

VERA LUCIA DEGAN

**O LUGAR DA FORMAÇÃO DO LEITOR- AUTOR NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS E TRAMAS**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

VERA LUCIA DEGAN

**O LUGAR DA FORMAÇÃO DO LEITOR- AUTOR NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS E TRAMAS**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre
no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo
Coimbra

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais: Luiz e Stefânia (*In memoriam*), que, ainda na condição de analfabetos, portanto socialmente oprimidos, concederam-me a oportunidade que lhes foi negada. Tenho como certo que o desejo deles está sendo realizado em mim.

AGRADECIMENTOS

A gratidão, para os chineses, une a mente e o coração. Envolve respeito e também o reconhecimento, afeta os sentidos e faz o corpo mover-se em reverência. É o momento de agradecer!

Àquele que foi, é, e sempre será o Mestre dos mestres, Deus, que esteve comigo todos os dias e por sua intervenção misericordiosa permitiu que chegasse até aqui. Ser-lhe-ei para sempre grata.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, na pessoa do Diretor do CeiEF, Professor Doutor Antônio Teodoro, pelo incentivo à investigação e ao intercâmbio científico em Educação; inclusive, pela indicação de minha orientadora.

À professora Doutora Maria Nazaré, minha orientadora, pela entrega generosa, e porque aceitou o desafio desta orientação; sou-lhe grata pela dedicação competente, cumplicidade e estímulo em todas as horas.

Aos professores portugueses: Artur Parreira, Isabel Sanches, Manuel Tavares, Rosa Serradas por investirem na formação docente, como alternativa de maiores avanços em Educação.

Aos professores brasileiros, que, de igual forma, imprimiram suas marcas, ao contribuírem para nossa permanente aprendizagem.

A minha escola e meus colegas de trabalho. Agradeço a todos que me encorajaram, ao longo desse período pelo companheirismo, união e incentivo.

Aos meus alunos, companheiros de longas viagens, com quem pude, na prática de cada dia, comprovar as sábias palavras do grande escritor brasileiro Guimarães Rosa, “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende.”

A Raíssa, Vandercileia e Sônia com quem aprendi que acolher os outros é uma excelente demonstração de amor. Sem seus conhecimentos tecnológicos tudo seria muito mais difícil para mim.

A minha família: Francisco, companheiro, pelo dom da paciência, da tolerância e renúncia. A Cayo César e Letícia Elena, filhos, por compreenderem minhas ausências, ainda que estivesse por perto. Quando sentiram que lhes estava faltando algo, era apenas a ausência nos avisando que eu estou com uma porção de vocês e vocês com uma minha. Obrigada por comemorarem comigo, cada lauda escrita.

RESUMO

O propósito deste trabalho é analisar o lugar da formação do leitor-autor na escola de Ensino Médio, em uma Escola Pública do Estado do Espírito Santo, buscando identificar a transversalidade do trabalho com as competências em leitura e escrita, em todas as disciplinas do currículo. Dentro desta perspectiva, discute-se o papel do letramento escolar, além de analisar, nos documentos oficiais, que norteiam a Educação no Brasil e no Estado do Espírito Santo, o tratamento dispensado ao ler e escrever, na escola de Ensino Médio. O estudo situa-se no campo da pesquisa quali-quantitativa. Assim, pretendeu-se dar voz a professores e alunos, a fim de perceber suas concepções e práticas de leitura e escrita, na escola. Procedeu-se ainda à análise de produção de textos dos estudantes, para confirmar ou infirmar as hipóteses anunciadas. Os resultados revelaram a importância da sensibilização dos educadores, para uma prática transversal, relativa ao aprendizado da leitura e escrita. Embora a maioria dos professores explicitasse preocupação e empenho na formação do leitor-autor, constata-se, ainda, um extenso caminho a percorrer, para transpor concepções reducionistas, de maneira a atingir um letramento escolar global. Assim sendo, revelaram-se cruciais as práticas, visando a uma educação plena, não entendida como um conjunto programático protocolar e fragmentado.

Palavras-chave: Ensino Médio; leitura; escrita; transversalidade; competência.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the place of the reader-writer formation in Secondary Education, in a Public School in the state of Espírito Santo, with the aim of identifying the cross-cutting work with reading and writing skills, in all subjects inside the curriculum. Through this perspective, the school literacy role is to check and analyze official documents that guide education in Brazil and in the state of Espírito Santo, as well as the treatment given to read and write, in Secondary school. This study is situated in the research field concerning quality and quantity. The intention of this work is to give voice to teachers and students, in order to realize their conceptions and practices of reading and writing in school. Furthermore, the analysis of students' texts production takes place in the case in point. The results revealed the importance of educators' sensibility on cross practicing in the process of reading and writing. Although most teachers seem to be concerned in the formation of the reader-writer, there still is a long way to go and transpose reductionist conceptions, in order to achieve global school literacy. So, practices are essencial, having great relevance on the achievement of full education, not as set of programmatic fragmented protocol.

Key-Words: Secondary School; reading; writing; cross-cutting; competency.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCEE	Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conferência Nacional de Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DT	Designação Temporária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I - DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR	
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	17
1.1. GÊNESE DO LETRAMENTO	18
1.2. LETRAMENTO ESCOLAR E INSERÇÃO SOCIAL.....	20
1.3. CENÁRIOS DO LETRAMENTO NO BRASIL.....	22
2. LETRAMENTO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	24
2.1. DOS OBJETIVOS ÀS PRÁTICAS	29
CAPÍTULO II – ITINERÁRIOS DA FORMAÇÃO DO LEITOR-AUTOR NO ENSINO MÉDIO	
1. ENSINO FORMAL DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO.....	38
1.1. AVALIAÇÃO EXTERNA DA PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA.....	39
2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO	43
2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO.....	44
2.2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	46
2.3. O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	49
3. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA: DO CURRÍCULO ÀS PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO	51
3.1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR COMPETÊNCIAS	52
3.2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COMUNICATIVAS TRANSVERSAIS.....	56
3.3. OBJETIVOS TRANSVERSAIS DISCIPLINARES DA LEITURA E ESCRITA.....	58
3.4. CENTRALIDADE INTERDISCIPLINAR DA LEITURA E ESCRITA.....	60
3.5. VANTAGENS E CONDICIONALISMOS DA INTERDISCIPLINARIDADE DA LEITURA E ESCRITA	61
4. FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DO LEITOR-AUTOR	64

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO

1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA.....	68
1.1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	68
1.2. A PERGUNTA DE PARTIDA.....	69
1.3. AS HIPÓTESES DO ESTUDO	70
1.4. OBJETIVOS DO ESTUDO	70
2. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	71
2.1. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	73
2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	74
2.2.1. Movimento e Rendimento Escolar dos Alunos do Ensino Médio da Escola em 2012.....	75
2.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA	76
2.3.1. Critério de Escolha dos Sujeitos.....	77

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	79
1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS.....	79
1.2. INCENTIVO À LEITURA.....	80
1.3. HÁBITOS DE LEITURA.....	81
1.4. CONCEPÇÕES DE LEITURA	84
1.5. PRÁTICAS DE ESCRITA	85
1.6. DIFICULDADES NA ESCRITA	86
1.7. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM ESCRITA.....	87
1.8. PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	89
1.9. AVALIAÇÕES NO ENSINO MÉDIO	90
1.9.1 Avaliações externas	90
1.9.2 Avaliações Internas	91
2. INQUÉRITO AOS PROFESSORES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA.....	92
2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	92
2.2. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA LEITURA.....	93
2.3. RESPONSABILIDADE DOCENTE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA	95

2.4. ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA.....	96
2.5. FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR-AUTOR	98
2.6. INCENTIVO E FREQUÊNCIA DE PRÁTICAS DE ESCRITA.....	99
2.7. CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS.....	100
3. SÍNTESE COMPARATIVA ENTRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS.....	101
4. ANÁLISE CATEGORIAL DOS TEXTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS.....	102
4.1. EXEMPLIFICAÇÃO DE TEXTOS REPRESENTATIVOS DOS ALUNOS.....	106
CONCLUSÕES	110
BIBLIOGRAFIA.....	116
APÊNDICES	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Funções da escola na consciencialização linguística.....	32
Quadro 2 - Síntese comparativa de objetivos transversais de leitura e escrita	59
Quadro 3 - Principais inadequações consideradas pelo ENEM nas redações.....	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Analfabetismo brasileiro em 2011.....	39
Gráfico 2 - Resultados de proficiência em língua portuguesa na 3ª série do Ensino Médio - PAEBES 2012, no âmbito Estadual	41
Gráfico 3 - Resultados de proficiência em língua portuguesa na 3ª série do Ensino Médio no <i>locus</i> da pesquisa - PAEBES 2012.....	75
Gráfico 4 - Distância entre a escrita do aluno e a expectativa do professor	86
Gráfico 5 - Responsabilidade pelas dificuldades na escrita.....	86
Gráfico 6 - Identificação das dificuldades na escrita e leitura.....	87
Gráfico 7 - Visão dos alunos sobre as aulas de Língua Portuguesa	89
Gráfico 8 - Concepções dos alunos sobre avaliação externa	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Incidência do termo interdisciplinaridade e cognatos no PCNEM	60
Tabela 2 - Quantitativo de alunos por turma/turno em 2013.....	76
Tabela 3 - Caracterização do corpo docente	77
Tabela 4 - Identificação do corpo docente	79
Tabela 5 - Incentivo à leitura.....	80
Tabela 6 - Hábitos de leitura dos alunos concluintes	81
Tabela 7 - Concepções dos alunos sobre leitura	84
Tabela 8 - Desenvolvimento da competência de escrita.....	88
Tabela 9 - Percepções dos alunos sobre avaliação interna	91
Tabela 10 - Identificação do corpo docente.....	92
Tabela 11 - Concepções dos professores sobre ensino da leitura.....	93
Tabela 12 - Responsabilidade docente na aprendizagem da leitura e escrita.....	95
Tabela 13 - Estratégias e atividades de leitura e escrita em sala de aula.....	97
Tabela 14 - Empenho na formação do aluno leitor-autor.....	98
Tabela 15 - Incentivo e frequência de práticas de escrita	99
Tabela 16 - Correção e avaliação das produções escritas	100
Tabela 17 - Análise categorial dos textos dissertativo-argumentativos dos alunos..	103
Tabela 18 - Classificação dos textos dos alunos	105

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire (2003, p. 29)

O cerne do presente estudo firma-se na convicção de que a apropriação da escrita e da leitura carecem de um plano de intervenção consistente, potenciando mais cidadania, democracia e justiça social, porquanto o ensino e a aprendizagem dessas competências linguísticas têm o poder de alavancar mudanças essenciais, que tardam numa sociedade ainda excludente. Por isso, esta pesquisa destaca a contribuição do Ensino Médio para a formação do aluno leitor-autor, focalizando os estudantes conluentes da Educação Básica.

No Brasil, a oferta do Ensino Médio é obrigatória para os alunos até aos 17 anos, acompanhando as tendências internacionais (Brasil, 1999), como resultado de uma necessidade político-econômica e social que pretende elevar o grau de escolaridade dos jovens brasileiros. É de referenciar a preocupação com a adaptação dos currículos para atender a esses novos estudantes, que anteriormente se resumiam, tão somente, aos mais favorecidos socialmente. Presentemente, essa realidade mudou: os jovens que ingressam no Ensino Médio, possuem um novo perfil, como definem De Paula e Dayrell (2013, p. 29), sendo “um público mais heterogêneo, marcado por uma sociedade mais desigual”, que “traz para o interior das instituições escolares as contradições de uma estrutura social excludente, que interfere nas trajetórias escolares dos jovens”.

Construir uma representação sobre o aluno do Ensino Médio significa, para o processo educativo, reconhecer o adolescente e o seu lugar na escola e na sociedade. Os jovens atravessam profundas transformações físicas, psicológicas e sociais, as quais adicionam implicações significativas ao agir pedagógico. Analisar o processo de construção de identidade de jovens estudantes constitui um requisito fulcral para a elaboração de políticas educacionais específicas (Teodoro, 2003). Trata-se de um público que transporta consigo toda a complexidade própria desta fase etária, bem como particularidades de diferenciação pedagógica, inserção e diversidade multicultural, próprias de um país em fase de redemocratização. Como descrevem De Paula e Dayrell (2013, p. 35), “o processo de

redemocratização do país, ainda em curso, tem trazido a possibilidade de “outros” sujeitos, anteriormente excluídos do processo de escolarização, penetrarem o espaço educacional”.

Toda essa diversidade, advinda da expansão da escolarização, originou a necessidade de um novo olhar e de um novo agir para com uma geração nascida na era da globalização, habituada à instantaneidade dos meios de informação e comunicação. Essa é a geração que os professores precisam atualmente de preparar, para uma cidadania ativa, interveniente e democrática.

A escolha do tema

O desenvolvimento das competências de leitura e escrita é um assunto muito discutido no meio acadêmico e social, sendo razão de polêmica e preocupação de educadores, pesquisadores, e igualmente da sociedade em geral, dado que o Brasil é um dos países com maiores índices de analfabetismo (Cruz & Monteiro, 2012), atingindo baixa proficiência em leitura e escrita (ENEM, Brasil, 2012a; PAEBES, SEDU, 2012a). Embora seja evidente a procura de alternativas, para minimizar uma situação que tem gerado a mobilização de múltiplas instâncias, no âmbito social e institucional, os resultados apresentam-se, ainda, muito aquém das metas mínimas a alcançar, para uma alfabetização efetiva.

A razão primeira da escolha do tema é a preocupação com a qualidade do trabalho realizado, em comunidade educativa, relativamente à escrita e à leitura na escola, bem como as consequências para o desenvolvimento dos estudantes, após a conclusão da etapa da Educação Básica. A segunda razão tem a ver com a formação do indivíduo, em sua atuação social, tendo em conta que, através da leitura e escrita, se efetiva a comunicação, o conhecimento e a reflexão acerca da produção do conhecimento. Soma-se, ainda, o fato de que o novo Ensino Médio tem sido pouco pesquisado, por sua expansão ser bastante recente, havendo, por isso, muita demanda de estudos específicos nessa área.

O percurso metodológico

O problema que norteia o presente estudo centra-se na proficiência, em escrita e leitura, dos alunos concluintes do Ensino Médio, atendendo aos objetivos definidos nos documentos oficiais, para esse grau de escolaridade. Entre os documentos estruturantes, foram considerados LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); PCNEM-Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999); CBCEE-Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais (SEDU, 2010); Matriz de Referência do

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2012a) e do PAEBES-Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo (SEDU, 2012a).

Admitindo que o ensino-aprendizagem das competências de leitura e escrita constitui o eixo central das demais aprendizagens escolares, em todas as áreas disciplinares, e não apenas na aprendizagem do Português, sobreveio a necessidade de refletir a respeito dos fazeres pedagógicos, numa relação biunívoca, entre teoria e prática. Partindo de estudos e teorizações relativos ao tema, concretizados por Soares (2012; 2008; 2004), Antunes (2009a; 2009b), Neves et al. (2004), Freire (2005; 1997; 1986), Bagno (2009; 2004), Bronckart (2010; 1999; 1996), Matencio (2003; 1994), Kleiman (2005; 2003) e Pereira (2004), procedeu-se a uma análise dos principais estudos efetuados. Seguidamente, entendeu-se ser importante analisar as percepções de docentes e discentes, do Ensino Médio, sobre a possibilidade de otimizar o trabalho escolar, através de práticas disciplinares transversais, tendo como linha norteadora o aprofundamento das competências de leitura e escrita dos estudantes.

Neste entendimento, formula-se a seguinte **pergunta de partida**:

- De que forma é possível aprofundar as competências comunicativas do leitor-autor, numa perspectiva de trabalho disciplinar transversal, com alunos concluintes do Ensino Médio?

Formulada a pergunta de partida, apresentam-se as **hipóteses**, a serem confirmadas ou refutadas, pelo estudo a desenvolver:

- Hipótese 1 – O desenvolvimento das competências de leitura e escrita, em Língua Portuguesa, facilita as aprendizagens dos alunos do Ensino Médio, em todas as disciplinas do currículo.
- Hipótese 2 – A aplicação de estratégias de motivação à leitura, em todas as disciplinas do currículo, favorece o gosto pela leitura e o hábito de ler dos alunos concluintes do Ensino Médio.
- Hipótese 3 – A promoção de práticas sistemáticas de leitura e escrita, em todas as disciplinas do currículo, permite o aprofundamento do letramento escolar dos alunos concluintes do Ensino Médio.

Em confluência, o **objetivo geral** consiste em analisar a contribuição das diferentes disciplinas do Ensino Médio, para a formação do leitor-autor, entre os alunos em fase de conclusão da Educação Básica, numa perspectiva de concretização e melhoria do letramento escolar.

Trata-se de um estudo qualiquantitativo, interligando, complementarmente, a abordagem qualitativa e quantitativa (Laville & Dione, 2007), na análise do aperfeiçoamento

multidisciplinar de competências de leitura e escrita, tendo por base as práticas em sala de aula, nas diferentes disciplinas do currículo.

A Organização do Estudo

Em convergência com o estudo delineado, o texto que se inicia estrutura-se em duas partes distintas: a primeira, relativa ao enquadramento teórico e a segunda, referente à realização da investigação empírica, desenvolvida em contexto escolar.

O **primeiro capítulo** objetivou enquadrar e refletir sobre alfabetização e letramento, no Brasil, focalizando a leitura e sua influência na produção escrita, em sala de aula. Foi realçada a formação do aluno leitor-autor, no Ensino Médio, considerando os objetivos e caminhos percorridos, ou seja, itinerários e tramas.

No **segundo capítulo**, analisaram-se os documentos oficiais, concretamente LDB, (1996), PCNEM (1999) e CBCEE (2010), salientando a elaboração e o cumprimento das políticas públicas, referentes à leitura e escrita, bem como a transversalidade dessas competências, no currículo do Ensino Médio.

No **terceiro capítulo**, aclaramos o percurso, traçando as trajetórias percorridas na pesquisa e apresentando, de forma pormenorizada, a metodologia de estudo: questão de partida, tipo e *locus* da pesquisa, instrumentos da coleta de dados, sujeitos da pesquisa e procedimentos implementados.

No **quarto capítulo**, procedeu-se à apresentação e análise dos dados obtidos, relativamente às concepções e à prática pedagógica de professores do Ensino Médio. Lançando um olhar sobre a presença ou ausência da transversalidade, nas três áreas do conhecimento, nas diversas disciplinas, analisou-se o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, relativas à leitura e escrita. Averiguaram-se, ainda, as concepções dos alunos concluintes do Ensino Médio, acerca de suas práticas escolares de leitura e escrita. Em acréscimo, foi efetuada a análise categorial de textos dissertativo-argumentativos, produzidos pelos discentes, em contexto de sala de aula.

Por último, apresentam-se as **conclusões**, na assunção de se tratar de uma pequena contribuição para o conhecimento do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto competências fundamentais para a comunicação, apropriação do conhecimento e inserção social dos jovens, na sociedade atual.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
[...]
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.*

Kate M. Chong (1986, cit. por Soares, 2004, p.41)

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como a intenção desse estudo é discutir o lugar da formação do leitor-autor, na escola de Ensino Médio, começamos por considerar que, cada vez mais, são trazidos à discussão pública os protestos da escola, da mídia, da sociedade em geral, bem como do universo acadêmico, acerca da falta de hábito de leitura e da ineficiência dos alunos, em escrever textos relativamente simples, mesmo estando estes, em fase de conclusão da Educação Básica. Admitimos ainda, consoante Soares (2004), que as pesquisas, em torno do tema, embora prolixas, estão longe de esgotar-se, por razões óbvias: saber ler e escrever é, no sentido mais pleno do termo, condição básica para a mobilização do sujeito em uma sociedade letrada, ou seja, é um instrumento imprescindível de compreensão e da possibilidade de intervenção no mundo.

De maneira a entender esse fenômeno, em maior profundidade, será necessário adentrar as suas raízes e particularidades, sendo indispensável iniciar a análise com algumas exposições, ou conceitos, que norteiam e embasam um trabalho, que visa discutir a leitura e escrita, a começar pelas concepções de alfabetização e letramento. Em consequência, percorreremos, inicialmente, as veredas que se entrecruzam com tais conceitos, porque nos darão suporte para respondermos a determinadas questões e possibilitarão a apresentação de algumas alternativas.

Penetrar o conceito de letramento, o qual, segundo Soares (2004) e Kramer (2010) transcende a alfabetização, é imprescindível. Estas investigadoras, tendo desenvolvido pesquisas na área, consideram que o conceito de letramento surgiu a partir da obrigação de distinguir e denominar estágios sociais de leitura e escrita, mais desenvolvidos e profundos do que as técnicas de ler e escrever, provenientes da aquisição da escrita. Em consonância, a investigadora Sim-Sim (2007, p. 8) afirma que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”, entendendo esse significado num contexto social de interação comunicativa, em situação. Uma pesquisa que visa discutir o lugar da formação do leitor-autor, na Escola de Ensino Médio, bem como verificar o grau de letramento dos alunos, não poderia se eximir de recorrer a tais estudos, como argumentos de autoridade.

1.1. GÊNESE DO LETRAMENTO

Historicamente, conforme explicitado por Soares (2004), o termo letramento surgiu, de forma simultânea, tanto na Europa, quanto na América. É no final do século XX que ocorre, ao mesmo tempo, a invenção do termo *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, e da *literacia* em Portugal, para designar um fenômeno díspar daquele entendido por alfabetização. Similarmente, aconteceu nos Estados Unidos e na Inglaterra, onde o termo *literacy* tornou-se o centro de interesse e de polêmica, nas áreas da educação e da linguagem, o que resultou em diversas publicações acerca do assunto. A palavra está incorporada, no meio educacional, há cerca de vinte anos, e vem tomando significado cada vez maior, quando se pretende apreender o impacto social da leitura e da escrita.

Os estudos, que nutrem as pesquisas na área do letramento, entrecruzaram-se para um maior aprofundamento, tendo em vista a necessidade da compreensão no campo das variedades linguísticas, relativamente à escrita e à leitura. Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso passaram a ser ciências importantes para a compreensão do fenômeno do fracasso escolar, que atinge os estudantes, a partir dos anos 70, quando o acesso à escola se tornou democrático, porém arrastando as consequências da exclusão de alunos, provenientes das camadas mais desfavorecidas socialmente (Lomas, Osoro & Tusón, 2003).

Em uma sociedade grafocêntrica, a ausência de habilidades de leitura e escrita constitui-se num problema atual, em debate científico. Sendo assim, o termo analfabetismo, segundo Soares (2004), é designado para denominar a condição daquele que não sabe ler e escrever. Entretanto, para caracterizar o estado ou condição dos que sabem ler e escrever e respondem, de forma plena, às exigências sociais de comunicação, utilizando a leitura e a

escrita, ainda não havia uma designação. É nesse contexto que surge o termo letramento. As constantes transformações, na sociedade, suscitam novas necessidades, de uso da leitura e da escrita, motivando a criação de termos específicos. Ainda segundo a mesma investigadora (Idem), o letramento é fruto da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e escrever, significando estado ou condição de um indivíduo, ou de uma sociedade, que conquistou e se apropriou da escrita. Trata-se, portanto, de uma manifestação social, que realça as características sócio-históricas de determinada comunidade.

Assim sendo, a alfabetização, associada à prática do letramento, possibilita, ao indivíduo, aptidões para o pleno exercício da cidadania (Kramer, 2010). Por isso, a escola deve alfabetizar letrando, isto é, trabalhar com a leitura e a escrita, de tal maneira que o indivíduo se alfabetize e, paralelamente, saiba usar o código linguístico, nos mais variados contextos da vida. Logo, a alfabetização e o letramento constituem-se em práticas indissociáveis. Está claro que a questão do letramento não se restringe ao ambiente escolar, dada a coexistência da educação formal, informal e não formal (Canário, 2005). Alves (2005), em seu trabalho, *A escrita na 1ª série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização*, desenvolve uma reflexão a respeito do conceito de letramento no Brasil, comparando-o com outros países.

“Nesses países, a discussão do letramento aconteceu de forma independente em relação à discussão da alfabetização e, no Brasil, a discussão do letramento surgiu e permanece “enraizada no conceito de alfabetização”. O que se verifica é uma progressiva extensão do conceito de alfabetização, em direção ao conceito de letramento, ampliando o sentido do saber ler e escrever, para o ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.” (Idem, p. 23)

Para Matencio (1994, p. 20), o letramento está ligado “ao conjunto de práticas discursivas, forma de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita”, que se pautam na concepção de mundo de determinadas sociedades, “suas crenças e valores particulares”. Tal concepção implica um reconhecimento do nível em que o indivíduo se encontra, de forma a diligenciar e avaliar seus objetivos e suas precisões. A referida autora (Idem) em consonância com Marcuschi (2004), explana que o acesso à palavra escrita constitui um fenômeno cultural e, por isso, depende do valor atribuído pela sociedade às práticas de leitura e escrita, numa comunidade. Relativamente a esse entendimento, Kleiman (2005, p. 11) afirma existirem “níveis” de letramento resultantes do contato do indivíduo com atitudes, empregos e acondicionamento da escrita e da leitura, considerando as técnicas do discurso, que orientam abstrações e oralidade do sujeito em ação. O mesmo é realçado por Pereira (2004a), que sublinha a importância dos “dispositivos de interligação

leitura-escrita e diálogo (...) na aprendizagem da compreensão de textos e na capacidade de elaboração de discursos escritos”.

Por sua vez, Kleiman (2004a) constata que promover o letramento significa entender o processo natural de desenvolvimento do homem, que muitas vezes é negligenciado pela escola, a qual ainda promove práticas conservadoras. Isso se verifica na afirmação:

“Por que essa realidade? [...] Referimo-nos, por exemplo, ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler.” (Idem, p. 15)

Nesse caso, parece consensual que a principal agência, promotora do desenvolvimento dos níveis de letramento, seja a escola, porque é a ela que se atribui a função de treinar os alunos, para os usos e o domínio da língua, em particular da língua escrita. A construção do conhecimento situa-se no treino formal sistemático, proporcionado pela escola. Sob esse olhar, pode-se afirmar que existe incompatibilidade entre a visão interacionista (Bronckart, 2006), que se pretende da linguagem, e certas práticas docentes (Pereira, 2004a; 2004b), que interferem diretamente no processo de aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento do nível de letramento, na escola.

1.2. LETRAMENTO ESCOLAR E INSERÇÃO SOCIAL

Torna-se pertinente, para essas ponderações, considerar alguns aspectos característicos do letramento escolar e social. Mollica (2007) entende que a assimilação dos saberes adquiridos na escola, é diferente daqueles aprendidos fora dela. Isso deve ser analisado em nossas práticas educativas, especialmente no trato com o ensino da língua, em contexto situacional. É preciso ter em conta que as crianças não desenvolvem, por imersão numa comunidade linguística, a capacidade de compreenderem e produzirem discurso escrito, sendo necessário um ensino formal, ministrado na escola, para aprenderem a ler e a escrever (Duarte, 2008a; 2008b; 2000; Pereira, 2004a). A aprendizagem consciente da linguagem, na escola, favorece a consciência reflexiva e o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a sua inserção social.

Uma pesquisa recente, realizada por Mollica (2007), com entrevistas a cerca de 50 indivíduos com baixa escolarização, provenientes de classes sociais diversificadas, centrou-

se na verificação do nível de importância atribuído à escola, referentemente ao letramento e iletramento, associados à inclusão social. A pesquisa comprovou que, em sua maioria, os entrevistados atribuem papel relevante à escola, bem como a legitimam, como agência mais importante, para a inserção na sociedade letrada. O imaginário coletivo acredita que, “para a maioria, estudar é a garantia primordial de melhorar de vida” (Idem, p.14). Por outras palavras, associam escola - letramento e escola – leitura – escrita Pereira (2004a; 2004b), à futura qualificação do jovem e consequente sucesso pessoal e profissional.

No entanto, há que considerar a percepção de alguns entrevistados, no mesmo estudo (Mollica (2007), que reconhecem a possibilidade de letramento fora da escola, ou seja, um letramento social. Essa concepção estende o conhecimento da escrita, e a prática da leitura, para além das práticas escolares, já que, em sociedades mais complexas, essas habilidades são exigidas em todas as situações diárias, ainda que de forma implícita. Quando uma criança conta uma história, é capaz de usar corretamente o gênero narrativo, sem nunca ter treinado, formalmente, as características da narração, enquanto tipologia textual. A criança apreende, assim, a língua em interação com o meio social, no seio da sua família e em comunidade, como explicitado por Bronckart (2004; 1996).

Contudo, a realidade dos indivíduos, semianalfabetos ou analfabetos, cuja permanência na escola foi pouca ou nenhuma, e, quando ocorreu, foi improdutiva, torna-os despreparados, e sua participação social é limitada. Em consequência, são tratados como “minorias”, pois, “além de não terem acesso às informações, estão sujeitos a manipulação de toda ordem, restando-lhes papéis marginais no quadro social. Os estigmas são muito marcados na sociedade” (Mollica 2007, p. 22). Alguns entrevistados alegaram que o trabalho era um modo de inclusão social, posto que a escola não os atendia, quanto a suas expectativas. A autora justifica esta situação, como resultante de um percurso histórico de um sistema de ensino ineficaz, existente no Brasil (Idem, p. 24).

“Os falantes se apropriam de estilos linguísticos mais formais e tornam-se atores de episódios discursivos praticados em espaços sociais definidos. O letramento sistemático é aprendido em uma instância institucional, cuja qualidade nem sempre é assegurada no Brasil. [...] há que se salientar que um país desenvolvido não pode se conformar com tais expedientes, no longo prazo, o que significa, em última instância, que a escola é indispensável para apropriação da cultura letrada.”

Acredita-se, então, que o letramento escolar é a saída para as questões em discussão, porquanto pode auxiliar no grau de desenvolvimento e reduzir os níveis de exclusão social que estigmatizam grande parte dos brasileiros. Através desse letramento seria possível conferir, ao indivíduo, a competência necessária para toda e qualquer atividade, que envolva capacidade de ler, compreender e produzir textos dos mais variados

gêneros. Assegura Soares (2004) que, para cumprir tais objetivos, é fundamental que se realize, nas séries iniciais, um trabalho sério e significativo. Desta forma, será possível alcançar resultados eficazes, a fim de evitar problemas de aprendizagem. Essa realidade, com a qual se convive no cotidiano de muitas escolas, necessita, efetivamente, de intervenções urgentes, na formação contínua de professores atuantes, no processo inicial da aprendizagem de leitura e escrita, em contexto escolar.

1.3. CENÁRIOS DO LETRAMENTO NO BRASIL

Ao analisar a situação do Brasil, no que diz respeito ao nível de alfabetização, nota-se um cenário realmente inquietante. Segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a taxa de analfabetismo, entre pessoas de 15 anos ou mais, totalizava 12,9 milhões de brasileiros, em 2011. Embora o número tenha sido reduzido de 9,7% em 2009, para 8,6% em 2011, o quadro apresenta-se longe do ideal.

Outro cenário preocupante é o apresentado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) (Cruz & Monteiro, 2012), ao concluir que apenas um, em cada quatro brasileiros, domina as habilidades básicas de leitura e escrita. Acrescenta-se, ainda, o fato de que o nível pleno de alfabetismo está estagnado, há dez anos, em 25%. A pesquisa realizada pelo INAF (Idem) categorizou os participantes em quatro níveis: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno. Os dois primeiros níveis caracterizam o que se considera analfabetismo funcional.

Os investigadores Cruz e Monteiro (2012), no *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, definem, como alfabetizado funcional, toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como ler e escrever frases simples e efetuar cálculos básicos. Contudo, não possui a habilidade de interpretar o que lê, nem de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Por outras palavras, o analfabeto funcional é incapaz de inferir o sentido das palavras e de expressar-se utilizando a escrita, o que o impede de desenvolver-se pessoal e profissionalmente. O problema é que não se trata apenas dos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola, mas, principalmente, de crianças e jovens, com escolaridade, sem se apropriarem da leitura e da escrita. É notável que a nação detenha tantos sujeitos, sem o saber comunicativo indispensável à interação numa sociedade letrada.

O parâmetro que identifica o analfabetismo funcional varia de acordo com o país. No Brasil, tal índice é calculado para as pessoas com mais de 15 anos, que não completaram quatro anos de estudos formais. Na Polônia e no Canadá, segundo dados divulgados pelo Instituto Montenegro (2001), resultantes do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2001), é considerada analfabeta funcional a pessoa que possui menos de oito anos de escolaridade. No contexto brasileiro, conforme Freire (1985, p. 129), “de estranhar seria que, em tais circunstâncias, o aprendizado” da leitura e da escrita “se estivesse dando, mesmo que razoavelmente apenas”. Tais números revelam forte disparidade entre as camadas da população brasileira, provando a desigualdade e exclusão social. Na visão Freiriana, “a questão da alfabetização, como toda a educação, é um ato político,” relacionado ao “poder” e à ausência de neutralidade, “não podendo, por isso mesmo, ser reduzida ao puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita” (Idem, p. 128).

Para melhor compreensão do significado de alfabetização, bem como do efeito que pode causar a leitura consciente, Freire e Betto (1986, p. 15) entendem que:

“Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’ se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’, no fundo, para mim, implicam ‘reescrever’ o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo.”

Freire (1986) é bastante recorrente na assertiva de que ler e escrever envolvem uma compreensão significativa, referente à leitura de mundo. Deste modo, antes de concretizar a leitura da palavra, foi necessário, para o homem, ler o mundo, no entendimento de que a construção e evolução do mundo precederam o uso da palavra, para significar esse mesmo mundo.

Nesta perspectiva, a alfabetização e o letramento devem ampliar, no sujeito, a capacidade de construir seu pensamento de maneira lógica, além de ajudá-lo na constituição de uma consciência mais crítica, em relação ao seu contexto (Kramer, 2010). Freire e Betto (1986) entendem, ainda, a alfabetização como um processo, que permite a interação do sujeito com a palavra e com o mundo. Censuram a percepção ideológica da pura decodificação da leitura e da escrita, sublinhando que os alunos demandam estímulos à leitura crítica, para se posicionarem sócio-histórico-ideologicamente. Tal dinamismo interativo é considerado, por Freire (1986), como o verdadeiro processo de alfabetização.

Os estudos de Paulo Freire (2005; 1997), relativos ao tema, consideram a questão social do letramento, muito embora o pedagogo não utilize o termo para caracterizar o

fenômeno, que, em muitos casos, se entrelaça no termo alfabetização. Sempre que o lugar social do sujeito é considerado, para compreensão de seu nível de letramento, remetemo-nos aos estudos e à práxis Freirianos, porquanto o autor não entende a alfabetização como um ato mecânico, isolado do contexto sociocultural do indivíduo. Presentemente, tem vindo a ser debatida a relevância de se adaptar os conceitos ortodoxos, construídos acerca da alfabetização. Nas palavras de Soares (2004, p. 21):

“Um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler ou escrever um bilhete simples?”, que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado.”

Na sociedade moderna, as exigências, em relação aos usos sociais da leitura e escrita, são cada vez maiores, o que levou a uma alteração do critério de classificação de um indivíduo, como alfabetizado ou não. Alguém capaz de assinar o próprio nome não é mais considerado alfabetizado, o que suscita um equacionamento da alfabetização, como componente fundamental para a construção das bases do processo educacional.

2. LETRAMENTO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Compreende-se, pela expressão Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade e a construção de competências básicas. Essas competências deverão situar o educando, como sujeito produtor de conhecimento, e participante do mundo do trabalho, ou seja, um “sujeito em situação” – cidadão. Trata-se de um período correspondente à faixa etária dos 14 aos 17 anos, do 10º ao 12º ano escolar. O termo concluinte, aplicado ao 12º ano, é entendido como aquele que fecha, encerra, contém, inclui, acaba, neste caso, um percurso escolar.

O Ensino Médio, a partir da reforma educacional dos anos 90 (Idem), passou a ser compreendido como a etapa final da Educação Básica, na qual o educando deve aprimorar e sistematizar conhecimentos, que lhe possibilitem a inserção ativa, na vida em sociedade e no mercado de trabalho, e, se for o caso, o prosseguimento de estudos no Ensino Superior.

Treviso (2010) afirma que muitos estudantes ingressam nas Universidades apresentando, ainda, dificuldades quanto às competências de ler e escrever. Os discentes não adquirem as bases necessárias, para utilizar a Língua Portuguesa, de forma a escrever,

satisfatoriamente, quando a exigência é a variedade padrão. Nesse sentido, a autora critica uma concepção redutora de ensino da língua, a qual aceita uma escrita que privilegia a oralidade, desprestigiando a norma culta, o que provoca consequências contraproducentes, para a comunicação e para o exercício pleno da cidadania. Acrescenta a autora (Idem) que isso se deve a uma cultura de permissividade e aceitação, do que o aluno escreve, partindo da gramática natural ou internalizada. Este fato provoca o empobrecimento da atividade escrita, podendo resultar num processo de exclusão social.

Os desafios daí decorrentes são muitos, na medida em que se trata da formação dos jovens, para sociedades cada vez mais plurais, quanto a modos de produção e circulação de bens, valores e manifestações culturais. Em acréscimo, essas sociedades são vertiginosamente repletas de informações e conhecimentos, cujos processos de divulgação são facilitados pelas novas tecnologias.

Os caminhos pedagógicos, para favorecer essa formação, são variados e suscitam reflexões, decisões e ações de atores, dos diferentes contextos escolares, mas devem possuir, em comum, os princípios norteadores definidos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) (Brasil, 1998a), em consonância com os valores defendidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996).

Em relação a esse tema, a assertiva de Treviso (2010) e Matencio (1994) se baseia no argumento de que, nos textos dos alunos do Ensino Médio, falta certo domínio, quanto ao emprego da norma culta. Ademais, falta informatividade, coerência e coesão. Com frequência, mesmo no final da Educação Básica, após onze anos de escolarização, os jovens continuam a demonstrar insegurança linguística. As autoras afirmam, igualmente, existir uma cultura que admite e ratifica uma escrita deficiente, em situações de formalidade. Nessa perspectiva, os alunos não conseguem manusear a Língua Portuguesa, de forma a escreverem, fluentemente, textos coesos e coerentes (Idem). Prosseguem, anunciando uma crise da leitura e da escrita, dado que os efeitos da aprendizagem não têm sido os almejados, o que comprova que a escola não tem alcançado os seus objetivos.

“Muitos teóricos, que discorrem sobre o ensino de Língua Portuguesa, denunciam a existência de uma crise. No entanto, acredita-se que, para além dessa crise, instaurou-se uma cultura que aceita uma concepção precária de ensino e de escrita.” (Treviso, 2010, p. 129)

Desta forma, a escola tolera e sustenta a existência de uma escrita inadequada, o que perpetua alguma insensibilidade e desatenção para com o letramento escolar, arrastando-se essa situação até a universidade. “Muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem esse processo à

alfabetização”, como afirma Matencio (1994, p. 16). É preciso não esquecer que ler excede a simples decodificação, e ainda que escrever não é copiar.

De fato, pesquisas desenvolvidas sobre a leitura (Sim-Sim, 2007; Kramer, 2010) sistematizaram as estratégias, às quais o indivíduo recorre, para construir uma informação a partir da escrita, concluindo que não se formam leitores a partir da correspondência oral-escrita. Saber decifrar o código escrito não é sinônimo de saber ler. Para o investigador Foucambert (1998, p. 78), o ato de ler exige “um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. (...) Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado”. Consequentemente, o papel do leitor alterou-se. Outrora, entendia-se que o leitor apenas captava o sentido, que o autor transmitia no seu texto, de uma forma mecânica. Atualmente, considera-se que o leitor cria o sentido do texto, a partir de conhecimentos prévios, da intenção de leitura e do contexto. Nas palavras de Foucambert (1994, p. 46), ser leitor é, “na situação de comunicação, atribuir sentido a esse escrito”. A leitura revela-se, então, um processo interativo, cuja compreensão advém da relação entre as variáveis **leitor, texto e contexto** (Giasson, 2000).

Por sua vez, a escrita é igualmente construída por quem escreve, de acordo com os seus conhecimentos prévios, linguísticos e contextuais, cumprindo a finalidade social de determinado texto escrito (Bronckart, 1999; 1996). Para além da correção ortográfica, é preciso conhecer e aplicar tipologias textuais, que muitos alunos não dominam. Não admira, portanto, que, entre os muitos problemas, apontados nos textos dos alunos, na opinião de Treviso (2010), os mais comuns sejam carência de nexos, continuidade e insuficiência de informação. Estes problemas, respeitantes à coesão e coerência textual (Koch, 2004; 1997; Koch & Elias, 2006), provêm, em grande parte, da desvalorização da leitura, como meio eficaz de contato com a língua padrão. Apenas através da leitura é possível a aquisição da informação e de treinar um mecanismo natural de utilização da linguagem (Koch & Travaglia, 2003) .

O domínio da escrita e da leitura propicia, aos educandos, caminhos para que apreendam, de forma consciente e sólida, os mecanismos de apropriação do conhecimento, possibilitando aos jovens uma atuação crítica, no espaço social em que vivem.

“Em sociedade, que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente, sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.”
(Freire, 1997, p. 9)

Sabe-se que deficiências na escrita e a crise na leitura resultam numa formação inadequada, e no despreparo do indivíduo para o exercício de funções, que exijam tais

capacidades (Sim-Sim, 2007). Qualquer jovem, que entre hoje no mercado de trabalho, deverá dominar competências de comunicação, como a leitura e a escrita. Porém, estas duas competências são muito complexas, implicando treino sistemático, num ambiente de aprendizagem formal, ao contrário, por exemplo, da competência de comunicação oral, cujo domínio se concretiza, na infância, por imersão numa determinada comunidade linguística (Kramer, 2010; Sim-Sim, 2007).

Atendendo a que o texto escrito registra as investigações culturais e linguísticas de uma sociedade, garantindo a perpetuação do conhecimento e a inserção plena do indivíduo na mesma, as dificuldades de crianças e jovens, no que se refere ao domínio da leitura e da comunicação escrita, devem ser objeto de reflexão, tendo em vista encontrar caminhos de solução. Em consonância, Bagno (2009. p. 84) assevera que é papel da escola:

“Trabalhar para a inserção plena dos alunos e das alunas na cultura letrada, por meio das práticas ininterruptas da escrita e da leitura, isto é, práticas de **letramento** – promover o conhecimento ativo das convenções dos muitos gêneros textuais que circulam na sociedade, sobretudo dos gêneros escritos mais monitorados; promover a formação do leitor literário autônomo.”

Pensar sobre os métodos de ensino nos remete para as ações da escola, relativamente às práticas de leitura. No Brasil, as estatísticas (Pansa, 2011) corroboram o quanto é reduzido o hábito de leitura. Quando ocorre, restringe-se às atividades escolares, sendo, na maioria das vezes, um encargo exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa. Se a escola, como um todo, não motiva para a leitura, será difícil que uma única disciplina alcance esse objetivo. Por isso, Bagno (2009), Freire (2005) e ainda Matencio (1994) assinalam a incoerência do discurso pedagógico. A escrita não é trabalhada sistematicamente, “embora a escola valorize a palavra escrita, pois a leitura é vista como a forma ideal, para que o aluno reconstrua seus conhecimentos prévios, e a reprodução escrita como momento para que aprenda a falar sobre os novos conhecimentos” (Idem, p. 16).

Escrever com proficiência significa entrelaçar as práticas de leitura e escrita. A história registra o “poder” conquistado, a partir do conhecimento adquirido por meio dos livros. O livro sempre foi um bem associado à classe dominante, porque traz consigo importância social e aprimoramento do espírito, características imprescindíveis para a ascensão na sociedade. Uma educação, que vise ao desenvolvimento, e prime pelo crescimento cultural das novas gerações, não pode desconsiderar a importância da leitura na formação do indivíduo, muito menos negligenciar o papel da escola, na formação dos leitores. Antunes (2009b, pp. 27-28) constata que, na escola, as atividades de leitura, invariavelmente, são:

- centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita;
- desvinculadas dos usos sociais da leitura;
- acadêmicas, circunscritas a momentos de treino e de avaliação;
- interpretações limitadas aos elementos explícitos, na superfície do texto;
- incapazes de suscitar, no aluno, a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola, não coincide com o que se lê fora).

Como sugestão para o problema apontado por (Idem), existem alternativas, na visão de Cereja (2009, p. 52), que podem otimizar a leitura na escola.

“O gosto pela leitura, e a criação de hábitos de leitura, é facilitado quando o aluno está em constante contato com os livros. [...] O sucesso do trabalho com a leitura na escola, depende, não só do contato direto dos alunos com os livros, mas também, e muito, do estímulo oferecido pelo professor e das interações estabelecidas em torno do livro”.

Nesse sentido, a escola adquire papel preponderante na construção do sujeito leitor, o qual interage com a realidade em redor. Segundo esse autor (Idem), crescer linguisticamente implica a realização de práticas constantes de leitura e escrita, que objetivem fazer, refazer, ler, reler, construir, reconstruir e aperfeiçoar as técnicas de expressão linguística, por meio de atividades diárias, promovidas por todas as disciplinas escolares.

Cabe ainda, quanto à proficiência em leitura e escrita, no Ensino Médio, considerar as contribuições de Soares (2004), relativas ao letramento e à importância da competência comunicativa, fornecendo suporte para reflexões e tomadas de decisão, sobre os atos de ler e escrever. A investigadora considera a relevância de se avaliar o nível de letramento, tanto no âmbito social, como no escolar, a fim de que se possa procurar soluções, para os problemas que penalizam alunos, escola e sociedade. De fato, muitos jovens apresentam baixíssimo nível de letramento, por ainda não se terem “apropriado” da escrita e das suas práticas sociais, não a assumindo como sua “propriedade”.

Em suma, convém reiterar a convicção segundo a qual produzir e compreender textos, na perspectiva do letramento escolar sistemático, envolve a mobilização de um campo de competências mais abrangente do que o simples ato de ler e escrever, do ponto de vista da pura decodificação, pois são notórias as consequências sociais, econômicas, culturais, cognitivas e linguísticas que este ato tem acarretado para o indivíduo, bem como para a sociedade.

2.1. DOS OBJETIVOS ÀS PRÁTICAS

Com o propósito de melhor subsidiar o estudo, e de acordo com os objetivos da pesquisa a realizar, é imperativo analisar a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, focalizando o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, por meio da escrita, de acordo com estudos recentes, que se incluem.

Na opinião de Coimbra (2012) e ainda de Duarte (2008a), o ensino da Língua Portuguesa deverá contemplar treino e consciencialização linguística, tanto de alunos como de professores, dado que o estudo do texto, sobretudo literário, implica descodificação linguística. Por sua vez, Bagno (2009) comenta que a crise que se estabeleceu, quanto ao aprendizado da leitura e da escrita na escola, tem raízes na ausência de Educação Linguística. Segundo o autor, existe uma lacuna na formação dos professores, referentemente a essa área, pois o desconhecimento do objeto da aprendizagem, no caso a leitura e a escrita, e dos processos pelos quais apreendem esse objeto, é um dos fatores relevantes, que suscitam a referida deficiência.

Treviso (2010) defende, igualmente, a necessidade de a escola definir-se como um agente responsável, promovendo e estimulando o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Caso contrário, provocará cada vez menos compreensão, demasiadas regras, pouca capacidade comunicativa e criatividade. A cultura pode ser definida como o conhecimento adquirido pelo homem, em seu convívio social, enquanto resultado do aprendizado de crenças, valores e comportamentos. Ou seja, as suas atitudes são respostas de estímulos externos, em resultado de aprendizagem. Sendo assim, ao se exporem a práticas ineficazes de comunicação, os sujeitos tornam-se reprodutores de uma determinada cultura e visão do mundo (Neto, 1992).

Quanto à linguagem, a partir de uma perspectiva social, Soares (2008) analisa-a, considerando basicamente três ideologias, que explicariam o problema:

1. **Ideologia do dom.** Segundo essa perspectiva, o sucesso de uns e o fracasso de outros, na escola, explica-se pelas características de cada um, ou seja, está ligado à aptidão, à inteligência e aos talentos individuais.
2. **Ideologia da deficiência cultural.** Tanto quanto a ideologia do dom, essa segunda teoria coloca também o problema no aluno. Sendo ele portador de deficiências culturais não teria, por isso, suporte que garantiria o seu sucesso.
3. **Ideologia das diferenças culturais.** Esta ideologia diz respeito ao reflexo de diferentes culturas, sobre a linguagem, e se fundamenta na sociolinguística. Segundo os estudos que sustentam essa ideologia, não existe linguagem melhor, superior ou inferior, o que existe é linguagem diferente.

As teorias explicitadas fornecem suporte para melhor compreensão do que passou a ser tratado como *déficit* linguístico (Túson, 2003). Como referido anteriormente, o conceito de deficiência linguística é preconceituoso, porquanto ilustra e legitima a exclusão, a que a escola submete os estudantes das classes populares. Soares (2008) insiste na necessidade dos estudos linguísticos, para o questionamento de certas falácias relacionadas com a língua padrão e não padrão, estruturalmente semelhantes, mas que funcionalmente se opõem.

Segundo Coimbra (2009, p. 23), “a importância da língua padrão não advém apenas das suas características linguísticas, mas, sobretudo do papel que desempenha na sociedade, como variedade escolhida para língua oficial, de cultura e de escolarização. (...) espera-se que os alunos a aprendam, aperfeiçoem e utilizem em diferentes situações.” A língua não deverá funcionar como fator determinante, de exclusão ou integração, devendo a escola valorizar as variedades sociodialectais dos alunos, numa perspectiva multicultural. Sendo assim, “o objectivo essencial da educação linguística (...) é contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem”, nos contextos de uso (Lomas, 2003, p.14).

Na perspectiva das diferenças culturais, Backtin (1997) considera que o discurso é um fenômeno de comunicação cultural, que não pode ser compreendido independentemente da situação social, por se envolver nos processos de interação, de troca com outras situações comunicativas. Desse modo, comprova-se (Idem) que, da mesma forma que o texto, a linguagem escrita deve ser vista em seus aspectos linguísticos, acrescentando ainda os extralinguísticos. O mesmo reiteram Bronckart (2006) e Perini (2010), que interligam língua, linguagem e sociedade, considerando as manifestações linguísticas como produto social da atividade humana.

Em consenso com a afirmação de Bagno (2009), e apoiando-se na teoria de Miriam Lemle (1978), Soares (2008) sugere que, relativamente a esse conflito funcional, a solução educacional seria o bidialectalismo. Esta constitui a concepção mais adotada, segundo a qual o dialeto padrão deve ser aprendido, para que seja usado em situações que o requeiram. Reforça também o argumento de que o dialeto padrão só é aceito por razões políticas, históricas e sociológicas, não por motivos linguísticos. Nesse sentido, aponta para novas posturas pedagógicas na escola.

“A heterogeneidade ordenada tem a ver com (...) o fato dela ser altamente estruturada, (...) sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. (...) É lamentável que uma coisa tão maravilhosa, complexa e apaixonante tenha sido reduzida, na tradição escolar, a uma divisão estúpida entre “certo” e “errado”, ainda mais estúpida porque se baseia em preconceitos sociais e culturais, que já devíamos ter abandonado há muito tempo.” (Bagno, 2009, p. 43)

Labov (2007), sociolinguista inglês, contestador da lógica atribuída à privação linguística, como fator de dificuldade na escola, sustenta que a deficiência está em administrar as diferenças sociais e, por conseguinte, as diferenças linguísticas. Sua contribuição consiste em descortinar razões sociais, para explicar comportamentos verbais. Considera sem cabimento a teoria da deficiência linguística, porquanto centra o problema nos estudantes e não na escola, invertendo a lógica. Um comentário crítico similar pertence a Túson (2003), que afirma sermos “Iguais perante a língua, desiguais no uso”.

Aprofundando o tema, Soares (2008) sintetiza a teoria do capital linguístico escolarmente rentável, apontada por Bourdieu (1998), um sociólogo, psicólogo e linguista francês, que questiona a capacidade de a escola apresentar uma solução exequível para o fracasso escolar, originário da deficiência ou diferença sociolinguística. Acontece que o problema está enraizado na estrutura social, que se afirma na oposição oprimidos e opressores, e, por isso, reforça a discriminação, e produz, invariavelmente, a exclusão de discentes que não dominam a língua com proficiência. Como é afirmado na citação a seguir, a comunicação linguística assenta em relações de força simbólica ou linguísticas, de diferente valor, que conferem, aos seus utilizadores, poder ou desprestígio:

“As relações de comunicação linguística são relações de força simbólica (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de forças linguísticas; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros, na interação verbal, e determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros. Assim, as relações de forças simbólicas, presentes na comunicação linguística, definem quem pode falar, a quem, e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. Os usos da língua dependem da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólica.” (Soares, 2008, p. 56)

A inércia da escola perante as forças simbólicas relativas às questões linguísticas tem contribuído para, ao contrário de seu discurso libertador, conservar os *status* sociais, legitimando-os e perpetuando as desigualdades sociais, e ratifica o legado cultural. Portanto, os estudos sociológicos vêm contribuir para clarificar e justificar os sucessos e insucessos produzidos pela escola (Bourdieu, 1998).

Por essa razão trazemos à luz a contribuição da sociolinguística, que pode reorientar o trabalho escolar relacionado à linguagem. Nessa perspectiva, destaca-se a contribuição de Bagno (2009), que apresenta algumas funções da escola, esquematizadas, no quadro a seguir.

Quadro 1 - Funções da escola na consciencialização linguística

Perspectivas da Língua	Funções da escola
A Língua como meio de promoção ou despromoção social	Consciencializar os alunos dos usos da língua como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação. Comparar o preconceito linguístico com outras formas de preconceito, existentes em sociedade. Desconstruir o preconceito linguístico com argumentos bem fundados. Alertar alunos e alunas para as suas próprias práticas de discriminação, por meio da linguagem.
O letramento como fator de inserção na sociedade	Contribuir para a inserção dos alunos e das alunas na cultura letrada, de práticas intensivas da escrita e da leitura, isto é, práticas de letramento. Promover o conhecimento ativo das convenções dos gêneros textuais que circulam na sociedade, sobretudo dos gêneros escritos mais monitorados. Promover a formação do leitor literário autônomo.
A diversidade linguística	Promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da cultura e da sociedade brasileira.

Fonte: Bagno (2009, p.84) – adaptação.

Antunes (2009b, p. 41) admite, em concordância, uma concepção interacionista da linguagem, “eminentemente funcional e contextualizada”, que possa, de forma legítima, fundamentar “um ensino da língua que seja individual, socialmente produtivo e relevante”.

Embora haja teorias que se fundamentam na máxima de que “o importante é a comunicação”, Bagno (2009, p 83) ressalta que “a língua não é simplesmente um meio de comunicação, ela é um poderoso instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, [...] de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão”.

Assim sendo, tem-se como função da escola considerar a questão das variedades linguísticas, respeitá-las, valorizá-las, sem, no entanto, se eximir do seu papel de responsável por situar, cada vez mais, o aluno no contexto da língua padrão.

Como questões reflexivas, sobre o ensino da língua, que possam nortear um trabalho pedagógico consciente e eficaz, Antunes (2009b, p.34) propõe:

“A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e os resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.”

A citação anterior enuncia a finalidade de ampliar as competências comunicativas dos discentes, numa perspectiva sociodiscursiva (Bronckart, 2004). Tal apenas se atinge numa prática cotidiana, norteadas por valores democráticos, que seja capaz de motivar os

alunos, dotando-os de competências. Essa prática, como define Cereja (2009, p. 55), engloba “o conjunto de concepções e ações que constituem a relação ensino-aprendizagem. Portanto, além de ser uma opção metodológica, a prática de ensino envolve um conjunto de valores (ideologia) e de ações cotidianas, que se traduzem em posturas e procedimentos.”

Outro conflito diz respeito ao ato avaliativo das competências leitoras e escritoras. Fernandes (2008) afirma que os mecanismos de avaliação, praticados nas escolas, são, em geral, tradicionais, ficando reduzidos, quase sempre, ao destaque do erro. Frequentemente, o professor sente-se condicionado a procurar somente os aspectos negativos do texto escrito pelo aluno, como erros de grafia ou pontuação inadequada, entre outros, sem valorizar qualquer aspecto positivo. Quando tal sucede, não há nenhuma motivação para os alunos irem mais longe, ultrapassando as suas dificuldades.

“Os alunos precisam de orientação sistemática e de avaliação de seu trabalho e dos seus desempenhos, que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos.”
(Fernandes, 2008, p. 97)

Desde sempre, o erro parece ter sido o centro da atenção da escola, no que se refere à correção tradicional do texto escrito (Antunes, 2009b). Trata-se de um reforço negativo, que pode impedir a aprendizagem. Nas aulas de língua materna, o que se tem notado, em muitos casos, é a supervalorização do erro e a desconsideração dos acertos, dos avanços, das conquistas (Fernandes, 2008). Isso tem trazido consequências contraproducentes, no aprendizado dos alunos, porque estes vão se sentindo cada vez mais incapazes e desencantados com as práticas de escrita. Por isso, é fundamental uma gestão pedagógica do erro. Antunes (2009b, p.160) corrobora com o entendimento de que “o professor deve valorizar cada tentativa, cada conquista do aluno, favorecendo em todo momento a formação de uma autoestima elevada, responsável pela disposição de tentar falar e escrever, mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição”.

Tendo em vista que os processos de avaliação são caóticos, os resultados são contraproducentes, a avaliação formativa, na perspectiva construtivista, embora muito difundida, mas pouco empregada, tem sido indicada como opção indispensável para uma prática pedagógica mais democrática e que produz mais aprendizagem, pois se realiza durante o processo de ensino, integrando os sujeitos ativos do mesmo. Ao pensar sobre a dimensão democrática desse elemento curricular Esteban (2009) confirma a relação de dependência entre ensino aprendizagem e avaliação.

“Uma avaliação em que os sujeitos tenham voz e visibilidade, abandonando a avaliação em que se fala sobre os sujeitos a partir de seus desempenhos e constituindo um processo em que os sujeitos que vivem a experiência do processo aprendizagem-ensino falam sobre si mesmos como participantes de processos coletivos, considerando como um dos elementos relevantes o seu desempenho, dentro de determinados contextos” (Esteban, 2009, p.133).

Sob essa ótica, o professor de língua deve assumir, como papel fundamental, a apresentação aos alunos das diferentes modalidades da língua, e respectivos padrões, para então fornecer-lhe condições para adequarem a modalidade, de acordo com a exigência da situação. Nesse caso, “erro” e “errar” é relativo, pois é primordial que o professor, antes de rotular o trabalho dos alunos, garanta-lhes a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura e da escrita, com todos os riscos que isso pode trazer. Interessa é deixar claro que todo enunciado prevê um interlocutor, uma situação e uma intenção comunicativa, necessitando de adequação linguística à situação. Luft (2004) entende que reprimir o erro dos alunos de 1^o e 2^o graus pode resultar em humilhação e desencanto, para com a escrita. O enfoque no erro traz um reforço negativo, que resulta em desinteresse e aumenta a sensação de “ser incapaz”, em relação às práticas da escrita. A expressão espontânea deve ser estimulada, porque valoriza o saber individual e realça a capacidade de cada um.

Na oportunidade, inclui-se a reflexão de Descartes (1988, cit. por Terra, 2009, p. 95) que afirma: “o erro não é uma pura negação, isto é, não é simples carência ou falta de alguma perfeição que não me é devida, mas antes é uma privação de algum conhecimento que parece que eu deveria possuir”. Para Bechara (2001), há três pontos que devem ser considerados relevantes, em relação às dificuldades, quanto ao ensino da língua:

- o primeiro é de ordem institucional, a própria sociedade;
- o segundo é a universidade, já que a linguística ainda não consolidou doutrinas capazes de permitir uma descrição funcional e integral do saber elocucional, idiomático e expressivo;
- o terceiro centra-se na escola, na medida em que não é feita a distinção entre gramática geral, descritiva e normativa.

Normalmente, a atenção do professor volta-se para os dois primeiros tipos, desprezando justamente a gramática normativa, que deveria ser objeto central de sua preocupação. Parece haver consenso, relativamente aos autores citados (Antunes, 2009a; Bagno, 2009; Fernandes, 2008; Bronckart, 2004; Luft, 2004), de que os professores, durante muito tempo, priorizaram o estudo da gramática normativa, em detrimento de um ensino mais produtivo, que visasse ampliar as habilidades linguísticas dos alunos, ou seja, que os

tornasse mais interativos, no processo comunicativo, quanto às competências de ler e escrever.

Sob essa perspectiva, Luft (2004) constata que um ensino de língua materna, que prioriza a gramática normativa, implica perda de tempo, porque, cada vez mais, os alunos demonstram rejeição a essas práticas tradicionais. Ao contrário, as aulas de português, e também de outras disciplinas, devem explorar, insistentemente, tanto a expressão oral e escrita dos alunos, como também a leitura, a ponto de torná-los competentes, na produção de textos mais sofisticados, com domínio da norma linguística. Embora haja bastante controvérsia, em relação ao ensino do português padrão, alguns especialistas defendem essa prática.

“O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez [...] criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões, baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. (...) Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas.” (Possenti, 2007, p. 33)

O filólogo Bagno (2004, pp. 30-31) corrobora o posicionamento, acima incluído, e dá sua contribuição, afirmando que a dificuldade não consiste, necessariamente, em aprender, mas em ensinar. Em consonância, sugere a possibilidade de aplicar novas metodologias, que fujam da prática tradicional, “que é autoritária e intolerante para com o que é diferente”. Retoma a discussão, considerando importante o ensino do português padrão, sobretudo no caso de alunos oriundos de meios desfavorecidos. Bagno (2009) e Possenti e Ilari (1987) ressaltam a importância do estudo da linguística, para ajudar o professor a distinguir os diferentes tipos de gramática e o contexto em que devem ser exploradas.

“é exatamente esse português padrão que deveria ser ensinado na escola, porque ele permite que o aluno originário das classes sociais desfavorecidas se apodere de um recurso fundamental em sua luta contra as desigualdades sociais, tão profundas em nosso país.” (Bagno, 2009 p. 32)

Para tanto, convém considerar outros aspectos. Um deles, relaciona-se com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, no que concerne à construção das habilidades e competências que devem ser adquiridas, como o ensino da língua padrão, que não é tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa.

Kleiman (2004a; 2004b) defende que as práticas de leitura e escrita são essenciais para solucionar dificuldades, referentes ao baixo rendimento na escola. As deficiências, acumuladas no primeiro e segundo graus, resultam do insucesso na formação de leitores. Não é raro ouvir queixas e críticas de professores de todas as áreas, quanto à ineficiência dos alunos em ler e escrever. Todavia, pouco tem sido feito, por esses mesmos professores,

no sentido de solucionar, ou minimizar, esse problema. É tarefa de todos os professores contribuir para a inserção do aluno na cultura letrada. O texto escrito é um bem cultural, portanto, *a priori*, todas as escolas devem se responsabilizar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), por garantir domínio, das competências comunicativas, pelos estudantes.

A mesma investigadora (Idem) chama a atenção para a transferência de responsabilidade, observada nos contextos escolares, quando se responsabiliza, exclusivamente, o professor de português pelo sucesso ou fracasso na vida escolar dos alunos. Esperar que o professor de Língua Portuguesa, sozinho, solucione todas as dificuldades relacionadas com leitura e escrita, quando deve ser tarefa de todos, longe de melhorar a situação dos alunos, agrava a sua incapacidade, na tarefa social que é conferida à escola, bem como a todos e a cada educador, de aprimorar as condições sociais das futuras gerações. Por isso, Guedes e Souza (2004) refletem sobre a importância do envolvimento e da responsabilidade de todas as áreas e disciplinas, na tarefa de leitura e escrita.

Consensualmente, Antunes (2009a) aponta a ineficácia do ensino da Língua, afirmando que a dificuldade de expressão dos alunos não deriva do desconhecimento gramatical, mas da falta de informação. A partir desse raciocínio, observa que a comunicação e a língua existem sem a gramática normativa dos compêndios e que o falar vem primeiro. Deste modo, comprova-se que a gramática, completa ou plena, já existe na mente dos falantes (Idem). Luft (2004) insiste em que a escola pratica um ensino de língua materna que pouco tem contribuído para o desenvolvimento das práticas de escrita, através do ensino de normas, regras, definições e exceções:

“O professor tradicional não leva em conta o dado vital de que todo falante nativo ‘sabe’ sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações. Esse professor nunca ouviu falar em gramática “internalizada”. Falta-lhe em geral uma formação linguística mais séria; ou leu e não acreditou nas novas teorias; ou acha mais cômodo restringir-se a currículos impostos e livros didáticos adotados, adaptar-se a opiniões generalizadas e estabelecidas.” (Luft, 2004, p. 42)

Considerando tais concepções, torna-se imprescindível uma educação sociolinguística, partindo do que o indivíduo já sabe. Assim, pode-se afirmar que Halliday (1997), sociolinguista inglês, ou Bronckart (2004; 1999; 1996), representante do interacionismo sociodiscursivo, dialogam com os estudos de Vigotski (1998), sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal postura não implica correção, nem substituição de uma linguagem por outra. Essa perspectiva considera e valoriza a diversidade linguística e o seu uso social, como ponto de partida para a aquisição de novas competências comunicativas. De fato, impor somente o uso da norma culta ou dos saberes linguísticos,

socialmente privilegiados, constitui uma atitude opressora, que pode provocar desencanto e, conseqüentemente, desinteresse pela linguagem escrita.

Seguindo esse raciocínio, relembra-se que os conteúdos devem ter significado para o aluno. Neste caso, Freire (2005, p. 100) considera relevante valorizar o contexto e o repertório cultural do aluno. “Jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores, conteúdos que às vezes, aumentam esses temores.” É preciso evitar que as metodologias e os conteúdos criem lacunas intransponíveis, entre os saberes dos sujeitos que ensinam e dos que aprendem.

Esta tese, defendida enfaticamente por Freire (Ibidem), valoriza o diálogo assente no que interessa aos alunos, fazendo a ponte entre a escola e a comunidade. Soares (2012, p. 9) argumenta, precisamente, ser possível conjugar teorias e vivências, “articular teorias psicológicas e linguísticas com práticas de ensino em contextos escolares, e também que é necessário relativizar as teorias pela vivência das práticas”.

Como síntese do presente capítulo, a partir dos estudos dos teóricos e investigadores analisados, nota-se a importância de a escola compreender melhor as concepções atuais sobre linguagem, língua, variedade linguística. Com base em estudos linguísticos, sociológicos, psicológicos e psicolinguísticos, é possível desenvolver programas de ensino que potencializem as capacidades dos alunos e os preparem para o exercício pleno de sua cidadania, no que se refere ao uso da língua escrita. Portanto, é preciso que os educadores ressignifiquem suas práticas de ensino, tendo em atenção de que a língua do nosso cotidiano não pode ser objeto que nos domine, nos aprisione; porém, deve estar ao serviço de nossas necessidades comunicativas, daí seu caráter libertador. O fato é que a escola, a pretexto de ser libertadora, acaba, em muitos casos, tornando-se opressora. E se “libertar” é tarefa que deve ser assumida por todos os educadores.

As últimas pesquisas apontam para a necessidade urgente de reorganizar o processo de ensino e aprendizagem; a questão da transferência de conhecimentos carece ser discutida, já que, muitas vezes, a escola parece falhar ao não relacionar o que se aprende durante a escolaridade, os conhecimentos disciplinares aprendidos, às situações da vida. Portanto, torna-se imprescindível procurar caminhos, ou jeitos diferente de caminhar, que conduzam à alteração de concepções do ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, condiderando-os como prioridade absoluta no processo de aquisição de conhecimento, o qual subordina-se diretamente a tais competências. Assim será possível uma nova relação da escola com o aluno e deste com a sociedade. Uma relação de maior inclusão, mais significativa e promotora de mais mais desenvolvimento.

CAPÍTULO II – ITINERÁRIOS DA FORMAÇÃO DO LEITOR-AUTOR NO ENSINO MÉDIO

O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados a leitura e escrita são um privilégio. Ensinar um trabalhador a escrever apenas o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como perigo, atenção, cuidado para que ele não provoque algum tipo de acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la.

Moacir Gadotti (1988, p. 17)

1. ENSINO FORMAL DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Uma reflexão mais aprofundada sobre leitura e escrita, na escola, pressupõe a tentativa de entender essas práticas, relativamente a sua responsabilidade, bem como daqueles que nela depositam a esperança de um ensino-aprendizagem construído em conjunto, entre aluno e professor. Interessa motivar uma nova geração de sujeitos, capazes de agir mais criticamente, de maneira ativa e interventiva, nos espaços sociais em que estão inseridos (Coimbra, 2009; Pereira, 2004b; Tuson, 2003). Do entendimento de que ler e escrever são requisitos básicos para a construção de uma sociedade mais livre, resulta uma responsabilidade acrescida de professores e discentes, nessa aprendizagem.

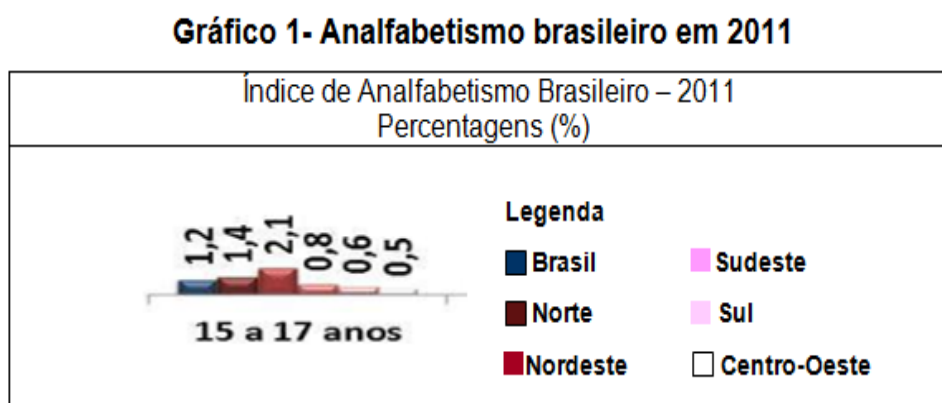
Na era da comunicação, é imprescindível que o sujeito domine as mais variadas linguagens e os diversos códigos com os quais convive (Pereira, 2004b). Para tanto, é necessário efetivar uma prática de leitura apropriada para cada situação comunicativa. Esse fazer requer do indivíduo competências e habilidades cada vez mais amplas, uma vez que a leitura exige transposição da mera (des)codificação e extração de informação. Dessa forma, torna-se um processo no qual o sujeito é convocado para construir significados.

Ao tornar-se leitor-autor competente, o indivíduo capacita-se para a apreensão de uma sociedade interativa, por meio de maior abrangência intelectual e melhor compreensão do mundo. O ato de ler compreende, inicialmente, a decifração de símbolos e sinais gráficos, mas evolui para um esforço mental, de alto nível cognitivo, tornando-se gradativamente reflexivo, a partir de combinações feitas por meio de unidades de pensamento. Como consequência, chega-se a níveis mais avançados, que exigem do leitor a habilidade de atribuir sentido aos símbolos, completando a leitura com seu entendimento (Soares, 2004; Matencio, 2003).

Entre os diversos tipos de linguagem, destaca-se a verbal e a escrita, em particular. Pode-se entender a escrita como leitura de uma situação em construção, elaborada e analisada concomitantemente. Assim, o ato de ler não se dissocia do ato de escrever, pois ambos convergem na expressão do mundo pela palavra.

1.1. AVALIAÇÃO EXTERNA DA PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA

A questão da formação do leitor - autor, na educação, tem vindo a suscitar diversos estudos e intervenções. Para uma população de aproximadamente 200 milhões de habitantes, os indicadores oficiais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2013) apontam 2,4 milhões de jovens analfabetos, entre 15 e 17 anos de idade, que deveriam estar cursando o Ensino Médio. O gráfico abaixo ilustra esse índice, em resultado de pesquisas realizadas em 2011.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

Há ainda outro quadro preocupante, que o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) apresenta (Cruz & Monteiro, 2012): a cada quatro brasileiros, um é analfabeto funcional, ou seja, não possui habilidades plenas de leitura e escrita. Esses dados são ratificados a partir dos resultados do PISA – 2009 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (Cruz & Monteiro, 2012), no qual, no Brasil, participam alunos com 15 anos de idade, independente da série que estejam cursando.

No país, dos 20.127 alunos participantes, 28,6% não ultrapassaram 335 pontos, o que significa que apresentam habilidades abaixo das básicas, no que se refere à leitura, nomeadamente localizar textualmente informações.

“Atividades neste nível requerem que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar ou realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano. A informação requerida é evidente no texto, com pouca informação competindo com ela. O leitor é dirigido para considerar informações relevantes no texto e na atividade.” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2012, pp. 29-30)

Além disso, a análise comprova que 16% dos alunos avaliados são capazes de localizar uma informação simples, contida num pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista breve. Os discentes demonstram capacidade de localizar informação repetida, símbolos e imagens familiares. Quanto à compreensão, são capazes de estabelecer relações simples, entre fragmentos de um texto.

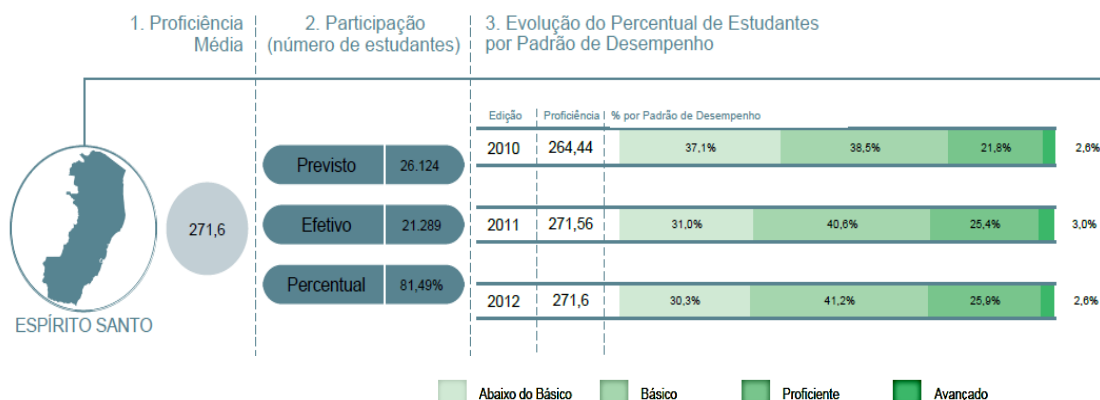
Os dados anteriormente incluídos traduzem a grande defasagem de competência leitora, em que se encontram os estudantes brasileiros, com idade de estarem cursando a última etapa da Educação Básica, porquanto 75% dos participantes estão matriculados no Ensino Médio. Assim, desenha-se um cenário alarmante: após, aproximadamente, 10 anos de estudo, os jovens ainda não dominam habilidades básicas de leitura. A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a partir dos resultados do PISA (2009) constata, igualmente, que 49% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, encontram-se no nível 1 ou abaixo, não apresentando o desempenho esperado.

Os estudos da OCDE assinalam ainda que, para uma melhoria expressiva da *performance* da educação brasileira, é esse público-alvo que demanda maior intervenção escolar (Cruz & Monteiro, 2012). Esses resultados colocaram o Brasil numa das últimas posições no *ranking* internacional. Posto isso, confirma-se que muitos jovens brasileiros não atingiram as competências mínimas, para se tornarem cidadãos autônomos e pensantes.

Com efeito, tais resultados têm motivado mobilizações de várias instâncias educacionais, porque na realidade, eles refletem que a aprendizagem da leitura não tem sido efetiva. Também são suficientes para indicar o vasto caminho a trilhar, no intuito de a escola assumir o papel que lhe cabe concernentemente ao ensino da leitura (Idem), dada à grandeza de importância que ocupa no percurso do aprendizado geral. Coimbra (2009, p. 20) conclui que “o difícil é transformar os poucos em muitos e a democratização do ensino em realidade. O difícil é dar a todos os jovens, através do domínio da língua, uma possibilidade de futuro, não utópica [...], mas equitativa de oportunidade”.

Diante de tal situação, e para aproximarmos o contexto à nossa realidade, incluímos resultados estaduais de 2012, do PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo).

Gráfico 2 - Resultados de proficiência em Língua Portuguesa na 3ª Série do Ensino Médio - PAEBES 2012, no âmbito Estadual



Fonte: Secretaria da Educação – Governo do Estado do Espírito Santo (2013).

No gráfico anterior, nota-se que os resultados da avaliação estadual, confrontados com os resultados nacionais, se aproximam, e, de igual modo, revelam o insucesso dos jovens brasileiros, concluintes da Educação Básica, em Língua Portuguesa. Em 2012, participaram da avaliação estadual 21.289 alunos da 3ª série do Ensino Médio, dos quais 30,3% encontram-se no nível de proficiência abaixo do básico, isto é, 6.450 estudantes da rede estadual de ensino, nas habilidades de leitura, “estão muito aquém da competência leitora esperada. Seu desempenho corresponde ao que seria considerado avançado para os alunos, ao final de apenas 5 anos de escolaridade” (PAEBES, 2012a, p. 37).

Prosseguindo com a apresentação dos resultados das avaliações externas, conforme análise realizada a partir de dados fornecidos pelo INEP/MEC (2012), relativamente à escrita, foram consideradas cinco competências, que se explicitam:

- “Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.” (Brasil, 2012a, p. 8)

Os indicadores das Escolas Estaduais, nas provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referentes ao ano de 2011, incidiram em 10.077 escolas brasileiras, que participaram do exame. Desse total, 4.064 são Públicas Estaduais, as quais obtiveram os seguintes resultados: em nível nacional – média 515,38; em nível estadual – 445,18; em nível municipal – 495,54.

Os resultados, apresentados nas redações, apontam para um desempenho insuficiente, para que o aluno ingresse, por exemplo, num curso universitário de maior concorrência. Os alunos das redes públicas estaduais atingem uma média de 515 pontos, o que significa apresentarem, *a priori*, 50% de cada competência. As evidências mostram que esses alunos apresentam maior ou menor desenvolvimento, em uma ou outra competência. É importante realçar a questão de não priorização de um critério, em detrimento de outro, porque as competências são avaliadas com o mesmo “peso”. Para uma análise mais específica dos resultados, em cada competência, seria necessário que os mesmos fossem disponibilizados ao público em geral, o que não ocorre, dada a natureza sigilosa do exame.

O cenário brasileiro, revelado anteriormente, sustenta e amplia a necessidade de refletir e discutir sobre o lugar da formação do leitor-autor na escola. Conforme constata Soares (2004, p. 97), “à medida que a sociedade vai se tornando mais complexa, mais exigências vão sendo feitas, em relação à habilidade e práticas de leitura e escrita”. Do mesmo modo, Neves et al. (2004, p. 12) sustenta que

“Todo estudante deve ter acesso a ler e escrever em boas condições, [...] independente de sua história [...]. Dai a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever.”

Esses indicadores autenticam a necessidade de o país repensar as novas demandas educacionais e considerar toda a diversidade linguística, junto à “complexidade do tecido social” (Mollica, 2007 p. 25), existente no Brasil. Os dados apresentados focalizam, em especial, o estágio em que se encontram os jovens brasileiros e a necessidade de elevar o seu grau de letramento, a fim de reduzir o nível de exclusão social. Pensar em uma educação de qualidade, e nos seus efeitos para a sociedade, mostra a premência de mais estudos e reflexões.

É urgente a aplicação de políticas públicas educacionais, relacionadas não somente com a expansão de vagas, mas com legislação que assegure o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, bem como diretrizes visando uma parametrização nacional. Por isso, a seguir, será concretizada uma breve análise dos documentos oficiais, focalizando o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Temos sido bastante redundantes na afirmação de que ler e escrever, com proficiência, constitui um desafio para a sociedade brasileira, tal como indicado nas pesquisas governamentais e da comunidade científica, e nas avaliações externas. Em consequência, essa tem sido a razão de um movimento político-educacional, que envolve educadores, pesquisadores e Estado, no sentido de repensar a Educação Básica e, em especial, o Ensino Médio.

As dificuldades dos estudantes, no domínio linguístico, têm sido apontadas como um obstáculo para o seu sucesso profissional e social. Sob essa perspectiva, Mollica (2007, p. 30) faz o seguinte comentário:

“os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social. (...) No Brasil, nível de renda e de escolarização, acesso a bens culturais, grau de comprometimento com a cultura letrada são alguns dos inúmeros agentes conjuntamente atuantes, no inquérito da mobilidade social.”

Na tentativa de romper com os enfoques pedagógicos clássicos, que já não respondem às exigências de uma sociedade diversa, e consequentemente complexa, o Ministério da Educação e Cultura se mobilizou no sentido de estabelecer ações que atendessem a essas reivindicações. No final do século XX, surgem as primeiras tentativas de adequar o modelo educacional brasileiro às novas exigências sociais.

A partir dos anos 90, deu-se no Brasil a expansão da oferta de matrículas no Ensino Médio, provocada por dois fatores, diversos, mas complementares, concretamente as necessidades econômicas e os progressos tecnológicos da sociedade. Esta nova realidade exigiu a revisão da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, LDB, 9.394/96), a qual estabelece que o Ensino Médio passe a fazer parte da Educação Básica. Até essa altura, embora houvesse a obrigatoriedade e gratuidade de oferta, pelo Estado, não era obrigatório para a população.

Sendo assim, a LDB propõe a obrigatoriedade progressiva dessa fase e normatiza, por meio do artigo 21, o Ensino Médio, como parte da Educação Básica. “A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (Brasil, 1999 p. 21). Mais adiante, no artigo 22, a LDB ressignifica o Ensino Médio, enquanto parte da Educação Básica, dando maior clareza, quanto aos objetivos dessa etapa. Assim sendo:

“Isso significa que o ensino médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a educação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos da educação e para o desenvolvimento pessoal referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, “tem por finalidade desenvolver, assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Brasil, 1999 p. 21)

O novo formato de Ensino Médio pretende oferecer maiores oportunidades de inclusão, alargando as possibilidades e reduzindo as situações produtoras de exclusão. Tal modalidade assume um caráter mais humanístico, e não apenas produtivo, tal qual era praticado. Para tanto, algumas modificações foram concretizadas, a fim de oferecer equilíbrio entre a concepção intelectual e produtiva, porquanto, historicamente, o antigo Segundo Grau foi-se deslocando das novas demandas, a nível social, político e econômico.

Sem pretensões compensatórias, o novo Ensino Médio pretende oferecer, aos até então excluídos, condições de interagir no processo de produção científica, tecnológica e cultural do país. Para oferecer essas condições propõe-se, dentre vários objetivos, referentemente ao ensino da língua materna, “a utilização das linguagens gramatical, textual e interativa, visando ao desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e produzir diversos gêneros” textuais (Tassoni & Ribeiro, 2013, p. 159).

Para tanto, foi necessário pensar em uma reorientação dos conteúdos clássicos, com a finalidade de adequar os novos currículos às competências básicas, imperativas à adaptação dos jovens às novas situações sociais, com as quais terão de lidar, pessoal e profissionalmente. Esse novo pensar aponta para um ensino pautado pelos valores da interdisciplinaridade e da contextualização, sem perder de vista os princípios preconizados na Constituição Federal e na LDB. Entre os mesmos, elencam-se “a Estética da Sensibilidade; a Política da Igualdade e a Ética da Identidade”, pilares que sustentam a formação irrestrita do educando - indivíduo e cidadão – integrando-o à vida social e inserindo-o no mercado de trabalho. A partir de então, o Ensino Médio Público passa a ter, como prioridade, o trabalho e a cultura, buscando o equilíbrio entre ambos (Brasil, 1999).

2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO

Definir uma política eficiente, para o Ensino Médio, constituiu um desafio histórico, devido aos altos índices de oferta e à pouca eficiência dos resultados.

A palavra currículo traz, em sua origem, a ideia de um caminho a ser percorrido, estabelecendo parâmetros, diretrizes, etapas e estratégias, de um conjunto de disciplinas, de modo a garantir o alcance dos objetivos propostos (Pacheco, 2005).

O currículo uniforme, decidido centralmente, conduz a uma pedagogia igualmente uniforme, com normas de aplicação universal, durante um período escolar, em diferentes disciplinas (Pacheco, 2011). Essa constitui a principal função dos currículos: alcançar uma direção uniforme, comum e exequível, na educação. Contudo, haverá que equilibrar o documento genérico, que constitui um projeto de nação, com as especificidades das comunidades educativas regionais e escolares.

Por isso, o currículo deverá ser considerado como um projeto, cuja elaboração, gestão e avaliação configura um ato intencional, com processos de decisão partilhados entre docentes. Assim, currículo é um projeto social e cultural, historicamente construído, que estabelece uma fronteira de competências entre uma autoridade administrativa e a autoridade profissional, exercida por professores e outros agentes educativos, no contexto das escolas, como afirmam Leite e Fernandes (2002). O currículo é, portanto, o resultado da ação e reflexão coletiva dos docentes. Os professores são, nesta perspetiva, corresponsáveis pela definição curricular e respectiva implementação (Pacheco, 2011).

“A necessidade de produção de um documento curricular do Estado não significa o isolamento do Estado das políticas nacionais, por considerarmos que todo sistema estadual precisa estar sintonizado com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação (MEC), [...]. É necessário assegurar a elaboração de um documento curricular para o Estado que atenda as especificidades regionais, tendo como base um projeto de nação.” (CBCEE SEDU, 2010 p. 11)

A ideologia originária do próprio documento, a qual pressupõe a construção de uma proposta curricular para as escolas, estabelece uma reflexão cuidada. De fato, essa ação não se constitui mais em um documento estanque, no qual se estabelecem conteúdos disciplinares, objetivos de ensino e metodologias.

É importante pensar numa proposta que se constrói num percurso, pois, com o surgimento de novas tecnologias, e com a velocidade das informações e a construção de “teias globais”, urge que a escola não fuja a esses movimentos intensos, aos quais os seus atores estão submetidos. Pelo contrário, deve refletir as alterações, que emergem na sociedade moderna, quer sejam sociais, políticas, econômicas ou filosóficas (Esteban, 2009 e Roldão, 2009b). Por isso, não se pode entender uma proposta como um manual, uma representação concreta do que deve ser feito, desconsiderando as possibilidades de construção ao longo do processo.

2.2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A fim de evitar o discurso demagógico, e transformá-lo em ações concretas, porquanto a democratização do Ensino Médio não se esgota, nem se resolve, com a ampliação de vagas, é importante investir, simultaneamente, num currículo nacional, exequível e coerente, e em profissionais capacitados, concursados e valorizados, capazes de o aplicarem refletidamente (Kramer, 2010).

Para atender as finalidades e objetivos da LDB (9394/96) (Brasil, 1996), em seu artigo 35 são definidos os seguintes pressupostos, para a etapa final da Educação Básica:

- I- “a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos;
- II- a preparação para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupações ao aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.” (LDB, Brasil, 1996, pp.13-14)

Em resposta às determinações da LDB (Brasil, 1996), foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 1999), como uma alternativa de suporte e direcionamento para as secretarias de educação, escolas, instituições de formação de professores, institutos de pesquisa, editoras e demais interessados.

Kuenzer (2002) considera que tal documento é o resultado de uma ação do MEC, para atender ao artigo 210 da Constituição Brasileira (Brasil, 1988), o qual preconiza os conteúdos mínimos a serem fixados, para a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. Esses conteúdos visam, ao mesmo tempo, a preparação para o mundo do trabalho e a continuidade nos estudos, de acordo com as novas exigências sociais.

Em 1995, surge a primeira versão do documento, que foi enviado aos consultores e às Universidades, a fim de embasar discussões, que ressignificassem os currículos estabelecidos na década de 80. Em 1998, é publicada, nacionalmente, a versão final do documento, estruturado por áreas de conhecimento, quais sejam – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O agrupamento das disciplinas procurava refletir uma concepção curricular mais interdisciplinar e integradora (Brasil, 1999).

Para tanto, a proposta curricular baseava-se no domínio de competências mínimas, em detrimento da visão conteudista, levando em conta os diferentes contextos sociais em que os estudantes estão inseridos. Além de incluir conteúdos, objetivos, metodologias e critérios de avaliação, o texto pretende-se democrático, conferindo, às instituições escolares, autonomia para construir seus projetos político-pedagógicos. No entanto, para Araújo (2001, p. 78), “modificar a mentalidade dos professores e sensibilizar a escola para aceitar novos desafios é apenas um dos problemas a ser enfrentado pelos PCNEM”.

A área de linguagem, de acordo com os PCNEM (Brasil, 1999), reúne cinco componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira, Informática e Educação Física. Por motivos evidentes, o ensino do Português encontra-se no centro dessa área. Relativamente ao ensino da língua, cujos desafios têm sido, ao longo da história da disciplina, de complexo enfrentamento, é importante fazer algumas considerações pontuadas por Araújo (2001). Seus estudos mostram que o texto oficial apresenta certas lacunas e fragilidades, quanto ao conteúdo. A primeira fragilidade emerge do fato de não assumir, claramente, uma linha teórica:

“[Os] Parâmetros Curriculares não têm o direito de assumir uma teoria como se fossem ‘a’ teoria, mas consideramos que têm a obrigação de declarar a sua opção teórica para a própria clareza do texto, para sua coerência interna e para sua contextualização histórica. Sem isso, os parâmetros, como tantos outros currículos, ficam parecendo que são boas ideias [...] e não o resultado dos avanços no campo da linguística e de outras ciências afins.” (Araújo, 2001, p. 82)

O investigador apresenta a segunda fragilidade, quando afirma que o documento não estabelece, de maneira clara, seu interlocutor, pois “parece ter sido escrito para linguistas, para especialistas em programas curriculares, mas se autodefine como de referência [...]. é isso que parece gerar o truncamento: ter sido escrito para atingir diferentes tipos de interlocutores” (Ibidem). A exigência de compreensão e aplicação das diretrizes do documento parece requerer, conforme afirma Faraco (2002, p. 107), especialmente por parte dos professores, coautores no processo, uma formação e atualização científico-pedagógica rigorosas. Ou seja, é preciso “o acesso a um saber linguístico sólido, quer nos cursos de formação, quer por meio da educação permanente, um saber que envolve necessariamente o domínio da leitura, da escrita e da fala; uma reflexão científica sobre a linguagem” (Ibidem).

Araújo (2001), elencando o principal problema dos PCNEM, afirma que está na sua gênese. Em acréscimo, refere haver incoerência interna, pois afirma-se como um documento direcionador, de referência, num contexto educacional plural, o que pode revelar condescendência quanto à diversidade, não a tomando em conta.

Estudos realizados por Tassoni e Ribeiro (2013), Soares (2008; 2004), Geraldi (2007), Mollica (2007) e Neves et al. (2004) destacam que a dificuldade de compreensão do documento tem sido a realidade das escolas públicas brasileiras. Há lacunas, na formação do professor, quanto à compreensão dos estudos mais recentes, no campo da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem. Segundo tais estudos, as instituições de formação de profissionais da educação convivem em conflito, entre as exigências sociais e os financiamentos para a educação. Em geral, a escola demonstra ineficiência, no trato com trabalhos relativos às variedades linguísticas. Os pesquisadores ainda acrescentam a importância do conhecimento e desenvolvimento do conceito de letramento, bem como de seus efeitos, para a apropriação e análise dos indicadores de alfabetização. Nesse entendimento, Neves et al. (2004, p. 13) afirma que

“(...) sem alunos e professores lendo e assumindo sua tarefa de mediadores de leitura, escrevendo e dialogando, nada mais haverá na escola além da reprodução. Essa é a prática que rejeitamos: as atividades de leitura e escrita, nas diversas modalidades, transformadas em ritual burocrático, no qual o aluno lê sem poder discutir, responde questionários mecanicamente e escreve textos buscando concordar com o professor. O que desejamos é um aluno – e também um professor – leitor de textos.”

Como se constata na citação anterior, a escola necessita ressignificar suas práticas, priorizando a leitura e a escrita, posto que são habilidades que subsidiam todas as demais aprendizagens (Coimbra, 2009; Pereira, 2004b). É importante ressaltar que o professor, como mediador da aprendizagem, deve reconhecer o papel da leitura e escrita, em seu fazer pedagógico, no cotidiano da sala de aula.

Como já foi discutido anteriormente, a formação contínua, oferecida aos educadores, não tem produzido o resultado esperado, de acordo com as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros (PCNEM, Brasil, 1999). Tampouco a gestão e as secretarias se têm conseguido articular, de forma que o professor se aproprie desse novo modelo educacional. Nas palavras de Santos (2003, p. 249), apesar de muitos docentes adotarem “práticas metodológicas que expressem resultados mais satisfatórios no uso da língua, esses resultados não são os ideais. Para isso, além das mudanças sociopolíticas, é preciso propiciar condições de embasamento teórico e prático dos professores regentes em sala de aula.” Tais fragilidades podem originar concepções não muito claras, por parte de professores, gestores e editoras.

Esta dificuldade generalizada, de decodificação e aplicação, poderá conduzir a um afastamento do objetivo geral da criação dos PCNEM (Cereja, 2009), trazendo consequências pedagógicas, que comprometem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula.

Desta maneira, foi necessário criar um Currículo Básico Comum, das Escolas Estaduais, o qual será analisado seguidamente.

2.3. O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DAS ESCOLAS ESTADUAIS

Objetivando atender os termos constitucionais, e visando ainda à diversidade e à autonomia, na criação dos processos de definição de políticas educacionais, o Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDU, 2010, p. 11), em 2007, “identificou a necessidade de articular os projetos educacionais propostos a uma política estadual com unidade de ação, não se limitando a ter como referência apenas os documentos nacionais”. Foi criado, assim, o Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais (CBCEE, SEDU, 2010), que consistiu num conjunto de projetos e ações. A construção desse currículo foi realizada por um grupo de educadores, que, reunidos por disciplina e posterior área de conhecimento, “elaboraram as ementas, contendo visão de área, objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (SEDU, 2010, p. 21).

Tal visão considerou as muitas propostas de reformas curriculares que têm atravessado o cenário de diferentes países, inclusive o Brasil. A palavra competências tornou-se o foco de atenção, para a construção das diretrizes curriculares oficiais. A partir da década de 90 difundiram-se as ideias sobre habilidades, competências e currículos. É importante salientar que os principais documentos de referência do Ministério da Educação, como é o caso dos PCNEM (Brasil, 1999) e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Brasil, 2009), articulam-se a partir do acondicionamento por competências e habilidades, o que norteou a construção do CBCEE (SEDU, 2010). Assim sendo, pela primeira vez, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo construiu um currículo e o adotou em toda sua rede de ensino. Entretanto, num contexto de pluralidade cultural, é importante considerar que as propostas escolares não são irrefutáveis, nem bem acolhidas por todos os intervenientes educativos (Lopes & Torman, 2008).

O documento (SEDU, 2009) se abre para a necessidade dos projetos das escolas surgirem de reflexões, cada vez mais consistentes, englobando as competências e habilidades consideradas determinantes, no novo Currículo, as quais servirão de base para a potencialização das práticas pedagógicas. A literatura e a experiência mostram o quanto é necessário o conhecimento das teorias e dos resultados das pesquisas, anteriormente concretizadas, para os investigadores sustentarem novas investigações. Entretanto, há que considerar que nem sempre surgem receitas, que subsidiem as práticas escolares. A construção de um currículo acontece, de fato, no dia a dia, na compreensão dos fenômenos

que ocorrem e nas soluções que, muitas vezes, os docentes encontram para as questões que se colocam e para as quais não há teorias, nas quais se apoiar. No entanto, para que, de fato, as soluções emergjam, é necessário um investimento sério e constante na profissão docente (Kronbauer & Simionato, 2008).

A investigadora Almeida (2012, p. 82) realça, a partir do estudo do relatório da OCDE, a urgência de um aprofundamento da formação dos professores, pois “se verificou uma “escassez qualitativa” relacionada ao número suficiente de docentes com conhecimentos e habilidades necessários ao atendimento das demandas escolares.” Esta formação docente é essencial para uma mudança das práticas (Kramer, 2010; Pereira, 2004a), com utilização de metodologias ativas, que envolvam o aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Os estudos mais recentes (Kramer, 2010; Alarcão, 2004) apontam para demandas urgentes de ressignificação, no processo de ensino e aprendizagem. Para ensinar, em conformidade com as directrizes preconizadas no CBCEE (SEDU, 2010, p. 206), será preciso que o educador “pesquise, observe, levante hipóteses, reflita, descubra, aprenda e reaprenda não para os alunos, mas com os alunos”.

“Desta forma, embora a melhoria da aprendizagem dependa de muitos fatores, muitas pesquisas salientam a influência decisiva da qualidade dos professores nesse processo, o que se constitui um grande desafio, especialmente nos países emergentes. O relatório [da OCDE] chama atenção para esta articulação para o desempenho dos estudantes e atuação dos professores.” (Almeida, 2012 p. 83)

Em suma, como é afirmado por diversos investigadores, citados no texto, tais como Tassoni e Ribeiro (2013), Almeida (2012), Roldão (2009b; 2006), Soares (2008; 2004), Geraldi (2007), Mollica (2007), Neves et al. (2004) e Pereira (2004a), a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – (LDB, Brasil, 1996) teve, por finalidade, tornar obrigatório o Ensino Médio para todos os alunos, proporcionando-lhes um ensino de qualidade, com base em Diretrizes Curriculares, Nacionais e Estaduais. De forma a superar constrangimentos sócio-culturais, é necessário um novo paradigma de ensino-aprendizagem, construtivista, diferenciado, inclusivo e multicultural, tendo como agentes o professor e o aluno, juntos num trabalho colaborativo, em comunidade escolar.

Nesta perspectiva, torna-se urgente uma formação contínua docente, que dê resposta à exigência de um novo perfil de profissional e a um novo paradigma de ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, que implique um ensino transversal das competências do autor-leitor, de que trataremos a seguir.

3. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA: DO CURRÍCULO ÀS PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

Para que o ensino vise à formação de alunos competentes, nos usos da leitura e da escrita, é necessário que esse objetivo seja empreendido por todos os agentes educacionais (Neves et al., 2004). Desse modo, salienta-se que a competência linguística é um saber que subsidia os demais saberes curriculares e extra curriculares, daí a importância de sua transversalidade, pela natureza essencial, assumida pela linguagem, no processo educativo.

Para maior clareza, transcrevemos a seguinte descrição de transversalidade:

“O conceito de transversalidade, nesse aspecto, refere-se à metodologia que organiza e promove conceitos, atitudes e procedimentos. O construtivismo e o sócio-construtivismo vêm sendo um suporte teórico-epistemológico adequado para esse desenvolvimento, já que consideram a contextualização, a problematização, a ação, a historicidade dos sujeitos e a atividade e interatividade entre eles. Assim, a escola promove a transversalidade dos temas em seu currículo por meio de atividades diversas, vivenciadas, experienciadas e avaliadas durante a aprendizagem.” (Gómez, 2009 p. 6)

A transversalidade pode impulsionar práticas da leitura e escrita, acionadas coletivamente, capazes de “pela pertinência e aglomeração” outorgarem “sentidos aos novos conhecimentos produzidos” (Idem, p.8), porque “é na convergência das diversas áreas do conhecimento que o estudo ou análise de um objeto é realizado” (Ibidem).

Nesse sentido, a escola deve lançar mão de projetos, que promovam a educação, através do diálogo e participação dos sujeitos envolvidos (Freire, 1997). Morin (2007) considera que a escola privilegia conhecimentos desarticulados, fragmentados. Essa **descontextualização** dos saberes e **desintegração** do conjunto produzem, frequentemente, lacunas no conhecimento.

Promover a transversalidade da Língua Portuguesa pode, assim, abrir a possibilidade de aprofundar as competências comunicativas dos alunos, como sucede em projetos de leitura, transversalizando temas sociais.

O desafio que se coloca para a educação é o encontro de uma pedagogia que se realize em rede, quer dizer, tanto professores quanto alunos construindo, em conjunto, sua formação e autoformação (Neto, 1992). A transversalidade dos temas está preconizada nas orientações curriculares, que instituem a interdependência dos conteúdos, quando afirmam que “os temas transversais” podem potencializar o trabalho educativo. As atividades de leitura e concepções como “letramento, multiletramento e multimodalidade, aplicadas ao ensino, podem contribuir” para “promover a expansão da compreensão de mundo” (Brasil, 2006, pp. 92-94). A escola, portanto, necessita restituir, aos professores, os valores

positivos relativamente às habilidades de ler e escrever, dada a **dialogicidade e dinâmica** da língua, entendida como instrumento de comunicação, que perpassa e atravessa as diversas áreas do conhecimento, e transita por todo currículo, devido à centralidade que abarca.

Esta confluência vai ao encontro de uma pedagogia libertária, dialógica, proposta insistentemente por Freire (2005, 1986) e discutida por Gómez (2009, p. 10), ao lembrar que “a transversalidade efetiva-se quando há uma comunicação intensa entre os diferentes níveis e múltiplos sentidos. Trata-se de uma abertura máxima para a processualidade, para a multiplicidade.” O desenvolvimento de uma proposta de educação colaborativa, em rede, segundo Gomés (2009), Freire (2005) e Morin (2004), implica pôr em relevância a dimensão política, embricada no processo educativo, a partir de estratégias de ensino dialógicas.

“É, portanto, na leitura do mundo/contextualização, na sensibilização, na tematização e na problematização dos que-fazer, dizeres e saberes do educador e do educando que se procura um movimento de tomada de consciência e ação transformadora, numa sociedade em rede crescentemente diversificada, multi, inter e transcultural.” (Gómez, 2009 p.8)

Os estudos Freirianos (2007), anteriores a muitos trabalhos atuais, já sustentavam a pertinência da transversalidade. A adoção da transversalidade, como prática e estratégia educativa, possibilita aos estudantes um desenvolvimento mais completo Soares (2008, p.79), em tarefa colaborativa de todos os docentes.

3.1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR COMPETÊNCIAS

Ponderando que as alterações são imperiosas e inevitáveis, Roldão (2009b, p.10) afirma que é preciso discutir sobre como “inventar um outro modo de organizar e gerir o trabalho de ensinar e o correlativo trabalho de aprender, que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo”, em conhecimentos contextuais. Desse modo, assinala as competências, como influentes reestruturadores do modelo que tem direcionado as concepções e práticas curriculares na escola.

Em resposta a um novo paradigma de ensino da Língua Portuguesa, interessa aprofundar o conceito de competência. Perrenoud (2000, p. 15) menciona que “a noção de competência designará [...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” Cruz (2001, p.31), partindo dos estudos de Perrenoud (2000), define competência como um “conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abrangendo o domínio do *self* (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer) (...)”. A competência consolida-se numa ação ou num

conjunto de ações organicamente articuladas. Em conformidade com os autores citados, o CBCEE (SEDU 2010, p. 28), entende, por competência “a capacidade de agir em situações previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”. Entre os vários autores que discutem esse conceito incluem-se Alves (2005), Cruz (2001) e Perrenoud (2000) cujas concepções são sintetizadas em Dias (2010, p. 74)

“perspectivam a competência como a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores; como uma acção cognitiva, afectiva, social que se torna visível em práticas e acções que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. Constitui-se por um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em performances. A competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas.”

Do ponto de vista da aprendizagem por competências, existem norteadores legais, os quais devem ser discutidos neste estudo, pois embasam novas posturas pedagógicas, referentes ao ensino da Língua Portuguesa. O CBCEE (SEDU, 2010, p. 67) aparece como um guia importante para os educadores, quando recomenda que:

“O ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem, em situações de interação e de abordagens interdisciplinares, não se limitando a decodificação e a identificação de conteúdos, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania.”

Em meados do século XX, Chomsky (1957, cit. por Dias, 2010) já definia competência, no contexto da Linguística, como a capacidade inata de falar e compreender uma língua. Esse conceito aproxima-se da proposta instituída no PCNEM (Brasil, 1999) e no CBCEE (SEDU, 2010), para o ensino da língua.

Essa concepção é uma realidade em várias escolas, não só para ultrapassar a pedagogia tradicional, baseada na memorização, como também os métodos ativistas, em que se prioriza o fazer pelo fazer. Trata-se de uma visão construtivista do ensino-aprendizagem, tal como explicitada por Carraro e Andrade (2009), Tacca e Branco (2008) e ainda Leão (1999). Dessa forma, educar por competências (Roldão, 2009b; 2006), possibilita ao aluno alcançar um “saber em uso”, ou seja, um saber e um saber-fazer. Ademais, conduz a uma nova abordagem avaliativa, mais democrática, não centralizada no professor, mas no diálogo com o estudante.

Por isso, o investigador Faraco (2002) reafirma que o ensino de língua deve garantir, a todos os estudantes, no final do Ensino Médio, o domínio pleno das atividades verbais, concretamente da leitura, escrita e fala, em situações formais, e a compreensão da realidade social, história e estrutural da linguagem. E prossegue (Idem), refletindo sobre tais

objetivos e conteúdos, não negando que são tradicionais. Não obstante, entende que o que deve mudar não são os objetivos, mas sim a forma de alcançá-los. É crucial entender que alguns educadores ainda justificam as suas práticas tradicionais, “proclamando a excelência miraculosa do saber gramatical, fragmentado e descontextualizado, para o domínio da escrita e da fala, excelências, aliás, nunca comprovadas” (Faraco 2002, p. 100), sob a alegação da importância dos concursos e vestibulares.

O currículo, organizado por competências, surge como reorganizador conceitual do paradigma que tem guiado as concepções e práticas curriculares, na escola. Devido à ineficácia dos modelos tradicionais, os pesquisadores (Carraro & Andrade, 2009; Tacca & Branco, 2008; Faraco, 2002; Leão, 1999) veem, nesse tipo de currículo, um ensejo de reestruturar a educação escolar.

Esse novo modelo tende a alterar posturas, dado que exige, dos educadores e demais envolvidos, uma maior preocupação, no que se refere aos diversos enfoques do trabalho educativo. O desafio é garantir a apropriação plena da aprendizagem por competências, a qual passa pela ressignificação do trabalho escolar e pela disponibilidade do profissional de educação, para lidar com a revisão de seu fazer educativo. Para tal, é preciso promover situações de ensino-aprendizagem, nas quais os alunos adquiram, progressivamente, a sua autonomia, pela reflexão e questionamento (Roldão, 2009a; 2009b; 2006).

No que diz respeito à aquisição da língua escrita, no Ensino Médio, haverá que refletir sobre os objetivos pretendidos, para esse grau de escolaridade, uma vez que os alunos estão encerrando a última etapa da Educação Básica. Por isso, é fundamental considerar as concepções ideológicas, presentes nos PCNEM (Brasil, 1999), nas quais os conteúdos gramaticais não têm sido privilegiados, como foram entendidos e ensinados tradicionalmente. Desse modo, não faz sentido que os professores se mantenham circunscritos às teorias que “aprenderam”, que pouco têm contribuído para a eficácia do ensino da língua (Antunes, 2009a; 2009b). Os novos parâmetros libertam os professores do conservadorismo gramatical e contêm os princípios de um novo ensino de língua, que visa

“Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.”

(Brasil, 1999, pp. 142 -144)

Conforme os objetivos supra mencionados, de acordo com os documentos oficiais para o Ensino Médio (Brasil, 2009; 1999; SEDU, 2009) e o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES (SEDU, 2012b), é considerado proficiente um aluno que, ao concluir a Educação Básica, seja capaz de realizar inferências de sentidos de palavras e expressões, em textos literários em prosa e verso, interpretar textos de linguagem mista, compreender o sentido de alguns recursos estilísticos, reconhecer expressões da linguagem informal e marcas de regionalismos, ser capaz de diferenciar informação textual, principal e secundária, bem como identificar gêneros textuais diversos. Deve deter a habilidade de construção da estrutura textual, ser capaz de reconhecer relações lógico-discursivas, utilizar recursos de coesão referencial e, ainda, reconhecer a adequação vocabular como estratégia argumentativa. Estas metas estão em concordância com as teorias atuais da Linguística Textual (Koch, 2004; 1997; Koch & Elias, 2006; Koch & Travaglia, 2003; Marcuschi, 2004).

O investigador Almeida (2012), discutindo a *Resolução da Câmara De Educação Básica* CEB nº 3/98, que defende um Ensino Médio focado na capacidade de aprender, examina o enfoque especial que é dado à linguagem, “como instrumento que deve garantir a constituição do conhecimento” Almeida (2012, p. 83):

“Esta resolução procurou dar ainda ênfase especial ao que denominou de “missão do educador”, que seria formar seres humanos preparados para os desafios da vida contemporânea, demandando dos jovens habilidades de leitura e escrita, com as quais se garantiriam as condições de visão de um mundo mais crítica”.

Um ensino de língua, como o sugerido nos documentos oficiais, não é trabalho simples, porquanto vai para além da tradição alicerçada na escola, requerendo inovações nas percepções de linguagem e ensino. Trata-se de “práticas metodológicas novas. Tudo isso implica alteração de concepção, critérios e instrumento de avaliação” (Faraco, 2002, p. 108). Os caminhos pedagógicos, para favorecer esse fazer novo, são variados, envolvendo reflexões, decisões e ações de atores, dos diferentes contextos escolares. Todos possuem, em comum, os princípios norteadores definidos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) (Brasil, 1998a), em consonância com os valores defendidos na Constituição Federal (Brasil, 1996) e na LDB (Brasil, 1996).

Conforme o exposto, constata-se que os documentos oficiais, referidos anteriormente, orientadores do ensino da língua, pressupõem um conjunto de habilidades e competências transversais, implicadas no uso da língua oral e escrita, e na reflexão sobre esses usos, desprivilegiando, portanto, a gramática normativa. A consideração das perspectivas supra-apresentadas demanda um desejo de mudança, visto que existem norteadores legais que sustentam, legitimam e fundamentam a urgência de novas concepções dos professores, acerca do ensino da língua. Desta forma, a escola poderá

cumprir o propósito de capacitar os indivíduos para desenvolver raciocínios mais complexos, usar e analisar a língua, de acordo com as exigências situacionais.

3.2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COMUNICATIVAS TRANSVERSAIS

As competências e habilidades de cada uma das áreas de conhecimento serão motivo de discussão. Na nossa análise, privilegiaremos as questões de leitura e escrita no Ensino Médio, como responsabilidade transversal de todas as áreas. Teremos em atenção o fato de se encontrarem organizadas e interligadas, sem se afastarem nem diluírem, formando um todo, que se relaciona a partir de um eixo central. Desse modo, serão abordados os objetivos, as competências e habilidades comunicativas transversais, que os alunos deverão deter, como requisito básico para a aprendizagem, em cada uma das disciplinas, ao concluir o Ensino Médio, tal como enunciado nos documentos oficiais.

“De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.” (PCNEM - Brasil, 1999, p. 24)

Tendo em vista o discurso equivocado e recorrente, nas escolas de Ensino Médio, de que a responsabilidade do ler e do escrever se restringe, unicamente, à disciplina de Língua Portuguesa (Guedes & Sousa, 2004), sobreveio a necessidade de se recorrer aos documentos oficiais CBCEE (SEDU, 2010) e PCNEM (Brasil, 1999), para verificar o tratamento dispensado a essas competências comunicacionais, em todas as áreas e disciplinas. Desta maneira, será possível analisar e legitimar a responsabilidade transversal e conjunta, de toda a escola, na formação do leitor-autor.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e ainda Ciências Humanas e suas Tecnologias – essas três áreas apresentam, como embasamento, a união dos saberes que se compartilham e, portanto, comunicam-se reciprocamente, propiciando a inter e transdisciplinaridade, entre as práticas escolares (Brasil, 1999). Organizado o currículo deste modo, percebe-se a intenção de que os componentes curriculares assumam um caráter transdisciplinar. Interessa propiciar ao

estudante uma leitura mais crítica e completa do mundo, a qual deve estar presente em todas as práticas pedagógicas e áreas de saber (Almeida, 2012)

Por isso, é importante considerar as habilidades e competências de leitura e escrita, contempladas nos principais documentos norteadores dos currículos escolares, concretamente Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 1999) e Currículo Básico das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo – CBCEE (SEDU, 2010).

Não se pretende, com esse estudo, discutir todas as competências e habilidades das áreas, porquanto não se encontram diretamente relacionadas com o objetivo da pesquisa. Contudo, serão elencadas algumas, que possam embasar a argumentação de que ler e escrever é transversal, e, portanto, um compromisso de todas as áreas do saber, como defendido por Coimbra (2012), Neves et al. (2004) e Lomas, Osoro e Tusón (2003).

Neste entendimento, apresentam-se os eixos, para todas as áreas do conhecimento, no Ensino Médio:

- I- “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.” (Brasil, 2009 p. 1)

É importante constatar que esses eixos cognitivos são os mesmos, considerados como competências e habilidades, na elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Brasil, 2012a p. 8), inclusive, usados como critério de correção das redações. Esse exame objetiva avaliar, nacionalmente, o desempenho dos alunos concluintes da Educação Básica, o que conduz, mais uma vez, à constatação de que as competências, em leitura e escrita, intervêm na apropriação dos conhecimentos das demais disciplinas (Kramer, 2010).

Tal avaliação iniciou-se em 1998, por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 (Brasil, 1998b), a princípio de caráter voluntário, ofertado anualmente, a todos os que estão finalizando ou terminaram o Ensino Médio, em escolas públicas. O propósito era oferecer uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que integravam o próprio exame. A adesão a essa avaliação tem sido cada vez mais crescente, chegando a se tornar, no Estado do Espírito Santo, um dos requisitos para a certificação de

conclusão do Ensino Médio (SEDU, 2009 p. 14). Atualmente, é utilizada como seleção para o ingresso na maioria das Universidades Brasileiras, sendo adotada, também, pelas instituições educacionais privadas. Está igualmente vinculada à atribuição de bolsas integrais ou parciais, aos alunos com melhor desempenho. Possibilita, ainda, a política de ações afirmativas (Diretoria de Avaliação da Educação Básica - Brasil, 2012b), que tenta reduzir a condição de exclusão de alguns grupos marginalizados, por questões raciais, étnicas ou condições sociais desprivilegiadas, construídas ao longo da história.

Elaborado com o intuito de verificar as competências e habilidades apreendidas ao longo da Educação Básica, de caráter interdisciplinar e contextualizado, desvinculado da prática de memorização, o ENEM (Brasil, 2009) estimula o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e do “saber como fazer”. Valoriza, assim, “os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea”, apontados pela UNESCO, a saber, “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser” (Brasil, 1999, pp. 29-30).

Com base na análise dos eixos cognitivos, orientadores do exame, nota-se que as competências de ler e de escrever se verificam em quatro dos cinco eixos, legitimando a importância da reorganização das práticas de ensino. Assim, o professor deverá assimilar que o ler e escrever são tarefas de todos, em todas as disciplinas. Por sua vez, o aluno deverá consciencializar-se do valor da apropriação desses saberes, porquanto constituem meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e a fazer.

3.3. OBJETIVOS TRANSVERSAIS DISCIPLINARES DA LEITURA E ESCRITA

As questões de escrita e leitura estão presentes nos textos oficiais, em todas as áreas do conhecimento, e em todas as disciplinas, como parte integradora e fundamental das competências e habilidades a desenvolver, ao longo de todo o percurso educativo.

Seguidamente, será apresentado um esquema, elaborado a partir do estudo dos CBCEE (SEDU, 2010) e do PCNEM (Brasil, 1999), em observância às habilidades e competências de leitura e escrita, preconizadas em cada disciplina. Tais referências aparecem como suporte para as diversas áreas, de maneira progressiva e intensiva, tal como é evidente nos exemplos selecionados, os quais confirmam que a leitura e escrita estão propostas em quaisquer áreas de conhecimento e em todas as disciplinas do currículo.

Quadro 2 - Síntese comparativa de objetivos transversais de leitura e escrita

ÁREA	DISC.	PCNEM	CBCEE
Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia	Apresentar, de forma organizada, o conhecimento biológico apreendido, através de textos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas, maquetes. Conhecer diferentes formas de obter informações (observação, experimento, leitura de texto e imagem, entrevista).	Consultar, analisar e interpretar textos de enfoque sociocultural e tecnológicos veiculados nos diferentes meios de comunicação. Elaborar textos para relatar eventos, fenômenos, experimentos, questões-problema.
	Química	Descrever as transformações químicas em linguagem discursiva. Traduzir a linguagem discursiva em linguagem simbólica da Química e vice-versa.	Compreender o conteúdo de textos e comunicações referentes ao conhecimento científico e tecnológico, veiculados em notícias e artigos de jornais, revistas, televisão e outros meios, sobre temas da disciplina.
	Física	Formular hipóteses, prever resultados, Interpretar e criticar resultados a partir de experimentos e demonstrações.	Conhecer a linguagem e os códigos da Física e seus significados. Organizar ideias, interpretar e sistematizar, mobilizando os conhecimentos para serem aplicados na resolução de problemas práticos.
	Matemática	Ler e interpretar textos de matemática. Produzir textos matemáticos adequados.	Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, plausível.
Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos.	Utilizar e elaborar textos interpretativos sobre o processo histórico. Dominar, fazer uso e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos.
	Geografia	Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia.	Ler, escrever e interpretar textos em diferentes linguagens fazendo uso deles na produção, investigação e intervenção geográfica. Analisar e representar, criticamente, questões geográficas.
	Filosofia	Ler textos filosóficos de modo significativo Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.	Pesquisar, ler, interpretar e contextualizar textos da tradição filosófica.
	Sociol.	Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade. Produzir novos discursos a partir das observações e reflexões realizadas.	Selecionar, relacionar e interpretar os diversos discursos sobre os fenômenos sociais. Construir argumentações consistentes, tomar decisões e resolver problemas.
Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira	Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocabulário que melhor reflita a ideia que pretende comunicar. Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.	Perceber que os significados são construídos por quem lê, escreve, ouve e fala. Reconhecer que o texto é mais fácil ou mais difícil conforme a experiência e o conhecimento do mundo de quem o lê.
	Ed. Física	Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.	Desenvolver, por meio da linguagem corporal a comunicação, interação com o meio, onde expressa subjetividade e emoções. Ampliar sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar ideias.
	Arte	Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.	Reconhecer, compreender e vivenciar em análises, leituras e produções pessoais e/ou coletivas as linguagens artísticas.
	Informát.	Reconhecer a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento, nas diversas áreas.	Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos e às linguagens que lhes dão suporte.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (Brasil, 1999) e Currículo Básico das Escolas Estaduais do ES (Sedu, 2009) – adaptação.

Em síntese, a partir do quadro anterior, é possível constatar que a transversalidade da Língua Portuguesa emerge como uma constante dos objetivos das diferentes disciplinas

integrantes do currículo, o que acresce a responsabilidade, quer do professor de Português, quer de todos os docentes, em geral. Desse modo, torna-se imperativo um trabalho transversal, interdisciplinar e conjunto, de treino e aprofundamento, das competências de leitura e escrita dos estudantes nas diversas áreas do currículo.

3.4. CENTRALIDADE INTERDISCIPLINAR DA LEITURA E ESCRITA

A partir de uma focalização abrangente, dos eixos cognitivos das diferentes áreas disciplinares, partiu-se para a leitura e escrita, de forma a destacar que os saberes referenciados estão presentes não só nas áreas, mas também em cada disciplina. Falar de leitura e escrita, como compromisso de todos, implica retomar e ratificar a presença da interdisciplinaridade que, nos PCNEN (Brasil, 1999), vem associada à ideia de contextualização do saber e ao desenvolvimento de competências. Tal constitui um marco significativo para a estruturação da interdisciplinaridade, mencionado nesses documentos (Idem). No texto oficial, o termo interdisciplinaridade e seus similares aparecem 123 vezes (ver tabela).

Tabela 1 – Incidência do termo interdisciplinaridade e cognatos no PCNEM

PCNEM's do Ensino Médio	Número de incidência do termo interdisciplinaridade e cognatos
Bases Legais	5
Ciências Humanas e suas Tecnologias	32
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	25
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	61

Fonte: Silva e Furlanetto (2011) - adaptação.

Desta forma, a interdisciplinaridade facilita as relações entre campos de conhecimento, visando a produção de um saber que atenda às exigências sociais.

“Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder as questões e aos problemas sociais contemporâneos. Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos, através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.” (Brasil, 1999, p.21)

Para responder a expectativa da interdisciplinaridade, há que considerar, prioritariamente, o espaço privilegiado que a leitura e escrita devem ocupar, no contexto

escolar. Tal deve ocorrer de maneira que, por meio de estratégias diferenciadas, o professor possa agir pedagogicamente, com vista a criar redes de interação, capazes de produzir, no educando, familiaridade com a língua escrita, por meio das mais diversas possibilidades do ler e escrever. Para tanto se faz necessária a ação mediadora da escola com o todo, comprometida com os saberes indispensáveis, para compreensão e produção de conhecimento de cada área (Roldão, 2009b; Guedes & Souza, 2004). Desse modo, obedecendo às especificidades do grupo, das áreas, das disciplinas, será possível produzir melhores resultados, em tempos mais reduzidos (Roldão, 2006). Em consequência, deve estar claro, para todos os educadores, que

“A tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de ciências é do professor de ciências e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de matemática é do professor de matemática e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de geografia é do professor de geografia e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de educação física é do professor de educação física, e não do professor de português. A tarefa do professor de português é ensinar a ler a literatura brasileira.” (Guedes & Souza, 2004, p.15)

Na conjuntura atual, identificada e reconhecida como “era do conhecimento”, negligenciar ou limitar as práticas leitoras e escritoras dos estudantes, ou restringi-las a uma ou a outra disciplina, significa sucumbir às práticas reprodutoras, tão questionadas pelos educadores. Assim, torna-se necessário que os docentes incluam, em suas atividades cotidianas, os exercícios constantes de leitura e escrita, sem os quais todo processo fica incompleto, porque a ausência dessas competências impede o ensinar e o aprender, numa construção colaborativa do saber, entre professor e aluno (Roldão, 2009a).

3.5. VANTAGENS E CONDICIONALISMOS DA INTERDISCIPLINARIDADE DA LEITURA E ESCRITA

Ainda que os parâmetros, os currículos e o discurso escolar propaguem a importância da prática da inter, trans, multi e outras disciplinaridades, essas conexões ou redes ainda não ocorrem efetivamente (Sá, 2012; Bovo, 2005). As razões que poderiam explicar toda essa fragmentação dos conteúdos do currículo está ligada à tradicional cultura do conhecimento específico, das responsabilidades individuais, o que justifica a ausência de inter-ação, tão necessária aos projetos pedagógicos voltados para a interdisciplinaridade.

Neste momento, é oportuna a apreciação das considerações dos PCNEM (Brasil, 1999, p. 88) sobre interdisciplinaridade, numa perspectiva de relação funcional entre disciplinas, com partilha de saberes e de objetivos, em tarefas e projetos educativos.

“A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.” (Ibidem)

Se o conhecimento implica diálogo, tal adquire mais acuidade em se tratando da linguagem, porquanto é o instrumento e o garante da comunicação humana.

Na verdade, é um argumento incontestável que a prática da leitura e escrita constitui um alicerce para as questões do ensino e da aprendizagem, em todas as disciplinas. Contudo, há um efetivo constrangimento, quando profissionais de áreas distintas são chamados à responsabilidade, na realização de tais práticas, e se demitem de uma intervenção mais atuante, justificando-se por não terem o conhecimento necessário para agir, em casos específicos. A ideia de que somente o professor de língua tem o poder e a obrigação de intervir no aprendizado de leitura e escrita é um mito estabelecido. Entretanto, o cenário atual exige novas perspectivas educacionais, que transgridam as reproduções fastientas e rompam com paradigmas educacionais, os quais pouco ou nada contribuem para uma desejável melhoria do ensino (Neves et al., 2004).

Ensinar a ler e escrever constitui-se tarefa fundamental, para que os alunos se integrem no mundo, sendo capazes de produzir conhecimento, porquanto este se apresenta, na maioria das vezes, por meio da expressão escrita. É na escola, geralmente e, às vezes, exclusivamente, que se dá o encontro dos alunos com os livros e com a oportunidade de desenvolver-se pela linguagem escrita (Pereira, 2004b). É o local em que se promovem, através da leitura e da escrita, as aprendizagens inerentes a todas as áreas do currículo. Em consequência, trata-se de um objetivo que se alcança por meio de esforços coletivos, ao longo da trajetória escolar dos estudantes (Bronckart, 1999), fundado no interacionismo social e em gêneros discursivos (Aleixo & Pereira, 2007; Coimbra, 2012).

Todo indivíduo que lê é capaz de, com base na apreensão de modelos tipológicos discursivo-textuais, produzir sua escrita, mais ou menos estruturada (Sim-Sim, 2007; Bronckart, 1996). Tal constitui-se como a chave para o alargamento das possibilidades comunicativas de cada um, pois investe contra práticas reprodutoras, que a escola tanto condena, mas, em relação às quais, aparentemente, pouco tem feito para mudar tal cenário

(Neves et al., 2004). A afirmação de que se trata de uma tarefa da escola, como um todo, numa comunidade aprendente, é incontestável, porquanto é tarefa de todos os professores, em todas as áreas, trabalhar as mais variadas possibilidades da leitura e escrita. Dessa forma, será possível, a uma grande geração de leitores, o domínio das muitas formas de linguagem e dos meios tecnológicos, ao serviço da comunicação, no dia a dia (Bronckart, 2004; Foucambert, 1998). Sem esquecer que aprender e/ou aperfeiçoar a leitura, a escrita e a oralidade, iniciadas na infância, constituem tarefas da escola, de um ensino formal (Duarte, 2000), funcionando todos os professores, das diversas disciplinas, como corresponsáveis pela aquisição de competências comunicativas.

“Ler, escrever e falar em público é tarefa ontológica, intrínseca, eterna da escola, de todos nós educadores. Trata-se de tarefas fundamentais para “prepará-los para a vida”, bem mais importante, creio eu que “prepará-los para o mercado de trabalho”, mercado este cada vez mais inexistente. Se os alunos dizem, ao ver um mapa ;”isso é geografia”, ao fazer uma conta;” isso é aula de matemática!?”, ou estranham quando pedimos para escreverem sobre o que falamos como se “isso fosse aula de português”, é porque eles simplesmente estão reproduzindo uma construção ideológica/ científica que nós construímos ao longo dos anos escolares. Aliás, eles são a nossa cara.”(Kaercher, 2004, pp.77-78)

A compartimentação disciplinar não seria exequível, embora os alunos tenham essa percepção, na opinião de Kaercher (Ibidem), dado que o professor, unicamente de Português, nunca teria o tempo necessário para realizar, com os alunos, o aprendizado da leitura de cada área, com seus termos característicos e sua linguagem específica. As áreas de ensino trazem, em suas particularidades, uma linguagem própria e particular, que deve ser desenvolvida, ainda que minimamente, dentro de seus conteúdos próprios.

Ora as linguagens científicas possuem um glossário próprio, altamente especializado, de acordo com o seu objeto e área de estudo, que ultrapassa a linguagem do senso comum (Lopes & Dulac, 2004). Se as diferentes áreas do saber não estão devidamente articuladas, mais dificuldades, previsivelmente, surgirão no processo de construção das competências de leitura e escrita.

Seffner (2004, p.6) alerta que “o acesso à leitura e escrita devem constituir objetivo comum de todos os profissionais da escola, mas se apresentam como estratégias diferenciadas.” Dito isso, é de fundamental importância que todos e cada um dos professores, em seus espaços escolares, estabeleçam vínculos com a leitura e produção de textos de seus alunos. Esse vínculo deve ser efetivo e incansavelmente perseguido, por meio do interesse dos professores pela escrita e reescrita dos estudantes, a fim de que estes possam tornar-se, cada vez mais, competentes nessas tarefas. É preciso, para isso, que a escola promova espaços constantes de treino e reflexão, sobre as atividades de leitura e escrita, para todos os alunos.

4. FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DO LEITOR-AUTOR

Para a efetivação de práticas interdisciplinares, é necessário que o professor considere as relações existentes entre os campos teóricos, visando à possibilidade de articulação dos conteúdos, dentro de sua e das outras disciplinas, assim como a compreensão dos anseios e demandas do aluno, em seu contexto social (Silva & Furlanetto, 2011). Isso conduz a uma reflexão sobre a formação docente.

A literatura constata que, em geral, os professores demonstram insegurança, quanto à realização das práticas interdisciplinares no Ensino Médio, em resultado de uma lacuna entre sua formação e a realidade, que enfrentam nas escolas. Responsabilizar unicamente o professor, por algo que não lhe foi proporcionado, em sua formação acadêmica, não resolve nem justifica o problema, mas põe, em debate, reflexões pertinentes sobre sua ação político-pedagógica (Kramer, 2010). Haverá a considerar, então, a importância das agências de formação de profissionais da educação, para a escola do futuro e de toda a sociedade.

Diante do desafio, em que se tornou o processo de formação permanente de professores, destaca-se a necessidade premente de adequação de formação leitora, na prática educacional, nas diversas áreas de saber e disciplinas. A integração de práticas reflexivas, trans e interdisciplinares, de aprofundamento de competências de comunicação, na formação do professor, poderia conferir um suporte para combater os desafios inerentes ao exercício das práticas, em contexto escolar de Ensino Médio. O ensino e aperfeiçoamento da Língua Portuguesa apenas atingirão parâmetros de qualidade se o docente adquirir a habilidade de refletir sobre o seu agir profissional, de forma crítica (Schön, 1997). Para tal, convoca-se o papel de uma formação contínua, centrada nas Escolas (Nóvoa, 2007; 2005 e 2002; Perrenoud, 2002; 2000; Huberman, 1992) como veículo da formação do professor reflexivo, visando à mudança de práticas educativas.

Assim sendo, é importante trazer ao palco do debate educacional este tema tão relevante, a ser considerado pelos programas de formação continuada para professores, procurando elementos que possam nortear futuros projetos com essa finalidade. Desta maneira, será possível avançar na compreensão do papel e lugar de todos, como protagonistas no processo de aprendizagem de leitura e escrita, responsáveis pela “formação de novos cidadãos para um mundo em permanente mudança nas suas escritas, e cada vez mais exigentes quanto à qualidade da leitura” (Guedes & Souza, 2004, p.15).

Ao considerar as condições dos trabalhadores em educação, revela-se também o seu perfil. Podemos tomar esse perfil como sendo um dos aspectos a se considerar, quando se pensa na formação de professores, para o trabalho interdisciplinar. Sem contar que

alguns desses dados são de grande relevância, até mesmo para se prever o grau de dificuldade, a ser superado, no decorrer do processo formativo. Há, com frequência, um descompasso, entre professores, gestores e alunos, quanto à leitura e expressão escrita, enfatizado, muitas vezes, pela revelação das dificuldades e ausência de hábito dos agentes da escola, quanto a ler e escrever.

No entanto, o discurso ideológico, como entende Almeida (2012), tem o poder de falsear, de mascarar a realidade, de modo a desvincular os problemas de suas causas primeiras. Por vezes, leva mais à valorização da retórica, desenvolvida sobre determinado problema, do que a uma solução propriamente dita. Essa contradição acaba por ignorar, quando não banalizar, a situação real vivida pelo profissional de carreira do magistério e a considerar, superficialmente, os dados do perfil dele. Enquanto isso, pesquisadores e estudiosos procuram, a todo custo, encontrar o motivo pelo qual não se obtêm os resultados esperados, do programa escolar.

“Desta forma, melhorar o trabalho da escola faz parte de uma nova exigência, a de que o processo de escolarização deve prover meios para a aprendizagem ao longo da vida, para além da Educação Básica, tendo em vista um ensino mais eficiente. Neste âmbito, os professores representam o elemento central do esforço pelo aprimoramento dos sistemas escolares. Foi em funções dessas necessidades que tais sistemas iniciaram suas reformas curriculares e todo esse movimento tem levado a uma revisão do papel docente.” (Idem, p. 81)

Tudo indica que os programas de formação de professores cometem os mesmos erros, que estes reproduzem em sala de aula, com os seus alunos (Castro & Ramos-de-Oliveira, 2008). A não inserção do aluno na construção/elaboração do ambiente, em que ele é o sujeito, torna-o um espectador, um receptáculo, o que vem gerando alguma recusa e distanciamento dos adolescentes, em relação ao formato pronto e acabado, que lhe ofertam. Essa problemática é discutida pelo investigador Morin (2004, p.18).

“Mais radicalmente, os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos defrontássemos cada vez mais amiúde e, de modo inelutável, com os desafios da complexidade. Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar ‘o que está tecido em conjunto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.”

A formação dos professores, para o trabalho com a leitura e escrita, não pode ser um capítulo à parte, mas acontecer de forma integrada, de maneira que propicie a vivência da interação diária. Mais do que fazer parte da formação continuada, devem estar presentes na vida do professor e este deve sentir-se familiarizado com variadas técnicas e estratégias

de leitura e escrita (Matencio, 2003). Tal não se consegue com encontros esporádicos, ou ainda, com o ouvir falar sobre a importância e necessidade desses saberes.

Alarcão (2004, p. 57) entende que o agir pedagógico tanto quanto a formação pedagógica exige questionamentos: “a capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem. Pela questionação tudo é suscetível de vir a ser mais bem compreendido, mais assumidamente aceite ou rejeitado”. Nesse sentido, o professor reflexivo busca fundamentar-se para, mais seguramente, agir em situações específicas. Reitera-se, ainda, a necessidade de olhar e ver, (Coimbra, 2009, p. 170) estabelecendo que, “olhar profundamente” pressupõe “um nível superior de visão”, de “uma supervisão” capaz de provocar transformações.

Neto (1992, p. 27) afirma ainda, ser “preciso resgatar a unidade do pensamento e do ensino didaticamente” tendo em conta que “a leitura, a produção de textos e a análise da linguagem são divisores de águas. No mesmo fluxo, são momentos distintos que se revelam e se completam uns nos outros”. Ou seja, o autor (Idem) concebe que é sentencial que esses saberes permeiem a reflexão e o fazer do educador, para garantir a apropriação dos demais conhecimentos. Logo, leitura e escrita devem subsidiar a formação de todos os professores, indistintamente. Portanto, ratifica:

“Embora se fale das divisões ‘meramente didáticas’ nos planejamentos de ensino e nas falas professorais, e embora se instaure esse didatismo da separação no tempo e no espaço do calendário escolar, reitero a unidade dessas práticas, esperando pôr fim, um dia, aos chamados ‘professores especializados’ [...]. É muito comum encontrar 2^{as} e 3^{as} séries já com professores por área, acreditando ou se deixando acreditar que a pretensa especialidade ‘facilita a aprendizagem do aluno’ e ‘o prepara para séries posteriores’, as que se caracterizam pelas matérias e seus especialistas” (Neto, 1992, p. 26).

Em suma, mais do que dotar as escolas, é mister que se forme o professor, munindo-o dos conhecimentos necessários. Caso contrário, estar-se-á negando, tanto ao professor, quanto ao aluno, o seu direito de se reconhecer inacabado, e, portanto, um sujeito aberto às possibilidades do devir, em autoconstrução. Aranha (2008) pergunta sobre quem educa o educador. A própria formação, ou formatação, a que os docentes foram submetidos, nos últimos anos, através de “grades” curriculares impostas, implicam objetivos que, frequentemente, impedem uma visão global e as relações entre causa e efeito. Como consequência, várias gerações têm vindo a ser afetadas pela fragmentação do conhecimento, pelo que é imprescindível que, no futuro, o fio da criticidade seja recuperado, em sua totalidade, no que se refere à Educação.

Na segunda parte desta investigação, ocuparemos-nos de descrever, pormenormente, a metodologia do estudo em curso.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO

O senso comum não deixa de produzir saberes que, como os demais, servem para a compreensão de nosso mundo e de nossa sociedade, (...) mas deve-se desconfiar dessas explicações, uma vez que podem ser um obstáculo à construção do saber adequado, pois seu caráter aparente de evidência reduz a vontade de verificá-lo.

Laville e Dionne (2007, p.19)

1. TIPIIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo serão apresentadas as diretrizes metodológicas, adotadas no decurso da presente investigação. Na explicitação de Quivy e Campenhoudt (2005), a palavra metodologia implica diversos significados, pela abrangência de sentido, enquanto a palavra método é mais precisa, apontando para a formalização particular do procedimento investigativo, de acordo com o fenômeno ou o domínio estudado. A metodologia engloba, então, um conjunto de etapas e estratégias, de um determinado processo, a fim de descobrir respostas a perguntas e indagações. O método é constituído por um conjunto de regras precisas, que partem da observação exata da realidade social (Laville & Dionne, 2007)

Assim, no presente capítulo, apresentam-se descritivamente o plano, as abordagens metodológicas e o contexto específico de aplicação da pesquisa. Em conformidade, caracterizam-se os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados, explicitando o processo de tratamento de dados, a analisar e discutir no capítulo seguinte.

1.1 A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A questão da leitura e escrita, ou seja, o trabalho com o letramento escolar, é muito debatido, no meio acadêmico e social, por ser motivo de controvérsia e preocupação de educadores e pesquisadores. O motivo reside na circunstância da apropriação, dessas competências comunicativas, oferecer subsídio para aquisição dos demais conhecimentos, curriculares e sociais. Presentemente, o conhecimento linguístico é considerado fulcral para o desenvolvimento de crianças e jovens, não apenas em virtude da centralidade das interações sociais, mas, sobretudo, pela transversalidade do saber linguístico, nas diferentes áreas do saber e disciplinas do currículo escolar (Lomas, 2003). Nesta perspetiva, “a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar” (Sim-Sim et al.,

1997, p. 102). Um aluno que domine a Língua Portuguesa terá, seguramente, mais probabilidades de obter sucesso, no seu futuro pessoal e profissional, em comunidade.

Em relação a esse problema, muitos investigadores (Coimbra, 2012; Treviso, 2010; Kramer, 2010; Bagno, 2009; Sim-Sim, 2007; Pereira, 2004a), tal como referenciado no enquadramento teórico, observam que existe, na produção textual dos alunos, do Ensino Médio, relativa ausência de domínio linguístico, em especial quanto ao uso da norma culta. Asseveram, ainda, haver uma cultura de permissividade, que sanciona uma escrita deficiente, em contextos formais, dado que, frequentemente, a escola aceita e sustenta uma escrita incorreta e/ou ineficaz. Os problemas recorrentes, apontados nos textos dos alunos, para Treviso (2010), são derivados da negligência da escola, perante o trabalho com a leitura e a escrita. Estas competências comunicativas são decisivas para a aquisição da língua padrão, numa perspectiva de informação, compreensão, comunicação e interação.

O tema norteador será, pois, a contribuição do ensino-aprendizagem, no Ensino Médio, para a formação do leitor-autor, entre os alunos em fase de conclusão da Educação Básica. Desse modo, a pesquisa poderá ter alguma relevância para a educação, uma vez que a escola, numa perspectiva de ensino formal (Canário, 2005), é a principal responsável pelo desenvolvimento das competências comunicativas do aluno. Por isso, o tema foi selecionado pensando nas situações do cotidiano escolar, na comunidade de uma escola pública, local onde se centra o contexto da pesquisa.

1.2. A PERGUNTA DE PARTIDA

Tendo por base a centralidade do ensino-aprendizagem das competências de leitura e escrita, transversais a todas as áreas disciplinares, surgiu a necessidade de repensar as práticas, partindo das percepções quer de alunos, quer de professores do Ensino Médio.

Neste sentido, relembra-se a Pergunta de Partida, que orientará o desenrolar de nosso estudo:

- **De que forma é possível aprofundar as competências comunicativas do leitor-autor, numa perspectiva de trabalho disciplinar transversal, com alunos concluintes do Ensino Médio?**

Uma vez formulada a Pergunta de Partida, serão enunciadas as hipóteses do estudo, enquanto afirmações plausíveis (Lakatos & Marconi, 2004).

1.3. AS HIPÓTESES DO ESTUDO

O levantamento das hipóteses sustenta o trabalho científico (Lopes, 2006). Conforme explicam Laville e Dionne (2007, p. 126), “será necessária(o) para direcionar a continuidade da pesquisa”. Os investigadores (Idem, p.129) acrescentam que “essa resposta plausível deve agora ser submetida a uma verificação, a fim de saber se resiste à prova dos fatos. É a razão de ser da etapa que se abre e que deve levar o pesquisador da hipótese à conclusão”. Assim, apresentam-se as hipóteses, a confirmar ou refutar, pelo estudo empírico:

- **Hipótese 1** – O desenvolvimento das competências de leitura e escrita, em Língua Portuguesa, facilita as aprendizagens dos alunos do Ensino Médio, em todas as disciplinas do currículo.
- **Hipótese 2** – A aplicação de estratégias de motivação à leitura, em todas as disciplinas do currículo, favorece o gosto pela leitura e o hábito de ler dos alunos concluintes do Ensino Médio.
- **Hipótese 3** – A promoção de práticas sistemáticas de leitura e escrita, em todas as disciplinas do currículo, permite o aprofundamento do letramento escolar dos alunos concluintes do Ensino Médio.

1.4. OBJETIVOS DO ESTUDO

Partindo da Pergunta de Partida, e tendo em conta as hipóteses a testar, definimos os objetivos geral e específicos. Lakatos e Marconi (2004) realçam a importância de se traçar os objetivos de uma investigação científica, porquanto os mesmos delimitam, na infinita área da realidade, o que se irá pesquisar, ou seja, o que é de interesse ou não do pesquisador analisar.

Relembramos o **objetivo geral** da pesquisa, tal como definido na Introdução:

- Analisar a contribuição das diferentes disciplinas do Ensino Médio, para a formação do leitor-autor, entre os alunos em fase de conclusão da Educação Básica, numa perspectiva de melhoria do letramento escolar.

Enumeramos, igualmente, os **objetivos específicos**:

- Interrogar o lugar da leitura e da escrita nos documentos oficiais – PCNEM, CBCEE, Matriz de Referência do ENEM e do PAEBES.
- Verificar as concepções pedagógicas dos professores do Ensino Médio, em todas as disciplinas, a fim de identificar se favorecem ou dificultam o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos;
- Relacionar a aplicação de estratégias de motivação em sala de aula, com o gosto pela leitura e o hábito de ler, dos alunos concluintes do Ensino Médio.
- Identificar as concepções dos alunos concluintes do Ensino Médio, acerca de suas práticas escolares transversais de leitura e escrita.
- Analisar as produções textuais dos alunos da terceira série do Ensino Médio, identificando se atendem ao nível esperado, para esse grau de escolaridade.
- Averiguar o nível de desenvolvimento do letramento escolar dos alunos concluintes do Ensino Médio, com base nos resultados obtidos nas avaliações externas – ENEM e PAEBES.

O desafio, a que nos propomos, conduziu-nos à busca de suporte, entre os autores que se destacam, no cenário brasileiro e estrangeiro, com contribuições relevantes para a discussão do tema, tal como analisado no enquadramento teórico. Na pesquisa temática, procuramos exemplos de trabalhos de investigação, a fim de construirmos um saber racional, científico.

2. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A fim de traçar o percurso metodológico da investigação, foi utilizado o método indutivo, o qual, segundo Laville e Dionne (2007), serve para construção do problema e das hipóteses, porquanto, partindo de uma observação particular, individual, e, pelo raciocínio ascendente, chega-se ao geral, às teorias e às leis, que são as conclusões. Através do método dedutivo, ampliamos os conhecimentos já adquiridos, testando as hipóteses. Assim, o estudo privilegia uma **abordagem quantitativa e qualitativa** (mista).

A abordagem **qualitativa** ancora numa pesquisa de um contexto particular, sendo subjetiva e pormenorizada, baseada em concepções, crenças e opiniões do sujeito. A mesma permitir-nos-á analisar o contexto socioeconômico, bem como compreender os

hábitos e as atitudes dos sujeitos da pesquisa, em relação aos objetivos pretendidos. De acordo com Lakatos e Marconi (2004, p. 269):

“O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise de dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento.”

No estudo efetuado, procedeu-se à aplicação da pesquisa qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo, com categorização semântica do discurso em análise (Flick, 2005). Diferentemente da análise quantitativa, a qualitativa não possui um conjunto de procedimentos preestabelecidos, “o que não significa que o procedimento seja aleatório e subjetivo [...] a objetividade se apresentará sempre como uma busca constante, que tem a ver com a transparência do procedimento” (Laville & Dionne, 2007, p. 227).

Por sua vez, a abordagem **quantitativa** distingue-se por ser uma análise objetiva, com tradução numérica e estatística, passível de verificação e consequente generalização. Através de procedimentos estatísticos, serão tabulados e quantificados os dados obtidos nos inquéritos por questionário. Para tanto, utilizamos o programa Microsoft Excel, para ordenar e sistematizar os dados numéricos, a fim de facilitar sua análise, interpretação e triangulação.

Em síntese, a abordagem revela-se qualiquantitativa, possibilitando o estudo reflexivo da realidade social, na intencionalidade de identificar o quanto a Escola de Ensino Médio tem contribuído para a formação do aluno leitor-autor, bem como o grau de importância que tem conferido às práticas de leitura e escrita, nas diferentes disciplinas do currículo. Essas competências são preconizadas, nos documentos oficiais, e constituem o pilar central da construção dos demais saberes curriculares, devido ao “caráter transversal do saber linguístico, veiculador do conhecimento e da personalidade” (Coimbra, 2009, p. 143).

Em acréscimo, a pesquisa efetuada justifica-se como sendo um estudo de caso, pois este possibilita compreender o fenômeno, ao mesmo tempo, em seu todo e na sua unicidade. A metodologia escolhida não nos exige do rigor científico, necessário para a validação dos resultados (Stake, 2009).

2.1. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Dada a natureza do objeto de estudo, após um primeiro momento exploratório, no campo da pesquisa, foram definidos os seguintes procedimentos: revisão da bibliografia pertinente ao tema, a fim de aprofundar e fundamentar o conhecimento a respeito do problema em questão, e planejamento de dois inquéritos por questionário.

Assim, o instrumento de recolha de dados privilegiado foi o inquérito por questionário, com elaboração de um questionário fechado, com 14 (quatorze) perguntas, aplicável ao professor, e outro, igualmente com questões fechadas, composto por 22 (vinte e duas) questões, aplicável ao aluno, ambos validados por especialistas na área. Foi aplicado um questionário a todos os professores da escola e outro ao conjunto dos alunos da terceira série, população-alvo deste estudo.

A escolha do referido instrumento se deu por se tratar de uma comunidade numerosa a ser inquirida, possibilitar a uniformização dos dados e assegurar, além disso, que todos os sujeitos interpretem de igual forma, e na mesma sequência, as questões da pesquisa. Elaborado para atender aos objetivos previstos, bem como comprovar ou refutar as hipóteses definidas, o referido instrumento apresenta-se como um facilitador na tabulação, organização e obtenção dos dados colhidos, por meio do recurso estatístico de fácil recorrência e de precisão inquestionável (Tuckman, 2000).

Os questionários fechados podem, segundo Laville e Dionne (2007), apresentar uma única opção de resposta ou oferecer os enunciados acompanhados de uma escala, geralmente a de Likert, com uma “série de campos que lhes permite precisar se, por exemplo, estão em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo, ou totalmente de acordo com o enunciado considerado” (Idem, p. 183).

A opção pelo inquérito por questionário se deu, a fim de obter uma maior focalização e objetividade. Tratando-se de um elevado número de sujeitos, este instrumento se mostra econômico e de fácil manuseio.

Por um lado, foram colhidas informações e concepções relativas aos hábitos de leitura e escrita. Por outro lado, no instrumento aplicado ao docente, objetivou-se questionar sobre concepções e práticas pedagógicas, a fim de identificar se favorecem ou dificultam o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, relativas à leitura e escrita. A aplicação de dois questionários possibilitou estabelecer comparações, entre a visão dos docentes e a dos discentes.

Embora o questionário tenha sido preparado para todos os 429 alunos concluintes, nem todos responderam, devido a ausência de alguns da escola, no momento da aplicação. No total, houve cerca de 26,5% (114 alunos) ausentes. Assim, o instrumento foi aplicado a

todas as turmas concluintes do Ensino Médio, cada uma em seu turno, pelo próprio pesquisador, com prévia autorização dos professores e direção da Escola. Segundo Laville e Dionne (2007), esse procedimento permite que todos os elementos da população tenham oportunidade igual de participarem da pesquisa. O mesmo ocorreu com os professores, já que 21,5%, 17 docentes, não devolveram o instrumento.

Finalmente, numa vertente qualitativa da pesquisa, procedeu-se à recolha aleatória da produção de textos de 33 alunos, 3 de cada turma, de forma a realizar uma análise linguística da expressão escrita. A categorização do conteúdo (Stake, 2009; Flick, 2005), incidiu na competência de expressão escrita, visando aferir o letramento escolar do aluno.

2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa desenvolveu-se na cidade de Linhares – Espírito Santo, numa Escola Estadual de Ensino Médio, com estudantes concluintes do Ensino Médio regular, no ano letivo de 2013. A Instituição oferece, atualmente, o Ensino Médio regular, com ingresso anual, concebido como etapa final da Educação Básica e com duração de 03 (três) anos. Adere ao Ensino Médio Inovador, nos turnos matutino e vespertino. O Ensino encontra-se organizado em séries anuais, que totalizam uma carga horária de 3.276 (três mil, duzentas e setenta e seis) horas, sendo a carga horária mínima do ano letivo 1.092 (mil e noventa e duas) horas, distribuídas por um mínimo de 202 (duzentos e dois) dias letivos, de efetivo trabalho escolar, com 05 (cinco) aulas diárias, que duram 55 (cinquenta e cinco) minutos, para os dois turnos. A quantidade de horas de aulas, do turno noturno, é diferente, ou seja, são 2.504 (duas mil, quinhentas e quatro) horas distribuídas em três anos letivos, com 808 (oitocentas e oito) horas anuais e 04 (quatro) aulas diárias com 60 (sessenta) minutos de duração. A carga horária letiva dos três turnos está dividida em trimestres.

Segundo informação coletada junto à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU, 2013), trata-se da maior escola de rede estadual de ensino do Estado, em número de alunos. Localizada na área central da cidade, por isso reúne estudantes de diferentes classes sociais, advindos tanto da zona rural, como da urbana e de municípios vizinhos. Tal contexto resulta em uma grande diversidade sociocultural e linguística, o que tornou ainda mais relevante a aplicação do estudo. A escola possuía matriculados, em 2013, um total de 2170 alunos, distribuídos por três turnos (matutino, vespertino e noturno), no seguimento da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante. Desse universo, 429 estudantes estavam concluindo a Educação Básica regular. Estes serão os sujeitos da pesquisa, prevendo a possibilidade de ausências no dia de aplicação, juntamente com os professores do ensino regular da Instituição, num total de 79 docentes,

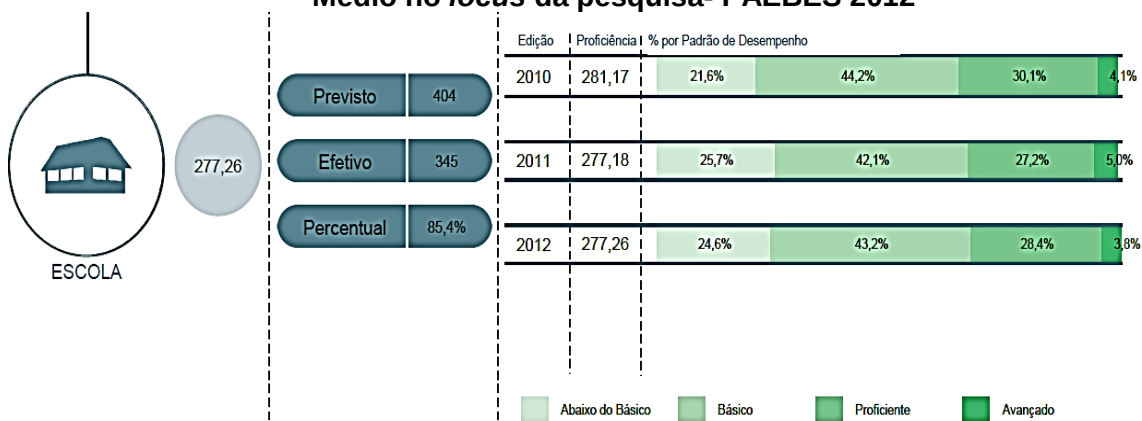
considerando também a probabilidade de alguns não responderem ou não devolverem o questionário.

2.2.1 Movimento e Rendimento Escolar dos Alunos do Ensino Médio da Escola em 2012

No ano letivo de 2012, na terceira série, onde se concentram os sujeitos desta pesquisa, foram matriculados 380 alunos, 20 desistiram, 25 foram transferidos, 43 reprovados. Cerca de 292 foram aprovados, ou seja, 76,84% dos alunos da escola, nessa série, concluíram o Ensino Básico, enquanto 5,26% desistiram e 11,31%, não concluíram a Educação Básica, por ficarem retidos na série. Em comparação com as demais séries, os totais, de desistentes e reprovados, são reduzidos. No entanto, não deixam de ser alarmantes, pela quantidade de anos que o aluno permaneceu na Educação Básica, suas expectativas de continuação dos estudos e a inserção no mercado de trabalho, pois configura um quadro ainda excludente.

Para discutir esta questão, em maior profundidade, inserimos os resultados obtidos, pela Escola, no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo-PAEBES:

Gráfico 3 - Resultados de proficiência em Língua Portuguesa na 3ª Série do Ensino Médio no locus da pesquisa- PAEBES 2012



Fonte: Secretaria da Educação – Governo do Estado do Espírito Santo (2013).

Observando o gráfico, verificam-se que os resultados, apresentados pela Escola, no contexto da nossa pesquisa, não divergem muito dos obtidos no âmbito estadual (cf. Cap. II). De fato, 85 dos 345 estudantes, que participaram do exame, encontram-se no nível de proficiência abaixo do básico, o que representa, como já mencionado, que estes podem

ser considerados **analfabetos funcionais**, de acordo com a classificação da UNESCO (Cruz & Monteiro, 2012), ainda que estejam concluindo a Educação Básica.

Os resultados do ENEM (Brasil, 2012a), em redação, contribuem para reforçar a urgência em redirecionar as práticas docentes, relativas à leitura e escrita, visto que a média, no referido exame, foi de 557,06 pontos, para um total de 1000 pontos atribuídos ao exame. O patamar das notas dos alunos, provenientes das redes públicas, tanto estadual como municipal, apresenta-se mais desfavorável em relação às redes particulares, o que comprova o difícil ingresso dos alunos, oriundos das escolas públicas, em universidades gratuitas, ocasionando cada vez mais exclusão. Mais uma vez, reafirmamos que é este o contexto e a justificação do nosso estudo.

2.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A Escola Estadual de Ensino Médio, onde se realizou a pesquisa, possuía, em 2013, no Ensino Médio regular, 2071 alunos matriculados. O quadro de docentes era composto por 79 professores, no total. O Censo Escolar, que reúne os dados estatísticos da escola, revelou a seguinte realidade, em 2013:

Tabela 2 - Quantitativo de alunos por turma/turno em 2013

CURSO	Séries	Matutino		Vespertino		Noturno	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Médio Regular	1 ^a	07	287	13	520	04	160
	2 ^a	08	320	05	195	04	160
	3 ^a	05	195	03	114	03	120
	Total	20	802	21	829	10	440

Fonte: Censo Escolar - Secretaria do Estado de Educação – SEDU (2013).

A tabela a seguir é um demonstrativo que caracteriza o corpo docente da Escola, em 2013. Por sua observação, é possível verificar o número de profissionais por disciplina, a formação e o regime sob o qual estão atuando. Nota-se que há um equilíbrio entre os professores efetivos, ou seja, aprovados em concurso público, lotados permanentemente na escola pesquisada, e os contratados, em regime de designação temporária, os quais apresentam uma relativa rotatividade, na equipe docente.

Tabela 3 - Caracterização do corpo docente

Disciplina	Total	Situação Profissional		Nível de Escolaridade (Pós-Graduação)	
		Efetivo	DT	Concluído	Incompleto
Língua Portuguesa	11	06	05	X	-
Arte	03	01	02	X	-
Educação Física	04	04	-	X	-
Língua Inglesa	05	03	02	X	-
Língua Espanhola	02	01	01	X	-
Matemática	12	08	04	X	-
Física	08	03	05	X	-
Química	06	04	02	X	-
Biologia	07	05	02	X	-
Geografia	07	04	03	X	-
História	05	04	01	X	-
Filosofia	04	01	03	X	-
Sociologia	05	01	04	X	-

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2013 p. 29).

Desse universo, incluímos os professores, de todas as áreas e disciplinas, num total de 79 (setenta e nove) e os alunos concluintes, que somaram 429 (quatrocentos e vinte nove). Porém, responderam aos questionários 62 professores e 315 alunos, constituindo a nossa amostra, por razões que já foram antes explicadas.

2.3.1. Critério de Escolha dos Sujeitos

Quanto aos alunos, foram escolhidos dentre os 2071 discentes do Ensino Médio Regular, aqueles que estão, em 2013, concluindo a Educação Básica, posto que o propósito da pesquisa é identificar as concepções dos alunos concluintes do Ensino Médio, acerca de suas práticas escolares de leitura e escrita, confrontando com os resultados obtidos nas avaliações externas – ENEM e PAEBES, as quais são realizadas nessa mesma série.

Em acréscimo, há ainda a considerar que esses alunos representam o produto final de toda a Educação Básica, podendo, portanto, responder com mais coerência e seriedade, uma vez que puderam perceber, durante toda a trajetória do Ensino Médio, a importância que a escola atribui às práticas de leitura e escrita. Em concordância, o estudo focalizou as turmas concluintes, nos três turnos, para que todos tivessem a mesma oportunidade de serem inquiridos. Por fim, representam o conjunto dos alunos que finalizam o Ensino Médio, da Escola pesquisada.

Quanto aos professores, após longo debate com a área de linguagem, bem como com a equipe pedagógica da escola, decidimos aplicar o instrumento a todos os docentes.

Foram abrangidas as três áreas do conhecimento, incluindo Matemática, que recentemente se desvinculou da área de Ciências da Natureza, porquanto nosso intuito era perceber como ocorre, na prática, o trabalho com a transversalidade, dada a natureza essencial das competências comunicativas de ler e escrever.

O pesquisador explicou aos docentes, em horário de planejamento dos professores, de cada área, o tema da pesquisa, bem como o seu propósito. Houve uma discussão a respeito da importância da pesquisa para a educação, bem como para a escola. De posse dessas informações, todos os professores aderiram à proposta e foram colaborativos.

Uma vez realizada cada uma das etapas descritas, ficamos de posse de dados que fornecerão respostas essenciais, para confirmar ou refutar as hipóteses, e analisar a realidade da Escola pesquisada, quanto à contribuição do Ensino Médio, para a formação do leitor-autor. A análise e discussão dos dados, reunidos na pesquisa, serão incluídas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Grande coisa é haver recebido do céu uma partícula da sabedoria, o dom de achar as relações das coisas, a faculdade de as comparar e o talento de concluir!

Assis (2002, p. 152)

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Seguidamente, inclui-se a análise dos resultados, obtidos após tratamento estatístico. Um dos inquéritos por questionário (cf. Apêndice B) foi preenchido por 315 alunos, do terceiro ano do Ensino Médio, e o outro inquérito por questionário (cf. Apêndice A) foi respondido por 62 professores, a lecionarem o Ensino Médio Regular.

Trata-se de dois inquéritos por questionário, com questões de resposta fechada, com uma única opção, para potenciar uma análise comparativa, o mais objetiva possível.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

A análise dos dados pessoais, preenchidos no inquérito, permitiu constatar que os respondentes frequentam a 3ª série do Ensino Médio.

Tabela 4 - Identificação do corpo discente

SEXO	%	IDADE	%
Masculino	42%	16	9%
Feminino	58%	17	58%
		18	26%
		19	4%
		20	1%
		21	1%
Não responderam 1%			

Quanto à variável idade, a média mais frequente, nos alunos, é de 17 anos, tendo como valor máximo 21 e mínimo 16 anos. Cerca de 58% da amostra é do sexo feminino, enquanto 42% é do sexo masculino.

1.2 INCENTIVO À LEITURA

Quando inquiridos os alunos acerca do incentivo à leitura, recebido da escola e da família (questões 2 e 3), obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 5 - Incentivo à leitura

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
2. Pela Escola	29%	60%	10%	1%
3. Pela Família	27%	11%	21%	41%

Em relação à resposta dos alunos, sobre o incentivo que recebem na escola à prática de leitura, 60% alegaram que apenas às vezes recebem tal incentivo, o que é insuficiente, considerando o papel relevante da escola no letramento sistemático. Mollica (2007, p. 24) afirma ser “a escola indispensável para a apropriação da cultura letrada”. Observou-se ainda que, do total dos discentes questionados, 29% afirmaram sempre serem incentivados, o que induz à percepção de que os alunos, ou apresentam concepções diferenciadas do que seja incentivo, ou isso acontece apenas em algumas disciplinas. De todo o modo, parece haver incentivo, ainda que pouco.

Ler é um ato que se aprende. Às vezes se deve ao incentivo e curiosidade motivados por alguém. Observadas as respostas, nota-se que o incentivo vem pouco da família, pois, quanto à participação desta, como motivadora da prática de leitura, notou-se um número bastante elevado de alunos, 127 dos 315 questionados, que responderam nunca serem incentivados a ler. Os estudos de Mollica (2007, p. 30) comprovaram que “o nível de renda e de escolarização, acesso a bens culturais e grau de comprometimento com a cultura letrada” são fatores que podem condicionar o encorajamento da família e o valor que a mesma atribui a essas práticas. Acrescentando, a esse grupo, aqueles que raramente recebem esse incentivo, temos um total de 62%, o que nos prova o quanto é trabalhoso e lento o processo de mudança de hábitos, que a escola deve instituir, enquanto agência responsável por mudanças sociais numa comunidade.

Como bem afirma Bourdieu (1998 p.2), “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. Esse argumento se justifica no PPP da escola, quanto ao grau de escolaridade dos pais. Em 2013, no contexto de estudo, verificou-se a seguinte realidade: pais com ensino superior completo 167; ensino superior incompleto 112; ensino médio completo 453; ensino médio incompleto 159; ensino fundamental completo 146 e ensino fundamental incompleto 423.

1.3. HÁBITOS DE LEITURA

Sobre hábitos, preferências, quantidade e frequência de leitura, aquisição de livros e bibliotecas (questões 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10), obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 6 - Hábitos de leitura dos alunos concluintes

Inquéritos aos alunos	Respostas Obtidas			
4 - Com que tipo de leitura você convive em casa?	57% Leitura via internet.	24% Jornais e revistas.	17% Todo tipo de leitura.	2% Nenhum tipo.
5 - Quantos livros você lê por ano?	74% 1 a 3.	11% 4 a 8.	6% 9 a 12.	9% mais de 12.
6 - O que você prefere ler?	22% Matérias em revistas e jornais impressos.	35% Livros.	37% Leituras diversas na internet.	6% Não gosto de ler.
7- A partir de que idade você passou a ter contato com livros em casa?	42% - Antes de seis anos.	11% - Entre 6 e 10 anos.	9% - Entre 10 e 14 anos.	38% - Após 14 anos.
8- Você frequenta biblioteca para:	41% fazer trabalhos escolares.	37% fazer empréstimos de livros.	12% por gosto e hábito.	10% não frequento a biblioteca.
9- Com que frequência você lê livros?	14% Diariamente.	12% Semanalmente.	17% Mensalmente.	57% Não leio frequentemente.
10 - Costuma comprar livros?	5% Constantemente.	10% Regularmente.	22% Raramente.	63% Não compra livros.

Conforme tabela acima, na questão 4, mais da metade dos alunos alega fazer leitura de conteúdos, oriundos da internet. A partir de tal resultado, pode-se chegar à conclusão de que a facilidade de acesso à internet tem proporcionado cada vez informação mais célere, a nível global. Em consulta ao PPP da escola (2013), verificou-se que cerca de 73% dos alunos possuem internet em casa, 13% têm acesso à internet em outros locais e 11% ainda não possuem acesso à internet. Ao responder sobre as leituras que realizam em casa, a maioria, 57%, alegam realizar leituras via internet. Além disso, 98% dos questionados declaram ler em algum suporte, o que nos conduz à verificação de que, de algum modo, os alunos estão lendo. No entanto, fica por resolver a capacidade de os discentes selecionarem e analisarem essa informação, como é discutido no excerto:

“Resolvido o problema do acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre a informação válida e inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescente-se-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos em princípio uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação.” (Alarcão, 2004, pp.12-13)

Comparando a opinião dos alunos com os resultados de proficiência, já discutidos neste estudo, obtidos nas avaliações externas (PISA, PAEBES E ENEM), percebe-se que a “leitura”, que declaram realizar, parece ser leitura de superfície, na qual não se abstraem significações pertinentes, ou que se possa chamar de leitura crítica, aquela que poderia desenvolver mais suas competências comunicativas.

Já na questão 5, verifica-se que 74% dos inquiridos leem de 1 a 3 livros anualmente. Este grupo faz parte de uma parcela que sinaliza o aprofundamento do hábito de leitura. Ressalta-se que a instituição desenvolve um projeto, que prevê a realização trimestral e avaliativa de leituras, especialmente de livros, o que poderia explicar esse dado. Tem-se, ainda, que apenas 28, dos 315 alunos, que participaram do questionário, afirmaram ler mais de 12 livros por ano. Esse último dado pode mostrar a camada social da escola, com maior nível de escolarização, como também aquela com mais acesso a bens culturais, e maior grau de comprometimento com a cultura letrada, como já foi mencionado. Neste caso, os que assinalaram ler mais de 12 livros por ano, podem ser alunos oriundos das classes mais favorecidas, “o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (Bourdieu 1998, p. 2). Tal situação representa um desafio para o educador, frente à diversidade de culturas presentes na escola, na tentativa de garantir a igualdade e o merecimento de todos e de cada um.

Continuando para a questão 6, nota-se uma diversidade, no que é lido pelos alunos, pois a leitura de revistas e jornais, livros ou internet, representa o gosto de cada um. Os jovens experimentam todos os tipos de leitura, priorizando, sobretudo, informação imediata. Apesar de a questão 4 mostrar que a maioria dos alunos convive mais com a leitura realizada na internet, a opção pela leitura no papel, em diferentes suportes, seja de livros, revistas ou jornais impressos soma 57% dos inquiridos, igualando com a internet. É importante ponderar que, da mesma forma que a televisão ajudou a difundir um padrão informativo superficial, o hipertexto, típico da internet, fragmenta a informação e quando mal orientada não estimula o aprofundamento do assunto. Por isso, atendendo a novos hábitos de leitura, uma das questões de investigação atual é “identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, ou ainda o letramento na cibercultura, conduzem a uma condição diferente daquela a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel” (Soares, 2002 p.146).

Por sua vez, a questão 7 chama a atenção por apresentar dois extremos, ao se pensar sobre a idade média em que os alunos iniciaram o contato com os livros, no meio familiar. Verificou-se que, ou se inicia uma relação forte com a leitura na infância, ou só na adolescência. Essas duas possibilidades representam 80% das respostas dos inquiridos. Consequentemente, percebe-se que algumas famílias se preocupam, desde cedo, em

conduzir a criança ao contexto do letramento sistemático. Estes resultados são concordantes com os de investigadores que afirmam que “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores (...). Parece-nos que deveremos – enquanto professores – propiciar o maior número de leituras ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje, com o texto, esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer” (Geraldi & Fonseca, 2007, p. 112)

Notamos, ainda, que o contato com o livro, em casa, se dá, na maioria das vezes, por vontade própria dos alunos. Cremos que o que justifica esta parcela é a prioridade a outras atividades, imposta pela escola ou família. A título de exemplo, regista-se a necessidade de trabalhar, cada vez mais cedo, ou a inclusão em grupos, com atividades esportivas e sociais, que a maioria dos jovens pratica, nessa idade. Também pode estar relacionado ao valor que a família atribui a essa prática, pois, muitas vezes, não prioriza a leitura, desde logo. Todavia, sabemos que, quanto mais cedo inserido no mundo da leitura, maiores as possibilidades do jovem, de inserção e mobilidade social. Daí a existência de alunos em níveis de letramento bastante diferenciados, implicar, nas séries iniciais, um trabalho expressivo, bastante significativo. Desta forma, será possível atingir resultados eficazes, evitando dificuldades de aprendizagem, que poderão acompanhar toda a vida escolar e também social do estudante.

Nas respostas à questão 8, sobre finalidade de frequência à biblioteca, a opção mais escolhida foi para realizar trabalhos escolares. Contudo, há uma quase equivalência entre aqueles que também a frequentam, para empréstimo de livros. Nessa mesma questão, merece destaque o fato de, ainda no Ensino Médio, alguns alunos afirmarem não frequentar a biblioteca. Neste caso, é importante que a escola pense em uma proposta pedagógica, na qual a biblioteca ocupe um lugar privilegiado, no processo educativo. A biblioteca, no entender de Fragoso (1994 cit. por Neves, 2004, p. 222), funciona como um “catalisador de transformações dentro da comunidade escolar (...), um lugar cativante, acolhedor, cheio de vida (...), mostrando aos leitores que livros podem e devem fazer parte de seu universo”.

A questão 9 surge para justificar a número 5, na qual vimos que os alunos fazem a leitura de 1 a 3 livros por ano, o que demonstra que não leem com frequência. As opções, indicadas na questão 9, apontam para uma realidade inquietante, com mais de metade dos alunos a revelar não ler frequentemente. Entre os pesquisados, 180 alunos concluintes do Ensino Médio não têm a leitura como hábito, o que poderá explicar os baixos resultados de proficiência, em leitura, no PAEBES de 2012. Nesse exame, dos 345 alunos avaliados, 85 apresentaram desempenho abaixo do básico, muito distante da competência leitora ambicionada. Vale a pena reafirmar que Tal *performance*, no final da Educação Básica,

satisfaria “o que seria considerado avançado para os alunos, ao final de apenas 5 anos de escolaridade” (SEDU, 2011, p. 40).

Em seguida, outro fator a se considerar, na questão 10, é o percentual de alunos que declara não comprar livros. Os resultados levam a crer que a classe social, a que pertencem os estudantes, pode ser um fator determinante, que influencia na aquisição ou não de bens culturais, como o livro, o que mais uma vez confirma os estudos de Bourdieu (1998). Nesse caso, para Soares (2008, p. 73), torna-se fundamental uma escola transformadora das “desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assuma a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social”.

Face ao elevado número de estudantes que declarou nunca, ou raramente, comprar livros, na questão 10, recorda-se que muitos brasileiros não possuem o hábito de comprar livros. Esta não é uma cultura praticada, de um modo geral, no país. Contudo, apesar de tímida, estamos diante de uma cobrança da sociedade, por uma Educação de qualidade. Neste âmbito, é importante a intervenção do poder público, para a aquisição de materiais, que equipem as escolas, para otimização do trabalho pedagógico. Num país como o Brasil, cujas raízes assentam-se em uma sociedade excludente (Freire, 2005), a formação de leitores e escritores constitui uma demanda sócio-política.

1.4. CONCEPÇÕES DE LEITURA

Analisa-se as respostas às questões 11 e 12, relativas às concepções dos alunos sobre leitura, tal como constam da tabela seguinte.

Tabela 7 - Concepções dos alunos sobre leitura

INQUÉRITOS	RESPOSTAS OBTIDAS			
11 – Para mim, a leitura é acima de tudo:	24% uma obrigação.	23% um prazer ligado ao conhecimento.	42% um passatempo.	11% um aborrecimento.
12 – Como avalia as leituras recomendadas pela escola:	17% agradáveis.	27% difíceis.	28% desinteressantes.	28% importantes.

Os dados da questão 11 surpreendem, porque o número de alunos, que respondeu que a leitura constitui um passatempo, é bastante significativo. Se nos remetermos ao sentido de passatempo, chegamos à conclusão de que seria um divertimento,

entretenimento ou uma distração. No entanto, o que levaria, então, um percentual tão alto de alunos a responderem que não leem com frequência? Uma possível resposta pode ser o elevado número de educandos, que concilia estudo e trabalho. O PPP da escola revelou que, com relação à participação do aluno, na renda familiar, cerca de 28% dos estudantes trabalham e ajudam a compor a renda familiar e, desses 28%, 90% encontram-se exatamente entre os discentes inquiridos.

O fato ilustrado pode explicar a disparidade entre as respostas às questões 9 e 11. Os alunos afirmam gostar de ler e considerar a leitura importante, porém leem com pouca frequência, o que demonstra uma contradição entre as suas concepções e práticas. Como foi analisado previamente, a maioria dos alunos pesquisados concilia trabalho e estudo, entre outras atividades. Isso demanda tempo e, inevitavelmente, reduz o espaço da leitura, no cotidiano, prejudicando a aprendizagem da leitura e escrita. Em convergência, num estudo realizado por Coimbra (2012), a investigadora constata a situação preocupante de muitos estudantes, que encerrarão sua aprendizagem, no contexto escolar, no final da Educação Básica, sem terem desenvolvido competências leitoras e escritoras básicas, necessárias para o bom ingresso no mundo do trabalho.

Além disso, verificou-se que apenas 17% dizem ser agradável a leitura, proposta pela escola, talvez pelo grau de dificuldade que os alunos experienciam ao lerem textos mais complexos. Alguns discentes afirmaram serem desinteressantes as tarefas de leitura, o que implicará mais atenção e esforço da equipe escolar.

Quanto à questão seguinte, número 12, sobre as leituras recomendadas pela escola, estas foram avaliadas, pelos discentes, em agradáveis e importantes (45%) e difíceis e desinteressantes (55%). Notadamente, a escola parece não conseguir responder à diversidade cultural dos seus alunos, não selecionando leituras motivadoras e apelativas.

Assim sendo, à semelhança da nossa pesquisa, os estudos de Soares (2012; 2008; 2004; 2002) comprovam que a linguagem está fortemente ligada ao contexto social, o que implica a necessidade de alteração, de fora para dentro, da escola, e desta para com a sociedade.

1.5. PRÁTICAS DE ESCRITA

O gráfico a seguir apresenta o resultado da tabulação dos dados obtidos, na questão 13, acerca das concepções dos alunos, em relação à distância existente entre suas produções escritas e a expectativa do professor.

Gráfico 4 – Redução da distância entre a escrita do aluno e a expectativa do professor

17%	17%	18%	20%	28%
Trabalhar a escrita em todas as disciplinas.	Atividades direcionadas à prática de escrita.	Propondo a escrita sobre assuntos de interesse do aluno.	Aperfeiçoando o domínio da norma culta.	Priorizando a escrita constante na escola.

Apesar de as opiniões mostrarem certa equidade, a opção mais escolhida, com 28%, foi priorizar a escrita na escola. A segunda opção, representando 20%, foi o aperfeiçoamento e domínio da norma culta.

As respostas traduzem a especificidade do processo de aprendizagem de cada aluno, que deve ser de conhecimento do professor. Neste grau de escolaridade, já se percebe, no discente, uma discreta consciência, quanto à importância da linguagem de prestígio, para desenvolver o potencial escolar, social ou profissional.

Na opinião de 20% dos alunos, o objetivo da escola é ensinar o português padrão, por meio de diferentes estratégias. Somadas as opiniões restantes, 80%, conclui-se que os alunos entendem que a escola tem a função de criar condições, para que a escrita seja dominada. Neste entendimento, Pereira (2003, p.5) assegura que “a mudança na forma de perspectivar, atualmente, a leitura, tem, pois, de ter repercussões a forma de planificação escolar, atendendo às enormes consequências do desenvolvimento da linguagem escrita, no desenvolvimento intelectual do indivíduo”.

1.6. DIFICULDADES NA ESCRITA

O gráfico 5 evidencia os resultados da questão 14, sobre a responsabilidade pelas dificuldades na escrita e leitura do aluno.

Gráfico 5 - Responsabilidade pelas dificuldades na escrita

5%	6%	7%	14%	26%	42%
Falha na gestão.	Ausência de metodologia e criatividade docente.	Falta de hábito de leitura.	Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.	Falta de motivação do professor.	Falta de motivação do aluno.

Nesta questão, a falta de motivação do aluno corresponde a 42% e a falta de motivação do professor corresponde a 26%, representando as concepções de mais da metade dos alunos questionados. Motivação é o que faz com que os indivíduos deem o melhor de si e façam o possível para conquistar o que almejam. A falta de motivação traz, em suas raízes, diversos fatores, já discutidos ao longo do estudo. A motivação é determinante no processo ensino-aprendizagem, como cita Gardner (1999, p. 158), que a

considera um princípio básico para uma nova Educação, com “professores entusiastas e bem treinados” e “estudantes preparados para aprender”.

Assim, é essencial que professores e alunos se sintam motivados a aprender, em conjunto, em contexto de prática pedagógica, quer da leitura, quer da escrita.

Em continuidade, a questão 15 incidiu sobre a identificação do tipo de dificuldades, em tarefas de leitura e escrita, evidenciadas pelos alunos.

Gráfico 6 - Identificação das dificuldades na escrita e leitura

11%	12%	12%	14%	17%	34%
Sinto dificuldade em selecionar e organizar informações.	Não domino os mecanismos de coerência e coesão.	Demonstro escassez de informação por falta de leitura.	Tenho dificuldade em reconhecer as particularidades do gênero.	Apresento dificuldade em entender, por meio de minha leitura, a proposta de atividade escrita.	Demonstro dificuldade quanto à correção gramatical.

Na análise do gráfico, observa-se que os estudantes apontam a correção gramatical como dificuldade predominante na escrita, o que poderia ser explicado pela crença segundo a qual quem não sabe gramática normativa não sabe escrever. As demais dificuldades foram apontadas com certa equivalência. É importante notar que, embora uma grande parte dos alunos confesse ter dificuldades, em relação aos aspectos gramaticais, as restantes respostas somadas revelam que a dificuldade em leitura, a falta de informação e a dificuldade em organizar as ideias sobressaem, na opinião dos discentes.

Implicitamente, a maioria dos alunos deixa transparecer que o problema maior consiste na falta de hábitos de leitura, em triangulação com a resposta obtida no inquérito, referente a esse aspecto. Quer dizer que, para os alunos, ser um leitor assíduo e competente é um requisito básico, para tornar um sujeito competente também na escrita. Dessa forma, Antunes (2009a) assegura que, durante muito tempo, a escola priorizou determinados aspectos das produções escritas, mais conotados com a gramática normativa, em detrimento dos aspectos pragmáticos, como coerência, coesão e informatividade, por exemplo. No entanto, o ENEM (Brasil, 2012a) avalia todas as competências, com igual valor.

1.7. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM ESCRITA

As respostas atribuídas à questão 16, constantes do gráfico que se segue, revelam que quase metade dos alunos acredita que apenas alguns professores contribuem efetivamente para o desenvolvimento da escrita. Ponderando que leitura e escrita devem ser práticas prevalentes na escola, objetivando atender às exigências de uma sociedade grafocêntrica, ressignificar paradigmas educacionais é, portanto, imperioso. Pereira (2004b,

p.4) certifica que “perante essa tão dura realidade, essa crise anunciada bem como a centralidade que a língua assume no currículo escolar (...) é fundamental a crença no ensino da leitura e da escrita (...) de modo coerente e adaptado às populações.”

Dada a importância desta questão, o objetivo da pergunta seguinte, 17, era confirmar ou refutar a questão anterior, 16, a propósito do desenvolvimento da escrita.

Tabela 8 - Desenvolvimento da competência de escrita

INQUÉRITOS	RESPOSTAS				
16. Quem mais contribui para o desenvolvimento da escrita?	1% A equipe gestora.	6% Todos os professores.	17% Professor de Língua Portuguesa.	48% Alguns professores.	28% De um modo geral não percebo esse empenho.
17. Quantas disciplinas propõem produção de texto?	61% 1 ou 2.	22% 3 a 4.	9% A maioria.	8% Todas.	
18. Nas aulas de Português é estimulado a produzir textos:	41% uma vez por semana.	13% duas vezes por semana.	20% quase sempre.	26% Sempre.	
19. Sentimento em relação à tarefa de produção de texto?	16% Desestimulado por não gostar de escrever.	13% Despreparado, pois não foi preparado durante sua formação.	29% Estimulado, mas nervoso por ter dificuldade nessa tarefa.	42% À vontade, pois é uma tarefa de que gosta muito.	

A partir das respostas, notou-se bastante coerência nas opiniões dos alunos. Estes afirmaram, em sua maioria, que apenas 1 ou 2 disciplinas promovem atividades de produção de texto. Ou seja, os alunos, geralmente, têm consciência do cerne do problema, sobre a responsabilidade do aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, nas nossas escolas.

Se muitos são capazes de identificar o problema, tal não ocorre com a solução. No interior do discurso da comunidade escolar, que reflete sobre a crise educativa, ainda não surgiram esforços concentrados para minimizá-la. Contudo, não escasseiam estudos e teorias sobre a importância da transversalidade, do ensino e aprendizagem, relacionada à competências de comunicação.

Assim, Neves et al. (2004) questiona, a propósito das críticas à má qualidade da leitura e da escrita dos alunos, a indefinição de quem é o compromisso de reverter tal quadro e de uma reflexão sobre ler e escrever, nas diferentes Áreas Curriculares. Kramer (2010) afiança que os cursos de formação dos professores, iniciais ou contínuos, não têm privilegiado a formação de um professor que vê a aprendizagem na sua globalidade, mas apenas o conhecimento específico de áreas de conhecimento. Como afirma Alarcão (2004 p.14), é necessário um professor reflexivo, pois “para conhecer é preciso pensar”.

Analisando a questão 18, verifica-se que cerca de 46% dos alunos responderam, sempre ou quase sempre, que são estimulados a produzir textos, enquanto mais da metade

concorda que os professores de português não têm proposto essa prática, com frequência. Então, teremos de considerar a falta de treino como um dos limites e obstáculos ao aperfeiçoamento da competência de escrita textual, em sala de aula.

Para analisar os resultados da questão 18, é importante nos remetermos às concepções que os professores de português possuem de linguagem, discutidas no enquadramento teórico. Recorda-se que Geraldi (2007, p. 41) aponta três concepções fundamentais, para direcionar as práticas do professor: “a linguagem é a expressão do pensamento, a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é uma forma de interação.” Sobretudo, evidencia a importância de o professor reconhecer a relevância da terceira concepção, a qual “implicará uma postura educacional diferenciada onde os falantes se tornam sujeitos” (Idem). É essa postura que parece estar a falhar, nas práticas.

Diante da tarefa de produção de texto, na questão 19, um total de 42% dos alunos afirmam sentir-se à vontade, pois é uma tarefa de que gostam muito, o que é positivo, embora possa ser melhorado. Em triangulação, existe a possibilidade de que esse total coincida com os 42% de alunos que afirmaram ver a leitura como um passatempo (questão 10). Contudo, merece destaque o fato de mais de metade dos alunos não se sentir à vontade, seja por não gostar, seja por sentir-se despreparado.

As respostas obtidas podem explicar o baixo desempenho que os alunos da escola têm alcançado, nas redações do ENEM, cuja média é 557,06, ou seja, não alcança 60% da pontuação total da prova (INEP, 2012), o que pode excluí-los de qualquer política educacional de ação afirmativa, do Governo Federal ou Estadual.

1.8. PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando questionados os alunos, a respeito das práticas dos professores, nas aulas de Língua Portuguesa, obtiveram-se as seguintes percepções (questão 20):

Gráfico 7 - Visão dos alunos sobre as aulas de Língua Portuguesa

12%	21%	21%	22%	24%
Centram-se no ensino da Gramática.	Centram-se no ensino da literatura.	O professor integra os conteúdos.	As aulas são separadas para cada atividade.	Centram-se nas aulas de redação.

Como se pode observar, os alunos referem, com percentagens próximas dos 20% e, por ordem decrescente, aulas centradas na redação (24%), separadas para cada

atividade (22%), com integração de diferentes conteúdos e ensino da literatura (ambas com 21%) e no ensino da gramática (menor, com 12%). Numa visão geral, é evidente uma gestão curricular dos conteúdos programáticos, que poderíamos classificar de equilibrada, com os alunos a revelarem a percepção da complexidade do ensino da língua.

Nesta questão, é de realçar o fato de apenas 21% dos alunos terem a percepção de que os professores integram os conteúdos. Para interpretar este resultado, há que considerar o número elevado de professores, que atuam na escola, e, conseqüentemente, as diferentes concepções que apresentam, o que poderá originar alguma desarticulação metodológica entre o que fazer, para que fazer e como fazer. A não integração dos conteúdos, com saberes fragmentados, pode produzir resultados negativos, para o aluno, além de o professor correr o risco de valorizar mais um conteúdo, em detrimento de outro.

Como previamente analisado, no enquadramento teórico, a opção por conteúdos e estratégias de ensino “envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” (Geraldi, 2007, p. 41). Isso significa que, por um lado, “quer-se um aluno usuário da língua, aprendente ativo e colaborativo regulador de seu próprio processo de aprendizagem...”, e, por outro lado, “quer-se um professor potenciador do desenvolvimento de metacompetências significativas, a interagir automaticamente em comunidade” (Ibidem).

1.9. AVALIAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

1.9.1 Avaliações externas

A questão 21 incidiu nas concepções dos alunos sobre avaliação externa, tendo-se obtido os resultados que constam do gráfico seguinte.

Gráfico 8 – Concepções dos alunos sobre avaliação externa

19%	12%	37%	32%
Despreparado.	Pouco Preparado.	Razoavelmente preparado.	Muito preparado.

Quando inquiridos sobre as suas expectativas, frente aos exames vestibulares, ENEM e concursos que exigem prova de redação, os alunos se mostraram relativamente otimistas (razoavelmente preparado, com 37%, e muito preparado, com 32%). As respostas obtidas, por parte dos alunos que se consideram muito preparados, para a atividade de escrita, demonstram coerência com os dados obtidos, nas questões anteriores, pois 101 alunos, dos 315, encaram as atividades de escrita com segurança, enquanto o mesmo

número se mostra inseguro. Entretanto, apenas 113 revelam uma posição coerente com os resultados das avaliações externas, PAEBES (SEDU, 2012a) e ENEM (Brasil, 2012a).

Os resultados, em triangulação com a avaliação externa, comprovam que ainda há muito a melhorar, em sala de aula, relativamente a práticas diferenciadas de leitura e escrita.

1.9.2 Avaliações Internas

Quanto às questões 22 e 23, em primeiro lugar é importante ressaltar o fato de, aparentemente, alguns alunos não terem compreendido, na questão 22, o significado da palavra “discursiva”, posto que o PPP da escola não contempla avaliações exclusivamente discursivas, em nenhuma disciplina.

Tabela 9 - Percepções dos alunos sobre avaliação interna

INQUÉRITOS	RESPOSTAS OBTIDAS				
22 - As avaliações escolares que realiza são:	18% orais, discursivas e objetivas.	29% discursivas apenas na disciplina de Língua Portuguesa.	17% objetivas e discursivas em todas as disciplinas.	16%- apenas discursivas.	20% - apenas objetivas.
23. Como acontece a avaliação de suas produções de texto?	27% O professor recolhe, corrige e devolve.	6% O professor recolhe, mas raramente devolve.	48% O professor recolhe, corrige, comenta e propõe a reescrita.	19% O professor recolhe, corrige, devolve e comenta os problemas.	

Considerando que a disciplina de Língua Portuguesa aplica provas discursivas, nas avaliações institucionais, conforme regula o PPP, tais respostas não correspondem à realidade educativa. Portanto essa questão revela uma posição confusa dos discentes, em relação ao tipo de avaliação que realizam.

Os resultados parecem indicar que não está claro, para os discentes, em que momento e como estão sendo avaliados, sem ser na prova institucionalizada. Há algum desconhecimento dos métodos avaliativos, talvez por não terem claro o PPP da escola, que prevê avaliações qualitativas, no decorrer da prática cotidiana, e quantitativas, em momentos específicos, determinados no calendário da instituição escolar. O critério estabelecido prevê que ambas ocorram em igual medida. Os alunos podem ter compreendido que as questões discursivas e/ou objetivas só ocorrem na prova institucionalizada.

Seguidamente, a questão 23 põe em evidência a importância da avaliação, no processo de produção escrita, assim como a necessidade de um retorno, por parte do professor. É importante o monitoramento dessa atividade, para que o aluno tenha clara sua

evolução ou suas limitações. Cerca de 48% dos professores já dão, ao aluno, o *feedback* imprescindível à promoção do desenvolvimento da competência em escrita, ou seja, realizam uma avaliação processual: corrigem, comentam e propõem a reescrita, com nova versão textual (Fernandes, 2008). Nesse caso, a cooperação professor-aluno e a autoavaliação poderão levar à superação dos problemas, bem como ao aprimoramento das competências comunicativas (Coimbra, 2009). Conforme resultados obtidos, cerca de 50% dos professores, segundo opinião dos alunos, parecem estar negligenciando o processo de avaliação, não cumprindo verdadeiramente o processo de escrita.

De forma a cruzarmos as percepções de alunos e professores, passaremos, de seguida, a analisar o inquérito por questionário aos docentes.

2. INQUÉRITO AOS PROFESSORES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA

Os inquéritos aos professores foram distribuídos e recolhidos em 2013, contabilizando 62 respondentes, da mesma Escola Estadual, do Estado do Espírito Santo. Todos os professores lecionavam, à data do presente inquérito, o Ensino Médio regular. Apresentam-se, em seguida, os dados obtidos e a respectiva análise.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

A análise dos dados pessoais, preenchidos no inquérito, permitiu constatar algumas características distintivas dos respondentes, que trabalhavam no Ensino Médio, no ano de 2013.

Tabela 10 - Identificação do corpo docente

Geral (62 respondentes)		Representação por Áreas de Conhecimento	%
SEXO	%	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	34%
Masculino	44%	Ciências Humanas	27%
Feminino	56%	Ciências da Natureza e Matemática	39%

Cerca de 56% dos professores são do sexo feminino, enquanto 44% são do sexo masculino. O maior percentual de professores atua na área de Ciências da Natureza,

incluída presentemente a disciplina de Matemática (39%), e o menor quantitativo leciona na área de Ciências Humanas (27%).

2.2. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA LEITURA

As questões 2 a 5, do inquérito por questionário aos docentes, visavam registrar as concepções dos professores sobre a leitura dos alunos do Ensino Médio. Os resultados obtidos constam da tabela, que se inclui a seguir.

Quando questionados a respeito do que pensam sobre a leitura, que os discentes realizam, nenhum dos 62 professores inquiridos respondeu que a leitura proporciona prazer aos alunos. Para essa mesma questão, 34%, ou seja, 21 dos professores entendem que a leitura perde na preferência, em relação a outras atividades desenvolvidas.

Observou-se, também, que apenas 21% referem que a escola desenvolve projetos de leitura. Segundo parte dos professores, os alunos não se apropriam da leitura, no sentido pleno do termo, incluindo compreender, fazer inferências, contextualizar. Outro dado relevante foi a comprovação de que 19% apontam dificuldades de compreensão leitora.

Tabela 11 – Concepções dos professores sobre ensino da leitura

	Respostas Obtidas							
2 – Visão a respeito da leitura dos alunos de Ensino Médio.	34% Leitura perde na preferência para outras atividades.	21% A escola desenvolve o gosto pela leitura.	19% Distante do ideal /Deficiência no ensino.	16% Falta de domínio em leitura.	8% Amplia a compreensão.	2% Predomínio do ensino da gramática sobre a leitura.	0% Leitura não proporciona prazer.	0% Não há incentivo do professor à leitura.
3 – Dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à leitura.	65% O aluno não tem hábito de ler.	15% Dificuldade de compreensão/ aluno prefere jogos à leitura.	8% A família não assume parceria com a escola.	6% ambiente inadequado e/ou material técnico pedagógico.	6% Trabalho desarticulado.	0% Não é o aluno quem determina o que lê.		
4 – Importância do professor na formação do aluno leitor.	58% Mediar/ incentivar o gosto pela leitura.	14% Desenvolver estratégias de leitura.	13% Ser também um bom leitor.	13% Motivar a curiosidade do aluno.	2% Dar liberdade de escolha quanto às leituras.			
5 - Metodologias eficientes para o ensino de leitura.	65% Trabalhar leitura, interpretação, compreensão em todas as disciplinas.	23% Projeto de leitura que envolva família e escola.	6% Promover a leitura literária.	3% Priorizar a leitura na escola.	3% Não conheço metodologia eficiente.	0% Livro e local adequados para essa prática.		

Sendo o prazer e a paixão determinantes, para desenvolver o gosto pela leitura, existe no discurso do professor, conforme se observa nas questões 02 e 03 da tabela anterior, um silenciamento quanto a estas temáticas. Além disso, os docentes não consideram relevante dar liberdade de escolha aos alunos, quanto às suas preferências, o que pode comprometer sobremaneira a formação do aluno leitor.

Notamos que a maior dificuldade, apontada pelos professores, na questão 4, está relacionada com a ausência de hábito (65%), para além de não existir articulação entre as áreas do conhecimento, nem o devido apoio da família, que não assume uma efetiva parceria com a escola, nesse domínio, tal como referenciado na questão 3. Nenhum professor (0%, questão 3) apontou que, quem determina as escolhas das leituras, pode interferir no processo, podendo significar a falta de identificação dos alunos com as leituras impostas.

Na análise, é evidente uma lacuna entre a percepção dos professores e as práticas. Trata-se de um problema que preocupa investigadores e teóricos, visto que se torna necessária “uma ponte entre aluno e professor, dando ao estudante instrumentos para a realização da leitura, como necessidade e prazer da vida” (Menezes et al., 2005 p. 9).

Relativamente à competência que o professor deve ter para formar leitores, põe-se em destaque o número de docentes (58%) que considerou, de maior importância, o incentivo dado pelo professor. No entanto, apenas cerca de 14,5% julgaram necessário aplicarem estratégias de leitura, em sala de aula.

Por isso, recordamos (cf. Parte I) a importância do “contexto de leitura”, do “contexto extralinguístico de produção e circulação textual”, bem como das “estratégias” a utilizar, para um eficaz aperfeiçoamento das competências de leitura dos alunos (Antunes, 2009b, p.77). Essas estratégias devem ser conhecidas e aplicadas pelos professores, de modo a tornarem os alunos leitores competentes.

Somente 1 professor (2%) julgou relevante dar liberdade de escolha quanto à leitura e 13% consideraram importante o professor ser também um bom leitor. Contudo, a concordância sobe (58%), no que concerne a mediar e incentivar o gosto pela leitura. Kleiman (2004a, p. 15) alude à “formação precária de um grande número de profissionais da escrita, que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler [...]. Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”.

Na questão 5, sobre metodologias de ensino, os docentes referiram as metodologias e estratégias mais adequadas, desde trabalhar leitura, interpretação e compreensão, em transversalidade disciplinar (65%), à concretização de projetos de leitura que envolvam família e escola (21%), o que nos leva a interrogar o porquê dos baixos resultados apresentados, pelos estudantes, em avaliações externas.

Tal indagação remete-nos para os estudos de Kramer (2010, p. 23), nos quais a investigadora procura resolver a seguinte contradição: “Como superar o que concluem as pesquisas, a respeito da alfabetização e da alfabetização mesma, conforme é feita na escola – viva, concreta, real?” Isto é, a realidade de nossas salas de aula mostra que a teoria/investigação e a prática, muitas vezes, não são concordantes, pelo que há todo um caminho, de renovação das práticas, a empreender.

2.3. RESPONSABILIDADE DOCENTE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Quanto às questões 6 e 7, do inquérito por questionário, estas incidiam sobre a responsabilidade dos professores, quer de Língua Portuguesa, quer das restantes disciplinas, no ensino e superação das dificuldades da leitura e escrita, dos seus alunos, em contexto de sala de aula.

As respostas dos professores apontam para um aparente desconhecimento dos documentos oficiais (PCNEM, Brasil, 1999 e CBCEE, SEDU, 2010), que preconizam a leitura e a escrita como competências indispensáveis, para o aprendizado em todas as áreas. Ademais, 34% apontam a falta de motivação, tanto do professor, como do aluno, para justificar tal dificuldade. Somente 3% dos professores mencionaram que as dificuldades advêm de formação docente deficitária, nas universidades.

Tabela 12 – Responsabilidade docente na aprendizagem da leitura e escrita

6– Responsabilidade de pelas dificuldades de escrita e leitura dos alunos.	39% Falha no sistema educacional.	23% Falta de motivação do aluno.	11% Falta de motivação do professor.	11% Desconhecimento da norma padrão por parte do aluno.	11% Problemas com a metodologia utilizada.	3% Deficiência na formação do professor.	2% Falha no currículo.	0% Falha na gestão escolar.
7– Responsabilidade de do professor de todas as disciplinas no ensino da leitura e escrita.	55% Compromisso de toda escola.	20% Solução de problemas enfrentados por todos.	15% Falta preparo de alguns professores para realização de tal tarefa.	10% Carga horária reduzida em algumas disciplinas.	0% Responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa.	0% Tornaria o trabalho mais eficiente.		

Embora seja visível que as “instâncias superiores (...) assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas” (Antunes, 2009b, p.23), as respostas dos docentes revelam que ainda se mantêm práticas tradicionais, de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que não motivam o aluno.

Ao ser inquirido sobre a responsabilidade de cada docente, a propósito de práticas de leitura e escrita, em sua disciplina, na questão 7, a maioria, com 55%, concorda tratar-se de tarefa de toda escola, porém alguns argumentam não haver tempo para realizar essa tarefa, devido ao número reduzido de aulas da disciplina. Além disso, 15% indicam que nem todos os professores estão devidamente habilitados, para realizar tal tarefa. Detectou-se, ainda, que 21% entendem que o comprometimento de todas as disciplinas, nessa atividade, poderia solucionar muitas das dificuldades, enfrentadas por todos os professores, no cotidiano escolar.

É importante enfatizar que ninguém apontou a responsabilidade de ensinar a ler e escrever, como sendo exclusiva dos professores de português. Essa constatação deve ser interpretada positivamente, posto que se percebe uma quebra de paradigma e o rompimento com a cultura tradicional, tal como fundamentado por alguns estudos (cf. Parte I), que reforçam a responsabilidade de todos os professores, quanto à Língua. Segundo Neves et al. (2004, p. 11), é essencial “que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler e escrever, em sua área de atuação”. Similarmente, Kleiman (2004a, p. 11) reforça que, “em relação à atividade daqueles que ensinam e modelam um relacionamento com a palavra escrita, isto é, em relação a todo professor de qualquer matéria (pois acreditamos que todo o professor também é um professor de leitura)”, compete a tarefa de ensinar a ler e escrever.

Assim sendo, confirma-se a percepção da responsabilidade conjunta dos docentes, quanto ao domínio e aprofundamento, pelos alunos, de competências de leitura e escrita, de maneira a concordarem e assumirem tais responsabilidades, como sendo compromisso coletivo da escola, consoante declaração deles.

2.4. ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA

As questões seguintes versaram sobre como melhorar a leitura e escrita dos alunos, considerando o conhecimento, pelo professor, dos problemas que ainda persistem na escrita, no final da Educação Básica, a aplicação de estratégias e atividades para reduzir a distância entre o que o aluno escreve e as expectativas do professor, e quais as estratégias privilegiadas na seleção de obras de leitura extensiva.

Tabela 13 – Estratégias e atividades de leitura e escrita em sala de aula

8 – Como reduzir a distância entre o que o aluno escreve e as expectativas do professor.	39% Trabalhando essa atividade em todas as disciplinas.	18% Atividades planejadas para essa prática.	13% Por meio de projetos de leitura que envolvam família e escola.	11% Priorizando a escrita constante na escola.	11% Propondo assuntos de seu interesse e/ou pertinentes a seu universo.	6% Demonstrando maior interesse pelas produções dos alunos.	2% Desconheço uma metodologia eficiente.	0% Considerando especialmente as questões da gramática normativa.
9 – Problemas que ainda persistem na escrita ao final da Educação Básica.	34% Dificuldades em entender, por meio da própria leitura, as propostas de atividade de escrita.	31% Dificuldades em selecionar e organizar as informações.	24% Escassez de informação por falta de leitura.	6% Dificuldades nos mecanismos de coerência e coesão.	5% Dificuldade quanto à correção gramatical.	0% Desconhecimento das características do gênero solicitado (estrutura do texto).		
10 – Estratégias utilizadas para escolher os textos para os alunos.	34% A curiosidade do aluno diante de fatos contemporâneos.	21% Textos pertinentes ao universo sociocultural do aluno.	21% Textos relacionados ao conteúdo específico da disciplina.	18% Coletânea de textos de diversos autores.	3% Somente textos sugeridos pelo livro didático.	3% As dificuldades de leitura do aluno.		

Na questão 8, o maior percentual dos professores, 39%, consideram a importância do envolvimento de todas as disciplinas do currículo, para aprofundar as competências comunicativas dos alunos. Confirma-se que bastantes docentes estão conscientes da centralidade da leitura e escrita, no conjunto dos saberes. Em triangulação com as respostas dos alunos, observa-se que docentes e discentes apresentam concepções semelhantes, valorizando o estudo da língua, em transversalidade curricular.

Sobre o maior problema, declarado pelos professores, quanto à escrita dos alunos, ao final da Educação Básica, na questão 9, 34% responderam que a maior dificuldade encontra-se em entender, por meio da leitura, quais as propostas de escrita. Isto é, apontam a deficiência de compreensão da leitura, como causa das dificuldades das tarefas de escrita. Cerca de 31% entendem, ainda, que os alunos apresentam dificuldades em selecionar e organizar as informações, o que reforça a verificação anterior. Além disso, 24% alegam que os alunos demonstram escassez de informação, por falta de leitura. Logo, a questão da leitura, para os professores, explica, em parte, o problema da escrita, como referenciam Neves et al. (2004).

As competências incluídas, como respostas em alternativa, nesta questão, são as mesmas exigidas na redação do ENEM (Brasil, 2012). Na tabela, a maior parte dessas competências foi apontada como problemas, que persistem, na escrita dos alunos. As respostas dos professores coincidem com os resultados apresentados pelos estudantes no referido exame, apontando baixa proficiência na escrita, para que ingressem, por exemplo, num curso universitário de maior concorrência. Os discentes das redes públicas estaduais,

em geral, não alcançam pontuação satisfatória no exame, ao revelar fragilidades na escrita de textos estruturados. As evidências mostram que esses alunos podem alcançar maior ou menor desenvolvimento, em uma ou outra competência, tendo sido identificado nas respostas dos professores, como também dos alunos e no estudo teórico. O ENEM possibilita milhões de estudantes e convoca cada um deles a exercitar um ato de cidadania a partir de uma redação. Assim sendo, precisam de mais treino de escrita processual, desde a planificação à revisão, como discutido na revisão da literatura.

Tendo os docentes identificado a relação leitura e escrita, como determinante, não apenas para o desenvolvimento da leitura, mas igualmente para o aprofundamento da competência de escrita, a questão 10 incidiu sobre as estratégias utilizadas, pelo professor, para selecionar as leituras que consideram importantes para os alunos.

Mais de metade dos inquiridos alegou levar em conta a curiosidade dos alunos diante de fatos contemporâneos (34%), somado aos textos pertinentes ao universo sociocultural do aluno (21%). Bem poucos (3%) responderam que tinham em consideração a dificuldade de leitura, que os alunos apresentam, quando da escolha dos textos. A ausência de preocupação dos professores, com o nível de leitura dos alunos, pode originar problemas, por exemplo, a escolha de textos com vocabulário demasiado difícil, que impossibilite a decodificação da mensagem, pelo discente. Isso pode, mais uma vez, justificar a necessidade de as escolhas serem feitas a partir do repertório que o aluno traz, e do prazer que a leitura pode lhe proporcionar ou não, aprofundando o hábito e o gosto de ler obras e textos, com consequente melhoria de sua proficiência em leitura e na aprendizagem em geral. Esta última consideração nos conduz às análises de Freire (2005) e Soares (2008), sobre a relação entre linguagem e sociedade, inclusão social e fracasso escolar.

2.5. FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR-AUTOR

Tabela 14 - Empenho na formação do aluno leitor-autor

11 – Quem mais se empenha na formação do aluno leitor-autor.	48%	26%	13%	7%	6%
	O professor de Língua Portuguesa.	Alguns professores.	Todos os professores.	A equipe gestora.	De um modo geral, não percebo esse empenho.

De acordo com as respostas à questão 11, praticamente todos os professores se empenham na formação do leitor-autor, com maior ou menor intensidade, segundo as particularidades de cada disciplina. Além dos 48% que apontaram o professor de português, como o que mais se empenha nessa tarefa, existe ainda uma parcela, de 26% dos

docentes, que considera essa responsabilidade compartilhada entre todos, não especificando quem, pelo que pode não se limitar à área de Língua Portuguesa. Além disso, temos 13% afirmando que todos os professores, das diferentes disciplinas, se empenham nessa formação.

Na globalidade, pode-se concluir que um grupo considerável de professores explicita preocupação e empenho com a formação do aluno como leitor-autor.

2.6. INCENTIVO E FREQUÊNCIA DE PRÁTICAS DE ESCRITA

Nas respostas à questão 12, sobre práticas de incentivo à escrita, percebe-se uma concepção construtivista e idealizadora dos professores, porquanto a maior parte demonstra valorizar os saberes dos estudantes, demonstrando interesse sobre o que escrevem (58%), ou valorizando a criatividade (24%).

Tabela 15 – Incentivo e frequência de práticas de escrita

12 – Quanto às práticas de incentivo à escrita dos alunos.	58% Demonstra interesse sobre o que escrevem.	24% Valoriza a criatividade e informatividade em detrimento da correção.	13% Solicita a produção de um resumo da aula.	5% Permite que os alunos escrevam sobre assunto de seu interesse.
13 – Frequência de proposta de produção de texto.	44% Quase sempre.	40% Raramente.	14% Uma vez por semana.	2% Duas vezes por semana.

No entanto, e triangulando, de novo, com o ENEM (2012), verifica-se que os resultados oficiais, do desempenho dos alunos, apontam para uma direção contrária. Por isso, é pertinente descortinar o porquê dessa disparidade, entre a avaliação externa à escola e as afirmações dos professores, acerca das suas práticas.

Uma das possibilidades explicativas reside no fato de os professores poderem alegar a realização de práticas, apenas para satisfazer os especialistas da escola. Constatase alguma dissociação entre o falar e o fazer, em consequência de falta de conscientização, de alguns professores, sobre a importância política do ato educativo, enquanto manifestação de uma ideologia, subjacente ao agir do professor (Freire, 2007). “Esse aspecto coloca a importância de se rediscutir e redefinir a função do pedagogo, como sistematizador das diversas áreas do conhecimento” (Kramer, 2010 p.68). A ser esse o caso, as intervenções pertinentes dos pedagogos, enquanto profissionais da supervisão, seriam fundamentais, na escola em estudo, para suplantarmuitas lacunas do fazer docente.

Por conseguinte, comprova-se, nesse contexto, uma função primordial, a ser desempenhada pelo docente, na planificação e concretização de oportunidades efetivas, de leitura e escrita, que preparem os estudantes para a vida (Alves, 2005).

Passando à questão 13, frequência de propostas de produção de texto, em sala de aula, são ainda muitos os docentes que o fazem raramente (40%). Em triangulação com as respostas dos alunos, analisadas anteriormente, recorda-se que os mesmos declararam que apenas uma ou duas disciplinas promovem atividades de escrita, com frequência. No caso dos professores, mais de metade alega não realizar tal tarefa com frequência. Os argumentos justificativos podem ser desde o número reduzido de aulas, até a dificuldade de um grande número em realizar tais tarefas, entre outras explicações, plausíveis ou não.

É bem verdade que essa prática não é de fácil desempenho e requer, além de formação adequada, dedicação e disponibilidade dos professores. Contudo, é indispensável o aperfeiçoamento transversal da competência de escrita, para ultrapassar a fragmentação do trabalho escolar e melhorar a qualidade das aprendizagens, em todas as disciplinas do currículo (Neves et al., 2004; CBCEE; 2010; Kramer 2010).

2.7. CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Seguem-se as questões 14 e 15, sobre a correção e avaliação das produções escritas, no Ensino Médio, de acordo com diferentes tipos de atividades e provas escolares.

Observa-se, na questão 14, que mais de metade dos professores não concebe o caráter processual da escrita, mantendo a correção dos textos como um produto, o que não é suficiente para uma eficaz superação das dificuldades dos estudantes.

Tabela 16 - Correção e avaliação das produções escritas

14 – Avaliação das produções escritas dos alunos.	42% Recolho, corrijo, devolvo, comento os problemas e proponho a reescrita.	37% Recolho, corrijo, devolvo e comento os problemas.	15% Recolho, corrijo e devolvo.	6% Não tenho tempo de corrigir os textos dos alunos.
15 – Tipos de atividades e provas escolares.	71% Objetivas e discursivas.	16% Objetivas, discursivas e orais.	11% Apenas objetivas.	2% Discursivas.

De fato, como referido anteriormente, é essencial um processo de escrita, em que os alunos cumpram as etapas de planificação, textualização e revisão dos seus escritos, segundo tipologias textuais (Antunes, 2009b). Ora este modelo de correção só é colocado em prática por 42% dos docentes, que afirmam recolher, corrigir, devolver, comentar os problemas e propor a reescrita. Alguns responderam que não têm tempo para corrigir (6%).

Consequentemente, nem todos os alunos cumprem um treino que contemple todas as fases de escrita, tal como confirmado pelos próprios. Estes resultados são idênticos aos obtidos no inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Na questão 14, mais de metade dos professores parece ter a preocupação em desenvolver atividades, que atendam ao PPP (2013), o qual prevê avaliações e atividades diversificadas. No entanto, apenas 16% confirmam promover atividades orais, o que parece indicar pouca preocupação com a oralidade dos alunos, um aspecto importante da ação comunicativa. O uso oral da língua é importante, para o desenvolvimento pleno das competências linguísticas dos estudantes, incluindo oralidade, leitura e escrita, tal como está previsto nos PCNEM (Brasil, 1999).

Há ainda 2% dos inquiridos que parecem não ter compreendido a questão, ou não conhecer a proposta avaliativa da escola, ou ainda não têm claro o método que utilizam em suas aulas, tanto em provas, como em atividades de rotina. Esses resultados conduzem à conclusão de que há professores, apesar de poucos, que não diferenciam metodologia e avaliação. Há ainda 11% que aplicam somente atividades ou provas objetivas, ou seja, podem nunca oportunizar momentos para que os estudantes se expressem por meio da escrita, nem promover atividades que desenvolvam a expressão oral dos alunos.

3. SÍNTESE COMPARATIVA ENTRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

De acordo com os resultados dos inquéritos por questionário, aplicados a alunos e professores, constatou-se que o olhar de ambos, acerca dos usos, estratégias e atividades, da leitura e da escrita, ora se aproxima, ora se distancia.

Quanto ao incentivo, 29% dos alunos responderam que o recebem sempre, enquanto 60% apenas às vezes. Ao cruzar os dados, é possível inferir que, de algum modo, existe um incentivo à leitura, confirmado pelas respostas dos professores, quanto ao seu papel na formação do aluno leitor.

Em relação às concepções e práticas de leitura, 65% dos professores afirmam que os alunos não têm o hábito de ler, enquanto 94% dos discentes afirmam ler nos mais diferentes suportes, inclusive 44% dos estudantes consideram a leitura como passatempo.

Observou-se ainda que 44% dos alunos consideram agradáveis e importantes as leituras recomendadas pela escola, mas, em oposição, 56% as avaliam como difíceis e desinteressantes. Por outro lado, os professores afirmaram não considerarem fulcral, para a formação do leitor, dar liberdade de escolha quanto ao que os estudantes devem ler.

Apenas 13% afirmam ser o professor também um bom leitor, um fator a considerar. Em convicção mais acentuada, 58% dos docentes acreditam que o mais relevante é mediar e incentivar as práticas de leitura.

Concernentemente à escrita, para aperfeiçoar a competência comunicativa dos alunos, 68% dos docentes declaram tal ser compromisso constante de todas as disciplinas; os alunos, praticamente, evidenciam a mesma concepção. Notou-se também que 66% dos discentes apresentam, como problemas na escrita, a falta de informação e a dificuldade de interpretação, o mesmo ocorrendo com 95% dos professores. Em acréscimo, merece destaque o fato de que 34% dos alunos apontam a correção gramatical, como o maior problema que enfrentam, mas apenas 5% dos professores consideram esse constrangimento, o que pode significar uma mudança de concepção desses profissionais, em relação à gramática normativa. Sobre as avaliações das produções escritas dos alunos, 6% dos professores afirmaram não corrigi-las e outros 6% apenas recolhem. Entretanto, 42% realizam uma avaliação processual dos textos dos alunos, o que foi confirmado no inquérito aos estudantes.

Em síntese, os professores parecem perspectivar o texto de forma global, para além dos aspectos gramaticais, ao contrário dos alunos. Os docentes consideram, em geral, que todos os professores devem ser responsáveis e empenhados, no aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita, nas diferentes disciplinas do currículo. Quanto à avaliação, alunos e professores compartilham as mesmas percepções. Os estudantes parecem ler mais do que os professores supõem, e, o que os docentes consideram falta de hábito de leitura, pode ligar-se à ocorrência de propostas de leitura e escrita, consideradas desinteressantes e difíceis, para o nível etário e de desenvolvimento dos alunos.

Todas as hipóteses foram confirmadas, a partir dos resultados obtidos.

4. ANÁLISE CATEGORIAL DOS TEXTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS

De forma a recolher e analisar produções escritas, foram selecionados 33 alunos, 3 alunos representantes por turma, por sorteio aleatório, de entre o conjunto de discentes que participaram do inquérito, com prévia autorização da gestão escolar. A esses alunos foi explicada a proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo, bem como seu objetivo.

Seguindo as mesmas diretrizes do ENEM (Brasil, 2012a), a proposta contemplava uma coletânea de textos, com o tema: **“É possível reduzir o nível de violência no trânsito brasileiro?”** Os estudantes aderiram à sugestão, e, de comum acordo com o pesquisador,

foi decidido o horário e o local em que ocorreria tal atividade. Todos se reuniram em uma sala de aula, nas instalações da instituição pesquisada, onde ocorreu a redação dos textos. Os alunos tiveram o tempo máximo de 2 horas para produção (cf. Apêndice C).

A análise categorial foi aplicada aos textos escritos pelos alunos, tendo em conta as subcategorias por competências do texto dissertativo-argumentativo, publicadas no documento “A Redação” no ENEM 2012 - *Guia do Participante* (Brasil, 2012a). Assim, todas as categorias foram definidas, *a priori* (Stake, 2009), dado terem sido estabelecidas previamente, de acordo com o documento oficial de aferição mencionado, em vigor para o Ensino Médio.

A partir da análise dos textos, foram obtidos os resultados constantes na tabela que se segue.

Tabela 17 - Análise categorial dos textos dissertativo-argumentativos dos alunos

Categoria - texto dissertativo-argumentativo	Competências	Subcategorias	Respostas					
			Excelente	Bom	Mediano	Superficial	Insuficiente	Nº de textos
Categoria - texto dissertativo-argumentativo	C1	Demonstrar domínio da norma padrão da Língua escrita.	4	15	6	6	2	33
	C2	Compreender a proposta de redação e respeitar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.	1	6	12	12	2	33
	C3	Apresentar um ponto de vista e selecionar, organizar, interpretar informações e argumentos em defesa da tese.	1	6	21	4	1	33
	C4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.	3	6	15	8	1	33

Fonte: ENEM (Brasil, 2012a) - adaptação.

A tabela acima é um demonstrativo, da análise categorial, que classifica os textos dissertativo-argumentativos dos alunos, a partir da análise das competências relacionadas.

Explicitamos, a seguir, para maior clareza, os principais devios considerados pelo exame - ENEM (Brasil, 2012a) em cada competência a ser dominada ao final da Educação Básica.

Quadro 3 – Principais inadequações consideradas pelo ENEM nas redações

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa		
Inadequações consideradas na competência 1	Desvios leves	Ausência de concordância em voz passiva sintética; desvios de pontuação que não comprometem o sentido do texto.
	Desvios graves	Falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito depois do verbo ou muito distante dele); falta de concordância do adjetivo com o substantivo; regência nominal e verbal inadequada (ausência ou emprego indevido de preposição); ausência do acento indicativo da crase ou seu uso inadequado; problemas na estrutura sintática (frases justapostas sem conectivos ou orações subordinadas sem oração principal); desvios em palavras de grafia complexa; separação de sujeito, verbo, objeto direto e indireto por vírgula; e marcas da oralidade.
	Desvios gravíssimos	Falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito antes do verbo); períodos incompletos, truncados, que comprometem a compreensão; graves problemas de pontuação; desvios graves de grafia e de acentuação (letra minúscula iniciando frases e nomes de pessoas e lugares); e presença de gíria.
Compreender a proposta de redação e respeitar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo		
Inadequações consideradas na competência 2	Desvios leves	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
	Desvios graves	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
	Desvios gravíssimos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.
Apresentar um ponto de vista e selecionar, organizar, interpretar informações e argumentos em defesa da tese		
Inadequações consideradas na competência 3	Desvios leves	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
	Desvios graves	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
	Desvios gravíssimos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação		
Inadequações consideradas na competência 4	Desvios leves	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados. Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
	Desvios graves	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
	Desvios gravíssimos	Articula as partes do texto de forma precária. Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias.ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: ENEM (Brasil, 2012a) - adaptação.

Para considerar as subcategorias acima, recorreremos à matriz de referência para correção dos textos dissertativo-argumentativos do ENEM (Brasil, 2012a), exame que avalia, em caráter nacional, os alunos concluintes da Educação Básica.

Numa visão geral, constante na tabela a seguir, podem-se verificar as classificações das competências, por níveis, dos textos produzidos pelos alunos.

Tabela 18 – Classificação dos textos dos alunos

COMPETÊNCIAS	TEXTO				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
	C1				B	B	E	B	B	B	S	E	B	M	B	B	M	B	S	S	B	E	B	I	S	M	S	M	E	B	B	B	M	I	M	B	S
	C2				S	S	B	M	S	I	M	B	M	M	S	B	M	S	S	S	B	E	B	M	S	B	S	M	M	M	M	S	S	I	M	S	S
	C3				M	M	B	B	M	M	M	M	M	M	S	B	M	M	S	M	B	E	B	M	S	B	M	M	M	M	M	M	M	I	M	M	S
	C4				B	B	E	M	M	M	M	M	M	S	B	B	M	M	M	M	M	E	B	S	S	B	S	M	E	S	M	S	S	I	M	S	S

Legenda: E – Excelente; B – Bom; M – Mediano; S – Superficial; I – Insuficiente.

Segundo a matriz, explicitada anteriormente, verificou-se que a maioria dos textos analisados enquadra-se na subcategoria **Mediano**. De acordo com os critérios estabelecidos pelo ENEM (Brasil, 2012a), isso significa que tais textos apresentam uma abordagem superficial do tema, desenvolvendo uma argumentação previsível, escassa, com pouca articulação entre os argumentos, que se apresentam limitados aos textos motivadores e pouco organizados para a sustentação da tese.

Além disso, essa subcategoria pode apresentar algumas inadequações, nos recursos coesivos, pois o aluno demonstra um domínio regular de tais recursos. Quanto à norma padrão, os textos, que se enquadram na categoria de “mediano” apresentam alguns desvios graves ou gravíssimos. Exibem, além disso, relativas restrições concernentes ao vocabulário.

A segunda subcategoria, mais verificada, distingue o texto **Bom**. Seguindo os mesmos critérios, esse tipo de texto apresenta um bom desenvolvimento do tema, sem, contudo explorar seus aspectos principais. O texto apresenta uma boa seleção e organização dos argumentos, os quais são desenvolvidos de forma consistente; no entanto, esses argumentos são previsíveis. Além disso, evidencia pouca inadequação dos recursos coesivos. Quanto à norma padrão, patenteia poucos desvios gramaticais leves, ou

pouquíssimos graves, na terminologia em vigor. As informações, fatos e ou opiniões apresentam indícios de autoria, com vocabulário relativamente diversificado.

A terceira subcategoria, mais verificada por ordem decrescente, é o texto **Superficial**. A produção escrita apresenta um domínio precário, do tipo textual dissertativo-argumentativo. As informações, fatos e opiniões são pouco articulados ou contraditórios e o texto possui muitas inadequações na utilização dos recursos coesivos. Quanto à norma padrão, contém desvios gramaticais graves ou gravíssimos. E, além disso, o vocabulário dos alunos apresenta-se limitado. No desenvolvimento do tema, apresenta recortes dos textos motivadores, demonstrando, também, domínio insuficiente de convenções da escrita.

Dado o exposto, a análise e classificação de todos os textos possibilitou verificar que as competências, nas quais os estudantes apresentam, manifestamente, menor domínio, são a compreensão da proposta de redação, para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Segue-se a capacidade para selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos de defesa do ponto de vista escolhido; também o conhecimento e aplicação correta dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

As produções escritas dos estudantes, de maneira geral, também denunciam o reflexo do baixo nível de letramento, carecendo olhares mais atentos e ações mais intensas sobre os itinerários que conduzam à formação cada vez mais efetiva do aluno leitor-autor. Uma vez identificadas as dificuldades, passa a ser possível monitorá-las e, portanto, compreender que escrever bem pode ser aprendido, conforme corroboram os estudos teóricos.

Passando a uma observação mais pormenorizada, serão objeto de análise três textos representativos das classificações do *corpus* em análise: o primeiro, considerado **mediano** (texto 24), visto que a maioria dos textos produzidos para esta pesquisa se enquadra nessa categoria, como citado. O segundo, **excelente** (texto 18), já que esta é a *performance* do aluno que atingiu o grau de letramento esperado.

O terceiro, **insuficiente** (texto 30), estando, nessa categoria, os textos que necessitam de um olhar mais cuidadoso, por parte da comunidade escolar, tendo em vista os problemas que apresentam. Tais inadequações revelam as intervenções que já estão postas nos programas escolares, porém, de modo geral, não suscitaram resultados. Este tipo de texto está muito aquém do almejado para essa etapa da educação.

Seguem-se os exemplos textuais e respectivo comentário.

Texto nº 24

O trânsito cresce cada vez mais desenfreadamente, juntamente com isso a violência do mesmo também se expande, isso ocorre por ser um meio moderno e eficiente mas com aspectos negativos, por isso uma decisão consciente é indispensável e além disso existem os transportes públicos ou bicicletas são uma boa alternativa.

Todos querem uma melhor qualidade de vida e o carro faz parte desse conforto, aumentando o número de carros em circulação é tão grande que hoje seria um benefício se tornou o motivo de estrasse e de mortes de muitos brasileiros.

Quando o cidadão faz a escolha de pegar um meio de locomoção e dirigir, deve-se ter em mente uma conscientização, a falta do mesmo vem acarretando várias consequências em meio a sociedade, pois quando se é motorista uma ação individual tem consequências coletivas.

Além disso os outros meios de locomoção de muita eficácia, não vem sendo muito utilizados, muitas famílias tem mais de um meio de transporte, isso um tanto desnecessário, que contribui para esse aumento quantitativo de mortes e cidadãos estrassados.

Portanto o uso descontrolado de automóveis traz várias consequências, e para redução da violência contínua do mesmo, é necessário incentivar a nova geração a outros meios de transporte, implantar a importância da direção consciente, em bairros e escolas depoimentos com vítimas de tal violência, e também o apoio do governo, com tudo isso haverá melhorias significativas.

Segundo a matriz categorial aplicada, o texto 24 enquadra-se na subcategoria **mediano**. De acordo com os critérios estabelecidos anteriormente, o texto aborda, de forma superficial, o tema proposto, com argumentação pouco consistente e uma articulação, por vezes, incorreta, entre os argumentos e, no geral, em todo o texto. O aluno domina, de forma regular, a pontuação, apresentando incorreções, em especial na ligação interfrásica. No texto predominam frases longas, normalmente ocupando todo o parágrafo, o que provoca problemas de coesão e coerência. Quanto à norma padrão, o texto apresenta alguns desvios.

Texto nº 18

O Brasil é Capaz

A problemática que envolve o trânsito brasileiro preocupa, tanto pela presença da violência como pelo número de mortes divulgado todos os dias. Essa questão é alvo de grande polêmica fora e dentro do país, visto que uma nação de atual desenvolvimento não consegue reduzir o número de vítimas a cada ano.

Economicamente falando, o Brasil está evoluindo consideravelmente, fazendo parte inclusive, de grupos como BRICS e G-20, influenciando de forma significativa a economia mundial. Tendo em vista tal evolução, há condições para implantação de tecnologias em rodovias e estradas brasileiras que impõem limites e regras a motoristas e motociclistas, reduzindo o número de conflitos e consequentemente o de vítimas. Embora a violência não seja praticada deliberadamente, ocorre por imprudência, descuido e sensação de impunidade, pelas próprias lacunas que as leis de trânsito apresentam.

Cuidado que o rigor nas leis seja um fator importante, é importante. Spoluno lembrar que o Brasil é conhecido internacionalmente pela qualidade de suas propagandas, que têm um grande poder de convencer e influenciar o indivíduo, pois além de venderem produtos, vendem também estilos de vida e modelos comportamentais. Ter isso se usada positivamente, pode ser uma excelente alternativa para tornar o trânsito mais seguro.

Para uma tomada de consciência coletiva em relação aos problemas do trânsito, faz-se necessário o cumprimento das leis já existentes, investimento em educação para o trânsito, seriedade no processo de formação de condutores e investimentos para melhoria das rodovias e dos transportes públicos. Essas são algumas alternativas para tornar o trânsito mais viável, humano e seguro.

O texto 18 foi avaliado como **excelente**, pois o autor demonstra excelente domínio da norma padrão, apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves, por exemplo na pontuação, sem comprometer o sentido do texto. O aluno desenvolve muito bem o tema, através de uma argumentação consistente, com excelente domínio do tipo textual, pois segue criteriosamente a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Seleciona, organiza e relaciona informações, opiniões e argumentos pertinentes, que configuram autoria de seu ponto de vista. Além disso, o aluno articula as partes do texto adequadamente, sendo as mesmas coesas e coerentes. Há pequenos desvios gramaticais, relacionados à regência, por exemplo, que não comprometem a clareza do texto. No geral, é um texto bem escrito.

Texto nº 30

O Trânsito Violento

O Trânsito é um lugar, onde não está tão seguro como antes, é um lugar, onde muitos vão estar indo embora por falta de atenção no trânsito.

Desde então o trânsito no Brasil é um lugar onde a sociedade brasileira mais passar para ir ao trabalho entre outros, com isso a preocupação de chegar no trabalho mais cedo, e chegar no fim do dia, ou quando acabar se atropelando, por ter que atropelado acabar indo levando de leve, mais, no trânsito, ultrapassam o sinal vermelho, sem pensar nos outros que estão indo de lá para lá, sem pensar nos outros que estão ali mesmo ao lado, pensam que não tem nada a ver com eles, com a preocupação de chegar mais cedo, ou ser atropelado, pessoas inocentes, que respeita o sinal, que está indo lento no trânsito, pensando com sua família que está ali à espera.

Por isso, o Trânsito onde acontece mais acidentes, onde 30% vão feridos, onde os grupos de jovens vão de uma balada acadêmica, vão dirigindo e acabam acontecendo os "acidentes", que os pais não esperavam, a família, atualmente o que mais se está vendo em jornais, revistas, etc., são os acidentes que acontecem mais no fim de semana, e na semana mesmo como começar do trabalho.

Concluimos assim que o trânsito é um lugar onde o ser humano deve ter respeito, e a televisão, rádio, placas, fazer propaganda incentivando o motorista a respeitar o trânsito, e acabar com essa violência.

Este texto, classificado como **insuficiente**, apresenta desvios gramaticais, períodos incompletos, graves problemas de pontuação, emprego inadequado de letras maiúsculas, marcas de oralidade e gírias. Há também a falta de concordância simples, incoerências, ausência ou uso inadequado do acento indicativo da crase. A pontuação compromete a clareza do texto, por excessiva desestrutura sintática. O aluno interpreta mal a proposta, fugindo parcialmente ao tema e ao tipo textual dissertativo-argumentativo. Repete ideias, não argumenta e/ou não se posiciona, com informações desarticuladas e incoerentes, apresentando um texto precário, tanto a nível gramatical, como estrutural.

Em suma, os textos exemplificativos dos alunos comprovam, na globalidade, as percepções de alunos e professores, tal como discutido na síntese comparativa.

CONCLUSÕES

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.*

(...)

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Andrade (2000, p.12)

Os versos do poema de Carlos Drummond de Andrade (Ibidem) refletem sobre leitura e escrita. É como se o poeta descrevesse a possibilidade de se adentrar indefeso no mundo da poesia, sem conhecimentos anteriores ou acepções já arquitetadas, como se anunciasse que as palavras estão prontas para serem lidas e escritas, porém se encontram paralisadas. Por isso, é preciso procurá-las e libertá-las. Nesse contexto, os vocábulos permanecem em espera, na configuração estática do dicionário, cabendo, a quem o desejar, aplicá-los livremente. As palavras repousam num espaço privado. É imprescindível, então, descobri-las, contemplá-las, atraí-las, cativá-las, encantar-se com elas, para, enfim, desfrutar das possibilidades infinitas, que nos proporcionam. Para tanto, é preciso a chave. Em paralelismo, este estudo, em seu itinerário e tramas, procurou encontrar tal chave.

Todavia, a opção pela elaboração de uma pesquisa, relacionada com a formação do leitor-autor na escola de Ensino Médio, ofereceu alguns obstáculos. Primeiramente, pela convicção coletiva de que esses estudantes escrevem e leem mal, a julgar pelos resultados das avaliações externas, PISA, ENEM e PAEBES, divulgados largamente pela imprensa nacional, o que leva as pessoas a acreditarem que não há mais nada a descobrir. Outro fator é alguma carência de investigação, concernente a esse nível de ensino, face à sua recente expansão no Brasil.

De forma a sustentar a pesquisa, o estudo fundamentou-se em autores e publicações, nacionais e internacionais, entre os quais se destacam Soares (2004, 2008, 2012) Antunes (2009a, 2009b), Neves et al. (2004), Freire (1986, 1997, 2005), Bagno (2004, 2009), Bronckart (1996, 1999, 2010), Matencio (1994, 2003), Kleiman (2004a, 2004b, 2005), Pereira (2004). Além desse quadro teórico, recorreu-se aos documentos oficiais, dentre eles PCNEM (Brasil, 1999) e CBCEE (SEDU, 2010), bem como outros pesquisadores, que subsidiaram a matéria em estudo.

Da problemática ao estudo empírico

Ler e escrever compõem a temática central do estudo. Como anuncia, em epígrafe, Drummond (2000), é essencial uma chave, na inferência de que a mesma pode ser procurada, encontrada e utilizada, a partir do conjunto de saberes, compartilhados na escola. O conhecimento é realizado, efetivamente, por meio de uma prática conjunta facilitadora, que otimize a melhoria do processo educativo.

A função da escola, relativamente às competências de leitura e escrita, transformou-se, nas últimas décadas. Presentemente, requer, do educador, a apreensão do contexto do mundo moderno, no qual a palavra escrita não apenas possibilita a comunicação interpessoal, como também alarga os modos de alcançar maior inserção social, estabelecendo possibilidades e competências para intervir com eficácia e criticamente. Diante de tal situação, ou o professor permanece aprisionado pelo caráter massificado e passivo da educação, ou encara o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos como possibilidades e desafios, de poder pensar e interagir, a partir do texto lido, ou de ser capaz de comunicar por escrito. Assim sendo, é imperativo analisar o papel de professores e alunos, para dar um novo significado ao processo de ensinar e aprender, com base em tais competências.

O problema da formação dos jovens, enquanto leitores e escritores, precisa ser solucionado, a partir da Educação Fundamental. Caso essa formação seja cerceada no ponto de partida, a propagação será menor no Ensino Médio e, conseqüentemente, no Ensino Superior. É que o único caminho, para a construção de uma sociedade mais inclusiva, é um investimento forte na educação de crianças e jovens até agora considerados excluídos. Assim, fica claro que o papel do educador pressupõe o empenho num processo de mudança, porquanto as competências de leitura e escrita perpassam todas as áreas do currículo escolar, configurando práticas transversais. Desta forma, conteúdos escolares tradicionais deixam de ser compreendidos como estanques e passam a ser planeados como estratégias de trabalho, sobre competências que constituem o centro das preocupações sociais.

A importância que a escola deve conferir à leitura e à escrita é indiscutível, uma vez que, pela palavra lida ou escrita, é possível entender, aplicar, comentar e intervir. O domínio da leitura e da escrita pode afetar o desenvolvimento do País, como um todo, com redução ou aumento do bem estar coletivo.

Assim, o propósito da pesquisa centrou-se na análise da contribuição, das diferentes disciplinas do Ensino Médio, para a formação do leitor-autor, entre os alunos em fase de conclusão da Educação Básica, numa perspectiva de melhoria, conjunta e

transversal, do letramento escolar. O estudo, qualitativo e quantitativo, objetivou compreender quais os fatores que contribuem para o cumprimento, ou não, dos objetivos promovidos pelos PCNEM (Brasil, 1999), ao nível da escrita e da leitura, dos alunos que concluem o Ensino Médio em 2013. Reconhecendo a centralidade do ensino-aprendizagem das competências de leitura e escrita, transversais a todas as áreas disciplinares, repensaram-se as práticas, partindo das percepções de alunos e professores do Ensino Médio, num contexto educativo específico.

Iniciando a sistematização das conclusões, passamos, seguidamente, à síntese dos resultados. Neste sentido, relembra-se a Pergunta de Partida, que orientou a pesquisa:

- **De que forma é possível aprofundar as competências comunicativas do leitor-autor, numa perspectiva de trabalho disciplinar transversal, com os alunos concluintes do Ensino Médio?**

No início do estudo, e uma vez formulada a Pergunta de Partida, foram enunciadas as hipóteses, enquanto afirmações plausíveis e antecipação dos fatos (Lakatos & Marconi, 2004), sob a forma de proposições, a confirmar ou a infirmar. Assim, apresentam-se as hipóteses, fundamentando a respectiva confirmação, a partir do estudo empírico:

- **Hipótese 1 – O desenvolvimento das competências de leitura e escrita, em Língua Portuguesa, facilita as aprendizagens dos alunos do Ensino Médio, em todas as disciplinas do currículo.**

A hipótese foi verificada e confirmada, em triangulação de respostas de docentes e discentes, que apresentam concepções semelhantes, valorizando o estudo da língua, em transversalidade curricular. Comprova-se a importância da aquisição das competências de leitura e escrita, em todas as áreas de saber. Os resultados são convergentes com o quadro atual dos estudos, discussões, debates e dilemas. Constata-se que a polarização e os reducionismos, nas práticas de leitura e escrita, em contexto educativo, comprometem o nível de letramento escolar.

- **Hipótese 2 – A aplicação de estratégias de motivação à leitura, em todas as disciplinas do currículo, favorece o gosto pela leitura e o hábito de ler dos alunos concluintes do Ensino Médio.**

Confirma-se a hipótese, dado que praticamente todos os docentes se revelaram comprometidos na formação do leitor-autor, com maior ou menor acuidade, segundo as especificidades inerentes a cada disciplina. Ainda que tenham apontado o professor de Português, como aquele que mais se empenha nessa tarefa, existe uma parcela considerável que valoriza a responsabilidade compartilhada, afirmando que a aplicação de estratégias de motivação à leitura não pode ficar limitada à área de Língua Portuguesa. Em acréscimo, os docentes confirmam que a motivação aumenta o gosto pela leitura e o hábito de ler, dos alunos concluintes do Ensino Médio.

Em conclusão, a maioria dos professores explicita preocupação e empenho, com a formação do leitor-autor, focalizando a motivação à leitura como essencial.

- **Hipótese 3 – A promoção de práticas sistemáticas de leitura e escrita, em todas as disciplinas do currículo, permite o aprofundamento do letramento escolar dos alunos concluintes do Ensino Médio.**

No que diz respeito a esta hipótese, confirma-se que a comunidade pesquisada tem consciência das vantagens de um trabalho interdisciplinar e sistemático na escola, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Não obstante, foram apontadas dificuldades e condicionalismos à interdisciplinaridade, que funcionam como barreiras ao desdobramento integrado do processo de leitura e de escrita. Para transpor concepções redutoras, de maneira a atingir um letramento escolar pleno, dos alunos concluintes do Ensino Médio, é fulcral uma prática que apreenda a educação como um todo e não como um conjunto programático protocolar, parcializado e fragmentado. Tal consideração, expressa por alguns docentes, nos transporta às análises de Freire (2005) e Soares (2008), sobre a relação entre linguagem e sociedade, inclusão social e fracasso escolar.

Apesar de todas as hipóteses terem sido confirmadas, a partir dos resultados obtidos, constata-se ainda um longo percurso a percorrer, no Ensino Médio.

Em síntese, ensinar a ler e escrever, segundo as demandas previstas nos programas atuais, não se desenvolve numa aula exclusiva, somente com o esforço do professor de Português. Tal interpretação significa que, nessa aula e com esse professor, a aquisição plena de tais competências não se poderá completar inteiramente. Sendo a língua o principal instrumento de comunicação e promoção dos demais saberes, a restrição da motivação e treino das competências de leitura e escrita a uma disciplina, em particular, implica que diversos conhecimentos e capacidades não serão nem assimilados, nem atingidos. O comprometimento de todos é uma estratégia que suscita bons resultados.

Assim, o estudo comprova a importância da sensibilização dos agentes educativos, para uma prática transversal efetiva, no que concerne ao aprendizado da leitura e escrita.

Limitações e potencialidades do estudo

Os limites deste estudo advêm da natureza da investigação, das circunstâncias em que foi realizado, como também dos processos de recolha e tratamento de dados, haja vista tratar-se de um caso em estudo. Esses fatores impossibilitam a universalização dos resultados obtidos, uma vez que se restringem a uma escola do Estado do Espírito Santo, dentro dos limites de um País de natureza continental, associando um grupo restrito de educandos ao fazer pedagógico de um número limitado de professores.

No entanto, o estudo, ainda que socializado apenas no *locus* da pesquisa, pode contribuir para a melhoria das aprendizagens, no contexto da amostra selecionada, pertencente ao Ensino Médio da Escola em questão, porquanto permitiu identificar regularidades, as quais podem ser utilizadas em outras pesquisas e em outros contextos, por aproximação a situações semelhantes (Flick, 2005; Stake, 2009).

Com o intuito de reduzir a subjetividade caracterizada pela pesquisa qualitativa (Novaes & Gil, 2009), relembra-se que foram desenvolvidos procedimentos metodológicos que associaram a análise qualitativa e quantitativa, com triangulação de resultados.

Caminhos do futuro

A escola é o lugar da formação do leitor-autor. Esta instituição forma e autentica a formação alcançada na escolarização, ainda que a mesma não seja concretizada plenamente, por alguns alunos. A ausência de uma prática sustentável, que potencie a formação de leitores e autores, constitui um fator de insucesso, em todas as disciplinas. Chega-se à conclusão de que, embora seja evidente o esforço de ressignificar o modelo curricular nacional, e mesmo que os docentes demonstrem certa conscientização sobre o valor de ler e escrever, há um longo caminho a percorrer. Na prática, ainda não se efetivaram mudanças significativas de paradigma, quanto à importância dada pela escola, no Ensino Médio, à formação do leitor-autor, como comprovam os indicadores de proficiência em leitura e escrita (PAEBES, SEDU, 2013) e (ENEM, Brasil, 2012a).

Assim sendo, os caminhos do futuro passam por ampliar as situações planejadas de oficina de leitura e escrita, possibilitando, ao aluno, refletir sobre a linguagem e seus usos, fazer escolhas, ler, escrever, reler, refazer, descobrir, mudar, enfim, usar a linguagem, em diversas situações e com múltiplas finalidades. Os professores deverão orientar os

discentes no conhecimento de diferentes usos da língua, valorizando uma autonomia progressiva. A regulação e otimização das práticas, no que se refere ao aprofundamento da leitura e da escrita, passa não apenas pelo trabalho entre docentes e com os alunos, em construção conjunta de estratégias e atividades, mas igualmente pelo reforço do trabalho de investigação, entre as escolas e as universidades.

Esta constitui a questão central do ensino da Língua Portuguesa na escola, tendo por desígnio formar leitores do mundo e da palavra, produtores e autores de sua própria aprendizagem. Desse modo, inserido cotidianamente no universo da leitura e escrita, o aluno será capaz de, autonomamente, mobilizar-se em sociedade. Para que tal ocorra, é preciso intervenção sistematizada da escola, quanto às práticas geradoras de letramento.

Parafraseando Carlos Drummond de Andrade (2000, p.12), citado em epígrafe, para que os alunos cheguem “mais perto” e contemplem “as palavras”, que lhes concedem “a chave” do conhecimento, é essencial uma nova atitude, quer dos agentes educativos, quer dos alunos, enquanto leitores e autores. Tal postura exige que os projetos políticos pedagógicos priorizem, no exercício diário, esses fazeres, sob pena de mantermos muitos jovens socialmente marginalizados e excluídos, vítimas de um ensino que pouco poderá contribuir para as finalidades de inserção e atuação plenas, em sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2004). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Aleixo, C., & Pereira, L. (2007). Da intencionalidade na escrita à emergência de gêneros discursivos. In A. Bonini, D. Figueiredo & F. Rrauen (Eds.), *SIGET – 4th Internacional Symposium on Genre Studies*. Florianópolis: UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina.
- Almeida, G. (2012). *Representações docentes no Ensino Médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do Estado de São Paulo*. (Dissertação de mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Alves, M. (2005). *A escrita na primeira série do Ensino Médio: uma análise sobre a alfabetização*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
- Andrade, C. D. (2000). *A Rosa do Povo* (21ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Antunes, I. (2009a). *Muito além da gramática-por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (4ª ed.). São Paulo: Parábola.
- Antunes, I. (2009b). *Aula de português – encontro & interação* (7.ª ed.). São Paulo: Parábola editorial.
- Aranha, M. L. (2008). O que é uma educação para o pensar? In E. Castro & P. Ramos-de-Oliveira (Org.), *Educando para o pensar* (pp. 3-9). São Paulo: Cengage Learning.
- Araújo, D. (2001). PCNEM de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigmas no ensino da Língua? *Revista de Letras*, 23 (1), 72-82.
- Assis, M. (2002). *Memórias póstumas de Brás Cubas* (28ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Bagno, M. (2009). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (3ª ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2004). *A língua de Eulália: novela sociolinguística* (13ª ed.). São Paulo: Editora Contexto.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. (M. H. G. Pereira, Trad., 2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bechara, E. (2001) *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (11ª ed.) São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. M. A.Nogueira & A. Catani (Org.). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bovo, M. C. (2005). Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua - revista acadêmica multidisciplinar*. Acedido em 10 de novembro de 2013, em <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm>.

- Brasil. (2012a). *Redação no ENEM 2012: guia do participante*. Ministério da Educação e Cultura, Diretoria de Avaliação da Educação Básica [DAEB]. Brasília: Cesp.
- Brasil. (2012b). *Guia de certificação do exame nacional do Ensino Médio*. Ministério da Educação e Cultura, DAEB. Acedido em 31 de outubro de 2013, em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2012/guia_certificacao_enem_2012.pdf.
- Brasil. (2009). *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento). Ministério da Educação e Cultura - MEC/INEP. Acedido em 31 de outubro de 2013, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310.
- Brasil. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, v. 1. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil. (1998a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [DCNEM]*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil. (1998b). *Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio [ENEM]. MEC. Acedido em 30 de outubro de 2013, em http://www.lex.com.br/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.asp.
- Brasil. (1988). *Constituição* Emenda constitucional n. 1, de 1992, a 23, de 1999, e pelas emendas constitucionais de revisão de n. 1 a 6 de 1994. Lex: Legislação federal e marginalia (12ª ed.) Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações.
- Bronckart, J-P. (1999). *Actividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (A. R. Machado & P. Cunha Trad., 1.ª ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2006). Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL*, 6 (4). Acedido em 30 de julho de 2010, em www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2_artigo15.pdf.
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, 2 (2), 113-123. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Acedido em 23 de julho de 2010, em www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2_artigo15.pdf.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carraro, P. R., & Andrade, A. dos S. (2009). Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13, (2),

Acedido em 22 de outubro de 2013, em [http:// www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a08.pdf).

- Castro, E. A. & Ramos-de-Oliveira, P. (Org.). (2008). *Educandopara o pensar*. São Paulo: Cengage Learning.
- Cereja, W. R. (2009). *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura* (5ª ed.). São Paulo: Atual.
- Coimbra, N. (2009). *A escrita em projecto: processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em português, língua materna*. Porto: Edições Ecopy.
- Coimbra, N. (2012). *O círculo da escrita: o texto argumentativo e a consciência (Meta)Linguística no ensino secundário*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidade: da proposta à prática*. São Paulo: Edição Loyola.
- Cruz, P., & Monteiro, L. (2012). *Anuário brasileiro da educação básica 2012*. São Paulo: Moderna.
- De Paula, S. G., & Dayrell, J. T. (2013). Conhecendo o jovem do Ensino Médio. *Revista Presença Pedagógica*, 110 (19) 29-35. Ministério da Educação – FNDE. Editora Dimensão, Minas Gerais.
- Dias, I. S. (2010, janeiro / junho). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 14 (1), 73-78.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008a). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança* (pp. 210-232). Acedido em 01 de setembro de 2011, em [http:// ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf).
- Duarte, I. (2008b). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Escola Estadual de Ensino Médio EMG (2013). *Projeto Político Pedagógico*. Linhares-ES.
- Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona*, 13 (13). Acedido em 20 de outubro de 2013, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/561/458>
- Faraco, C. A. (2002). Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In A. Z. Kuenzer (Org.), *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (3ª ed., pp. 97-131). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Une Arial SP.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A. Parreira, Trad., 1ª ed.). Lisboa: Ed. Monitor.

- Foucambert, J. (1998). *A criança, o professor e a leitura*. (M. Cohen & C. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. (B. Magne, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (34^a ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. & Betto, F. (1986). *Essa escola chamada vida: depoimento ao repórter Ricardo Kotscho* (4^a ed.) São Paulo: Ática.
- Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. (A. Faundez, Trad.) (3^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1988). *O que é ler? Leitura, teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Gardner, H. (1999). *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Geraldi, J. V., & Fonseca, M. N. G. da. (2007). O circuito do livro e a escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (4^a ed.). São Paulo: Ática.
- Geraldi (Org.) (2007). *O texto na sala de aula* (4^a ed.). São Paulo: Ática.
- Giassom, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (M. Frias, Trad.). Coleção: Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Gómez, V. M. (2009, 25 janeiro). A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (3). Editora Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, Brasil.
- Guedes, P. C., & Souza, J. M. de. (2004). Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In I. C. B. Neves, *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (6^a ed., pp. 15-20). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Halliday, M. (1997). Language in a Social Perspective. In N. Coupland, & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 31-38). London: Macmillan Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- Índice Nacional de Alfabetismo Funcional [INAF]. (2001). *Alfabetismo funcional*. Acedido em 20 de novembro de 2013, em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2012). *Programa Internacional de Avaliação de Alunos [Pisa]: resultados nacionais – Pisa 2009* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2013). *Analfabetismo Brasileiro em 2011*. Acedido em 03 de setembro de 2013, em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/>.
- Kaercher, N. A. (2004). Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In I. C. B. Neves, *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (6ª ed., pp. 73-85). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Kleiman, Â. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Unicamp.
- Kleiman, Â. (2004a). *Oficina de leitura: teoria e prática* (10ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Kleiman, Â. (2004b). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (9ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Koch, I. V. (2004). *A coesão textual* (19ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V., & Travaglia, L. C. (2003). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V., & Elias, V. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Kramer, S. (2010). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- Kronbauer, S. C. G., & Simionato, M. F. (Org.). (2008). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas.
- Kuenzer, A. Z. (Org.). (2002). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Labov, W. (2007). *Sociolinguística: uma entrevista com William Labov*. ReVEL, 5 (9). (E. C. Soares, Trad.). Acedido em 22 de agosto de 2013, em www.revel.inf.br/esp.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2004). *Metodologia científica* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Laville, C., & Dionne, J. (2007). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (reimpressão). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Leão, D. M. M. (1999, julho). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. Cadernos de Pesquisa, nº 107. Acedido em 20 de outubro de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>.
- Leite, C., & Fernandes, D. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB.
- Lemle, M. (1978, abr./set.). Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*, 53 (4), pp.60-94. Rio de Janeiro, abr./set.
- Laboratório de Investigação em Educação de Português LEP- (2012, dezembro), *Jornal Exedra*, número temático. Acedido em 12 de outubro de 2013, em <http://www>.

exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf.

- Lomas, C. (Org.). (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (R. Castro & L. Dionísio, Trad.). Porto: Edições Asa. (Original publicado em 1993).
- Lomas, C., & Osoro, A., & Tusón, A. (2003). Teorias da Língua, usos da linguagem e ensino. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, C. V. M., & Dulac, E. B. F. (2004). Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In I. C. B. Neves, *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (6ª ed., pp. 37-44). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Lopes, J. (2006). *O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Lopes, K. de C., & Torman, R. (2008). O educador frente às diversidades da contemporaneidade. In S. C. G. Kronbauer, & M. F. Simionato (Org.), *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas.
- Luft, C. P. (2004). *Língua e liberdade* (8ª ed.) São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A. (2004). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Matencio, M. de L. M. (2003). *Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita*. PUC MINAS. Texto-base da mesa-redonda Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual. Videoconferência preparatória para o 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em 05/06/2003, no SESI Minas.
- Matencio, M. de L. M. (1994). *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras – Editora Autores Associados.
- Menezes, G., Tochimitsu, T., & Marcondes, B. (2005). *Como usar outras línguas na sala de aula* (5ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Mollica, M. C. (2007). *Fala, letramento e inclusão social* (1ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Montenegro, F. (Coord.). (2001). Instituto Paulo Montenegro. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional [INAF]*. IBOPE. Ação Educativa.
- Moretti, C. Z., & Adams, T. (2011, maio/agosto). Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul, Porto Alegre. In *Educ. Real*, 36 (2), 447-463. Acedido em 29 de outubro de 2013, em http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Morin, E. (2007). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento* (E. Jacobina, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2004). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. M. C. Almeida e E. A. Carvalho (Orgs.), (2ª ed. rev.). São Paulo: Cortez.
- Neto, A. G. (1992). *A produção de texto na escola*. São Paulo: Edições Loyola.

- Neves, I. C. B., Seffner, F., Guedes, P. C., Souza, J. M. de., Kaercher, N. A., & Lopes, C. V. M. (2004). *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (6ª ed.). Porto Alegre: editora da UFRGS.
- Novaes, M. B. C. & Gil, A. C. (2009, janeiro/fevereiro). A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, 10 (1), São Paulo. Acedido em 14 de agosto de 2013, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712009000100007.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO-SP. São Paulo: Edição JS Faro e Priscilla Gutierre.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (3), 377-390.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pansa, K. (2011). *Retrato da leitura no Brasil* (3ª ed.). São Paulo: Instituto Pró-Livro.
- Pereira, L. A. (2004a). Didática, letramento e formação de professores. *Pátio - Revista Pedagógica*, 29, 57-60.
- Pereira, L. A. (2004b, Janeiro/Junho). Ler e escrever na escola «primeira» (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Revista de linguística aplicada – Calidoscópio*, 2 (1), 43-47. Rio Grande do Sul: UNISINOS.
- Perini, M. A. (2010). *Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini*. *ReVEL*, 8 (14). Acedido em 29 de outubro de 2013, em http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva do ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Possenti, S. (2007). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Reimpressão. São Paulo: Mercado de Letras.
- Possenti, S. & Ilari, R. (1987). Ensino de língua e gramática – alterar o conteúdo ou alterar a imagem do professor. In M. Kirst & I. Clemente (Org.), *Linguística aplicada ao ensino de português* (pp. 8-15). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).

- Roldão, M. do C. (2009a). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Coleção Desenvolvimento profissional dos professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. do C. (2009b). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 11 (3) (Texto adaptado a partir de conferência da autora, publicada em Actas PROFMAT 2003, em 17 a 21 de Novembro de 2003). Lisboa: APM - Associação de Professores de Matemática (disponível em CD). Acedido em 20 de outubro de 2013, em revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/2833/1868.
- Roldão, M. do C. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores* (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, C. M. (2012, dezembro). Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra, número temático*, 363-372. Acedido em 20 de outubro de 2013, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=328003>
- Santos, M. do C. O. T. (2003). Depois dos PCNEM's: como anda a nossa Língua Portuguesa no ensino médio. *Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, 25 (2). Paraná: Universidade Estadual de Maringá.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (7^a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Secretaria de Educação [SEDU]. (2013). *Resultados de Proficiência em Língua Portuguesa na 3ª Série do Ensino Médio [PAEBES]*. Acedido em 05 de agosto de 2013, em <http://www.paebes.caedufjf.net/paebes/resultadosescala>.
- Secretaria de Estado da Educação [SEDU]. (2012). Língua Portuguesa 3ª série do Ensino Médio [PAEBES]. *Revista Pedagógica*, 3. Universidade Federal de Juiz de Fora.Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora.
- Secretaria de Estado da Educação [SEDU]. (2010). *Currículo básico da escola estadual - ensino médio: área de linguagens e códigos*. Vitória: SEDU.
- Secretaria de Estado da Educação [SEDU]. (2009). PORTARIA nº 071-R, Art. 7º, § 2º de 26 de junho de 2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ENEM para certificação do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo.
- Seffner, F. (2004). Leitura e escrita na história. In I. C. B. Neves, *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (6ª ed., pp.107-120). Porto Alegre: editora da UFRGS.
- Silva, J. M., & Furlanetto, E. C. (2011). A presença da interdisciplinaridade em documentos oficiais. *Revista e-curriculum*, 7 (2). Acedido em 14 de dezembro de 2013, em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Colaboração de C. Duarte & M. Micaelo. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Soares, M. (2008). *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (17ª ed.). São Paulo: Ática.

- Soares, M. (2012, setembro/outubro). Não existe um currículo no Brasil. (Entrevista) *Revista Presença Pedagógica*, 18 (107), 5-13. Belo Horizonte.
- Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1995).
- Tacca M. C. R. V., & Branco, A. U. (2008). *Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista*. *Estudos de Psicologia*, 13 (1). Acedido em 20 de outubro de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>.
- Tassoni, E. C. M., & Ribeiro, R. S. (2013, Janeiro/Abril). As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do Ensino Médio. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 13 (1), 157-186. Santa Catarina: Tubarão.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Terra, E. (2009). *Linguagem, língua e fala* (2ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Treviso, D. (2010, Novembro). Sustentação de problemas de escrita em textos de alunos de graduação e da formação escolar básica. *Periódico Estudos Semióticos*, 6 (2), 125-132. Acedido em 20 de maio de 2011, em http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe62/2010esse62_dtreviso.pdf.
- Tusón, A. (2003). Iguais perante a língua, desiguais no uso. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.73-89). Porto: Asa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. (L. Rodrigues, Trad., 4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vigotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad., 2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

Inquérito por Questionário aos Professores - Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto AACILUS Portugal-Brasil. O tema diz respeito *ao lugar da formação do leitor-autor na Escola de Ensino Médio*. Desse modo, objetivamos analisar a contribuição do ensino-aprendizagem efetuado no Ensino Médio, para a formação do aluno, enquanto leitor-autor. Este questionário pretende conhecer suas concepções e práticas sobre leitura e escrita, não visando nem medir conhecimentos, nem servir como julgamento; servirá somente para conhecer melhor o perfil dos alunos, na última série da Educação Básica dessa escola, para realização de uma pesquisa científica. Garantimos que todas as informações individuais serão mantidas em sigilo e que somente serão analisadas como um todo. Antecipadamente, agradeço a sua contribuição para esta pesquisa.

Vera Lúcia Degan

Para responder ao questionário, considere os itens abaixo e escolha apenas uma das alternativas, aquela que melhor corresponde à sua concepção ou prática:

Área de conhecimento: _____ Disciplina: _____ Sexo: () F () M

1- Concepção de Leitura

1. Qual é a sua visão a respeito da leitura que seus alunos de Ensino Médio realizam?

- a.() Muito distante do ideal/ensino deficitário.
- b.() Leitura perde na preferência para outras atividades.
- c.() Há predomínio do ensino gramatical sobre a leitura.
- d.() Ensino da leitura proporciona prazer ao aluno.
- c.() O professor não incentiva o aluno a ler.
- d.() Alunos não têm domínio sobre práticas de leitura.
- e.() Amplia a compreensão do aluno.
- f.() A escola está desenvolvendo no aluno o gosto pela leitura.

2. Quais são as principais dificuldades que os professores enfrentam, em relação ao ensino da leitura?

- a.() O aluno não tem hábito de ler.
- b.() Não há ambiente adequado.
- c.() Trabalho desarticulado.
- d.() Dificuldades de compreensão/o aluno prefere jogos à leitura.
- e.() A família não assume parceria com a escola.
- f.() Não é o aluno quem determina suas escolhas relativas ao que deve ler.

3. Que importância tem o professor na formação do aluno leitor?

- a.() Mediar/incentivar o gosto pela leitura.
- b.() Instigar a curiosidade do aluno.
- c.() Dar liberdade de escolha quanto às leituras.
- d.() Ser também um bom leitor.
- e.() Desenvolver estratégias de leituras.

4. Que metodologias considera eficientes para o ensino da leitura?

- a.(☐) Projeto de leitura que envolva família e escola.
- b.(☐) Priorizar a leitura na escola.
- c.(☐) Livro e local adequados para essa prática.
- d.(☐) Trabalhar leitura, interpretação, compreensão em todas as disciplinas.
- e.(☐) Promover a leitura literária.
- f.(☐) Desconheço uma metodologia eficiente.

2- Concepção de Escrita

5. Como reduzir a distância entre o que o aluno escreve e as expectativas do professor?

- a.(☐) Por meio de projetos de leitura que envolvam família e escola.
- b.(☐) Priorizando a escrita constante na escola.
- c.(☐) Com atividades planejadas para essa prática.
- d.(☐) Trabalhando essa atividade em todas as disciplinas.
- e.(☐) Propondo que escrevam sobre assuntos de seu interesse e/ou pertinentes a seu universo.
- f.(☐) Demonstrando maior interesse pelas produções dos alunos.
- g.(☐) Considerando especialmente as questões da gramática normativa.
- h.(☐) Desconheço uma metodologia eficiente.

6. A seu ver, quais problemas ainda persistem na escrita, no final da Educação Básica?

- a.(☐) Dificuldades quanto à correção gramatical.
- b.(☐) Dificuldades nos mecanismos de coerência e coesão.
- c.(☐) Escassez de informação por falta de leitura.
- d.(☐) Desconhecimento das características do gênero solicitado (estrutura do texto).
- e.(☐) Dificuldades em selecionar e organizar as informações.
- f.(☐) Dificuldades em entender, por meio leitura, as propostas de atividade de escrita.

3- Concepção de Leitura e Escrita

7. Em geral, a quem se atribui a responsabilidade pelas dificuldades de escrita e leitura dos alunos?

- a.(☐) À falta de motivação do aluno.
- b.(☐) À falta de motivação do professor.
- c.(☐) À falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
- d.(☐) À deficiência na formação universitária do professor.
- e.(☐) À falha no sistema educacional (políticas públicas).
- f.(☐) À falta de criatividade e de variedade das metodologias pelo professor.
- g.(☐) À falha na gestão escolar.
- h.(☐) À falha no currículo.

8. Considera que cada docente tem por responsabilidade ensinar a ler e escrever, em sua disciplina?

- a.(☐) É compromisso de toda a escola.
- b.(☐) Em algumas disciplinas a carga horária é reduzida para realizar também essa tarefa.
- c.(☐) Nem todos os professores estão devidamente preparados para essa tarefa.
- d.(☐) Trata-se de uma tarefa referente à disciplina de Língua Portuguesa.
- e.(☐) Tornaria o trabalho mais eficiente.
- f.(☐) Solucionaria muitos dos problemas enfrentados por todos os professores.

9. Na escola em que atua, quem mais se empenha na formação do aluno leitor autor?

- a.() A equipe gestora.
- b.() Todos os professores.
- c.() O professor de Língua Portuguesa.
- d.() Alguns professores.
- e.() De um modo geral, não percebo esse empenho.

4- Prática de Leitura

10. Que estratégias utiliza para escolher os textos para seus alunos?

- a.() Somente textos sugeridos pelo livro didático.
- b.() Coletânea de textos de diversos autores.
- c.() Textos pertinentes ao universo sociocultural do aluno.
- d.() Curiosidade do aluno diante de fatos contemporâneos.
- e.() Dificuldades de leitura do aluno.
- f.() Textos relacionados ao conteúdo específico da disciplina.

5- Prática de Escrita

11. Para incentivar a escrita dos seus alunos:

- a.() solicita a produção de um resumo da aula.
- b.() permite que os alunos escrevam sobre tema de seu interesse.
- c.() demonstra interesse sobre o que os alunos escrevem.
- d.() valoriza a criatividade e informatividade, em detrimento da correção.

12. Com que frequência propõe que seus alunos produzam textos?

- a.() Uma vez por semana.
- b.() Duas vezes por semana.
- c.() Quase sempre.
- d.() Raramente.

6- Avaliações escolares no Ensino Médio

13. Como acontece a avaliação das produções escritas de seus alunos?

- a.() Recolho, corrijo e devolvo.
- b.() Recolho, corrijo, devolvo e comento os problemas.
- c.() Recolho, corrijo, devolvo, comento os problemas e proponho a reescrita.
- d.() Não tenho tempo de corrigir os textos dos alunos.

14. As atividades e provas escolares que aplica são:

- a.() apenas objetivas.
- b.() discursivas.
- c.() objetivas e discursivas.
- d.() objetivas, discursivas e orais.

Inquérito por Questionário aos Alunos – Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto AACILUS Portugal-Brasil. O tema diz respeito *ao lugar da formação do leitor-autor na Escola de Ensino Médio*. Desse modo, objetivamos analisar a contribuição do ensino-aprendizagem efetuado no Ensino Médio, para a formação do aluno, enquanto leitor-autor. Este questionário pretende conhecer suas concepções e práticas sobre leitura e escrita, não visando nem medir conhecimentos, nem servir como julgamento; servirá somente para conhecer melhor o perfil dos alunos, na última série da Educação Básica dessa escola, para realização de uma pesquisa científica. Garantimos que todas as informações individuais serão mantidas em sigilo e que somente serão analisadas como um todo. Antecipadamente, agradeço a sua contribuição para esta pesquisa.

Vera Lúcia Degan

Para responder ao questionário, considere os itens abaixo e escolha apenas uma as alternativas, aquela que melhor corresponde à sua concepção ou prática.

1- Identificação:

Sexo: () Feminino () Masculino **Idade:** _____ **turma:** _____ **turno:** _____

1.1 Incentivo à Leitura

2- É incentivado pela escola à prática de leitura:

a.() sempre. b.() às vezes. c.() raramente. d.() nunca.

3- É incentivado pela família à prática de leitura:

a.() sempre. b.() às vezes. c.() raramente. d.() nunca.

1.2 Hábitos de Leitura

4- Com que tipo de leitura você convive em casa?

a.() Leitura via internet. b.() Jornais e revistas.
c.() Todo tipo de leitura. d.() Nenhum tipo.

5- Quantos livros você lê por ano?

a.() 1 a 3. b.() 4 a 8. c.() 9 a 12. d.() Mais de 12.

6- O que você prefere ler?

a.() Matérias em revistas e jornais impressos. b.() Livros.
c.() Leituras diversas na internet. d.() Não gosto de ler.

7- A partir de que idade você passou a ter contato com livros em casa?

- a.() Antes de seis anos. b.() Entre 6 e 10 anos.
c.() Entre 10 e 14 anos. d.() Após 14 anos.

8- Você frequenta biblioteca para:

- a.() fazer trabalhos escolares. b.() fazer empréstimos de livros.
c.() por gosto e hábito. d.() não frequento a biblioteca.

9- Com que frequência você lê livros?

- a.() Diariamente. b.() Semanalmente. c.() Mensalmente. d.() Não leio frequentemente.

10- Costuma comprar livros?

- a.() Constantemente. b.() Regularmente. c.() Raramente. d.() Não compro livros.

1.3 Concepção de Leitura

11- Para mim, a leitura é, acima de tudo:

- a.() uma obrigação. b.() um prazer ligado ao conhecimento.
c.() um passatempo. d.() um aborrecimento.

12- Como avalia as leituras recomendadas pela escola?

- a.() Agradáveis. b.() Difíceis. c.() Desinteressantes. d.() Importantes.

1.4 Prática de Escrita

13- Como reduzir a distância entre o que escreve como aluno e as expectativas do professor?

- a.() Trabalhar a atividade de escrita em todas as disciplinas.
b.() Escrevendo sobre assuntos de meu interesse.
c.() Aperfeiçoando-me no domínio da norma culta.
d.() Por meio de atividades planejadas para essa prática.
e.() Priorizando uma escrita constante na escola.

1.5 Dificuldade de Escrita

14- Em geral, a quem se atribui a responsabilidade pelas dificuldades de escrita e leitura dos alunos?

- a.() À falta de motivação do aluno.
b.() À falta de motivação do professor.
c.() À falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
d.() À falta de hábito de leitura.
e.() À falta de criatividade e de variedade das metodologias pelo professor.
f.() À falha na gestão escolar.

15- A seu ver, quais problemas ainda persistem em sua escrita, no final da Educação Básica?

- a.() Demonstro dificuldade quanto à correção gramatical.
b.() Não domino os mecanismos de coerência e coesão.
c.() Demonstro escassez de informação por falta de leitura.
d.() Tenho dificuldade em reconhecer as características do gênero solicitado (estrutura do texto).
e.() Apresento dificuldades em selecionar e organizar as informações.
f.() Apresento dificuldades em entender, por meio da minha leitura, as propostas de atividade de escrita.

1.6 Desenvolvimento da competência de escrita

16- Na escola em que você estuda quem mais contribui para o desenvolvimento de sua escrita?

- a.() A equipe gestora.
- b.() Todos os professores.
- c.() O professor de Língua Portuguesa.
- d.() Alguns professores.
- e.() De um modo geral, não percebo esse empenho.

17- Quantas disciplinas promovem atividades de produção de texto em sua escola?

- a.() 1 ou 2.
- b.() 3 a 4.
- c.() A maioria.
- d.() Todas.

18- Nas aulas de português você é estimulado a produzir textos com que frequência?

- a.() Uma vez por semana.
- b.() Duas vezes por semana.
- c.() Quase sempre.
- d.() Sempre.

19- Como você se sente quando está diante de uma tarefa de produção de texto?

- a.() Desestimulado por não gostar de escrever.
- b.() Despreparado, pois não foi preparado durante sua formação.
- c.() Estimulado, mas nervoso por ter dificuldade nessa tarefa.
- d.() À vontade, pois é uma tarefa de que gosta muito.

1.7 Percepção das práticas de Língua Portuguesa

20- Durante o Ensino Médio, as práticas de Língua Portuguesa:

- a.() centram-se no ensino da gramática.
- b.() centram-se no ensino da literatura.
- c.() centram-se nas aulas de redação.
- d.() as aulas são separadas para cada atividade acima.
- e.() o professor integra os conteúdos.

1.8 Avaliações escolares no Ensino Médio

21- Quais são as suas expectativas frente aos exames vestibulares, ENEM e concursos que exigem prova de redação?

- a.() Despreparado.
- b.() Pouco preparado.
- c.() Razoavelmente preparado.
- d.() Muito preparado.

22- As avaliações escolares que realiza são:

- a.() apenas objetivas.
- b.() discursivas apenas na disciplina de Língua Portuguesa.
- c.() objetivas e discursivas em todas as disciplinas.
- d.() somente discursivas.
- e.() orais, discursivas e objetivas.

23- Como acontece a avaliação de suas produções de texto?

- a.() O professor recolhe, corrige e devolve.
- b.() O professor recolhe, corrige, devolve e comenta os problemas.
- c.() O professor recolhe, corrige, comenta os problemas e propõe a reescrita.
- d.() O professor recolhe, mas raramente devolve.

Proposta de produção de texto - Apêndice C

REDAÇÃO

O trânsito nas grandes cidades tem crescido de modo descontrolado nas últimas décadas, fazendo com que o tempo gasto pelas pessoas dentro do carro torne-se, às vezes, insuportável. Uma das piores consequências do crescimento descontrolado do trânsito é o aumento da violência. Muitas vezes, o carro é usado como arma nessa luta urbana em que se transformou a difícil convivência entre estressados. São inúmeras as campanhas para incentivar a direção segura, mas, mesmo assim, casos impressionantes de violência no trânsito, incluindo muitas mortes, continuam sendo divulgados pela mídia, todos os dias.

TEXTO 01

[...] Que nosso comportamento terrível no trânsito é resultado da incapacidade de sermos uma sociedade igualitária; de instituímos a igualdade como um guia para a nossa conduta. (...) Em casa, nós somos ensinados que somos únicos, especiais. (...) Daí a pessoa chega na rua e não consegue entender aquele espaço onde todos são juridicamente iguais. Ir para a rua, no Brasil, ainda é um ato dramático, porque significa abandonar a teia de laços sociais onde todos se conhecem e ir para um espaço onde ninguém é de ninguém (...) É doentio, desumano e vergonhoso notar que 40 mil pessoas morrem por ano no trânsito de um país que se acredita cordial, hospitaleiro e carnavalesco. No Brasil, você se sente superior ao pedestre porque tem um carro. Ou superior a outro motorista porque tem um carro mais moderno ou mais caro.

(Roberto da Matta)

(Fonte: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/192/paginas-negras/roberto-da-matta.html>)

TEXTO 02

Podres Poderes

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Motos e fuscas avançam
Os sinais vermelhos
E perdem os verdes
Somos uns boçais

Caetano Veloso

TEXTO 03



Observe os textos da coletânea e elabore um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema:
É possível reduzir o nível de violência no trânsito brasileiro?

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter entre 20 e 30 linhas.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

Escola Estadual de Ensino Médio “X”

TEXTO Nº _____ TURMA _____ TURNO _____

FOLHA PARA DEVOLUÇÃO

[illegible]

FOLHA DE RASCUNHO

[illegible]