acha que uma leitura questionadora, problematizadora, pode ser libertadora?”

Entrevistada: “É libertadora. Eu acho que não pode ser. É libertadora. Até respondendo à pergunta anterior, né?! Pode ser libertadora para esses casos. Você

não vai ser iludido, enganado, alienado, né?! S e você faz o domínio de uma leitura, de uma boa leitura.”

Igor: “Você pode citar alguns questionamentos que você faz junto com alunos dentro de atividades de leitura?”

Entrevistada: “Sim... O papel da mulher, dentro do espaço da sociedade, né?! É... Acho que a realidade social em que eles estão inseridos, a violência também é outra coisa que eu tento, mesmo que não diretamente, mesmo indiretamente, abordar.”

Igor: “E como você prepara essas dinâmicas de leitura dos textos, né?! Essas dinâmicas críticas de leitura, durante as suas aulas para as suas salas de aula?”

Entrevistada: “Então... É bom você... Foi bom você tocar nesse assunto. Eu acho que eu gostaria de trabalhar mais a leitura dentro da minha sala de aula e não consigo, né?! Enfim... Por algo burocrático, às vezes pelo engessamento do currículo, né?! Mas através de uma escolha de um bom livro como no caso de “Eu sou Malala”, né?! A partir dele, a gente vai fazer uma roda de conversa, vai fazer um trabalho agora, então né?! Eu acho que é uma boa possibilidade.

No trimestre passado, eu separei os alunos em grupos, do segundo ano. E cada grupo ficou com uma obra de José de Alencar: Lucíola, Senhora, Diva e Iracema. E os grupos tinham como missão não só analisar a obra em si e passar o conhecimento da obra para os outros colegas, mas também o de analisar o papel da mulher, daquela mulher naquela obra, na sociedade da época em contraponto com a mulher atual. Então foi bem legal, eles fizeram essa reflexão, descobriram coisas que não sabiam, né, sobre como a mulher era vista, como era tratada, qual o papel que a sociedade esperava da mulher naquela época, né?! E comparando com a atualidade, eles conseguiram fazer uma boa leitura crítica, eu acredito.

E também esse assunto, esses assuntos aparecem espontaneamente, às vezes por uma dúvida que um aluno tem lendo um texto, um trecho de texto do livro didático, por exemplo, já aconteceu. E ali, a partir daquela dúvida ou daquela indagação, a gente pode também produzir uma aula. Já aconteceu comigo, né?! Outro dia aconteceu isso, a gente estava falando sobre o alcoolismo, não sei se eu falei para você. Era uma aula de gramática, e tinha uma charge... não, era uma tirinha. E a partir

dessa tirinha surgiu esse tema, né?! E a gente discutiu sobre isso, debateu. Eu acho que foi, para alguns ali, algo importante”.

Igor: “E quais são os meios de veiculação de textos para prática de leitura além do livro didático, que você costuma adotar?”

Entrevistada: “Então... Nós recebemos, esse ano, através de um projeto da Secretaria de Educação, duas obras. Uma está ali, eu não vou utilizar porque para o segundo ano ela não está muito adequada. É de Cervantes. Está em uma linguagem mais infantil, né?! É uma adaptação. E a outra foi “Eu sou Malala”. Cada um recebeu um livro e vai ler. No primeiro trimestre, como eu não tive esse recurso, eles leram em .pdf mesmo, arquivo no celular, alguns imprimiram, e a obra foi baixada no Domínio Público., né?! As obras de Alencar estão disponíveis lá e eles fizeram desse modo. Pretendo continuar utilizando também. E trechos. Trechos, em cópias, de obras.”

Igor: “Então, considerando esse contexto de multiletramentos, você adota o celular, você incentiva que o celular seja usado para essa pesquisa, leitura, para essas atividades.”

Entrevistada: “Sim. Alguns não gostam muito de ler no celular, aí preferem tirar cópia, imprimir, né?! E também não foi uma adesão geral, não, alguns simplesmente não leram. Também detectei isso.”

Igor: “É bacana fazer esse uso do celular, porque mostra que a tecnologia pode ser usada dentro de sala de aula. O celular infelizmente é bem demonizado, né?!”

Entrevistada: “Mas eu deixo eles utilizarem quando necessário. Às vezes perdeu aula num dia, no outro ele tira foto do caderno do colega e vai copiar, né?! ‘Ah, eu preciso saber o significado disso’. Pesquisa no Google, por que não né? Já fizemos isso várias vezes.”

Igor: “Ao preparar uma atividade crítica de leitura, quais são os seus maiores desafios enquanto docente? E aí, o que eu quero dizer com isso: em relação ao que é te oferecido de estrutura, das suas motivações... Como professora, aquilo que vem como

desafio para você e que você pondera na hora de elaborar essas aulas, de colocar em prática essas aulas?”

Entrevistada: “É... Não sei se você sabe, mas essa biblioteca aqui não funciona para os alunos pegarem os exemplares e levarem para casa, né?! Então, já é uma barreira. O acervo também é bem pequeno, não tem uma quantidade de obras para se trabalhar, por exemplo, adotar, né, como leitura, não tem uma quantidade grande das obras aqui. Além disso, não se tem essa estrutura, né?! É realmente uma barreira. E aqui, nessa escola, esse ano, foi uma das escolas que eu mais consegui trabalhar com isso, porque nas outras a estrutura é muito mais precária do que aqui. Aqui os alunos agora vão ter acesso aos *Chrome Books*, eles têm acesso ao laboratório de informática, podem utilizar o espaço apesar de não levar o livro para casa... Em outras escolas, não tínhamos nada disso.”

Igor: “Entendi. E os seus desafios junto aos alunos?”

Entrevistada: “Mas em que sentido?”

Igor: “Sua motivação na hora de preparar uma atividade para esses alunos, se os alunos... como eles recepcionam essas atividades, se eles são participativos ou não, se eles interagem entre si trocando seus posicionamentos diante do texto...”

Entrevistada: “Sim, geralmente sim. Não toda a turma. Você tem pouco tempo que foi estudante aqui nessa escola, você sabe, né, que às vezes tem um mais tímido, que não fala, mas participa sim, como ouvinte, ficando atento. E, em turma, em uma turma que eu trabalhei, dessa forma, não foi muito positiva. Só em uma. Nas outras, eles acolheram muito bem, inclusive gostam desses temas. Sempre tem um ou outro mais ativo, que gosta mais, né?! E não tive problema para aplicar não. Mas você sabe que leitura é um pouco... é difícil de convencer o aluno a começar a ler. É um desafio. Quando você fala em livro, leitura, se for um livro com um volume maior, eles já desistem, se for um texto com muitas páginas, eles já não querem ler. Perguntam assim para mim: ‘Professora, tem filme?’, Texto: ‘Nossa, que texto grande’, ‘Tem figura?’. Eu me deparo muito com isso, é um pouco entristecedor, mas a gente não desiste não”

Igor: “E tem também sempre aquela ideia de que o aluno gosta de ler aquilo que ele quer ler, né, não aquilo que vem de imposição. E ele acaba tendo mais prazer lendo aquilo que ele quer, né?! Então...”

Entrevistada: “Pois é... Eu pensei isso quando a gente recebeu aquele livro, né?! Foi orientação pedagógica que fizéssemos uma avaliação do livro, e eu questionei exatamente esse fato de que o aluno está sempre acostumado a isso, né?! Vai fazer uma prova, vai ler por obrigação, vai ler isso aqui, mesmo que você não goste disso, desse assunto, faz com que os alunos leiam menos. O interesse pela leitura diminui. Eu lembro que quando eu estudava, eu não gostava disso: ler para fazer uma prova somente, né?! “Eu tenho que fazer a prova”. Aquilo ali não me estimulou em nada para continuar sendo uma leitora. Somente quando eu senti prazer na leitura que eu avancei no nível de leitura. Aí eu tenho alunos aqui no primeiro ano que nunca leram um livro. Entendeu? Estão lendo “Eu sou Malala” também, pela primeira vez. Eu tenho um aluno que está encantado com o livro que eu, inclusive, acho que ele já terminou, o primeiro. Mas nunca tinha lido outro.

Igor: “Entendi. E como essas atividades de leitura que são realizadas na sala conseguem contemplar as diferentes realidades sociais dos alunos?”

Entrevistada: “Eu acho que isso é tão individual. É o aluno que vai se identificar ali, ele vai se enxergar ali, né?! Eu acho que, lendo, embarcando na leitura, sendo um leitor crítico, se ele for mesmo um leitor crítico, conseguir se desenvolver a esse ponto, ele vai conseguir se identificar ali. ‘É a minha realidade? Qual é a realidade do meu colega? Do meu amigo? A realidade das pessoas do meu município? Do meu estado? Do meu país?’ Né?! Ele vai conseguir identificar o seu lugar no mundo. Esse é o papel da leitura crítica, né?!”

Igor: “E aí... Você acha que os alunos conseguem se apropriar daquilo que é feito de discussão diante de um texto, as atividades diante do texto... Você acha que eles conseguem se apropriar dessas discussões no dia a dia? Além da escola?”

Entrevistada: “Eu ainda sinto muita superficialidade na leitura dos alunos daqui. Eu acredito que isso aconteça pela falta da prática da leitura. Eu acredito. E eles estão em um nível ainda pequeno de leitura para conseguir alcançar esse patamar, mas alguns conseguem sim. Mas não é algo alcançado ainda.”

Igor: “Indo para os cursos de formação, você acha que os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, seja na graduação, quando você fez sua graduação, seja na formação continuada, você acha que eles contribuem para essas práticas de letramento crítico em sala de aula?”

Entrevistada: “Na Universidade, sim. Agora, aqui no estado, não, na formação continuada, de maneira alguma, né?! Não há incentivo para esse assunto e muito menos uma formação continuada decente, né?! Não temos mesmo. A gente vai para uma formação, eu acredito que o estado tenha lá registrado que existe uma formação, né?! Mas ela é muito... Se um dia você puder acompanhar para você ver... É irritante, até, porque nada do que a gente realmente precisa é tratado na formação.”

Igor: “E a gente está em um contexto que a cada dia quer sufocar mais a crítica, que a pessoas menos pensantes, menos críticas, menos engajadas, menos empoderadas...”

Entrevistada: “Eles fazem bem o contrário, né?! Eles tentam impor aquela cultura do medo: ‘porque você pode perder o seu emprego’; ‘porque você pode sofrer um processo, porque ele pode entender dessa forma’; ‘porque é melhor não fazer isso, porque pode entender assim...’ Sabe? Bem por esse caminho. E, também, são formações muito amadoras. Mesmo que se tentasse abordar esse assunto, eu acho que...”

Igor: “Entendi. E aí, o que te motiva e o que te desmotiva na bora de você adotar essas abordagens críticas em sala de aula? Junto a isso, o que você faria igual ou, se você tivesse uma melhor condição dentro de sala de aula, dentro da escola, pelo estado, enfim, o que você mudaria se tivesse acesso a mais coisas?”

Entrevistada: “Nossa, eu acho que tá tudo (**NÃO ENTENDI A PALAVRA SEGUINTE – Áudio: 20MIN32**) aqui dentro da escola atualmente... Tá porque tem um pouco de esperança né?! Um pouco... Mas, respondendo à primeira pergunta que você fez, o que me motiva é essa esperança e aqueles alunos que ainda querem prestar atenção, que querem participar, que querem algo mais. Agora, o que me desmotiva é exatamente o contrário. É a falta de interesse do aluno, a falta de valorização que o professor tem hoje em dia, a falta de formação adequada, a falta de espaço, porque muitas vezes a gente tem que cumprir um cronograma “X”, né?! Acho que eu mudaria muita coisa... Mudaria muita coisa, daria mais liberdade para o professor. Nós somos presos, presos a muita burocracia. É um trabalho burocrático muito extenso, a gente não tem tempo no nosso planejamento de realmente planejar aulas voltadas a esse assunto por exemplo, de nos preparar. Ficamos presos a um sistema e a planilhas e mais planilhas que a superintendência manda para a gente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente. Cada dia surge uma burocracia diferente que na verdade não serve para nada, a não ser para preencher o nosso tempo. E o tempo que a gente poderia utilizar para realmente fazer algo diferente e melhor, a gente não tem. Então eu mudaria isso. Mudaria o acesso à biblioteca, né?! Livros, por exemplo, seria outro ponto a mudar também”.

Igor: “Entendi. E aí, por fim, você como esse agente que faz a mediação entre o aluno e o texto dentro da sala de aula, você acredita que essas atividades de leitura dentro das suas aulas estão colaborando com a construção ou com o autoconhecimento da própria identidade do aluno? O aluno se reconhece, ele consegue questionar os contextos sociais fora da escola? Ele se reconhece como agente de mudança, como um sujeito empoderado, engajado? Você acha que essas práticas, dentro das suas aulas, conseguem contribuir para esse aluno se enxergar como esse agente e construir essa identidade do aluno?”

Entrevistada: “Eu acho que muitas vezes, nós professores, analisamos sempre aquele grupo que não alcança, que não se interessa, e a gente às vezes não vê aquele um ou aquele outro que... sabe?! Que mostra e demonstra isso. Eu acho que sim, de certa forma sim. A gente consegue alcançar. E acho, também, que os alunos daqui vão utilizar tudo isso, acho que eles vão se lembrar disso, eu acho, com mais intensidade

quando eles estiverem fora daqui. Eu acho que eles vão colocar esse conhecimento em prática depois daqui. Eu sinto isso. [Última sentença inaudível]

Igor: “Entendi. Bom, é isso. Obrigado.”

Entrevistada: “Por nada. Você sabe que... Uma observação: quando você é advogado, você defende o seu cliente e tem o veredito, né?! ‘Deu não certo, não deu certo’. O médico também... Agora, o professor, ele nunca vai saber... Nunca não, né?! É mais a longo prazo, né?! O resultado, né?! A gente tá aqui, trabalhando com objetivos, mas o êxito mesmo, se deu certo, se deu frutos, eu acho que vem bem depois de algum tempo. Às vezes, a gente nem fica sabendo.”

Igor: “É, isso é verdade mesmo.”

Entrevistada: “O que aconteceu com aluno tal, com aquela turma tal, com aquele menino tal’... Ele tá aí na vida e a gente não sabe, né?! Às vezes a gente sabe, né?! Fica sabendo... Encontra na rua, vê nas redes sociais, mas a maior parte disso a gente não fica sabendo, mas pode ter sido transformador na vida desse aluno, né?! Aquela aula pode ter sido decisiva na vida dele, no pensamento dele, no modo de agir futuramente, eu acredito nisso.”

Igor: “É isso. Obrigado pela sua participação”.

---

ENTREVISTA COM A DOCENTE DO SEGUNDO ANO (2M2) E TERCEIROS ANOS (3M1, 3M2, 3M3, 3M4) – ENCAMINHADA POR EMAIL

**Em sua visão docente, qual é a importância das atividades de leitura em sala de aula? O que você entende por práticas de letramento crítico em sala de aula de Língua Portuguesa?**

Desenvolver a competência leitora, ampliar o repertório linguístico, utilizar a língua de forma competente nas diversas situações de comunicação, bem como compreender as funções sociais do texto e ampliar a visão de leitura de mundo.

**Como professora, o que você considera que é ler com criticidade um texto dentro de sala de aula? O que é a prática crítica da leitura de um texto? Na sua opinião, qual é a importância de ler um texto com criticidade?**

Ler com criticidade é entender as entrelinhas, é a relação que se estabelece entre o texto e o leitor de forma mais refinada.

Quando o aluno interage com o texto, ele contesta, opina, tem seu ponto de vista; é como se fosse um tear de conhecimento.

**Você acredita que a leitura possa ser instrumento de alienação da realidade social? Você acredita que o texto possa ter relações de controle da sociedade, de poder, dominância e ideologias inseridas em seu contexto? Com isso, você acha que uma leitura questionadora e problematizadora, pode ser libertadora? Você pode citar exemplos de questionamentos feitos nas atividades de leitura?**

A leitura exercitada de forma imatura pode levar à alienação. É pertinente que se tenha claro os seguintes questionamentos: Por que ler? O que ler? Como ler? Eles podem definir bem se a prática social e outras ações do texto podem levar à alienação ou à autonomia.

**Como são preparadas as dinâmicas de leitura dos textos em sala de aula durante as suas aulas? Nas suas aulas, quais meios de veiculação de textos e prática de leitura são usados para além do livro didático?**

A trajetória de leitura, em sala, é flexível. Gramática, literatura e produção de texto se articulam em torno de concepção social de leitura e escrita. Não se desenvolve apenas uma competência ou habilidade relacionada a um conteúdo, mas uma prática social e discursiva.

A ferramenta principal é o livro didático que contempla uma diversificação rica de gêneros de discurso, diferentes práticas de leitura e escrita e gênero da esfera digital. Também ganha importância fundamental a leitura de paradidáticos, apresentação de material audiovisual, pesquisas, atividades individuais e coletivas, roda de leitura e apresentação de seminários.

**Ao preparar uma atividade crítica de leitura, quais são os maiores desafios enquanto docente, e quais são os principais desafios junto aos alunos dentro da sala de aula? Como é a recepção dos alunos em abordagens críticas de leituras? Os alunos são participativos nas atividades? Interagem entre si e trocam posicionamentos?**

Carecemos de: biblioteca que funcione efetivamente, de materiais xerografados, suportes para aulas mais dinâmicas como, por exemplo, ambientes informatizados e de pessoas que possam nos auxiliar nesses espaços.

Em relação aos alunos, grandes são os desafios como: conseguir que ele seja leitor proficiente, que leia obras clássicas na íntegra ou até mesmo as atividades mais simples.

O processo é lento, mas é muito satisfatório quando o aluno mergulha na proposta de trabalho e, conjuntamente, construímos a aula. O saber já não é utopia, os bons resultados podem ser vistos.

**Como as atividades de leitura realizadas em sala de aula contemplam as diferentes realidades sociais dos alunos inseridos nesse ambiente escolar? Os alunos podem se apropriar das discussões realizadas sobre textos diversos em seu dia a dia?**

Com base no planejamento, as atividades de leitura focam nos gêneros que sejam compatíveis com os interesses e necessidades dos alunos, a fim de ter uma atuação discursiva mais efetiva e autônoma.

**Você acredita que os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, seja na graduação ou em formação continuada, contribuem para práticas de letramento crítico em sala de aula? Como eles colaboram?**

É relevante a apropriação do conhecimento, tanto na graduação como em formações, na aplicabilidade das práticas de letramento, pois dá ao professor suporte ao planejar, bem como novas estratégias para desenvolver as atividades da melhor forma.

É o momento de aprendizagem, interação e troca de experiências. O professor precisa estar apto para coordenar, orientar etapas de atividades, a fim de tornar claras as propostas e dinâmicas envolvidas no processo e, assim, a prática seja exitosa.

**O que te motiva e o que desmotiva ao adotar abordagens críticas em sala de aula? O que faria igual e o que mudaria na sua prática docente?**

Ao planejar as atividades, já tenho interiorizado que os desafios serão relevantes, porém acredito no potencial dos alunos e invisto pesado e, na maioria das vezes, o resultado é muito satisfatório.

A aula nunca é a mesma e, de acordo com o perfil da turma, utilizo estratégias adaptadas à realidade. Não sendo pretensiosa, mas procuro sempre inovar a minha prática.

**Você acredita, como agente mediador entre o texto e o aluno, dentro de sala de aula, que as atividades de leitura realizadas colaboram na construção ou autoconhecimento da identidade do aluno? Acredita que o aluno consegue questionar contextos e se reconhecer como agente de mudança, engajamento e empoderamento dentro da sociedade em que ele está inserido?**

Para responder a essas perguntas, é necessário levar em conta dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, é sempre bom lembrar-se destas três perguntas: Por que ler? O que ler? Como ler? . Em segundo lugar, a aplicabilidade de leitura cotidiana precisa motivar e fornecer condições para o aluno refletir criticamente, ou seja, processar o hábito de ler de forma competente, clara e adequada às diferentes situações.

É notório que alguns alunos são imaturos para fundamentar discussões mais polidas, porém o nosso contato diário nos nutre para uma grande quantidade de resultados mais precisos que nos permitem discutir pontos de vista diferentes.

---

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS – 01/07/2019 – 8H50MIN – BIBLIOTECA DA ESCOLA.

PESQUISADOR: Bom, eeh, bom dia para vocês!

ALUNOS: Bom dia!

PESQUISADOR: Nós vamos fazer essa roda de conversa, né?, e aí eu vou fazer algumas perguntas pra vocês relacionadas com prática de leitura em sala de aula de vocês, durante as aulas de Língua Portuguesa. Entendeu? Então, eu vou fazer algumas perguntas, as perguntas estão relacionadas com a prática de leitura em sala de aula, e aí eu gostaria de ouvir a opinião de vocês, como que é na turma de vocês, como que funciona nos primeiros anos, nos segundos anos... então eu gostaria que logo nesse primeiro momento, eu fazendo a pergunta, quem for responder diga de qual turma que é, se é do primeiro ano um, dois, três, por aí vai, entendeu? Pra gente dar seguimento nas nossas perguntas. A primeira pergunta é como que vocês enxergam a importância da leitura? Pra vocês, o que que é leitura, e qual que é a importância da leitura e se vocês gostam de ler? E se a turma de vocês, se vocês

observam que a turma de vocês é uma turma que gosta de ler e de participar durante as aulas?

ALUNO 3M4: A leitura, sem ela a gente não consegue fazer nada nos dias de hoje, porque pra você atravessar a rua, pegar informação, você tem que ter leitura. Só que hoje em dia as pessoas não querem mais ler, elas querem tudo dito, escutado, falta o interesse nas pessoas, principalmente na sala eu percebo isso, passa um texto e ninguém quer ler, eles só querem resposta pronta na hora da correção, e nem correm atrás de fazer...

PESQUISADOR: Então acaba faltando participação?

ALUNO 3M4: E bastante interesse...

PESQUISADOR: Entendi!

ALUNO 3M4: Eles querem tudo fácil, tudo fácil no dia de hoje.

PESQUISADOR: E aí? (instigando a participação de mais alunos na discussão da primeira pergunta).

ALUNO 2M2: Ele falou uma verdade, que as vezes as pessoas querem tudo na mão, eh, em vez de pesquisar, estudar, as vezes tem um tempinho aqui, eh, mas corre pra o celular, corre pra alguma coisa, não procura ler um livro ou se aprofundar em algum assunto que tá estudando, por isso que depois vai correr atrás de nota, vai ficar perdido, mais ou menos isso.

PESQUISADOR: Entendi! E aí?

ALUNA 2M1: A leitura ela é necessária pra que o seu vocabulário seja mais extenso, pra que você consiga fazer uma boa redação, ou formular um texto de forma, eh, digamos que... com palavras que as pessoas não conhecem, essas coisas. Então a leitura ela é extremamente necessária pra que você tenha um vocabulário, eh, extenso.

PESQUISADOR: Uhum, uhum... e vocês gostam de ler?

ALUNOS: Sim! Sim!

PESQUISADOR: Vocês gostam de ler a atividade que é proposta na sala de aula? As obras que são propostas, o que tá no livro didático...

ALGUNS ALUNOS: Hmm... não... (outros acenando com a cabeça negativamente).

ALUNO 3M4: Olha, nem sempre, nem sempre, as vezes gosto, mas eu sei que se está sendo proposto tem alguma importância, talvez na frente ou no futuro, breve ou distante.

ALUNO 2M2: Exatamente, eeh, as vezes tem um texto, eh, por exemplo, antigo, alguma coisa, eh, do Barroco, eh, algumas palavras interessantes que você vai aprendendo um novo vocabulário, alguma coisa nova que pode te agregar alguma coisa lá na frente, você pode usar aquela coisa... que quanto mais você sabe uma palavra, eh, sabe alguns termos, você tem um vocabulário mais situado com mais coisas, aumentado.

PESQUISADOR: Então se eu disser, por exemplo, que vocês gostam de ler, mas num é ler... nem sempre é gostar de ler o que está sendo imposto...

ALUNA 1M2: Isso, quando a gente se interessa por aquilo a gente uma vontade de ler maior, quando é um assunto que a gente gosta.

ALUNO 3M4: A nossa professora de português, no começo do ano, começou a propor livros que seriam, que teriam um peso no ENEM, ou teriam, ou poderiam ter alguma importância durante o ano, tanto é que um dos livros que ela passou um seminário com a gente foi um que caiu no PAEBES, que me ajudou a responder uma questão (enquanto isso, outros alunos do terceiro ano acenando positivamente com a cabeça), teve uma breve ajuda, que me ajudou pra caramba!

PESQUISADOR: Hmm, entendi! Entendi! Bom, o que que é ser crítico pra vocês? O que que é ser crítico? O que que é crítica ou criticidade, o que que vocês entendem por isso nessas noções de ser crítico? E aí, o que seria ler criticamente um texto?

Pausa... alunos tímidos...

PESQUISADOR: E aí? O que que é crítica?

ALUNO 3M4: Geralmente quando eu leio um livro, sempre no meio do livro eu paro e fico pensando no que eu acabei de ler, pensando no que seria atribuído na minha vida, e o que seria importante e poderia usar aquilo para alguma coisa. Assim eu paro "ah, isso daqui eu poderia usar pra que? Qual a função disso?" aí eu sempre fico

analisando, dependendo do que eu leio em muitos livros, eu gosto de falar desenvolvimento pessoal, mas o pessoal fala autoajuda.

PESQUISADOR: Uhum, uhum, entendi! Pra vocês, o que que é fazer crítica?

ALUNO 2M2: Julgar alguma coisa com sinceridade?

PESQUISADOR: Julgar alguma coisa...

ALUNA 3M1: Porque não é só crítica boa, tem crítica ruim e boa, não tem só crítica ruim, tem gente que acha que crítica é só ruim.

ALUNO 1M1: Pra mim, crítica é analisar o mesmo assunto de várias formas diferentes, (outros alunos acenando positivamente).

PESQUISADOR: E, e, e vocês acham que... vocês fazem perguntas pros textos?

ALGUNS ALUNOS: (Acenando positivamente) Sim, Sim!

PESQUISADOR: Você tá lendo um texto... você questiona esse texto? Você questiona assim “porque que eu tô lendo isso? O que que isso vai atribuir no meu dia a dia fora da escola?” O que que vocês costumam perguntar pro texto quando vocês estão lendo?

ALUNO 1M1: Igual, por exemplo a gente estuda, pelo menos no primeiro ano, a gente estuda Classicismo no começo do ano. A gente começa a ver a parte lá em Portugal e essas paradas assim e a gente pergunta “hoje ainda é desse jeito?” Por exemplo, lá foi há mais de 500 anos atrás, e hoje, ainda é assim? Ainda é usado alguma coisa daquela época hoje? É sempre essa análise que é feita em cima desses textos na literatura, pelo menos a literatura a parte antiga dela.

PESQUISADOR: Então a sua professora sempre tenta abordar esse... essa contextualização, tanto pegando o passado, juntando com o presente...

ALUNO 1M1: juntando com o hoje dando exemplos nessa parte, desse jeito.

PESQUISADOR: Entendi! Entendi! Bacana isso! Mais o que? (instigando outros alunos a darem suas respostas) mais o que que vocês questionam pro texto? O que que vocês perguntam pra ele?

ALUNA 1M4: É bom quando o texto ele é, tipo, antigo, aí tem palavras que não são usadas hoje no dia a dia, que é bom também a gente perguntar, porque são palavras que podem ajudar nosso vocabulário depois.

ALUNA 1M2: Os próprios livros têm essas... eu não sei qual é o nome... mas tem o...

ALUNO 2M2: significado...

ALUNA 1M: Isso. Tem o significado de várias palavras que não são usadas hoje em dia.

PESQUISADOR: É, os alunos do primeiro ano têm muito contato com o Trovadorismo, né, o próprio Classicismo que aí... o Trovadorismo mesmo tem muitas palavras que são do português lá... de trás, né, então realmente essa... e você entende até mesmo como que sua língua foi variando com o tempo, né, como que hoje a gente já não fala mais... e isso também é crítica, você tem essas percepções de como que a língua foi mudando com o tempo e como que hoje a gente fala ou escreve, isso é também fazer crítica, você também tá pensando sobre aquilo ali, que você tá vendo, né? E aí, como que são as atividades de leitura na sala de vocês? O que vem de atividade? É livro didático, é folha que a professora leva impressa, é sala multimídia, é aula de vídeo, é aula de música? Na hora da gente falar de texto e prática de leitura, vamos contemplar tudo, por que tudo hoje é leitura, né, se você tá num semáforo pra atravessar a rua e vê que o sinal tá vermelho, você lê que você não pode atravessar, ou seja, isso é uma leitura, então contemplando todas essas, esses tipos textuais, como que são essas atividades de leitura dentro da sala de vocês? O que que chega de atividade pra vocês?

ALUNA 3M1: É o livro didático, no terceiro ano, e a professora passa todo trimestre um seminário sobre uma... sobre literatura, sobre um livro específico, todo trimestre ela passa, todo grupo tem que falar sobre um livro e sobre, eh, qual período que tava acontecendo, período literário.

ALUNO 2M2: Lá na minha sala a professora trabalha, eh, mais atividades, por exemplo, tem um texto, por exemplo, Tupi, aí tem alguns textos indígenas, eh, e aí você vai interpretar o texto, eh, tem algumas palavras que você talvez não entende, sabe, só que tem um significado, e você vai tentando formular, entender o que que aquele texto tá te falando, ou também tem alguma imagem com algum enunciado e

você vai interpretar a partir daquela imagem, eh, de acordo com as perguntas que são feitas.

ALUNO 2M3: Lá na minha sala, a minha professora passa textos, né, e em cima dos textos a gente vai responder, eh, as perguntas, fazendo uma interpretação do texto também, e uma outra atividade que eu achei muito legal que ela preparou pra gente, que a gente vai fazer também esse trimestre, é ler o livro e em cima desse livro construir um texto, eh, construir um texto, eh, com senso crítico sobre o que a gente acabou de ler, e eu achei algo muito interessante, porque cria em nós argumentos pra gente utilizar, que nem na redação do ENEM, também, que é muito importante pra gente, que a gente visa o ENEM como algo “nossa o ENEM é muito importante, mas como que eu vou construir uma redação? Qual base eu vou ter?”, as vezes a gente fica perdido, só que aí em cima de ler esses livros, cria pra nós um senso crítico, né, que é algo muito importante.

PESQUISADOR: Uhum... e qual que é o livro que ela vai, que ela tem trabalhado?

ALUNO 2M3: Ela ainda não falou o livro que ela vai passar ainda, mas ela falou que nas próximas aulas ela já vai...

PESQUISADOR: Aham, bacana! Muito bacana! E, e, as leituras que vocês fazem no dia a dia de vocês dentro de sala de aula, elas se aproximam da realidade de vocês fora da escola?

ALUNOS: Silêncio e dúvida...

ALUNO 1M1: Depende! Porque, igual no primeiro ano, eu falei que trabalha com aquela parte de 500 anos atrás, não tem quase nada a ver se compararmos com a realidade de hoje, mas, a nossa, pelo menos a nossa professora dos primeiros anos, ela tenta aproximar para o que acontece hoje, para que a gente consiga entender, por exemplo, um exemplo que ela dá, é que, tipo assim, a gente tá estudando agora o Classicismo e o Quinhentismo, ela fala que, tipo assim, no, eh, Classicismo, teve toda aquela história de poesia épica, e essas coisas assim, e, que quando os portugueses chegaram aqui no Brasil, quando Pero Vás escreveu a carta lá para o rei de Portugal, ele já começa a retratar o Brasil de uma forma que a gente pode analisar pra chegar numa forma que acontece hoje em dia, entende?

ALUNA 3M3: Eu ia falar que no terceiro ano a nossa leitura está muito focada para a literatura brasileira, por causa do ENEM, aí tipo, não tá muito próxima do que a gente costuma ler, porque é difícil você achar alguém que gosta de ler literatura brasileira hoje em dia, principalmente adolescente, aí, é isso.

PESQUISADOR: Então, mas aí, se aí a gente parar pra analisar, por exemplo, as situações de preconceito que a sociedade vive, situações de racismo que a sociedade vive, situações de homofobia que a sociedade vive, alguns dos textos que vocês leem em sala de aula, eles abordam essas temáticas?

ALUNO: Silêncio e dúvida...

PESQUISADOR: Se a gente parar pra pensar nas obras da época da escravidão, e que falam e retratam a figura o negro escravo, se a gente olhar a terceira geração Romântica que vai tratar, né, da abolição da escravatura, como que esses textos que vocês leem se aproximam dessa realidade hoje, né, desse contexto que a gente vive de muito preconceito, de falta de respeito ao posicionamento da visão do outro, como que vocês leem esses textos, e se eles abordam isso?

ALUNO 2M2: É porque, eh, na atividade de português passada, ela envolveu um texto, eh, falando sobre os escravos, eh, de quando eles chegavam aqui, né, eles tinha toda a liberdade lá na África, eles tinha a família deles, tudo certinho, mas eles foram chegando aqui, né, eh, pra ser escravos, então, eh, essa liberdade acabou sendo tirada deles, e aí o texto vai descrevendo isso, só que de uma forma, tipo, diferente, com algumas, eh, figuras de linguagem, digamos assim.

ALUNO 3M4: Nas atividades propostas que têm no livro, quando uma lição que cai sobre um texto pouco atual, tipo assim, com a crítica que hoje em dia, saiu um texto sobre a internet, mostrando que a internet estava mentindo sobre alguns assuntos, e teve um outro texto, também, mostrando um manifesto do passado que pode até ser atribuído hoje, um manifesto que contribuiu para a mudança de hoje. O que foi feito no passado, as vezes no texto, é abordado como mudança boa ou negativa nos dias de hoje.

PESQUISADOR: Então, alguns textos conseguem ter essa aproximação com, com o hoje. E vocês acham que lendo esses textos, vocês se sentem capacitados para lidar lá fora? Por exemplo, através de alguma temática específica dentro de um texto,

talvez, através do posicionamento de algum personagem do texto, se o texto tiver personagem, ou até mesmo de um artigo de opinião que vocês estejam lendo, enfim, que aborde algum tema, vocês acham que vocês conseguem sair dessa aula, né, da sala de aula, sair da aula de português, enxergando o mundo de outras formas, lidando em sociedade, eh eh eh aplicando o que vocês, né, refletem dentro da escola, se vocês conseguem aplicar fora da escola? Vocês conseguem se posicionar, dar a opinião de vocês? Vocês conseguem ouvir e prestar atenção na opinião do outro?

ALUNO 2M2: Cê tá falando... a gente sai, por exemplo quando a gente lê coisas assim, com esses aspectos, a gente sai meio que matutando mesmo, pensando naquilo ali “poxa, isso aqui tem...” cê começa a pensar, formar opinião na sua mente, ah, lembrando desse texto aqui, “poxa, fala sobre o racismo, sobre o preconceito, poxa, o que que a gente pode fazer diferente? Qual são as causas dessas coisas?” entendeu? “o que levaram a isso?” e aí a gente começa a, a, pensar isso e formar uma... pensamento crítico.

PESQUISADOR: Na sala de vocês todo mundo pode falar... dar opinião? “Ah, professora, eu entendi isso!”?

ALUNOS: Sim, sim! Sim!

ALUNO 1M1: Tanto que as professoras pedem pra gente fazer isso. Quanto mais acontece, melhor!

ALUNO 3M4: Quando, igual cê comentou, a gente usar o que a gente leu no dia a dia, teve um livro que eu li, foi até proposto pela professora, que foi o “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, num pedaço do livro cita sobre um conflito que o personagem principal tava tendo, o qual o soldado, né, que tinha bastante poder tava desrespeitando ele, e ele teve uma briga mentalmente sobre o que ele queria fazer com o personagem, que ele queria atacar o personagem, porque naquela época existia muito esse negócio de honra, porque tava desonrando ele, naquela época se desonrasse, você matava o cara ou acabava com a vida dele, só que ele teve uma briga mental, ele não fez o que era esperado na época, tanto é que ele ficou muito tempo mal, sentindo culpado, aí eu penso... hoje em dia as pessoas, elas tão, tipo assim, hoje tudo tem confusão, hoje não tem mais respeito pela opinião dos outros, e as pessoas já vão atacando, e eu penso, naquela época que o negócio era mais forte, porque hoje a gente não pode ter esse respeito, esse auto controle?

PESQUISADOR: Bacana... mais alguém?

ALUNOS: Silêncio... pausa...

PESQUISADOR: Eh, o livro, né, a gente sabe que o livro didático acaba sendo o meio mais usado em sala de aula, né, ele instiga o posicionamento crítico em torno do texto? Ou é aquela leitura superficial, que busca só desvendar ali a gramática, o texto ele provoca você, provoca questionamento em vocês enquanto estão lendo o texto?

ALUNO 2M2: Dependendo do assunto assim, eh, quando fala, por exemplo, eh, preconceito, alguma coisa ligada ao feminismo, de ter alguma coisa assim no texto fala, ah, instiga a pergunta, né, “qual é o seu pensamento? Qual é a sua justificativa? Você acha que isso aí envolve algum preconceito?” algumas perguntas nesse estilo.

PESQUISADOR: Entendi! Então tem sim algumas, alguns questionamentos?

ALUNO 2M2: Isso! Quer saber a sua opinião, né.

ALUNO 3M4: A professora de português ela as vezes já comentou isso, não vai ter aquele questionamento. Ela sempre indica pra gente após a leitura do texto ler todas as perguntas e reler o texto depois, porque após a gente ter lido as perguntas a gente vai ter crítica no que a gente analisar.

ALUNO 1M1: Eh, tipo assim, no livro do primeiro ano, ele trabalha sim, muito, essa parte de literatura, mas geralmente nas perguntas dele é muito óbvio, vamos dizer que, tipo assim, eh, tá lá uma pergunta sobre, sei lá, Os Lusíadas, e geralmente, as perguntas que tão no te... na página seguinte são coisas que já tá grifadas no texto anterior sem nem você ter que ler o texto todo de novo, analisar, pensar, é como se fosse uma resposta dada, mas, também tem as exceções que, geralmente, tem uma pergunta e no final justifique sua resposta. Isso é um ponto bom, mas essa parte do tá grifado faz o seu pensamento, que poderia ser muito mais vasto, ser uma coisa pequena, na minha opinião.

PESQUISADOR: Uhum... e aí, mais alguém?

ALUNOS: Silêncio, dúvida e reflexão dos alunos...

PESQUISADOR: Então, eh eh eh, a professora de vocês pede que vocês se posicionem, o livro indica a vocês, né, caminhos a seguir durante a leitura, problematizações, questionamentos que vocês devem fazer. E aí, a gente já falou um

pouquinho sobre isso, mas essas leituras elas falam de respeito às diversidades? O livro aborda essa ideia do respeito às diversidades, seja diversidade cultural, diversidade racial, diversidade, enfim, todas as diversidades que integram hoje a sociedade, o livro fala disso?

ALUNO 3M4: Não diretamente! (os outros alunos concordam). Porque se você for analisar, tipo, sempre algum texto vai ter uma diversidade no dia a dia, mas não vai tá assim na cara, vai tá um pouco escondido, esse cenário vai tá um pouco escondido, se você analisar um pouco você vai perceber...

ALUNA 3M1: A professora tem que ir, tem que explicar tem que interagir com a gente pra gente conseguir...

ALUNO 3M4: Igual a professora fala, ela sempre manda a gente ler o texto várias vezes, porque a leitura que eu fiz, a primeira leitura sempre vai ser diferente da segunda, eu sempre vou analisar alguma coisa a mais.

PESQUISADOR: E aí, como é que funciona nos segundos anos?

ALUNA 2M1: Então, assim, na minha opinião, a diversidade na literatura, ela não é muito bem vista, digamos que o padrão é aquilo que seria o ideal, e por isso surgiram diversos problemas como o racismo, essas coisas que vêm lá de trás, e então, assim, o livro, ele aborda, eh, como se fosse uma opinião negativa sobre as coisas que são diferentes, como o negro, o negro é mal visto, o.. assim, esses temas, eh, no livro didático a gente percebe como se na literatura passada, assim, fosse visto como algo, algo diferente, não é bacana, o padrão é o que é certo.

PESQUISADOR: Alguma vez vocês já se enxergaram em algum personagem do que tava sendo lido?

ALGUNS ALUNOS: Sim, sim...

PESQUISADOR: Quem pode falar sobre? O que que sentiu? Como que se, se enxergou ali?

ALUNO 3M4: Eu não vou lembrar o nome do livro agora, mas tem um livro que citava uma história sobre um menino que sofria bullying, a qual todo mundo criticava ele, né, e eu passei por uma fase dessas, as pessoas nem me conheciam direito, as vezes eu até brinco com o pessoal que eu sou mal interpretado pela sociedade, que muita gente

as vezes nem me conhece, e tipo assim, ouve alguma coisa de outra pessoa e já me criticava, achava que eu era... chegava falava “nossa você é um idiota”, as pessoas, muitas pessoas me confundem por causa de uma coisa, porque eu sou uma pessoa, eu me considero uma pessoa boazinha, as pessoas acham que só porque eu sou boazinha elas podem pisar em cima de mim, eu tive... pra desconstruir isso é uma merda, é difícil pra caramba.

PESQUISADOR: E aí? Mais alguém leu e se enxergou em algum personagem? Não?

ALUNA 3M3: Não! Bem raro!

PESQUISADOR: Na leitura de dia a dia de vocês, vocês tiveram... ao analisar criticamente vocês se viram em algum personagem? Fora da leitura da escola, então, no dia a dia algum livro que vocês gostaram de ler...

ALUNOS: Silêncio e dúvida...

ALUNO 1M1: Eeeeh, vou dar um exemplo assim bem superficial, mas livros que retratam, eh, vivência escolar, eh, sempre sempre querendo ou não vai retratar a gente de alguma forma, igual por exemplo o livro “Diário de um Banana”, querendo ou não você vai tá sendo retratado ali de alguma forma, não importa qual seja, você vai ter que analisar, vai ter que reler, um milhão de vezes, querendo ou não, alguma coisa ali cê vai se encaixar, entende, então penso que livros que retratam vivência escolar, ou livros que retratam jovens, adolescentes, vai se encaixar na sua vivência de alguma forma.

ALUNO 3M4: Tem um livro, tem uma série de livros que eu acompanho que foi, eu até tô lendo o segundo, que é “O homem mais inteligente da história” e “O homem mais feliz da história”, ao qual o personagem principal, ele cita dentro do diálogo falando sobre como as pessoas sofrem no dia a dia, principalmente nas escolas, porque é um ambiente de bastante tensão, bastante crítica, as pessoas ficam muito ansiosas nesse ambiente, porque elas ficam preocupadas só as vezes com a nota, tipo, em fazer tudo certo, mas não preocupadas as vezes em aprender, correr atrás do que é necessário, elas são o seu próprio inimigo, elas são seu... sua autocrítica, elas são seus próprios algozes, né.

PESQUISADOR: Na leitura que vocês fazem, né, seja dentro de sala de aula, na na, principalmente na sala de aula, você acha que essas atividades elas servem pra vocês

se autoconhecerem enquanto cidadãos, enquanto pessoas que interagem em sociedade?

ALUNOS: Pausa e dúvida...

ALUNO 1M1: Querendo ou não isso ajuda, igual você falou nessa parte de cidadãos, não não focando muito na parte do português, mas se você for usar como exemplo a parte de sociologia, que, querendo ou não, usa textos que, querendo ou não, vão falar de direitos humanos e essas coisas, isso vai te ajudar no dia a dia com a parte de você saber seus direitos, você saber o que você pode fazer e o que você não pode fazer com o próximo, e essas questões de direitos. Mas na parte do português em si, o que mais é retratado é a matéria que tá ali, porque igual eu falei da parte do Classicismo, geralmente os professores vão tratar tipo, “ah, naquela época era trabalhado com a ideia de humanismo em que não era mais Deus no centro de tudo igual foi no Trovadorismo, era o homem no centro de tudo, num trabalha mais com, não trabalha muito com essa ideia de, tipo, mas e você, você faria alguma coisa desse tipo aqui da época? É sempre mais trabalhado na parte direta, o... eu sei que, eu acredito que o desinteresse dos alunos faz com que o professor não queira trabalhar de uma forma muito mais ampla e aberta, porque, eu sei que eu vou dar um exemplo que não tem nada a ver com a escola, mas eu tenho um amigo que ele estuda no IFES, e querendo ou não o IFES é uma escola de qualidade extrema, e pública. Lá, ele fala que literatura é tratada de uma forma totalmente diferente, não é tratada, tipo assim, você entra na sala de aula, senta, escreve tudo que tá no quadro, lê os tópicos que foram colocados e acabou. A professora sempre faz uma roda e discute com todos os alunos o que eles pensam sobre aquilo, e, querendo ou não, é uma forma de aprendizado muito mais ampla do que a que, do que é trabalhada, por exemplo, aqui na escola, que é exatamente o que eu falei, entra na sala, copia tudo o que tá no quadro, a professora explica de uma forma muito superficial e bola pra frente, exercício e prova.

ALUNO 2M2: Não tem, tipo, aquela coisa tipo assim “vocês não querem saber mais”, porque tipo, eh eh isso.

ALUNO 1M1: Porque, eh eh uma questão de total desinteresse, por exemplo eu, as vezes acaba a explicação e tem coisa que eu não entendi, eu chego na professora e pergunto “professora, e isso aqui, como que é?”, não só com português, por exemplo

em geografia, a gente tá estudando clima em geografia, aí, tipo, passa alguma coisa que eu não entendi, eu chego na mesa dela e pergunto e ela explica muitas coisas a mais, e se isso fosse geral dos alunos, certeza que a escola aqui seria do nível de um IFES.

ALUNO 2M2: As vezes, não sei, mistura um medo com desinteresse, porque o professor tá ali pra ensinar, pra explicar a você, mas, eh eh, você está fazendo atividades, ele já explicou, ai você pensa “pô, se eu perguntar ele vai achar que eu não tô entendendo”, mas é pra isso mesmo que ele tá ali, pra te explicar as coisas, então, é bom você perguntar. Antigamente eu também ficava com medo, as vezes eu deixava de fazer atividades, mas agora “professor, me explica isso aqui, essa parte eu não entendi”, as vezes a professora falou alguma coisa, até em outras matérias, né, história... “professora, bota essa parte aqui de novo rapidinho, pra mim anotar, fazer alguma coisa”...

ALUNA 3M1: É, na minha sala tem, a maioria dos alunos tem muito desinteresse, então eu acho que o professor acaba nem se importando tanto igual deveria se importar, porque ninguém tá nem aí, tá todo mundo querendo só passar, nota e... ninguém quer prestar atenção direito, então o professor também tem que...

PESQUISADOR: Então a visão é conseguir a nota e passar de ano?

ALUNOS: É! É!

ALUNO 2M2: Tipo, fechou 60 tá bom! Tem aluno que fala assim.

ALUNA 3M3: Isso que ele falou da roda de leitura, nossa professora agora do terceiro ano tá tentando fazer isso com a gente pra gente poder saber o que escrever na hora de fazer uma redação, ter mais argumento, ter mais coisas pra falar, só que não tá dando tanto resultado quanto deveria dar porque os alunos não participam direito, ninguém liga pra nada.

ALUNO 3M4: Eles aproveitam mais o tempo igual assim para conversar ou as vezes mexer no celular do que realmente pegar e escrever pontos que poderiam ser des... destacados na redação ou trabalhados.

ALUNA 3M1: eh! Igual ele falou do celular atrapalha muito o celular na na escola, por que geralmente as pessoas ficam no celular e esquecem da aula.

ALUNA 3M3: Mesmo com os professores proibindo sempre tem gente que usa.

ALUNO 1M1: Eh, na minha opinião, eh, o governo impõe muito a ideia de nota e pouca a ideia de aprendizado, porque vou dar um exemplo assim que acontece no dia a dia que por exemplo, os alunos que não querem nada eles ainda conseguem ter uma nota muito perto da média sem ter feito nada. A ideia de nota é, tipo assim, geralmente, um trabalho, uma prova e dez pontos de caderno. Eu penso que: pra que esses pontos de caderno, se a obrigação do aluno é copiar e ter tudo isso no caderno? Porque, igual, por exemplo, final do ano tem recuperação, recuperação final e nova oportunidade de aprendizado, o NOA. Pra que isso tudo? Se, querendo ou não, não é uma coisa difícil conseguir os sessenta pontos.

ALUNA 3M1: não é difícil!

ALUNO: E, igual eu já perguntei para alguns professores “professor, porque esse aluno tá aqui, sendo que eu sei que ele não sabe nada?”, e professores responderam, tipo: “ah, cê acha que é eu que corrijo a prova?”. Então tipo assim, é o governo que tá passando. E o pior ainda, é que esse desinteresse, afeta pela questão que tipo, os professores, se o rendimento da turma é menor que 80%, a culpa não vai para o aluno que está desinteressado, vai pro professor. Por isso, que também eu entendo a questão do professor só dar a nota, entende? E, eu penso que, se o governo mudasse um pouco essa ideia de, só nota, dar nota muito fácil para o aluno passar, dar a oportunidade pra caramba pro aluno passar, os alunos, querendo ou não, teriam um pouco mais de interesse, do que só “ah tá bom, consegui 60, passei, cabou”.

ALUNO 2M2: É aquela coisa de “chutar” o aluno né? É só, faz a prova lá, tchau! Pra jogar pra frente. Porque aí lá no futuro, isso aí vai voltar pra eles, porque tipo, eles não vão se tornar um cidadão, tipo, um bom cidadão, um profissional de qualidade na área, na profissão que ele for exercer.

ALUNA 3M1: É igual tipo, tem um garoto da minha sala que ele era do terceiro ano passado, reprovou no terceiro ano e agora tá fazendo de novo. Do ano passado, até agora ele não sabe nada, tipo, nem do ano passado nem desse ano, é a mesma coisa e ele não sabe nada. Então tipo, e ele não falta, ele não falta, ele sempre tá nas aulas, só que não sei aonde a mente dele tá que... ele não consegue fazer nada, ele ficou de recuperação de novo, tudo de novo, mas é falta de interesse, por que é muito fácil passar, tem professor que dá mais de 30 pontos e é muito fácil de passar.

ALUNO 2M2: Olha, ficar dois anos e não agregar nada...

ALUNO 3M4: Igual eles citaram, geralmente na sala de aula, se for analisar, essas pessoas que foram passadas, sem ser essas também, se juntar 100 numa sala, se você achar 20% ou 40% que realmente tá querendo, tá lá na frente, querendo aprender alguma coisa ou querendo atribuir algum conhecimento, você não consegue. Numa sala de 30 alunos, se tiver 10 prestando atenção, querendo aprender, é muito!

ALUNA 3M1: E o pior, que o resto atrapalha quem tá querendo prestar atenção.

ALUNO 2M2: Exatamente!

ALUNO 3M4: E eu andei reparando muitas vezes, professor tá lá na frente explicando, tem cinco pessoas na frente tentando aprender alguma coisa, e o resto tá lá no fundo de cabeça baixa dormindo.

ALUNA 1M4: Ou conversando.

ALUNA 3M3: Minha professora de matemática, ela chega a implorar pela nossa atenção, porque ninguém presta atenção enquanto ela tá falando.

ALUNO 2M2: Exatamente, tem aquela coisa de atrapalhar. E tem também, por exemplo, muito aluno que hoje faz um curso ou trabalha, trabalha e estuda, tem um relacionamento ou alguma coisa assim, e o único tempo que ele tem é o tá na escola né? De sete até meio dia, mas nesse tempo ele não aproveita pra agregar alguma coisa. Porque lá fora ele vai trabalhar, ele não vai ligar para estudar, vai fazer qualquer outra coisa, menos estudar, então em vez de aproveitar o tempo, pra pegar algum, agregar algum conhecimento...

ALUNA 3M3: O que é totalmente errado né? Por que esse período devia tá dando foco só nos estudos.

ALUNO 2M2: Exatamente, por que é muita coisa na cabeça... Aí depois cria problema...

ALUNO 2M3: E nesse quesito de nota, eu já conversei com o professor e ele me disse que tinha uma maneira totalmente de trabalhar. Os pontos dele, não existia esse ponto de caderno, só que a própria, vou colocar assim, a direção da escola chegou pra ele e falou que era pra ele mudar a forma de trabalhar dele, porque tava tendo um rendimento de alunos que era extremamente baixo, a maioria da turma ficava de

recuperação, porque falava “ah professor e o ponto de caderno?”, Só que a forma que ele passava, era a forma de é... literalmente os alunos iriam aprender, só que é, como a gente pode observar, o governo só se preocupa com números, né? Pra eles “ah, tantas pessoas passaram, então pra mim tá bom, não importa se eles aprenderam ou não”, então o mesmo professor né, ele continua dando aula, só que o modo dele de trabalhar, foi totalmente mudado por causa que, ele não tem que passar se não tem que saber se o aluno vai saber ou não, só se o aluno vai passar, mesmo se ele não entender ou se ele ficar com alguma dúvida, entende? Então eu acho que isso é uma coisa muito chata, né, porque o aluno não tá aprendendo, ele só tá sendo empurrado com a “barriga”.

ALUNA 1M4: Igual, tem muito professor que fala que eles não usam nem 10% da capacidade deles de explicar como na faculdade, com a turma, pelo fato da turma ter um rendimento ruim, por ninguém se interessar e ninguém correr atrás, ninguém prestar atenção. Então eles falam que eles não usam nem 10% da capacidade que deveriam usar.

ALUNA 3M1: É igual no PAEBES. No PAEBES antigamente eu acho que eram 3 horas de prova e agora diminuiram pra 2 horas ou até menos porque a maioria dos alunos marca o gabarito e dormem, então quem quer realmente fazer, igual eu, quero realmente fazer, eu perdi tempo para fazer, então eu não consigo terminar a prova totalmente, eu tenho que acabar chutando no final, porque não tem tempo suficiente, por que o resto dos alunos dormem.

ALUNO 3M4: Vale citar, o nosso professor de Filosofia que tem aqui no [nome da escola], ele, eu acho que ele é um dos poucos professores que tem aqui que realmente quer ensinar alguma coisa. Porque, só consegue realmente nota com ele, quem faz as coisas. Porque igual, ele passa um trabalho que ele fala mesmo na cara dos alunos, “quem fechar o trabalho, é o cara”, e o trabalho dele, tipo assim, ele falou mesmo, esse ano um aluno fechou o trabalho dele, ele falou que vai demorar muito até isso acontecer de novo. Todo trabalho dele, você nunca acha nada no Google. Tudo dele, ele mesmo que fez, ele criou.

ALUNA 3M1: É igual, tipo assim, tem muitos professores que tão parando de passar 10 pontos de caderno, mas tipo, tem a nossa professora de química, ela passa 10 pontos de caderno porque sabe que ninguém vai passar, porque a matéria dela é a

mais complicada, porque é química. Então tipo, tem gente que não consegue, não faz a prova, não faz o trabalho, por isso que ela dá o ponto de caderno porque se não todo mundo vai ficar de recuperação e ainda não vai passar.

PESQUISADOR: Entendi!

ALUNA 3M3: Não só porque é complicado, é porque, tipo, se ela não passar ponto de caderno, praticamente ninguém vai copiar nada no caderno, desse jeito ninguém vai conseguir entender a matéria.

ALUNA 3M1: Ninguém copia! Tira foto e não copia.

ALUNA 3M3: Então, acaba que ela passa pra gente ser obrigado, que já devia ser uma obrigação nossa, a copiar aquilo e entender o assunto copiando.

ALUNO 2M2: Acho interessante também, a professora de história [nome da docente], ela não dá, tipo, a nota dela é só Feira, e naquela coisa de participação, porque a aula dela não tem atividade, tem nada, ela tá explicando ali, ela quer que você interagindo, ela pergunta “mas por quê isso aconteceu? Tals, tals, lêem no livro aí pra mim, vamos lá, participa” Porque aí no final, vem as prestação de contas, se ela pergunta “qual é a sua nota?” Sua média aqui, tem 10 e 10. “Ah, 9 e 7”, fala, “Mas você não participa, vou baixar sua nota aqui, vou botar 6. E essa aqui você também não ajuda, então vou botar 5 aqui. No próximo trimestre você vai melhorar? Não quer saber, se não melhorar vou baixar para menos, tirar menos, vou dar 4”. E ela vai assim, aquela coisa de participação, você aprender a se interessar mesmo.

ALUNA 3M1: É, ela não dá nem prova, nem trabalho. É participação total e outra é a Feira.

PESQUISADOR: Entendi! E aí, indo para reta final, eh, vocês acham que a prática de leitura, o texto trabalhado na sala de aula, permite que vocês enxerguem o mundo de uma forma diferente? E que dentro desse mundo, vocês sejam agentes de mudança de mundo, de mudança desse contexto que vocês estão vivendo?

ALUNO 2M2: A gente é o futuro, né? Tá na nossa mão, né? É aquela coisa tipo assim, tá no nossa mão, né? É geração de amanhã. Então é bom a gente se interessar, a gente aprender, agregar conhecimento, eh, pra gente crescer, pra gente, eh, tem aquela coisa de sustentabilidade, tipo criar aquela coisa pro futuro, pessoal adiante. Então, eh, lógico, gerações anteriores, talvez a gente sofra uma influência, mas é bom

a gente criar uma mudança, porque tem muita coisa ruim que tá acontecendo hoje em dia por causa de agentes passados, então é bom a gente alterar essa história pra criar um futuro melhor.

ALUNO 3M4: Em algumas leituras do livro, eu percebo que, tipo assim, a gente pode ser um agente de mudança, se a gente começar a pensar fora da caixa, pensar mais... de forma... não to achando a palavra certa... autêntica. A gente parar de pensar tipo copiadores de ideias e ser autênticos.

ALUNO 2M2: Raciocinar né? Você criar sua própria ideia.

PESQUISADOR: Pra vocês saírem da noção de “eu to aqui, escondido, eu estou à sombra, eu estou à margem e partir pra, pro protagonismo”.

ALUNO 2M2: Senso comum, deixar isso de lado.

ALUNO 3M2: Igual com a leitura de muitos livros, por exemplo, você pega uma leitura muito crítica, vamos supor ou relacionada à política, você deixa de lado “ah, eu só vou lá, só vou votar e vai ser por isso”, não, você pode, é como pode dizer, entender a parte de cada pessoa, tipo assim, tal político tem essa ideia, tal político tem uma ideia muito contrária, isso você pode fazer como um estudo, você tem essa ideia de cada um dos lados, você tem essa decisão mais correta em relação a isso.

ALUNO 2M2: Analisar, né...

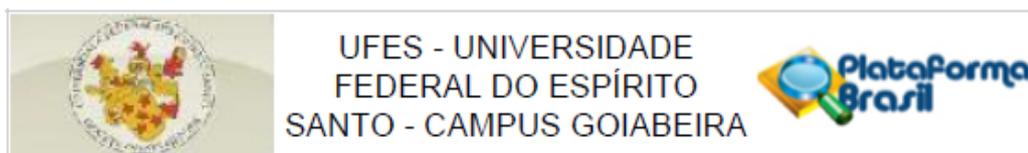
ALUNO 3M2: Fazer uma análise mais concreta.

ALUNO 1M1: Eu penso que, se os professores trabalhassem de uma forma que a gente saísse da nossa zona de conforto, tudo seria melhorado. Eu também penso que, uma das palavras mais fortes do português, não é usada da forma, da função principal dela, porque igual ele deu exemplo, tipo, “por quê?”, cadê o porquê?” Se o porquê fosse mais utilizado e de uma maneira correta todo nosso aprendizado seria diferente. A gente desde pequeno desde da, vamos colocar, desde o primeiro ano do ensino fundamental I, a gente trabalha de uma forma que é aceitar o que tá sendo dito, e... tá bom, é aquilo ali e cabou. Isso só começa ser aprimorado da questão do “por que é isso, por que é aquilo”, a questão do “é isso aqui, isso aqui, isso aqui” no, vamos colocar no nono ano do ensino fundamental II pro ensino médio. A gente não é preparado para criticar, a gente é preparado para aceitar aquilo, aí quando a gente

chega na, igual, por exemplo, no primeiro ano, que precisa de uma crítica, pra você conseguir fazer as coisas, a gente não tá preparado e não consegue fazer direito.

ALUNO 2M2: Ensino Médio despreparado pra fazer... analisar as coisas.

PESQUISADOR: Entendi! Bom, meninos, agradeço muito a participação de vocês, brigado mesmo. É, contribuíram muito pra minha pesquisa, de fato, tá? Agradeço muito, pelo tempo que vocês disponibilizaram para tá aqui, pela opinião de vocês e valeu, oh! (aplausos).



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DE LEITORES: UM OLHAR PARA O TRABALHO COM A LEITURA CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CARIACICA

**Pesquisador:** IGOR COSMO BUENO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 12976519.0.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.378.506

#### Apresentação do Projeto:

O objeto desta pesquisa é o trabalho com as práticas de leitura crítica no Ensino Médio, relacionando esta atividade com a ideia de letramento e pedagogia críticos, para além de um letramento escolarizado e mecânico, com vistas à formação de um indivíduo que seja agente social, crítico, capaz de atuar diretamente nas áreas e situações em que está inserido. Este estudo se dará em turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio.

A opção pela realização da pesquisa nessas turmas de Ensino Médio se deu pelo fato de que é neste período que os alunos evoluem sua maturidade, amadurecem como seres humanos e carregam as experiências vividas na escola para toda a vida. Desta forma, é primordial que os discentes tenham contato com diversos textos que possam expandir não apenas conhecimentos estruturais da língua, mas, também, que amplifiquem possíveis leituras de mundo e possam contextualizar com as práticas diárias de cada um. Porém, tem-se a ideia equivocada de que nessa fase da educação, o Ensino Médio, os alunos devem ser preparados, quase que exclusivamente, para provas classificatórias, processos seletivos diversos, como Olimpíadas de Língua Portuguesa ou Matemática, Prova Brasil (em nível nacional), o PAEBES (da SEDU, de nível estadual), exames esses que visam avaliar a qualidade do ensino (alguns deles ainda fornecem premiações para os melhores alunos e melhores escolas). Há, também, o ENEM, talvez o mais importante teste, visto que é a oportunidade de entrada do estudante no Ensino Superior. Com todos esses processos

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

**UF:** ES **Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.378.506

seletivos, cria-se a noção de que os alunos devem ser formados para serem aprovados nesses exames, não se atentando para a questão de como esses indivíduos são capacitados para lidarem com a vida fora da escola, que segue ao final do dia e ao final do ano letivo. É nesta fase que os discentes se aprofundam nos conteúdos de diversas disciplinas para a realização das provas citadas, mas também devem adentrar no pensamento crítico para aquilo que vai além das horas de avaliação e o que ocorre no dia a dia, fora da escola, no contexto social de cada discente. Ao pensar na formação básica, é importante refletir se esses alunos estão sendo preparados apenas para serem aprovados nesses exames, muitos que aprovam no Ensino Superior, mecanicamente, ou se são formados, também, para as situações do cotidiano e suas diferentes esferas da realidade. Esta pesquisa será desenvolvida em uma escola pública estadual, situada no município de Cariacica, no estado do Espírito Santo, com vistas a estudar o letramento crítico, visto que ainda não foram realizadas pesquisas acerca deste tema tão importante no ensino de Língua Portuguesa, nesta comunidade escolar, que contribuíssem para a reflexão em torno das práticas de letramento escolar. Trata-se de uma localidade bastante pluralizada com bairros de classe média, periferias e zonas rurais. Muitos desses lugares sofrem com a falta de investimentos dos governantes. O município também tem uma parcela de discentes que vêm de Viana, cidade vizinha de Cariacica, região mais ruralizada. Ou seja, o público da escola é diverso, com pessoas de todas as realidades sociais. Para a pesquisa, serão considerados os variados gêneros textuais trabalhados em sala de aula, de modo a verificar quais circulam e como circulam. Serão considerados todos os possíveis textos abordados de acordo com cada turma durante as aulas, buscando verificar como são abordados nos encontros: criticamente, ou seja, para além do texto; ou mecanicamente, cultuando a forma e os conteúdos gramaticais. As questões que norteiam esta pesquisa são as seguintes: como são desenvolvidas as práticas de leitura nas salas de aula do Ensino Médio nessa escola estadual de Cariacica? O que essas práticas de leitura revelam sobre as identidades dos alunos? Desse modo, busca-se observar se as práticas de leitura exploram o texto em suas entrelinhas, analisando, muitas vezes, apenas sua forma estilística e gramatical, ou se é uma leitura crítica, que vai além do que está escrito, que explora as entrelinhas e avança nas possibilidades de interpretação, podendo o texto ser associado, até mesmo, com a realidade do

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.376.506

leitor, levando-o a refletir sobre o contexto em que está inserido. Além disso, um questionamento, cuja resposta pode interferir no

dia a dia escolar, é como a formação do professor pode interferir em sua função na sala de aula como agente de letramento, aquele que faz a mediação entre o texto e o leitor, que possibilita essas múltiplas visões acerca do texto. Este projeto se justifica, portanto, pela necessidade de se formar leitores críticos, a partir de um trabalho que seja realizado com leitura que adentre nas entrelinhas dos textos e consiga tirar conclusões e

interpretações que vão além do óbvio e prescrito, gere prazer no leitor, que possa, até mesmo, se relacionar com o contexto de vida em que o discente está inserido e provocar alguma mudança, transformando este que lê em um agente crítico e modificador da sociedade, ou seja, uma experiência com os diversos textos que possam preparar o aluno para se posicionar em suas vivências diárias, indo além da sala de aula. Com isso, faz-se necessário estudar como essa prática de leitura tem sido desenvolvida no município de Cariacica, tendo como ponto de partida essa escola em que o projeto será desenvolvido, visto que é uma região em que não há pesquisas com o enfoque temático do letramento crítico em aulas de Língua Portuguesa, o que pode contribuir para um aprimoramento do ensino público da cidade e melhor formação de seus alunos.

#### Hipótese:

Por se tratar de uma pesquisa inserida na área da Linguística Aplicada, ao invés de se trabalhar com hipóteses, o estudo se desenvolverá através de questões acerca do tema da pesquisa. Assim, busca-se responder: como são desenvolvidas as práticas de leitura nas salas de aula do Ensino Médio nessa escola estadual de Cariacica? O que essas práticas de leitura revelam sobre as identidades dos alunos? Desse modo, busca-se observar se as práticas de leitura exploram o texto em suas entrelinhas, analisando, muitas vezes, apenas sua forma estilística e gramatical, ou se é

uma leitura crítica, que vai além do que está escrito, que explora as entrelinhas e avança nas possibilidades de interpretação, podendo o texto ser

associado, até mesmo, com a realidade do leitor, levando-o a refletir sobre o contexto em que está inserido. Além disso, um questionamento, cuja resposta pode interferir no dia a dia escolar, é como a formação do professor pode interferir em sua função na sala de aula como agente de letramento, aquele que faz a mediação entre o texto e o leitor, que possibilita essas múltiplas visões acerca do texto.

#### Metodologia Proposta:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITÓRIA  
 Telefone: (27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.378.506

Esta pesquisa será desenvolvida nas turmas de Ensino Médio, no turno matutino, em uma escola pública do município de Cariacica, descrita no tópico a seguir. A pesquisa é de base do tipo etnográfica, sendo seu desenho metodológico composto por: 1) diário de campo e observação do ambiente escolar e das aulas de Língua Portuguesa; 2) análise documental dos planos de aula dos docentes, as atividades propostas dos livros didáticos, materiais de suporte para os textos; 3) entrevista de abordagem qualitativa com os docentes de Língua Portuguesa; e 4) realização de um grupo focal, também de abordagem qualitativa, com alguns alunos das turmas participantes do estudo. A pesquisa ocorrerá no período que compreende abril de 2019 até, no máximo, final de maio de 2019, na Escola Estadual de Ensino Médio "Ary Parreiras", situada na Rua Fundão, 450 – Vila Capixaba, Cariacica - ES, CEP: 29148-140.

**Critério de Inclusão:**

Serão incluídos na pesquisa os professores de Língua Portuguesa que desejarem participar da entrevista proposta; serão incluídos os alunos que desejarem fazer parte dos grupos focais, de acordo com a disponibilidade de vagas para o grupo e, de acordo, também, com a autorização dos responsáveis, em caso de alunos menores de idade. Serão incluídos na pesquisa professores e alunos que estiverem em sala de aula no processo de observação das aulas na disciplina de Língua Portuguesa, mediante a autorização da realização do estudo pela direção da instituição de ensino.

**Critério de Exclusão:**

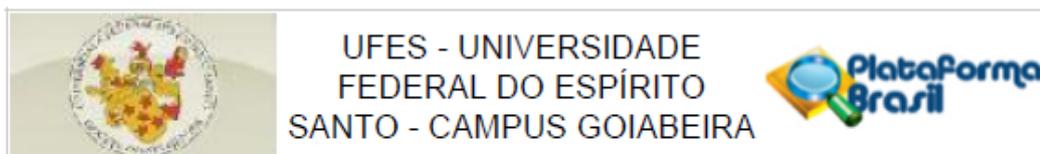
Serão excluídos dos dados gerados da pesquisa os alunos menores de idade cujos pais não tenham autorizado sua participação no estudo, os docentes que não quiserem participar da entrevista ou os alunos que não quiserem participar das observações em sala de aula ou dos grupos focais realizados. Também serão excluídos os alunos que não tiverem disponibilidade de horário para participar do grupo focal, visto que a intenção é realizar o encontro no turno oposto ao horário de estudo dos discentes, para não atrapalhar as suas atividades.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

O objetivo geral deste projeto de pesquisa é discutir como a prática de leitura nas salas de aula do

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITORIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.378.506

Ensino Médio público da cidade de Cariacica, no estado do Espírito Santo, contempla a análise crítica dos textos e suas entrelinhas, construindo no aluno uma visão de agente modificador da sociedade.

**Objetivo Secundário:**

Dos objetivos específicos são listados: Contribuir para os estudos acerca da prática de leitura dos alunos da escola básica e da formação de leitores críticos; observar como ocorre a prática de leitura em sala de aula, tendo em vista as atividades realizadas em torno dos textos abordados; analisar os materiais didáticos utilizados em sala de aula que subsidiam as atividades com a leitura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sobre os riscos, o pesquisador registra:

Há risco mínimo de constrangimento ao participar desta pesquisa. Em relação à observação nas aulas de Língua Portuguesa, o pesquisador não irá influenciar na aula, ficará no canto da sala, observando exclusivamente as atividades de leitura e interpretação de textos durante a disciplina.

Durante a entrevista com os docentes de Língua Portuguesa, o desconforto pode se dar no início, por um possível nervosismo diante de um pesquisador e seu gravador de áudio, apesar disso, não serão articuladas perguntas que possam ser consideradas constrangedoras, ou que possam colocar em cheque a qualidade do trabalho do docente, afinal, não é essa a intenção da pesquisa. Com a realização dos grupos focais, há um risco mínimo de timidez nos momentos iniciais do encontro, em que os alunos podem estar mais silenciosos, situação que, espera-se, seja resolvida com o passar do tempo e a desenvoltura do processo de interação. Também não serão feitas perguntas que possam constranger os discentes.

Quanto aos benefícios, o pesquisador registra:

Os resultados obtidos com esta pesquisa permitirão a reflexão sobre como tem sido desenvolvida a prática de leitura em sala de aula dentro da escola pesquisada, como os alunos estão participando dessas atividades de leitura e interagindo com suas opiniões críticas em torno dos textos trabalhados e para além deles. A pesquisa permitirá reflexão em torno da questão das identidades e como estas influenciam nosso dia a dia em situações que muitas vezes sequer percebemos. Será importante, também, para discutir o papel do

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITÓRIA  
 Telefone: (27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.378.506

professor como mediador de debate e auxiliador no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância teórico e científica e está fundamentado no aspecto teórico e metodológico. Trata-se de um projeto de Pesquisa desenvolvido no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da Ufes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram analisados com base na Resolução 466/2012 CNS e Res. 510/2016 CNS, registrando-se as seguintes considerações:

Folha de rosto: adequada. Apresenta os dados solicitados, assinatura e carimbo.

Projeto de pesquisa: adequado. Detalha as informações referentes a pesquisa apresentada.

Termo de consentimento livre e esclarecido: atende as exigências solicitadas nas legislações supracitadas.

Cronograma: adequado.

Orçamento: adequado

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1280852.pdf	26/04/2019 17:51:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa.pdf	26/04/2019 17:50:53	IGOR COSMO BUENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleresponsaveis.pdf	26/04/2019 17:50:31	IGOR COSMO BUENO	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITÓRIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.378.506

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleprofessores.pdf	26/04/2019 17:50:19	IGOR COSMO BUENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimento.pdf	26/04/2019 17:50:00	IGOR COSMO BUENO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	22/04/2019 23:11:21	IGOR COSMO BUENO	Aceito
Outros	termodeanuenciaassinado.pdf	22/04/2019 23:10:29	IGOR COSMO BUENO	Aceito
Outros	autorizacaosedu.pdf	22/04/2019 23:09:28	IGOR COSMO BUENO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	22/04/2019 23:07:07	IGOR COSMO BUENO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 07 de Junho de 2019

---

Assinado por:  
KALLINE PEREIRA AROEIRA  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
UF: ES Município: VITORIA  
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com