

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO E O PROTAGONISMO
DISCENTE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

NADINY ZANETTI DA SILVA

ORIENTADORA: MARLY KRÜGER DE PESCE

COORIENTADORA: ROSANA MARA KOERNER

Joinville – SC

2017

NADINY ZANETTI DA SILVA

O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO E O PROTAGONISMO
DISCENTE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dr^a Marly Krüger de Pesce e coorientação da Professora Dr^a Rosana Mara Koerner

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S586p	<p>Silva, <u>Nadiny Zanetti da</u> O professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita/ <u>Nadiny Zanetti da Silva</u>; orientadora Dra. <u>Marly Krüger de Pesce</u>; coorientadora Dra. <u>Rosana Mara Koerner</u>. – Joinville: UNIVILLE, 2017.</p> <p>142 f.; il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores - Prática de ensino. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Escrita. I. <u>Pesce, Marly Krüger de (orient.)</u>. II. <u>Koerner, Rosana Mara (coorient.)</u>. III. Título.</p> <p>I</p> <p>CDD 370.733</p>
-------	---

Termo de Aprovação

“O Professor como Agente de Letramento e o Protagonismo Discente nas Práticas de Leitura e Escrita”


por

Nadiny Zanetti da Silva

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Coorientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Coorientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
(UFSC)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Vogt
(UNIVILLE)

Joinville, 06 de dezembro de 2017

Ao meu marido e parceiro de jornada, Romulo dos Santos, que mesmo quando estava muito ocupado com seu trabalho e suas atividades da faculdade, nunca deixou de ter um olhar atento às minhas inquietações e medos, que por várias vezes enxugou minhas lágrimas e, mesmo sendo da área de exatas, ouvia atentamente minhas falas sobre letramento. Obrigada, meu amor! Sem você, jamais teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Nada do que eu escreva poderá mensurar a gratidão que tenho para com algumas pessoas que participaram da minha vida escolar e de pesquisadora durante esses anos. Mesmo assim, tentarei agradecer:

- A meus pais, Amilton Machado da Silva e Marisa Zanetti, que desde muito cedo me ensinaram sobre a importância de enfrentar obstáculos e seguir firme na busca do conhecimento;
- À minha avó Leoni Tesser Zanetti, que muito cedo me recebeu em sua casa para que eu pudesse estudar;
- A todos os meus familiares, que souberam compreender a minha ausência em momentos de festa e comemoração por conta dos estudos;
- À minha amiga e incentivadora Janaina Girardi, que sempre tinha uma palavra positiva nos momentos difíceis;
- A todos os professores que fizeram parte da minha vida como estudante e que me ajudaram a trilhar meu caminho de formação;
- Ao programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, que me proporcionou momentos de muito aprendizado. Em especial, às professoras que dividiram um pouco de seu conhecimento, tempo e paciência para nos ensinar;
- À minha orientadora Professora Dr^a Marly Krüger de Pesce, por acreditar que eu seria capaz de realizar uma pesquisa tão distante da minha formação inicial e que, de maneira muito gentil, me conduziu nesse processo;
- À minha coorientadora Professora Dr^a Rosana Mara Koerner, que com seu amplo conhecimento sobre letramento, de maneira muito comprometida e gentil, nos ajudou na realização desta dissertação;
- À Professora Dr^a Maria Aparecida Lapa Aguiar, membro externo (UFSC), e à Professora Dr^a Sonia Ribeiro, membro interno (UNIVILLE), pelas valiosas contribuições dadas na qualificação deste trabalho;
- À Professora Dr^a Jane Mery Richter Voigt, por aceitar ser suplente da banca;
- Aos parceiros da turma VI do Mestrado em Educação;
- Aos docentes e discentes que generosamente contribuíram com a pesquisa;
- Ao FUMDES e UNIVILLE, pelo apoio financeiro.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “O professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita”, está vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas de letramento propostas pelos professores possibilitam o protagonismo discente. A abordagem metodológica adotada caracteriza-se como um estudo qualitativo. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionário e entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram professores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental do município de Joinville. Autores como Soares (2012), Kleiman (2005) e Street (2014) embasaram as discussões sobre o letramento e as práticas de leitura e escrita. Alguns autores como Arroyo (2012), Silva (2009) e Mendonça (2011) deram subsídio às discussões referentes ao protagonismo discente. A partir dos dados coletados, observou-se que os professores (independentemente da disciplina) propõem atividades de leitura e escrita, buscando contextualizar o conteúdo que está sendo abordado em sua disciplina. Os docentes indicam que há uma profícua produção textual durante as aulas, assim como atividades constantes de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Observou-se que os estudantes apontaram a diversidade de gêneros textuais que os professores disponibilizam e identificam como significativa/interessante às práticas que favorecem o pensamento crítico. A opinião e a reflexão realizada pelos estudantes ao realizarem a leitura e a escrita se dá, na grande maioria dos casos, de forma que possam desenvolver seu protagonismo ao expor suas ideias. A proposta pedagógica dos professores em oportunizar a aprendizagem coletiva é acentuada como sendo significativa para os estudantes, que apontaram as atividades de leitura e escrita como uma oportunidade para expressarem sua opinião e desenvolverem o pensamento crítico.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Protagonismo Discente; Letramento; Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This present dissertation entitled "The teacher as a literacy agent and the student protagonism in reading and writing practices" is linked to the research line "Work and Teacher Education", of the Master of Education from the University of the Region of Joinville –UNIVILLE. This research aims to understand how the literacy practices proposed by teachers make possible student protagonism. The methodological approach adopted is characterized as a qualitative study. Questionnaire and semi-structured interviews were used as research instruments. The participants of the research were teachers and students of the final years of elementary school in the city of Joinville. Authors such as Soares (2012), Kleiman (2005) and Street (2014) grounded the discussions on literacy and reading and writing practices. Some authors like Arroyo (2012), Silva (2009) and Mendonça (2011) held the discussions regarding the student protagonism. From the collected data it was observed that the teachers (independent of the subject) propose reading and writing activities, trying to contextualize the content that is being approached in their subject. The teachers indicate that there is an available textual production during the classes, as well as constant activities of reading and writing of different textual genres. It was observed that the students pointed out the diversity of textual genres that teachers provide and identify as meaningful / interesting practices that hold up critical thinking. The opinion and reflection carried out by the students in the development of reading and writing occurs in the vast majority of cases, so that they can develop their protagonism on presenting their own idea. The pedagogical proposal of the teachers to provide collective learning is quoted as being meaningful for the students, who pointed out the reading and writing activities as an opportunity to express their opinion and develop critical thinking.

Keywords: Teaching work; Student Protagonism; Literacy; Reading and Writing.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

- ACE** – Associação Catarinense de Ensino
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDT** – Banco de Dissertações e Teses
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUMDES** – Fundo de Apoio à Manutenção e ao desenvolvimento da Educação superior
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LETRAFOR** – Grupo de Estudos sobre Letramento
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PETI** – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- SciELO** – *Scientific Electronic Library Online*
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFF** – Universidade Federal Fluminense
- UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Leitura em tempo livre	59
Gráfico 2: Comprar ou ganhar livros	60
Gráfico 3: Escrita em tempo livre	62
Gráfico 4: Leitura realizada pelos docentes em seu tempo livre	64
Gráfico 5: Escrita dos docentes fora da escola	65
Gráfico 6: Aspectos considerados ao elaborar uma atividade de leitura	66
Gráfico 7: Textos trazidos por professores	68
Gráfico 8: Disciplinas que oferecem atividades de leitura e escrita mais interessantes	69
Gráfico 9: Leitura de diferentes tipos de textos	70
Gráfico 10: Sugestões de leituras complementares	74
Gráfico 11: Atividades de leitura interessantes de se realizar	77
Gráfico 12: Aspectos considerados pelo professor ao escrever os encaminhamentos didáticos	78
Gráfico 13: Professor que propõe as atividades de leitura mais desafiadoras	79
Gráfico 14: Atividades de escrita realizadas com maior frequência	82
Gráfico 15: Professor que propõe as atividades de escrita mais desafiadoras.....	85
Gráfico 16: Professores que perguntam a opinião dos discentes	95
Gráfico 17: Sugestões realizadas por alunos aos professores	98
Gráfico 18: Divulgação da escrita dos alunos (docentes)	102
Gráfico 19: Divulgação da escrita dos alunos (discentes)	103
Gráfico 20: Prática de expor trabalhos e auxílio na aprendizagem	104

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Participantes da pesquisa (discentes)	49
Tabela 1: Balanço das produções (1)	17
Tabela 2: Balanço das produções (2)	17

SUMÁRIO

1 O ENLACE ENTRE MEMÓRIAS E PERCURSOS DE LETRAMENTO: UMA HISTÓRIA COM COMEÇO, MEIO E SEM FIM [...]	11
2 LETRAMENTO E PRÁTICA DOCENTE	22
2.1 Concepções de letramento	22
2.2 Letramento no espaço escolar	26
2.3 Professor como agente de letramento	31
2.4 Instituição escolar e sua função social.....	34
2.5 Letramento e prática docente.....	36
2.6 Protagonismo discente e práticas pedagógicas.....	40
3 PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1 Participantes da pesquisa e coleta de dados	48
3.2 Escolha dos instrumentos de coleta de dados	52
3.3 Tratamento dos dados e considerações teóricas	54
3.4 Perfil dos discentes participantes da pesquisa	55
3.5 Perfil dos docentes participantes da pesquisa	56
4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O PROTAGONISMO DISCENTE	58
4.1 Os discentes da pesquisa e suas práticas de leitura e escrita	59
4.2 Os docentes da pesquisa e suas práticas de leitura e escrita	63
4.3 Letramento: atividades de leitura e escrita	66
4.4 Protagonismo discente: participação e tomada de decisão	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	116
APÊNDICE A – TCLE discentes.....	117
APÊNDICE B – TCLE docentes.....	118
APÊNDICE C – Questionário do aluno.....	119
APÊNDICE D – Questionário do professor.....	122
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista ao aluno.....	123
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista ao professor.....	124
APÊNDICE G – Transcrição das entrevistas aos professores.....	125
APÊNDICE H – Transcrição das entrevistas aos alunos.....	135

1 O ENLACE ENTRE MEMÓRIAS E PERCURSOS DE LETRAMENTO: UMA HISTÓRIA COM COMEÇO, MEIO E SEM FIM [...]

Apesar de muitas vezes não nos darmos conta, a história de todo ser humano é repleta de percursos em que a escrita está presente. Esses percursos, que para alguns são mais simples e para outros mais complexos, podem levar a caminhos muito diferentes. Neste capítulo, compartilharei com os leitores alguns momentos que considero importantes em meu percurso educacional e de letramento, assim como em minha formação acadêmica e carreira profissional, momentos que acredito terem me direcionado a chegar ao tema proposto para esta pesquisa: “O professor como agente de letramento e o protagonismo discente inserido nas práticas de leitura e escrita”.

Neste capítulo, trarei também o balanço das produções realizadas na área do letramento nos últimos 10 anos, assim como os objetivos e características principais propostas pela pesquisa.

Minha história educacional começou tarde e de maneira bem diferente da maior parte das crianças que conheço. Ainda muito pequena, com apenas 4 anos, meus pais, nascidos e criados na região Sul do país, na cidade de Caçador, Santa Catarina, resolveram se aventurar buscando “vida nova” em uma cidade chamada Rio do Ouro, no estado do Mato Grosso. Com a promessa de muito dinheiro, mas também muito trabalho, meu pai, minha mãe e suas três filhas, sendo eu a mais velha, partiram rumo ao desconhecido. Para dar uma melhor dimensão do local onde fomos morar, Rio do Ouro fica bem próximo à Reserva Nacional do Xingu.

Lá não havia escolas. Minha mãe e meu pai, preocupados e acreditando na importância de recebermos uma boa formação escolar, quando completei 5 anos, começaram a pensar em como dariam conta de tal tarefa, ou seja, tornar suas filhas letradas. Como a escola mais próxima estava a 80 km de distância, na cidade de Marcelândia, e as estradas eram péssimas, meus pais não teriam condições de nos levar e trazer todos os dias. Então, com muita “dor no coração” (palavras de minha mãe), quando completei 6 anos, eles deixaram que eu morasse com meus avós em Marcelândia para que eu pudesse estudar.

Contudo, antes que eu fosse morar com meus avós, minha mãe teve o duro

trabalho de me alfabetizar¹ em casa, pois a escola onde ela gostaria que eu estudasse não aceitava alunos que não soubessem ler e escrever. A escola era particular e cara, mas meus pais queriam o melhor para mim. Lembro-me bem de só vê-los nos fins de semana, o que era muito triste. Mas o ano passou depressa e, apesar de ter sido um período difícil, ainda guardo na memória algumas atividades que realizávamos durante as aulas, quando “tomavam” nossa tabuada, momento do qual eu e as outras crianças tínhamos muito medo. Minha avó, sempre muito carinhosa, me ajudava, e eu sempre conseguia alcançar a nota necessária para passar de ano.

Durante esse período, que durou um ano, uma professora (não sei se tinha formação superior, magistério ou algum certificado) abriu uma sala de aula em sua casa, uma “escola”, para que seus filhos e, por consequência, as demais crianças do Rio do Ouro pudessem estudar. Graças a essa iniciativa, pude voltar para casa.

“Rose”. Tenho quase certeza de que o nome era esse, mas a clareza dessa informação me falta; porém, tenho nítida a imagem dessa professora em minha memória. Rose, em sua escola improvisada, era o que podemos chamar de “faz tudo”. Ela era professora de 1ª a 4ª séries (turma mista), faxineira e até merendeira. Ela mesma fazia nosso lanche e lavava a louça. Recordo-me de que aplicava uma atividade e depois ia fazer a merenda. Quando estava pronta, lanchávamos e éramos liberados para brincar. Tenho quase certeza de que tive os recreios mais longos que uma criança poderia sonhar. Não tenho palavras para agradecer essa professora, que fez muito quando parecia que nada era possível. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 28): “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”.

Nessa escola, fiz a 2ª e a 3ª séries do ensino fundamental, e quando tinha 8 anos meus pais resolveram que voltaríamos para o Sul; então, nos mudamos para Itapoá/SC. A instituição onde dei continuidade ao meu percurso escolar e de letramento se chamava Nereu Ramos, uma Escola Estadual com professores magníficos. Alguns deles me marcaram mais que outros, mas tenho a certeza da

¹ Segundo Magda Sores (2012), o termo *letramento* como definição para a aquisição das habilidades de leitura e escrita só ganhou força a partir dos anos 1995, com a publicação do livro organizado por Angela Kleiman: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.

importância de todos em minha trajetória educacional.

Arroyo (2000, p. 54) sintetiza o que penso a respeito dos educadores que fizeram parte de minha formação:

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com os outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes, que sejam pedagogos, mestres deste humano ofício.

No ano de 2003, finalizei o ensino médio. Sempre fui uma aluna muito aplicada e obtive ótimas notas no ENEM, ficando com a 4ª melhor nota no Estado de Santa Catarina nesse mesmo ano. Sempre pensei em fazer medicina, mas como meus pais não tinham condições para pagar uma faculdade particular, resolvi arriscar um vestibular na Universidade Federal de Santa Catarina. Infelizmente, apesar do bom resultado no ENEM, não cheguei nem perto de conquistar uma vaga. Então, parti para minha segunda opção, Educação Física, uma licenciatura, curso que eu poderia pagar por meio do meu trabalho, o que, nas palavras de Arroyo (2000, p. 127), é algo recorrente nas camadas mais populares da sociedade:

Os adolescentes e jovens das camadas populares, filhos de famílias trabalhadoras vão construindo suas identidades no espelho do outro, na imagem de trabalhador (a), de servidor público, que a mídia e a escola, a ideologia hegemônica e as relações sociais vão lhes conformando como mais próxima de sua condição social, de seu preparo e de sua capacidade. Ser professora, professor de escola se encaixa como uma das possibilidades e saídas. Não é aspirar alto demais.

Assim, em 2004, minha trajetória acadêmica teve início, com o ingresso no curso de Graduação Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Após o ingresso nesse curso, comecei a trabalhar como professora de Educação Física no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)², mantido pelo Governo Federal e coordenado pela Secretaria de Educação do Município de Itapoá, que visava a impedir a exploração do trabalho infantil e auxiliar na aprendizagem dos alunos. No PETI, tive a oportunidade de lecionar para crianças de

² O PETI é um programa do Governo Federal que visa a erradicar todas as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos e garantir que frequentem a escola e atividades sócio-educativas. Esse programa, gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, é desenvolvido em parceria com os diversos setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil.

7 a 15 anos que participavam dele em contraturno escolar. Além disso, o PETI também me proporcionou participar de forma integral da vida escolar das crianças, pois fora do horário das aulas de Educação Física, junto com a professora pedagoga, eu auxiliava na realização da tarefa de casa e no reforço dos conteúdos em que as crianças apresentassem maiores dificuldades, como, por exemplo, interpretação de textos e matemática.

Em 2007, fui selecionada pelo Governo Federal para trabalhar como estagiária no Programa Segundo Tempo³. Esse programa tinha como proposta motivar as crianças no contraturno escolar a desenvolverem atividades de iniciação desportiva e socialização, assim como reconhecer novos talentos dentro do esporte nacional. A participação no Projeto Segundo Tempo foi muito valiosa dentro de minha carreira docente, pois tive novamente a chance de trabalhar com diversas faixas etárias e esportes diferenciados. Também fiz, nesse período, muitos cursos de capacitação esportiva oferecidos pelo Governo Federal, dentre eles, cursos de iniciação ao tênis de campo, recreação, atletismo, voleibol e basquetebol, os quais se somaram à minha formação acadêmica.

Nesse mesmo ano, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual abordei a “Análise comparativa entre o estado inicial da dominância lateral manual com dados posteriores à aplicação de um programa de atividades recreativas com pré-escolares”, orientado pela Professora Ms. Cleusa Maria Schneider, cuja pesquisa foi realizada junto à Pré-escola “Gente Feliz”, da rede Municipal de Ensino de Itapoá – SC.

Em 2008, aprovada por concurso, iniciei meu trabalho docente como professora de Educação Física na rede Municipal de Itapoá e minha Especialização em Recreação, Fisiologia e Saúde pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Meu trabalho de conclusão nesse curso foi “Análise da dominância lateral manual de alunos com 5 e 6 anos, após a aplicação de um programa de atividades recreativas”, orientado pelo Professor Ms. Marcos Antônio Cardoso. Retomei minha pesquisa no campo da psicomotricidade, dando continuidade e aprofundando o estudo iniciado no ano anterior, durante a conclusão da graduação.

Em 2010, aprovada por concurso, iniciei o trabalho docente no município de

³ O Segundo Tempo tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

Joinville e tive a oportunidade de fazer parte do Projeto Corpo em Movimento⁴, no qual trabalhei com crianças do berçário ao 2º período da Educação Infantil. Novamente, essa foi uma experiência muito enriquecedora em minha vida profissional.

Em 2013, cursei como aluna especial a disciplina do Mestrado em Educação: “Educação e Infância no Contexto Contemporâneo”, lecionada pela Professora Dr^a Rosânia Campos, momento em que tive a oportunidade de estudar e aprofundar as questões relacionadas à educação e infância sob diversas perspectivas.

Um ano depois, fui selecionada como Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁵, em parceria com a UNIVILLE.

No primeiro semestre do ano 2015, cursei, como aluna especial, a disciplina do Mestrado em Educação: “Trabalho e Formação Docente”, lecionada pela Professora Dr^a Marcia de Souza Hobold, o que aumentou minha curiosidade em realizar pesquisas nessa área.

As duas disciplinas que cursei como aluna especial no Mestrado em Educação alimentaram ainda mais o desejo que sempre tive em dar continuidade aos meus estudos, mas que, por questões de distância e até mesmo financeiras, não havia realizado ainda. Desde o início, tive a convicção de que seguiria a linha de pesquisa em Trabalho e Formação Docente, pois o trabalho e a dedicação de meus professores sempre me fascinaram. Acredito que pesquisar nessa área pode elucidar algumas questões que me incomodam e que necessitam de outro olhar dentro de nosso sistema educacional.

Apesar de saber da importância das discussões sobre o trabalho docente, o protagonismo discente e sua participação no processo educacional sempre foi algo que me inquietou e suscitou muita vontade de pesquisar. Então, juntamente com minha orientadora, Professora Dr^a Marly Krüger de Pesce, e minha coorientadora,

⁴ O Projeto Corpo em Movimento tem como objetivo implementar uma ação educativa integrada do professor de educação física com os demais professores da educação infantil, oportunizando às crianças experiências corporais que dialogam com as diversas linguagens infantis. Esse Projeto foi implantado em setembro de 2009.

⁵ O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da Rede Pública de Ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Professora Dr^a Rosana Mara Koerner, chegamos à conclusão de que esse era realmente um tema relevante e com pouca visibilidade nas pesquisas realizadas nos últimos anos. Porém, eu nunca havia imaginado direcionar minha pesquisa, também, para as questões do letramento escolar. Como meu grupo de pesquisa Letramento, Trabalho e Formação docente (LETRAFOR), tem esse tema como foco principal, minha orientadora levantou a possibilidade de abordarmos o docente e o discente pela perspectiva das práticas de letramento realizadas no contexto educacional. Então, partindo dessa abordagem, chegamos ao projeto intitulado “Professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita”.

Partindo da temática “letramento”, iniciei o balanço das produções, usando como base para o levantamento de dados os sites da ANPED, SCIELO, Banco de Dissertações e Teses da CAPES (BDT) e Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), dos anos 2006 a 2016, totalizando 10 anos de produções. Esse recorte foi utilizado com base no surgimento do termo letramento, que, como afirma Soares (2012, p. 15), “[...] é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas”.

Tendo clareza do tema proposto, do recorte temporal utilizado e da escolha dos *sites*, embasada no objetivo da pesquisa de compreender como as práticas de letramento propostas pelos professores possibilitam o protagonismo discente, utilizei como descritores na busca e seleção dos trabalhos relacionados as expressões: “letramento discente” como descritor I e “práticas de leitura e escrita” como descritor II.

As tabelas a seguir trarão dados sobre o número de trabalhos encontrados a partir dos descritores citados, o ano em que o trabalho foi realizado, o *site* pesquisado e por via de qual descritor utilizado o trabalho foi selecionado.

Tabela 1: Balanço das produções (1)

FONTE	ANO	GT	DESCRITOR I	DESCRITOR II
ANPED	2008	10	-	1
ANPED	2009	10	-	2
ANPED	2010	10	-	1
ANPED	2012	10	-	1

Fonte: A autora (2017).

Tabela 2: Balanço das produções (2)

FONTE	ANO	DESCRITOR II	Nº
ANPED	2006 - 2016	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	5
BDT CAPES	2013 - 2015	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	2

Fonte: A autora (2017).

Na procura de trabalhos que conversem com a temática proposta nesta pesquisa, foram usadas como descritores as expressões exatas “letramento discente” e “práticas de leitura e escrita”. Esses dois descritores foram utilizados em todos os *sítes* pesquisados e citados anteriormente.

O primeiro *site* visitado foi o da ANPED (nacional) no dia 04/09/2016. Nesse acesso, foram encontradas 5 pesquisas no período de 2006 a 2016, sendo todas selecionadas pelo descritor “práticas de leitura e escrita”. O acesso ao *site* SCIELO foi realizado no dia 07/09/2016, mas o banco de dados não apresentou nenhuma pesquisa relacionada ao tema proposto. Os *sítes* BDT (Banco de Dissertações e Teses) e BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), ambos vinculados à CAPES, foram visitados no dia 08/09/2016. Foram encontrados 2 trabalhos relacionados no BDT (Banco de Dissertações e Teses) com o descritor “práticas de leitura e escrita” entre os anos de 2013 e 2016.

Esses dados iniciais revelam algo importante sobre as produções e pesquisas vinculadas ao tema “letramento discente”, visto que não há nenhuma pesquisa publicada sob a luz desse descritor. Dessa forma, revela-se a necessidade de pesquisas e produções acadêmicas com essa perspectiva. Nas palavras de Arroyo (2012, p. 53): “Como profissionais estávamos preocupados em conhecer os conteúdos de nossa docência e seus métodos e processos de avaliação. Não deixaremos essas preocupações, mas se impõem outras: conhecer melhor os educandos(as)”.

Entre os artigos que se relacionam com a temática proposta, todos foram encontrados na ANPED (nacional). Entre eles, destaca-se o trabalho de Resende e

Maciel – UFMG (2007), intitulado “Usos do letramento escolar na produção escrita de adolescentes”. O artigo refere-se a uma pesquisa realizada com adolescentes que vêm de uma trajetória de fracasso escolar e abordou os gêneros textuais, leitura e escrita.

Outro trabalho que conversa com a presente pesquisa foi elaborado pelas autoras Tavares e Ferreira – UFPE (2008): “Práticas e eventos de letramento em meios populares: Uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife”. Essa pesquisa investigou as práticas de leitura e escrita de crianças oriundas de uma comunidade da periferia, sendo que algumas demonstravam “boas competências”⁶ em leitura e escrita, enquanto que outras, provindas da mesma comunidade, chegavam aos últimos anos do ensino fundamental ainda analfabetas.

Apesar das pesquisas citadas anteriormente demonstrarem aproximação com a temática proposta, tendo como base para estudo as práticas de leitura e escrita de uma determinada comunidade escolar, ainda se distanciam em vários aspectos, como a idade das crianças pesquisadas no trabalho de Tavares e Ferreira (2008), e o enfoque dado em ambas as pesquisas, em que o “fracasso” escolar dos participantes é ressaltado como ponto importante na discussão das temáticas escolhidas.

Acreditando em uma visão mais otimista da educação, procuro fazer uma abordagem mais positiva do processo educativo. Segundo Charlot (2000, p. 30):

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

A presente pesquisa pretende dar outro enfoque ao desempenho escolar, utilizando as práticas de leitura e escrita que vêm apresentando bons resultados para, a partir delas, entender o protagonismo discente e o docente como agente das práticas de letramento.

Ainda relacionando os artigos que conversam com a pesquisa, temos a autora

⁶ A expressão “boas competências” foi colocada entre aspas por se tratar de uma definição dada pelas autoras do artigo citado (TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro – UFPE; FERREIRA, Andréa Tereza Brito – UFPE).

Kirk – UFF (2009), com o artigo “Reflexões sobre leitura: um diálogo necessário – uma análise do aluno e sua relação com a leitura na contemporaneidade”, e, com temática semelhante, Barbosa – UFJF (2009), no texto “Letramento literário: escolhas de jovens leitores”. Em ambos os trabalhos são abordadas as práticas de leitura realizadas por adolescentes, com enfoque na importância da leitura. Dão ênfase em como o hábito de ler pode influenciar no rendimento escolar e como o gosto pela leitura pode ser estimulado para que transcenda o ambiente escolar, ocupando também outros espaços, como o seio familiar e a comunidade.

Apesar de trazerem como amostra adolescentes e suas práticas de leitura, os trabalhos de Kirk (2009) e Barbosa (2009) trazem poucas similaridades com o tema proposto, utilizando para análise de dados a influência das práticas familiares e da comunidade no processo de letramento dos alunos.

Entre as dissertações, as que se relacionam com a temática proposta foram encontradas no BDT (Banco de Dissertações e Teses) da CAPES. Seguindo a mesma linha da influência das práticas de letramento da comunidade e seu impacto no aluno e suas práticas de escrita no ambiente escolar, o trabalho de Sousa (2014), “Leitura e escrita em uso: notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos”, traz a discussão da importância de compreender o uso da escrita no ambiente escolar e na comunidade, assim como a atitude de alunos e professores em relação a essa prática.

Os outros dois trabalhos citados⁷ anteriormente (o artigo de Resende e Maciel (2010), “O letramento escolar e a produção do gênero perfil: a apropriação de gêneros secundários na escola”, e o trabalho de dissertação da autora Viscaíno (2013), “Ler e escrever na contemporaneidade: o que dizem estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública?”), apesar de trazerem a leitura e a escrita como enfoque e adolescentes como amostra de pesquisa, distanciam-se significativamente com relação aos meios de abordagem da leitura e escrita. O primeiro dá ênfase ao estudo dos gêneros textuais, e o segundo ao ambiente tecnológico como ferramenta para aquisição de proficiência nas práticas de leitura e escrita.

Até essa data, esses foram os trabalhos encontrados que mais se aproximaram com o tema proposto. Porém, nenhum deles apresenta

⁷ Vide Tabela 2: Balanço da produção.

especificamente a abordagem na qual pretendo aprofundar as discussões desta investigação.

Essa constatação me leva a acreditar na urgência de trazer à luz a investigação sobre o letramento escolar. Fundamentada nas percepções de docentes e discentes, dando ênfase às boas práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente escolar, pretendo caracterizar os eventos e práticas de letramento e, a partir desses dados, compreender o protagonismo discente e o docente como agente das práticas de letramento.

Apresentando práticas de ensino que vêm dando bons resultados na avaliação do IDEB⁸, pretendo, com esta pesquisa, ampliar as discussões sobre práticas de letramento propostas para os alunos nas diversas disciplinas contempladas pelo currículo. Considerando a importância das atividades de letramento no processo educacional dos indivíduos, em especial no ambiente escolar, e que essas atividades estão presentes em todas as disciplinas oferecidas pelo currículo da escola pública, torna-se relevante reconhecer e discutir como essas práticas ocorrem, de que maneira são pensadas e qual o envolvimento do corpo docente e discente na sua realização.

Para tanto, tenho como objetivo geral compreender como as práticas de letramento propostas pelos professores possibilitam o protagonismo discente. Como objetivos específicos, por sua vez, pretendo:

- Identificar as práticas de leitura e escrita que são propostas para os alunos no ambiente escolar nas diversas disciplinas contempladas pelo currículo (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês);
- Reconhecer se há e de que maneira ocorre o protagonismo discente nas atividades de leitura e escrita propostas pelo professor;
- Analisar de que maneira o professor percebe a relevância da participação do aluno frente às práticas de leitura e escrita que são realizadas em aula; e
- Analisar de que maneira o aluno percebe a relevância de sua participação nas práticas de leitura e escrita que são realizadas em aula.

Sendo assim, esta dissertação é organizada em capítulos, totalizando 4. Inicia-se com esta apresentação da temática proposta, seguida pelo capítulo de

⁸ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

embasamento teórico, no qual abordarei o professor como agente de letramento e o protagonismo discente, para, em seguida, trazer o capítulo metodológico e a análise dos dados coletados.

No segundo capítulo, “Letramento e prática docente”, abordo o letramento e seus conceitos, assim como o docente e suas práticas, sendo considerado como base de discussão teórica o professor como agente de letramento. Ainda nesse capítulo, discorro sobre as práticas de leitura e escrita escolar de um modo geral, abordando não só a sala de aula, mas também todo o âmbito escolar, o qual muitas vezes é esquecido quando tratamos de práticas de leitura e escrita, como se só ocorresse sob a supervisão do professor e dentro da sala de aula, isentando a comunidade escolar como um todo da responsabilidade nesse processo.

Ainda nesse capítulo, trarei luz sobre a discussão do protagonismo discente inserido nas práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente escolar e a relevância da participação dos discentes no processo de ensino aprendizagem.

O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa, assim como todo o percurso realizado do início da coleta de dados no ano de 2016 e a análise dos resultados obtidos feita no ano de 2017. Nesse capítulo, também são descritas as fases da pesquisa e a abordagem adotada para análise dos dados. Todo esse processo metodológico apresentado culmina com a apresentação dos sujeitos pesquisados, partindo do levantamento dos dados obtidos na fase de coleta.

Sendo assim, no quarto capítulo, encontra-se a análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários e entrevistas. Vale ressaltar que essa análise não tem a pretensão de elucidar todas as questões referentes ao letramento escolar, mas instigar que as questões que não puderam ser respondidas nesta pesquisa, ou até mesmo que não foram abordadas, possam ser pesquisadas e discutidas em trabalhos futuros.

Partindo dos pressupostos já mencionados, segue, portanto, o trabalho relacionado às discussões e abordagens do letramento escolar, dando ênfase ao professor, que dá respaldo a essa prática atuando como agente de letramento, e ao discente, que participa ativamente de todo esse processo de construção do conhecimento.

2 LETRAMENTO E PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo serão abordadas algumas questões relacionadas ao letramento, ao trabalho docente e ao protagonismo discente. Darei início ressaltando as várias perspectivas que englobam o letramento, tendo em mente a importância do aprofundamento nas questões que envolvem esse tema, na tentativa de compreendê-lo melhor, assim como a dimensão plural de sua abordagem com vistas ao protagonismo discente.

Considerando que o objetivo geral da pesquisa é compreender como as práticas de letramento propostas pelos professores possibilitam o protagonismo discente, torna-se fundamental discutir questões pertinentes a situações recorrentes da vida escolar, como a leitura e a escrita, que oportunizem a participação do discente enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem.

2.1 Concepções de letramento

As práticas de letramento estão em variados espaços, sendo vivenciadas de maneiras diversas nas esferas sociais. Podemos observar o letramento na escola, na família, na rua, na igreja, em empresas, enfim. Apesar de mudar de acordo com o ambiente em que está inserido, o letramento se faz presente em toda parte (OLIVEIRA, 2009).

Para dar suporte teórico às discussões relacionadas ao letramento, trarei alguns aspectos de obras importantes de estudiosos nessa área. Três importantes autores que tratam do letramento são: Soares (2012), Street (2014) e Kleiman (2005). Esses autores abordam a definição de letramento e alertam para a importância das discussões relacionadas a esse tema e para a necessidade de cautela em questões tão relevantes.

O uso da palavra “letramento” teve início recente nas literaturas que tratam de educação. Uma das primeiras ocorrências do termo letramento data de 1986, há 30

anos, no livro de Mary Kato⁹. A autora traz a palavra “letramento” relacionando-a com a língua falada culta. Apenas dois anos depois, Verdiane (1988) traz novamente a palavra letramento, mas com uma conotação comparativa ao conceito de alfabetização. Alguns anos mais tarde, em 1995, a palavra letramento é novamente abordada, agora pela autora Kleiman (2005), porém de maneira mais aprofundada e conceitual (SOARES, 2012).

Já para Soares (2012, p. 18), o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Corroborando a ideia de Soares (2012), mas trazendo uma abordagem mais subjetiva da prática letrada, Kleiman (2005, p. 16) afirma que “o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)”.

Street (2014), em seu livro intitulado **Letramentos Sociais**, defende uma abordagem ampla das práticas de letramento com enfoque em “letramentos”, no plural, que envolvem as diversas práticas letradas, e não um letramento único e neutro.

Trazendo também uma compreensão do letramento e suas diversidades, Oliveira (2009, p. 5) comenta que “enxergar o letramento como algo 'singular' é esquecer que a vida social é permeada por linguagens de múltiplas formas e destinada a diferentes usos”.

Com base nas afirmações e conceitos anteriormente citados, fica claro o quão superficial e rasa era a definição apresentada pela UNESCO, que definia como “letrada” a pessoa que possuía a habilidade de ler e escrever uma frase simples, ou “iletrada” a pessoa que não tinha essa habilidade de escrever e ler uma frase simples sobre sua vida cotidiana (SOARES, 2012).

A definição que anteriormente era satisfatória se tornou insuficiente à medida que a sociedade mudou suas necessidades e características. Para Soares (2012, p. 20):

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou

⁹ KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

letramento – não nos era necessário. Só recentemente seu oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento.

Tendo em mente a importância de entender esse novo olhar dado à leitura e à escrita, mostra-se igualmente importante abordar as dimensões e facetas de como ocorre esse fenômeno do letramento dentro da instituição escolar, a qual é, segundo Kleiman (1995, p. 25), “[...] em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento”. Construiu-se, a partir disso, a base teórica proposta nesta dissertação.

Em sua abordagem de letramento, Kleiman (2005, p. 5) afirma que “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar”.

A sociedade moderna e o aumento de sua complexidade exigiram uma nova definição das atividades de leitura e escrita, bem como de seu impacto nos meios sociais e culturais a que as pessoas estão expostas. O conceito de letramento foi criado não só para explicar as habilidades de leitura e escrita escolares, mas também para mostrar que o letramento está em toda parte, e não somente nas atividades escolares (KLEIMAN, 2005).

Corroborando a ideia de que o letramento tem diferentes facetas e de que não está relacionado somente às atividades escolares, Street (2014, p. 140) afirma que “as novas etnografias do letramento nos contam que as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramentos pressupostos nos círculos educacionais e outros”. Para entender de maneira clara o conceito de letramento, é preciso conhecer quais são as múltiplas facetas que envolvem esse processo.

Partindo das questões que tratam das diferentes abordagens do letramento, tem-se mostrado relevante conceituar os modelos autônomo e ideológico. Para alguns autores, esses dois modelos definem a maneira como as pessoas irão participar das práticas de letramento, podendo ser de forma crítica e participativa no processo, quando no modelo ideológico, ou de forma neutra e passiva, pelo modelo autônomo.

Esses dois modelos são dicotômicos. Para Terra (2013, p. 33), “o modelo autônomo tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera”. Um exemplo da utilização do

modelo autônomo vem das instituições escolares e suas práticas individuais de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas práticas se caracterizam, em geral, por serem voltadas ao universal e neutro, de forma que a estrutura padronizada de ensino/aprendizagem deixa de lado a individualidade e o contexto social local.

Já o modelo ideológico parte de uma premissa diferente, na qual o letramento, segundo Terra (2013, p. 45), “é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra”. Esse modelo trata o indivíduo como ser social, no qual a escrita tem raiz em suas próprias concepções de identidade, aprendizagem e existência. Com uma perspectiva sociocultural, o letramento ideológico não se caracteriza somente por abranger aspectos culturais, mas também por trabalhar dentro das relações de poder e política da sociedade (TERRA, 2013).

Outros autores defendem a diferença entre os modelos autônomo e ideológico das atividades letradas, mas acentuam que um faz parte do processo de aplicabilidade do outro, como nos explica Street (2014, p. 172):

O modelo ideológico, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Neste sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

Essa discussão sobre os modelos de letramento nos leva a outra importante abordagem das atividades letradas que surgem a partir dos modelos autônomo e ideológico, e são denominadas como práticas e eventos de letramento.

Os eventos e práticas de letramento estão diretamente relacionados com o uso do letramento, seja ele de cunho escolar, familiar ou social.

Os conceitos de evento e práticas de letramento são diferentes, apesar de se apresentarem de maneira inseparável no processo ensino/aprendizagem, como afirma Barton (apud TERRA 2013, p. 48):

[...] enquanto os “eventos de letramento” designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as “práticas de letramento” designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular.

O autor discute a facilidade em identificar práticas e eventos de letramento em contextos escolares, ressaltando que a distinção entre eventos e práticas de

letramento é exclusivamente metodológica, já que são conceitos interligados (TERRA, 2013).

Com uma afirmação mais ampla dos eventos e práticas letradas, Street (2014, p. 18) afirma que “as práticas de letramento incorporam não só 'eventos de letramento', como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam”.

As pessoas estão constantemente envolvidas em práticas e eventos de letramento; isso pode acontecer dentro ou fora do contexto escolar, em locais diferentes, como o trabalho, família, igreja. As diferentes características irão depender da situação à qual estão expostas; porém, o resultado final será a mobilização de todos para algo em comum, por exemplo, a leitura durante a missa, um convite de aniversário, uma feira literária, entre outros (KLEIMAN, 2005).

O fenômeno do letramento ampliou a discussão, antes simplificada, acerca do uso da leitura e da escrita. Esses conceitos traziam de maneira ampla a descrição de quem sabe ler e escrever como “alfabetizado”, e quem não sabe como “analfabeto”.

A seguir, discutirei os conceitos de alfabetização e letramento e suas características e singularidades, com ênfase nas atividades de leitura e escrita, a fim de trazer luz a mitos e relações, por muitas vezes equivocadas, sobre temas tão complexos.

2.2 Letramento no espaço escolar

Como ressaltai anteriormente, ao falar de alfabetização e letramento, algumas perguntas vêm à mente. A primeira delas, e acredito que a mais importante de ser ressaltada, é a diferença conceitual entre esses dois fenômenos.

Segundo Soares (2012, p. 19), “Alfabetizado nomeia aquele que aprendeu a ler e a escrever”. Já letramento, segundo Kleiman (2005, p. 5), “[...] é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”.

Como afirmam as autoras acima, há um evidente detalhe que distingue uma pessoa letrada de uma alfabetizada: o fato de que a pessoa que possui apenas a alfabetização teve acesso à tecnologia de ler e escrever, porém nem toda pessoa que teve acesso a essa tecnologia consegue ou sabe fazer uso do ler e escrever no mundo onde vive. As pessoas que sabem utilizar de maneira plena essa tecnologia podem ser tidas como letradas.

Durante muito tempo, o conceito criado para definir uma pessoa como alfabetizada ou não foi suficiente para a aplicação de censos e estatísticas de desenvolvimento educacional do país. Porém, há algumas décadas, à medida que a sociedade foi se tornando mais complexa e agregando necessidades e características mais específicas, essa definição já não dava mais conta de conceituar esse fenômeno. Partindo dessa necessidade, surge o conceito de letramento.

Por se apresentarem de maneiras distintas e como fenômenos específicos, pode haver certa confusão com relação a suprimir um conceito em detrimento do surgimento de outro. Essa é uma questão importante a ser colocada em discussão, pois ainda há muita dificuldade em conceituar de forma adequada ambos os fenômenos (alfabetização e letramento).

Apesar de serem distintos e com características próprias, a alfabetização e o letramento precisam um do outro para existir; como afirma Kleiman (2005, p. 14), “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente”.

Para tanto, a dificuldade em conseguir definir o fenômeno do letramento ainda causa confusão e, em muitos casos, até mesmo há mistura de ambos os fenômenos: alfabetizado e letrado. Para Tfouni (1995 apud GOULART, 2012, p. 21): “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

Trata-se de um fenômeno que apresenta maior complexidade, como comenta Kleiman (2005, p. 16): “O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades”. A palavra “letramento” aparece como uma visão mais profunda das estratégias de leitura e escrita. Nas palavras de Kleiman (2000, p. 5), “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não

somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Os exemplos citados nos provocam a pensar o letramento e a alfabetização como processos singulares, porém muito próximos quando caracterizamos os indivíduos e sua apresentação ao uso da escrita e da leitura.

Após a apresentação e/ou apropriação da tecnologia da escrita e da leitura, o indivíduo pode ser apresentado, também, a diversas maneiras de usá-la, tornando essas habilidades ferramentas para facilitar sua comunicação com seus pares e sua vida social.

Nesse ponto, trago para discussão a utilização dos gêneros textuais. Eles ganham maior visibilidade nos bancos escolares e na sociedade em geral em meados da década de 1960, quando a popularização do ensino traz à tona maior heterogeneidade aos letramentos e variedades dialetais (ROJO, 2009).

Os gêneros textuais viabilizam uma gama imensa de leituras e escritas que podem ser oportunizadas aos indivíduos que se apropriam de técnicas para seu uso no meio social.

Para Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

Exemplificando o uso prático do letramento, bem como ressaltando a importância dos gêneros textuais que trazem à tona uma maior complexidade ao processo de leitura e escrita, Colaço (2012, p. 11) afirma que:

Letramento não é uma metodologia de ensino, porque não se ensinam os letramentos, ensinam-se as práticas de leitura e escrita que se realizam nas diversas esferas sociais, pelos gêneros do discurso. Interessa que o aluno aprenda a agir nas diferentes situações sociocomunicativas, não só sabendo ler, mas interagindo com seu meio, isto é, sabendo como ler e produzir os gêneros que realizam essas práticas.

Os gêneros textuais dão uma visão multidimensional ao processo de produção e compreensão de textos, envolvendo não somente um caráter lúdico ou formal aos textos, mas também ressaltando a criatividade e a criticidade, bem como a participação social e política, dando à pessoa letrada o conhecimento necessário para transitar por veículos diferentes de informação, os quais dão liberdade de expressão para propósitos variados (OLIVEIRA, 2009).

Contudo, nem todas as práticas de letramento são legitimadas socialmente. Algumas podem até mesmo ser marginalizadas em detrimento de outras, como comenta Oliveira (2009, p. 10):

No que diz respeito às práticas de letramento, os diferentes grupos sociais buscam continuamente assegurar, por meio da agência humana, seus interesses ou valorizar as formas de ler e escrever que lhes trazem benefícios ou se constituem como um “bem social” compartilhado entre eles.

Um exemplo de agência de letramento com alta legitimação social é a escola. Aprofundando a questão da legitimidade social do letramento escolar, Street (2014, p. 122) discute:

O letramento ficou associado às noções educacionais de ensino e aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa.

Com isso, os letramentos não escolares perderam sua força e legitimidade frente à sociedade, passando a ser vistos como inferiores.

Esse processo de escolarização intensificada é chamado de “pedagogização” do letramento: um letramento intensificado que crianças e jovens sofrem por meio da legitimação do processo escolar de ensino/aprendizagem e que, por vezes, é reforçado no ambiente familiar com brinquedos, jogos e filmes. Todo esse contexto de habilidades a serem treinadas, marginalizando outros processos de letramento do próprio grupo familiar, social ou de amigos, tende a esperar a presteza e o sucesso escolar, tornando-se esse o objetivo e a prioridade para pais e professores (STREET, 2014).

Nesse ponto, o letramento é colocado à mercê dos mitos que o cercam e que trazem legitimidade a todo o processo de escolarização. Graff (1979 apud KLEIMAN, 1995, p. 34) entende o mito como “uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, [...] mas também no âmbito social”.

Nas sociedades contemporâneas, a afirmação do letramento, bem como a das práticas escolares, são indissociáveis do processo de ascensão social dos indivíduos. Para Hamilton e Barton (1985 apud STREET, 2014, p. 90):

Letramento é equiparado a progresso e, via letramento, os benefícios crescem para as nações e os indivíduos. Por conseguinte, os níveis de letramento numa sociedade são postulados como correlatos positivos de todo e qualquer outro indicador de progresso social e econômico.

A valorização dada à escolarização coloca luz sobre os processos de ensino, assim como as características de todo processo de aprendizagem e metodologia escolar. Porém, nem todo ensino pode ser orientado por métodos e metodologias pré-determinadas. A aquisição do letramento, por exemplo, é retratada como um processo contínuo, que pode e deve ser estimulado.

Por essa ótica, vemos as habilidades do letramento ligadas não somente à leitura e à escrita, mas também a algo mais amplo e contextualizado com a realidade das pessoas.

Nas palavras de Scribner (1984 apud SOARES, 2012, p. 79): “Em certo momento, a habilidade de escrever o próprio nome era a comprovação de letramento; hoje, em algumas partes do mundo, a habilidade de memorizar um texto sagrado é a principal demanda do letramento”.

Mesmo sabendo que o processo de letramento não está somente vinculado às práticas escolares e que são as práticas sociais e de leitura do mundo que tornam os indivíduos letrados, a instituição escolar continua sendo o lugar ao qual os indivíduos, as famílias e a sociedade confiam o saber de mundo e, em especial, o aprender a ler e escrever, algo visto como basilar para que as pessoas possam exercer de maneira plena sua cidadania e, com isso, serem parte integrante do mundo que as cerca (KLEIMAN, 2005).

No papel central da construção do saber escolar estão os profissionais da educação, que têm a complexa tarefa de ensinar para sujeitos integrantes de uma nova sociedade, com novos costumes e acesso a novas tecnologias, mas em uma instituição que, na maioria dos casos, utiliza de métodos tradicionais. Esse professor, então, se vê diante de uma gama imensa de responsabilidades, como comenta Marcelo (2009, p. 111): “a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegurem o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender”.

Tendo em vista a complexidade do trabalho a ser exercido pelo professor e a necessidade da mediação no processo de aprendizagem e da proposição de práticas de letramento, trarei, no próximo tópico, a discussão sobre o professor como agente de letramento e qual o reflexo das atividades docentes e discentes.

2.3 Professor como agente de letramento

Nas instituições de ensino contemporâneas, o professor tem sido visto não mais como detentor único do conhecimento, mas como um agente mediador de conhecimentos específicos, bem como facilitador na proposição de experiências e no desenvolvimento de habilidades.

No que se refere ao letramento, o papel do professor é o de agente que, segundo Kleiman (2005, p. 53), “é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”.

Partindo do pressuposto de que todo professor é agente de letramento (KLEIMAN, 2006) e de que todos, independentemente da disciplina que lecionam, participam no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos estudantes, fica evidente a importância de reconhecer quais são e de que maneira ocorrem as atividades que envolvem tais habilidades nas instituições escolares.

Segundo Soares (2012, p. 20), “só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências da leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

Porém, nesse processo de reconhecimento das práticas de letramento realizadas na escola, faz-se necessário observar e questionar qual a visão do principal responsável por esse letramento: o professor. Para Kleiman (2005, p. 51):

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

O professor, nas palavras de Gauthier e Mellouki (2004, p. 552), “é o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de, através delas, modelar o devir da coletividade”.

O papel do professor de outrora e seu indiscutível poder, ora por ser detentor de um conhecimento específico, ora por ser o responsável por transmitir esse conhecimento a seus pares, torna-se cada vez mais vulnerável e frágil. Com a

mudança da sociedade e de todo o contexto no qual as instituições escolares estão inseridas, o papel do professor e do aluno sofreram mudanças que, de certa forma, trouxeram novos desafios não só para os docentes, mas também aos discentes.

De acordo com Arroyo (2012, p. 11), “os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta”.

Esse repensar a docência a que Arroyo se refere vem esbarrando na figura tão abertamente explicitada do professor como herói, um “*superprofessor*” (KLEIMAN, 2005). Esse professor foi alimentado no imaginário social por muitas décadas, mas também é muitas vezes reforçado pelo próprio profissional que está iniciando seu percurso docente. Para Kleiman (2005, p. 51), “o professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”.

Os desafios do professor contemporâneo são muitos. Um deles é o de ofertar uma base cultural sólida para seus alunos, sem deixar de lado a difícil tarefa de tornar a escola “inteligível” a todos, tendo como seu maior propósito nortear a nação (ROLDÃO, 2008).

O fazer educacional de hoje anseia por uma ruptura com a educação de outrora, na qual tínhamos uma minoria com acesso ao conhecimento, o que denotava prestígio ao professor. Porém, esse mesmo professor, com a popularização da educação e uma abordagem técnica e social do ensino, tornou-se um profissional que mantém a função de ensinar, mas que, ao se democratizar o conhecimento, perdeu o prestígio frente à sociedade. Nas palavras de Freire (1996, p. 110): “A educação é uma forma de intervenção no mundo. Implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento”.

A escola é um espaço de formação e mediação da cultura, sendo o professor o agente de transmissão. Sendo assim, o professor deve começar a se reafirmar como detentor de um conhecimento específico, mediador desse conhecimento, com uma função complexa e de importância imensa, mas que não pode ser idealizada socialmente a ponto de a escola, no papel do professor, ser a única responsável pela formação de um indivíduo (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004).

O professor, tendo ciência de sua responsabilidade, também deve ter clareza de que a instituição onde está inserido é norteadada por um currículo, métodos de

ensino, normas e diretrizes, que direcionam a prática docente a fim de chegar a modelos ideais de projeções para o futuro (ARROYO, 2007).

As instituições escolares são a porta de entrada das crianças e jovens na sociedade, e uma educação de qualidade pode aumentar as chances de sucesso na vida social dos jovens. Nessa busca, a escola enfrenta um grande desafio, segundo Bezerra e Medeiros (2015, p. 30), que é formar “[...] cidadãos capazes de opinar, decidir e agir de forma autônoma e com mais celeridade”.

Sendo assim, o professor enfrenta não só o desafio de ensinar, mas também de ouvir o educando, de participar ativamente do processo de aprendizagem e letramento. Como argumenta Freire (1996, p. 95):

Não posso ensinar o que não sei. Mas este saber, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos.

Partindo da ideia da importância de práticas de letramento que venham ao encontro das necessidades e expectativas de docentes e discentes, Dussel (2007, p. 360) afirma que:

Diante da aceleração dos tempos, da pressão da performance, da demanda de se reinventar e se autodesenhar todo o tempo, a escola pode oferecer um contexto onde se possa repousar “no outro”, numa herança acumulada, num saber que o outro oferece, num espaço onde eu possa errar e voltar a provar sem maiores consequências. Tudo isso é um dom a ser oferecido às novas gerações.

O professor tem o papel de gerir formas de aprender. Ao docente cabe aceitar e ponderar as diferenças, ser crítico e coerente em sua fala, em especial ao aplicar o currículo, tendo em vista o quão complexo é aliar educação de qualidade a ensino de qualidade em uma escola para todos onde poucos querem estar (ROLDÃO, 2008).

São muitos os empecilhos que o professor encontra para realizar uma educação de qualidade. Entre essas barreiras estão as estruturais e as curriculares, além de outras tantas que são específicas de cada região e instituição escolar, mas cabe ao professor, como mediador do conhecimento e agente de letramento, transformar sua prática para que seu aluno possa aprender. Para Freire (1996, p.

127), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”.

As práticas de letramento ocorrem em diferentes esferas sociais, das mais valorizadas às menos valorizadas, e a escola é considerada como a principal responsável por oportunizar aos jovens práticas de letramento pertencentes às classes hegemônicas.

A instituição escolar ainda é vista como a principal responsável por fomentar a discussão e realizar a apresentação desses múltiplos letramentos, sejam eles da esfera política, artística, científica, jornalística, publicitária, cotidiana ou até mesmo escolar. Nesse sentido, como comenta Rojo (2009, p. 111), “a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua”.

O letramento como um todo não está somente vinculado à instituição escolar, mas ela tem poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras (KLEIMAN, 2005). Partindo dessa afirmação, trarei no próximo tópico algumas práticas de letramento que apresentam maior legitimidade nas instituições escolares.

2.4 Instituição escolar e sua função social

Através dos tempos, a educação e a escola são utilizadas para trazer organização para a sociedade. Desde o século XVIII, a escola aparece não só como uma forma de ensinar a ler e escrever, mas como uma necessidade de propor vigilância às crianças, a fim de limitar a liberdade e o abandono nas ruas.

Um exemplo da educação como forma de vigilância data entre as últimas décadas do século XVIII e o início do século XIX. Os médicos da época elaboraram para as famílias burguesas livros sobre como deveria ser a criação, a educação e a medicação das crianças e jovens da época. No entanto, esses livros não vinham somente pautados na necessidade de tirar a criação dos filhos burgueses da mão dos serviçais, que na época eram vistos como má influência; tinham, também, um cunho de urgência de uma boa educação, voltada para o futuro ofício do trabalho que seria desempenhado por essas crianças após a morte de seus pais (DONZELOT, 1980).

Nesse mesmo período, com o advento da nova realidade social trazida pelo capitalismo, segundo Mendonça (2011, p. 2), “à escola coube produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista”.

Nesse sentido, a educação e as instituições escolares foram sendo moldadas. Em nossa sociedade contemporânea, o sistema de ensino tem como base, salvaguardado pela lei, preparar os jovens para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) legisla especificamente sobre os direitos e deveres relacionados à educação. De acordo com a lei nº 9.394/96, Art. 2º:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa gama imensa de direitos e deveres relacionados à educação tem como sua fonte idealizadora a instituição escolar. A sociedade deposita sua confiança na escola, pois acredita que ela é uma das principais agenciadoras do conhecimento e cultura dentro de uma sociedade. Como exemplifica Mendonça (2011, p. 3):

Historicamente, coube à instituição escolar a guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não atender a contento tal meta, nem por isso nega sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social de sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico.

Quando fala da escola, Kleiman (2005, p. 38) afirma que “é uma instituição de peso, por isso tem o poder de legitimar algumas práticas em detrimento a outras”.

Também fazendo referência ao poder das instituições escolares frente à sociedade, Gauthier e Mellouki (2004, p. 561) afirmam que “a escola torna-se, de certo modo, um elemento chave em torno do qual se cria uma comunidade de interesses, de gostos e de enraizamento social, histórico e cultural cuja memória e cujo elemento catalizador são os professores”.

A escola tem o poder de enfatizar e legitimar algumas facetas culturais,

políticas e até mesmo científicas, o que a coloca em um *status* de poder frente à sociedade. Esse poder se manifesta em um grande desafio a que a escola foi submetida: o de eliminar diferenças culturais, as quais, acredita-se, estão ligadas à condição econômica (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004).

Em um dos papéis centrais que envolvem os debates relacionados à escola e sua importância social estão os professores e suas práticas de ensino. Ao professor cabe o papel de catalisador de todas as expectativas, sejam elas de cunho social, cultural ou político. Como comenta Marcelo (2009, p. 110):

[...] os professores são importantes. Importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento.

As mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades e o anseio por um futuro melhor para todos refletem diretamente nas instituições escolares e no papel que o professor exerce. Em meio a regras, avaliações, currículos e conteúdo está a escola com seu poder cultural e o professor em seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004).

Mesmo sendo uma dentre muitas agências de letramento a que crianças e jovens estão expostos, a escola é legitimada como fundamental, senão como principal promotora da formação letrada. Seus conteúdos, regras e avaliações são norteadas para o aprendizado proficiente da leitura e da escrita, a fim de desenvolver os estudantes para viverem em sociedade, podendo contribuir em sua construção (STREET, 2014).

A seguir, trarei uma abordagem sobre o trabalho docente, considerando suas práticas dentro das instituições escolares e exigências como profissional.

2.5 Letramento e prática docente

A instituição escolar tem como uma de suas funções aprimorar as habilidades individuais e coletivas de crianças e jovens, sendo a leitura e a escrita fundamentais nesse processo.

Para Rojo (2009, p.107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que os alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Em meio às expectativas depositadas na escola, temos uma sociedade que objetiva o direito à educação de qualidade, e sua importância para uma possível ascensão social. O docente vivencia esta expectativa; por estar em meio ao processo de ensino/aprendizagem, ele pode vislumbrar a importância de todo o desenvolvimento educativo, que vai da estrutura física ao trabalho didático realizado com o discente em sala de aula (ARROYO, 2007).

Ao professor cabem as tarefas mais desafiadoras de todo processo educativo, valorizar o coletivo partindo do individual, desvendar as habilidades dos alunos e, ao mesmo tempo, tornar esse processo de descoberta um momento prazeroso. Toda mediação do conhecimento e cultura, segundo Gauthier e Mellouki (2004, p. 545):

[...] revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola.

Todo o papel social que caracteriza o processo ensino/aprendizagem e a prática docente tem um cunho histórico cultural, criado em uma sociedade que mitificou a docência e tornou sua prática o alicerce na construção de um modelo social ideal (ARROYO, 2007).

Os professores, que outrora eram vistos somente como transmissores de um conhecimento específico, através das lutas sociais e do próprio envolvimento na busca de seus direitos, têm avançado na direção de entender a educação como um direito de todos os cidadãos (ARROYO, 2012). Esse complexo paradoxo entre direitos e acesso à educação se depara com a realidade escolar em que a equidade de direitos sociais muitas vezes não se faz presente, o que coloca o docente e o discente à mercê do sistema. Como comenta Arroyo (2012, p. 74) ao relatar a prática do professor:

[...] continuamos considerando que a nossa primeira obrigação é lhes dar as competências básicas para o emprego. [...] as consequências deste difícil equacionamento vivenciamos no dia a dia da docência. Em nome das exigências do emprego, dos cursos, do vestibular serão determinados os saberes e as competências que priorizamos no ensino e exigimos nas aprendizagens. Outros saberes socialmente acumulados serão secundarizados.

A educação, de forma geral, pode ser caracterizada por um emaranhado de conhecimentos que precisam ser selecionados por níveis de importância e que serão transformados em informações a serem compartilhadas. Em meio a esse processo, temos o professor, que pode ser definido como alguém que sabe algo e que tem a função de transmitir esse saber a outros (TARDIF, 2002).

Aos professores cabe a função de mediar o conhecimento que adquiriram em sua formação sem deixar de lado a mobilização cultural, social, política e tecnológica vivida pela comunidade que os cerca. É de suma importância que o professor participe de maneira efetiva e consciente dentro do processo educacional. Segundo Gauthier e Mellouki (2004, p. 557):

[...] o papel do mestre é tornar o aluno – o aprendiz de hoje, o cidadão de amanhã – consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras, das artes, da história, das ciências e das tecnologias. Mas seu papel não para aí, pois a cultura não se reduz nem a uma soma de conhecimentos nem a objetos que precisamos conhecer: pintura, arquitetura, modos de vida etc. Os conhecimentos, objetos e modos de vida foram produzidos ou adotados em contextos determinados e a fim de satisfazerem as necessidades determinadas. É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana.

O professor tem uma função central no desenvolvimento da cultura e da criticidade que envolve todo o processo de mediação do conhecimento. Parte-se da premissa de que o docente precisa estar consciente de seu papel social. Nas palavras de Freire (1996, p. 115): “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição”.

A definição a que o autor se refere não diz respeito a impor aos alunos e à comunidade uma só direção ou uma só realidade, mas ser intérprete e mediador

entre o mundo e o aluno para que, partindo da realidade e do conhecimento dos fatos, ele possa se tornar crítico e responsável por suas interpretações.

Quando tratam da escola e do papel do professor, Gauthier e Mellouki (2004, p. 563) afirmam que “não são tanto os conteúdos e as práticas de ensino que estão em jogo, mas o resultado final que a escola produz: os tipos de homem e mulher que saem todos os anos de seu interior”.

O conhecimento é acessado especialmente pela escrita. Por essa razão, uma das funções do professor é auxiliar o aluno a desenvolver a leitura de forma que possa elaborar os conhecimentos a ele disponibilizados. Assim, conforme o trabalho docente se caracteriza com base em exigências complexas e diversificadas, o professor passa a ser entendido como agente de letramento, independentemente da disciplina que leciona.

Quando trata das exigências contemporâneas ao trabalho do professor, Colaço (2012, p. 7) afirma que:

[...] tendo como pano de fundo as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita [...] perfila-se o trabalho do professor para ajudar seus alunos a construir histórias de leituras significativas e valiosas.

O professor tem como função preparar os indivíduos para reconhecerem sua história, sendo emancipados, críticos e preparados para viverem em sociedade.

Permeando as discussões acerca da função do professor estão, também, os conteúdos que são apresentados e como são desenvolvidos junto aos discentes.

Trazendo uma visão ampla da importância de uma participação efetiva e consciente do docente dentro do processo ensino/aprendizagem, Kleiman (2006, p. 417) afirma que o professor:

[...] pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão, na sua orientação às práticas culturais dos grupos dominantes.

A compreensão para agir como sujeito autônomo e crítico frente à sua realidade social, trabalhando na construção de objetivos coletivos, cabe às estratégias do professor como agente de letramento. O professor, como ator social, cria novos contextos, mostra novas possibilidades, tornando ilegítimas as ideologias

que posicionam os sujeitos como menores partindo de sua escolarização, tornando-se elemento chave na transformação social (KLEIMAN, 2006).

Como nos aponta a fala dos autores citados anteriormente, o professor tem um papel fundamental em todo o processo de construção do conhecimento. É indispensável salientar a relevância do envolvimento entre alunos e professores no desenvolvimento educativo.

Dando continuidade à discussão do papel docente e discente em meio a todo o processo de formação e à imprescindível importância do papel de ambos na construção do conhecimento, trarei a seguir uma discussão sobre o protagonismo discente, dando ênfase à escola contemporânea e às práticas de letramento nas instituições escolares.

2.6 Protagonismo discente e práticas pedagógicas

Segundo Rocha (2005, p. 570), protagonista é a “pessoa que em qualquer acontecimento, obra literária, etc., ocupa ou desempenha papel de destaque”. Nesse sentido, quando o aluno é retratado como protagonista no processo de ensino, destaca-se a relação aluno x professor, aluno x instituição escolar, aluno x práticas pedagógicas.

Sendo assim, as práticas pedagógicas escolares e a forma como elas são mediadas aos discentes estão intimamente ligadas ao papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem e seu protagonismo frente a essas propostas.

Numa visão tradicional de ensino, o professor é quem tem o conhecimento e transmite-o ao aluno. Já numa visão emancipatória, o aluno é considerado o protagonista tanto na escola como na vida. Segundo Costa (2001 apud SILVA, 2009, p. 34), “[...] o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”.

O aluno protagonista trabalha em conjunto com os professores e seus pares na construção de seu conhecimento, assim como na construção de valores importantes para sua formação cidadã. Quando falam da responsabilidade da tarefa dos professores para com os alunos, Escámez e Gil (2003, p. 10) comentam que “os

valores da responsabilidade e da dignidade humana deveriam ter primazia nas tarefas formativas dos professores”.

O protagonismo precisa ser oportunizado, sendo as atividades de letramento uma das formas de auxiliar os alunos a desenvolverem-se como protagonistas em relações ativas de participação e crescimento, juntamente com a comunidade escolar. Para Silva (2009, p. 17), “[...] interagindo com os seus, os indivíduos participam ativamente tanto na construção e transformação deste ambiente como na de si próprio”.

Recorrendo novamente ao significado da palavra protagonizar, Rocha (2005, p. 570) afirma que significa “tomar parte em uma ação, ser protagonista de”. As interações sociais que a instituição escolar proporciona a crianças e jovens podem afetar de maneira significativa o seu processo de desenvolvimento, seja ele de cunho cognitivo ou social.

A escola como espaço democrático e de desenvolvimento tem o dever de proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem e participação, para que os jovens possam participar de maneira protagonista na construção de sua identidade social. Como afirma Silva (2009, p. 17): “[...] há uma íntima relação entre a maturação e as interações sociais no processo de desenvolvimento dos seres humanos. [...] essa participação propositiva, proativa, só se desenvolve em ambientes democráticos”.

Para que a escola possa proporcionar aos jovens que desenvolvam sua pró-atividade e senso crítico, é necessário que a participação do aluno no processo de ensino seja reconhecida como uma troca de experiência, observando a importância de sua participação.

A escola caracteriza-se como um espaço de mediação e desenvolvimento dos jovens. Para Corazza (2000, p. 188):

A escola é significada como espaço privilegiado que possibilita a “formação do cidadão” e, por isso, as populações devem passar pela escola, já que ela é a garantia de uma língua comum, de uma identidade nacional, de hábitos de comportamento e de uma racionalidade determinada.

Desde muito cedo, a grande maioria das crianças aprende com seus familiares a importância da escolarização. Por meio de brincadeiras e jogos educativos, os pais dão início ao processo de ensino/aprendizagem que, mesmo de

maneira lúdica e descontraída, já apresenta à criança o quão imprescindível a escola será na busca de um futuro promissor. Segundo Street (2014, p. 140):

Mãe e filhos em casa adotam papéis de professoras e alunos, um brinquedo é tratado não como uma fonte de “diversão”, a ser usado segundo as convenções culturais associadas a lazer, descontração, infância etc.; mas, sim, posicionado dentro de um quadro de ensino aprendizagem, servindo de andaime para o futuro progresso acadêmico da criança; a leitura de uma história em voz alta é retirada pela voz pedagógica de um contexto de narração, caráter e moralidade e transformada em uma atribuição de papel à criança ouvinte para que desenvolva sua “prontidão” escolar.

A escola contemporânea tem como uma de suas funções, em especial nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a de mediar o conhecimento na tentativa de desenvolver os alunos para as funções e exigências da sociedade, como trabalho, vestibular, concursos, faculdade, cursos técnicos, entre outras atividades realizadas na vida adulta.

No livro “Imagens Quebradas”, Arroyo (2012) traz a fala de alguns professores sobre a preparação de seus alunos para a vida adulta. Ele destaca a fala de um professor: “[...] reconheço, meus alunos têm direito à cultura, ao conhecimento, à sua memória e identidade, mas minha primeira obrigação é lhes dar as competências básicas para o emprego e a sobrevivência” (ARROYO, 2012, p. 68). Na fala desse professor, nota-se uma visão de racionalidade no sentido de viabilizar um currículo que ofereça recursos para que os discentes possam enfrentar os desafios a eles impostos pela sociedade em um futuro próximo, na vida adulta.

Com relação às crianças e jovens, bem como às projeções futuras, Qvortrup (2010, p. 787) observou que:

As crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. Essa maneira de falar levanta inevitavelmente a suspeita de que a infância não é o nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: O que você vai ser quando crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças.

O fato de não somente o que são enquanto crianças, mas também o que desejam enquanto crianças e jovens, em especial enquanto alunos, reflete a maneira secundária com a qual os anseios e interesses dos discentes podem estar sendo tratados.

A escola em nossa sociedade se constitui como uma das principais legitimadoras da cultura, tendo ela um papel fundamental em divulgar e manter o patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural a que os alunos têm direito de ser apresentados atravessa não só as culturas legitimadas e com maior valorização social, mas também a cultura local e flexível à qual estamos expostos socialmente, como comenta Rojo (2009, p. 115):

Neste sentido, o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir a cultura global, mais para criar ligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. Como gosto de dizer, para transformar patrimônios em fratrimônios.

As instituições escolares têm como sua essência o desenvolvimento e o aprendizado de seus alunos. A escola é uma instituição cultural, e essa cultura é mediada pelo professor, que é um de seus principais atores (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004).

A relação constante de ensino/aprendizagem a que docentes e discentes são expostos reflete-se de maneira substancial na sociedade. Uma escola onde a criticidade e a troca de opiniões são vistas como formação e emancipação e o protagonismo discente não revela rebeldia e desordem é o que propõe Arroyo (2012, p. 34) quando afirma que:

Os adolescentes e jovens também afirmam seu protagonismo nas escolas e na sociedade não tanto por suas indisciplinas, mas por sua nova presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçadas a viver são outras.

A escola não está aquém das relações de poder, mas cabe ao professor e a todos que compõem a sua estrutura e suas dinâmicas institucionais ponderar e mediar as relações, em especial com os discentes, que são os sujeitos mais vulneráveis.

Quando descreve como deveriam se caracterizar as relações dentro das instituições escolares, bem como o papel de protagonismo dos jovens, Silva (2009, p. 21) comenta:

A possibilidade de descrever e identificar as habilidades de integrar as perspectivas do eu e do outro em adolescentes, bem como em contextos em que isso ocorre, propicia abertura para identificação de atividades pedagógicas que oportunizem cada vez mais níveis elevados de experiências compartilhadas e negociação que culminariam com um processo de desenvolvimento humano adequado à adolescência. [...] Tais questões reforçam a adequação do protagonismo juvenil enquanto metodologia educativa para inserção do(a) adolescente na reflexão e solução dos conflitos pessoais, sociais, ambientais, nos sistemas que compõem a sua bioecologia do desenvolvimento humano.

A constante reflexão dos processos pedagógicos e dos conflitos que ocorrem em meio ao desenvolvimento educacional caracterizam um sistema de ensino democrático e crítico para os jovens nele envolvidos.

São diversas as possibilidades e relações a que docentes e discentes, assim como todo o grupo que compõe o meio escolar, estão expostos diariamente: as relações de poder, as interações sociais, as habilidades cognitivas, entre tantas outras. A mediação de conflitos é de fundamental importância na construção de relações de aprendizado, afeto, segurança e cultura.

Como principais atores dessas dinâmicas estão os discentes e docentes que, ao compartilharem seus anseios, inseguranças e culturas, podem fazê-lo de maneira generosa ou impositiva. Como comenta Arroyo (2012, p. 81): “cada coletivo de escola vai inventando formas diversas de aproximar-se dos educandos para clarear todas essas dimensões”.

A curiosidade e a criticidade devem estar presentes nas relações entre docentes e discentes, mas, para que isso ocorra de maneira natural e dinâmica, sem que se esqueçam dos papéis desempenhados por ambos (professor e aluno), a problematização e o respeito devem ser habilidades a se cultivar e desenvolver permanentemente no ambiente escolar.

No estado de troca em que docentes e discentes se encontram diariamente no ambiente escolar, é importante que ambos saibam assumir os papéis de dissertantes e ouvintes. Essa relação está vinculada também às questões de poder que culturalmente o professor acredita ser preciso exercer para manter a ordem e, por consequência, realizar seu trabalho. O ato educativo é pautado numa relação dialógica, na qual os sujeitos envolvidos aprendem e ensinam. Para Freire (1996, p. 23) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar

das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ao se considerar que o papel do discente não deve ser passivo, mas de participante ativo – protagonista de sua história –, o professor deve considerar as palavras de Freire (1996, p. 47):

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*.

Quando discute a relação ensino/aprendizagem e o papel do professor nesse processo, Gadotti (2008, p. 9) comenta que “neste contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito de sua própria formação”.

Professores, alunos e a dinâmica das relações escolares são assuntos complexos, tema para árduas discussões. Porém, algo é certo: quando nas relações humanas há o respeito às diferenças, à cultura e aos ideais, a liberdade e o diálogo estão presentes; não há motivo que impeça a fluidez da relação entre os sujeitos. Como afirma Freire (1996, p. 32):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Partindo das palavras de Freire sobre as relações dos educandos e dos professores, assim como as práticas educativas e críticas que envolvem todo o processo educativo, proponho, no capítulo metodológico, a discussão das práticas escolares de docentes e discentes, utilizando o letramento como fonte na caracterização do professor como agente de letramento e o protagonismo existente nas práticas de ensino propostas aos discentes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentarei o percurso metodológico da pesquisa, que tem início com a apresentação da fundamentação teórico-metodológica e das características do tipo de pesquisa realizada. A sequência da abordagem metodológica se dará na seguinte ordem: participantes da pesquisa; instrumento de coleta de dados; tratamento dos dados e procedimentos de pesquisa; e perfil dos participantes da pesquisa, obtidos a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes e discentes.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, porém recorre a recursos quantitativos na coleta e no tratamento dos dados, utilizando tabelas, porcentagens e gráficos. Quando caracteriza as singularidades das pesquisas quantitativa e qualitativa, bem como sua complementação, Minayo (2009, p. 22) comenta que:

A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. [...] os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem tratada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa.

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

Tanto na coleta dos dados como na sua interpretação, o pesquisador deve se preocupar com a fidedignidade das características de sua pesquisa, bem como estar atento e observar o meio em que sua proposta de pesquisa está inserida.

Ao destacar as características da pesquisa qualitativa e como as informações coletadas devem ser observadas, Gomes (2009, p. 80) comenta que “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”.

No intento de compreender o letramento através das práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente escolar, assim como o relacionamento entre docentes e discentes e suas práticas diárias, a utilização de uma abordagem qualitativa se justifica na crença de seu potencial em proporcionar o suporte necessário à coleta de dados da pesquisa. Segundo André e Lüdke (1986, p. 11):

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

Considerando o objetivo geral da pesquisa, o de compreender como as práticas de letramento propostas pelos professores possibilitam o protagonismo discente, foram propostos também os objetivos específicos: Identificar as práticas de leitura e escrita que são propostas para os alunos no ambiente escolar nas diversas disciplinas contempladas pelo currículo; Reconhecer se há e de que maneira ocorre o protagonismo discente nas atividades de leitura e escrita propostas pelo professor; Analisar de que maneira o professor percebe a relevância da participação do aluno frente às práticas de leitura e escrita que são realizadas em aula; Analisar de que maneira o aluno percebe a relevância de sua participação nas práticas de leitura e escrita que são realizadas em aula.

Sendo assim, optei por realizar a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, na tentativa de alcançar os objetivos propostos anteriormente, podendo aprofundar em entrevista alguns aspectos referentes aos dados obtidos no questionário aplicado.

No processo de análise dos dados coletados, os questionários terão um tratamento estatístico e serão apresentados através de gráficos e tabelas. Esse procedimento se dará na tentativa de elucidar algumas questões, partindo da proposta inicial de compreender as práticas de letramento propostas na escola.

Os meios de coleta de dados e a escolha da escola pesquisada serão melhor explicados nas próximas seções. A seguir, apresentarei os instrumentos utilizados na coleta de dados e explanarei sobre os participantes selecionados para esta pesquisa, dando, assim, continuidade ao percurso metodológico.

3.1 Participantes da pesquisa e coleta de dados

A presente pesquisa foi realizada com professores e alunos da escola com o maior IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dentre as escolas do município de Joinville.

O IDEB de uma escola municipal é avaliado a cada dois anos a partir da nota da “Prova Brasil”. Nessa prova, realizada por alunos de 9º ano do ensino fundamental, são abordadas questões de matemática e língua portuguesa. As metas do IDEB são diferentes para cada escola e rede de ensino, e essas metas e médias podem ser acompanhadas através do site do INEP¹⁰ (MEC, 2017).

O IDEB do ano de 2015, que veio a público no mês de agosto do ano de 2016, trouxe a Escola Municipal que foi investigada neste estudo como a de maior nota. A escola apresentou média de 7.2, ficando acima da meta projetada para o Estado de Santa Catarina até o ano de 2021¹¹ para os anos finais do ensino fundamental. Os resultados do IDEB dos Estados e Municípios do país são apresentados no site do INEP¹². Como citado anteriormente, as notas são calculadas a partir da média dos acertos dos alunos nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Um dado muito interessante de ser apresentado é que a escola pesquisada alcançou no ano de 2015 a meta destacada somente para o ano 2019¹³. Com base nessa projeção do INEP, a Escola Municipal investigada tem a média do ano de 2019, tendo alcançado com três anos de antecedência.

A escola pesquisada está localizada em um bairro de classe média/alta da cidade, em uma rua calma e com pouco fluxo de carros e pessoas. Na primeira ida à escola, observei que sua infraestrutura atende muito bem o desenvolvimento das

¹⁰ INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>>.

¹¹ A meta projetada para o Estado de Santa Catarina em 2021 é 6.0.

¹² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

¹³ A meta projetada para a E. M. Pastor Hans Müller em 2019 pelo site do INEP seria de 7.2, nota alcançada pelos alunos no ano de 2015.

atividades escolares. A comunidade escolar conta com uma biblioteca cujo acervo possui mais de 1000 livros, uma sala de informática com 18 computadores, além de uma quadra coberta. As salas de aula são ambientadas para cada disciplina, sendo amplas e climatizadas. O pátio da escola é, em grande parte, coberto, com uma grande área de circulação para os alunos e funcionários.

No momento da pesquisa, havia 965 alunos matriculados do 1º a 9º ano, sendo, na sua maioria, alunos que iniciam e finalizam o ensino fundamental nessa mesma escola.

Para apresentação dos participantes da pesquisa (discentes) e caracterização do processo de coleta de dados, o quadro abaixo irá trazer algumas informações primárias:

Quadro 1: Participantes da pesquisa (discentes)

Participantes da Pesquisa (Discentes)	
8º anos	9º anos
32 alunos	33 alunos
Respondentes dos questionários	
8º anos	9º anos
32 alunos	33 alunos
Entrevistados	
8º anos	9º anos
2 alunos	2 alunos

Fonte: Desenvolvido a partir dos dados da pesquisa (2017).

A pesquisa com os discentes de 8º e 9º ano aconteceu no ano de 2016 nos meses de novembro e dezembro. Já a pesquisa com os docentes da unidade escolar foi realizada no início do ano letivo de 2017, no mês de março. Os docentes participantes da pesquisa totalizaram 10 respondentes do questionário e 3 entrevistados.

Anteriormente à efetiva aplicação do questionário e entrevistas com os participantes (docentes e discentes), aconteceram as pré-testagens dos instrumentos de coleta de dados. A primeira delas aconteceu durante a aula do dia 30 de agosto de 2016 na disciplina Seminários de Pesquisa II, ministrada pelas professoras Aliciene F. M. Cordeiro e Márcia de Souza Hobold. Essa aula também contou com a presença da professora convidada Rosana Mara Koerner. Nesse dia, os questionários e entrevistas foram respondidos e discutidos pelo grupo e algumas

sugestões de alterações foram dadas, a fim de tornar mais claros e objetivos os instrumentos de investigação.

Em um segundo momento, no mês de outubro, foi realizada a segunda pré-testagem do questionário com uma turma de 9º ano da escola na qual leciono. Nesse momento, também realizei uma discussão com os discentes para que falassem sobre dúvidas que haviam tido ao responder ou até mesmo questões que poderiam ter ficado dúvidas. As sugestões apontadas pelos estudantes foram consideradas na versão final do instrumento.

Terminado o período de pré-testagem, iniciei a aplicação da pesquisa. Com a ajuda da supervisora da escola, foram escolhidas as duas turmas que iriam participar da aplicação do questionário e posterior realização das entrevistas. A aplicação do questionário aconteceu no dia 23 de novembro de 2016, no período matutino com o 8º ano e, vespertino, com o 9º ano.

Após uma breve explicação de qual era o objetivo da aplicação do questionário aos alunos, todos, em ambas as turmas, foram muito solícitos em respondê-lo, apresentando curiosidade e também comprometimento em ler e responder sinceramente as questões. A última questão do questionário dizia respeito à vontade do aluno em continuar participando da pesquisa realizando uma entrevista. Em caso positivo, o aluno deveria colocar seu nome ao lado do “sim”. Na turma de 8º ano, somente 3 alunos demonstraram interesse em participar, já na turma de 9º ano, 17 alunos mostraram interesse em dar continuidade à pesquisa, participando da entrevista.

Sendo assim, por serem menores, foi entregue a todos os discentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)¹⁴ para que o responsável pudesse assinar, no qual constava a seguinte redação: *após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.* Com isso, foi solicitado que o termo fosse assinado e devolvido à pesquisadora no dia seguinte à aplicação do questionário. Infelizmente, somente alguns alunos trouxeram o termo assinado no dia seguinte.

¹⁴ O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento) é um documento que o participante da pesquisa deve entregar assinado ao pesquisador, para que suas respostas e informações possam ser usadas na pesquisa. No caso de alunos menores, esse termo deve ser assinado pelo responsável legal do aluno(a) e pelo próprio aluno(a).

Ciente da relevância de utilizar o maior número de questionários possível na análise de dados, solicitei novamente o documento; porém, mesmo utilizando meios de comunicação como *WhatsApp*¹⁵ e retornando reiteradas vezes à unidade escolar, somente 26 discentes trouxeram o termo assinado. Diante disso, a pesquisa apresenta uma amostra de 26 questionários preenchidos e devidamente autorizados para serem utilizados como dados.

Dentre os 26 questionários, foram selecionados dois alunos de cada turma para a realização da entrevista. Essa seleção aconteceu a partir do voluntariado dos alunos, que ao serem questionados no dia anterior à entrevista, se dispuseram em vir à escola no contraturno. As entrevistas aconteceram no dia 05 de dezembro de 2016, no período matutino, com ambas as turmas na unidade escolar.

A realização da pesquisa junto aos docentes teve início somente no ano de 2017. Essa foi uma solicitação da supervisora escolar, devido à sobrecarga de trabalho dos professores no processo de encerramento anual.

No mês de fevereiro de 2017, os professores do 8º e 9º ano de 2016, que já haviam sido pré-selecionados no ano anterior, receberam um envelope lacrado contendo um questionário e dois TCLE, um para ficar em posse do professor e outro para assinatura e devolução à pesquisadora.

O questionário, composto de 15 questões, foi recolhido pela supervisora escolar e entregue à pesquisadora no mês de março. Nesse mesmo mês, foram marcadas as entrevistas com os professores. Para a escolha dos professores que seriam convidados a participarem da entrevista, foi realizado um levantamento nos questionários respondidos pelos alunos no ano anterior. Foram levadas em consideração especialmente as respostas dadas pelos alunos às perguntas nº 14, 15, 21 e 22 do questionário:

- Qual a disciplina em que são propostas as atividades mais “legais” de leitura e escrita, nas quais você sente que é mais fácil aprender?
- Quais professores perguntam a sua opinião ou de seus colegas sobre as atividades que vocês mais gostam nas aulas?
- Qual professor propõe as atividades de leitura mais desafiadoras?

¹⁵ As duas turmas (8º e 9º ano) tinham um grupo de *WhatsApp* pelo qual se comunicavam, o qual utilizei, com a ajuda da representante de turma, que reenviava minhas mensagens para lembrar os alunos de assinarem o termo.

- Qual professor propõe as atividades de escrita mais desafiadoras?

Os professores mais mencionados pelos alunos foram os das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Ciências Naturais. Após convite e aceite dos professores citados, as entrevistas foram realizadas nas aulas-atividade dos professores, no dia 22/03 no período vespertino com a professora de História, dia 23/03 no período matutino com a professora de Ciências Naturais e dia 24/03 no período matutino com a professora de Língua Portuguesa.

A escolha dos instrumentos de coleta de dados e da sua forma de aplicação foi baseada nas características das pesquisas qualitativas, assim como na estruturação de horários e regras internas da unidade escolar pesquisada, a fim de respeitar e não causar prejuízo ao processo educacional dos envolvidos, além de não colocar em risco a fidedignidade dos instrumentos e aplicabilidade da pesquisa.

Na próxima seção, explico com maior clareza a escolha dos instrumentos de coleta de dados partindo do objetivo da pesquisa e sua abordagem qualitativa.

3.2 Escolha dos instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados teve como norte o objetivo da pesquisa de compreender como as práticas de letramento propostas pelos professores possibilitam o protagonismo discente. Para Minayo (2009, p. 16), “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”.

Tendo essa questão em mente, pareceu a escolha mais acertada a opção por uma abordagem qualitativa com a utilização de um questionário com perguntas que traçassem o perfil dos docentes e discentes, assim como perguntas que colocassem luz às questões-chave da pesquisa, ou, no caso das questões abertas, abrissem precedentes para novas respostas ou questionamentos. Com esse mesmo enfoque, a entrevista semiestruturada com docentes e discentes caracterizou-se como a opção mais apropriada para a aproximação das práticas escolares, bem como uma forma de apropriação de questões mais particulares de interação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como sugere Triviños (1987, p. 122):

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características, físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece.

No intuito de compreender as práticas escolares, bem como o papel discente e docente no processo de ensino/aprendizagem das atividades de leitura e escrita, a abordagem qualitativa, como afirma Triviños (1987, p. 138), apresenta os elementos necessários para o fazer científico:

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto à observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

O questionário aplicado com os discentes era composto de 22 questões, dentre estas 14 fechadas e 8 abertas. A entrevista semiestruturada era composta por 8 questões norteadoras. Já o questionário aplicado com os docentes continha 15 questões, destas 6 fechadas e 9 abertas. A entrevista semiestruturada era composta por 10 questões norteadoras. Os instrumentos utilizados na pesquisa, bem como a transcrição das entrevistas, estão nos apêndices das páginas 117 a 140 respectivamente.

Em seguida, apontarei alguns dados coletados a partir dos questionários aplicados com docentes e discentes, além de algumas considerações teóricas de autores sobre a pesquisa e como ela deve ser conduzida na busca de resultados fidedignos.

3.3 Tratamento dos dados e considerações teóricas

Os dados obtidos com os questionários e entrevistas realizadas com discentes e docentes no processo de coleta de dados foram analisados com base no método de análise do conteúdo a partir de um olhar qualitativo, correlacionando as

respostas dos pesquisados, a base teórica utilizada, a análise da pesquisadora e os objetivos propostos na pesquisa. Segundo Moraes (1999, p. 3), “[...] a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

Na organização dos dados, foram utilizadas tabelas, gráficos e calculadas porcentagens, a fim de se visualizar com maior clareza os sujeitos da pesquisa, tanto em caráter individual como coletivo. Também é de grande relevância para a pesquisa entender o local pesquisado, assim como conhecer os sujeitos da pesquisa. Esses dois fatores são essenciais na dinâmica de analisar e interpretar os dados. Nesse processo, o pesquisador é colocado em uma posição na qual a pesquisa depende de sua coerência e capacidade de análise, não de maneira neutra, porém fidedigna aos dados coletados. Como nos explica Franco (2012, p. 10):

[...] A utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

Partindo da fala de discentes e docentes, realizei a organização e categorização dos dados. Nesse trabalho de construção das categorias de análise, foram utilizados dados relatados, sempre levando em consideração, durante o processo, os objetivos propostos inicialmente na pesquisa. Como nos explica Moraes (1999, p. 11):

As categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico. A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos.

A análise foi desenvolvida (TRIVIÑOS, 1987) com a intenção de dar ênfase ao sentido do “conteúdo das mensagens” produzidas pelos sujeitos pesquisados. Mesmo sendo direcionada por objetivos propostos anteriormente, não houve busca por respostas pré-determinadas, e sim uma captação das informações manifestadas na fala dos sujeitos. Como afirma Moraes (1999, p. 10):

A ênfase na subjetividade não é inconciliável com o rigor científico. Este não exclui nem substitui sentidos latentes em instituições não quantificáveis. A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural.

Na próxima seção, apontarei alguns dados coletados a partir dos questionários aplicados com docentes e discentes, bem como algumas informações que podem ser destacadas observando-se esses dados.

Os dados coletados a partir da aplicação de questionário estão divididos nesta dissertação em dois momentos. Primeiramente, será apresentada, ainda na metodologia, uma introdução ao perfil dos sujeitos. Em seguida, no capítulo de análise dos dados, seguirão os dados coletados a fim de identificar as práticas de leitura e escrita realizadas fora do contexto escolar, em seu “tempo livre”, bem como as práticas de letramento realizadas no contexto escolar. Optou-se por essa metodologia na tentativa de facilitar ao leitor o entendimento com relação ao perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.

3.4 Perfil dos discentes participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa e, conseqüentemente, respondentes dos questionários dos quais foram tirados os dados que serão apresentados totalizam 26 alunos de 8° e 9° ano de uma escola pública municipal.

Os sujeitos da pesquisa têm idade entre 13 e 15 anos, estando grande parte dos pesquisados (16 alunos) com a idade de 14 anos, totalizando um percentual de 61% da amostra.

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

pensado para que torne as relações mais promissoras, Arroyo (2012, p. 27) afirma que:

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

Assim como os discentes, na próxima seção, será apresentado o perfil dos docentes participantes da pesquisa.

3.5 Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa e, conseqüentemente, respondentes dos questionários de onde foram tirados os dados que serão apresentados totalizam 10 professores de 8º e 9º ano de uma escola pública municipal.

Os participantes da pesquisa lecionam as disciplinas de Matemática, Inglês, Geografia, Ensino Religioso, Artes, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, História e Educação Física.

Os docentes têm idade entre 33 e 51 anos. Com relação ao tempo de docência, apenas 1 professor, representando (10%) da amostra, tem menos de 10 anos de profissão, 5 professores (50%) têm entre 10 e 20 anos de docência e 4 deles (40%) têm de 20 a 28 anos de profissão.

O fato de grande parte dos professores lecionar há mais de dez anos caracteriza que são profissionais que já passaram pelo processo de aquisição dos saberes docentes, os saberes experienciais que são vividos nos primeiros anos de carreira do professor. Esses saberes envolvem as relações e interações com seus pares, as obrigações e normas institucionais, a organização institucional e suas funções diversificadas, nas quais o profissional acumula experiências fundamentais para o exercício da função docente, tomando para si alguns hábitos que o caracterizarão como profissional. Esse processo pode levar de 1 a 5 anos (TARDIF, 2002).

Dando continuidade à análise da pesquisa, partindo do objetivo de contribuir para as discussões sobre o letramento, na próxima seção analisarei as práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar por discentes e docentes, bem como o protagonismo discente inserido nas práticas de leitura e escrita.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O PROTAGONISMO DISCENTE

Neste capítulo pretendo analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por docentes e discentes em seu “tempo livre” fora da escola e no contexto escolar, ao se considerar o professor como agente de letramento e o protagonismo discente inserido nessas práticas.

Ao falar sobre professores e alunos e suas relações no processo de ensino/aprendizagem, Arroyo (2012, p. 184) ressalta que:

Quando educamos, nos educamos, nos libertamos do que somos, pensamos e cremos. Inseridos em relações humanas novas nos humanizamos. Nos tornamos diferentes do que vínhamos sendo. Refazemos nossa imagem no espelho da nova imagem dos educandos(a).

A análise versará sobre os dados que foram obtidos a partir de questionários aplicados com discentes do ensino fundamental e com seus professores, além das entrevistas com alguns desses respondentes. A esses professores e alunos foram feitas perguntas com relação às práticas de leitura e escrita realizadas dentro e fora da sala de aula e o protagonismo discente.

A análise dos dados levou-me a propor as seguintes seções/temáticas: 4.1 Os discentes da pesquisa e suas práticas de leitura e escrita; 4.2 Os docentes da pesquisa e suas práticas de leitura e escrita; 4.3 Letramento: atividades de leitura e escrita; e 4.4 Protagonismo discente: participação e tomada de decisão. Os professores que participaram da investigação/entrevista serão identificados como P1 a P10, totalizando os 10 docentes, pois suas falas, tanto obtidas pelo questionário nas perguntas abertas quanto na entrevista, constituíram parte do *corpus*. Os alunos serão identificados como A1 a A4, totalizando os 4 discentes entrevistados dentre os 26 respondentes do questionário. Essa opção pela utilização de nomenclaturas visa a preservar o anonimato dos participantes.

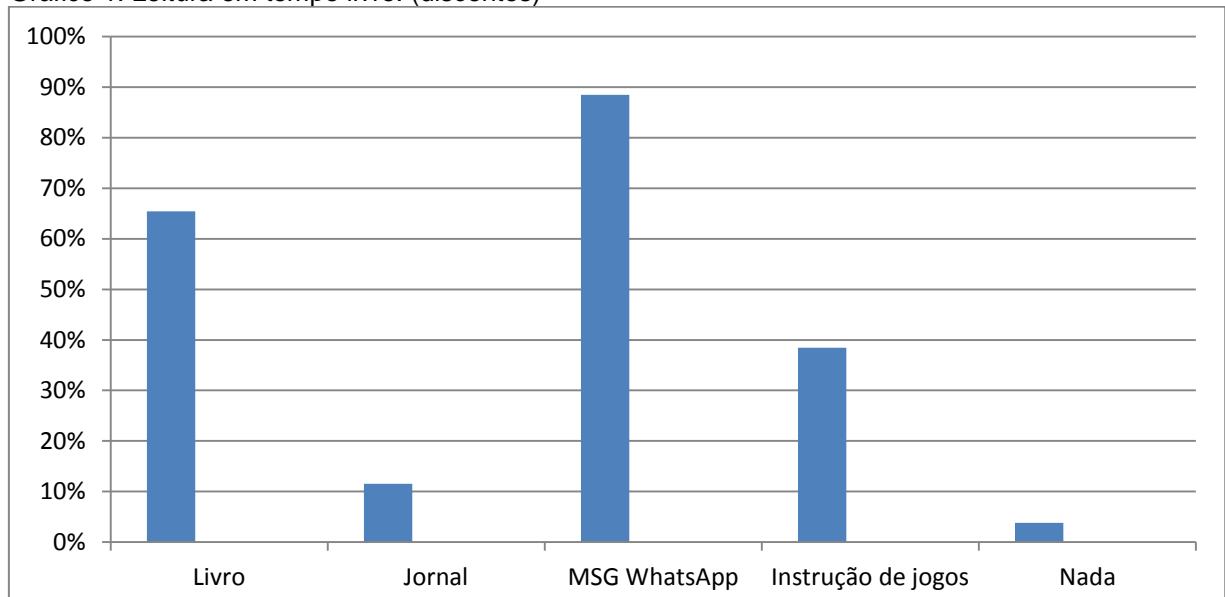
4.1 Os discentes da pesquisa e suas práticas de leitura e escrita

A leitura e a escrita são práticas sociais inerentes à sociedade grafocêntrica. O cotidiano das pessoas está repleto de eventos de letramento que exigem o desenvolvimento das habilidades linguísticas relacionadas ao ler e ao escrever. O acesso a materiais escritos para além dos disponibilizados na vida cotidiana pode caracterizar formas de desenvolver tais habilidades.

Considerando essa proposição, em relação às práticas de leitura, foi perguntado aos discentes se ganham ou compram livros. 20 deles responderam que sim, totalizando (77%) da amostra. Esse indicador comprova que os alunos não sofrem influência apenas na escola quando o quesito é leitura, e pode-se notar a presença da família nessa relação com a prática da leitura.

Quando questionados acerca do que é lido no tempo livre (fora da escola), não vinculado à tarefa escolar, como o gráfico a seguir irá demonstrar, as opções *WhatsApp* e livros, respectivamente, tiveram o maior número de indicações. Apenas um aluno disse não ler “nada” em seu tempo livre. Esse mesmo aluno relatou ter iniciado os estudos na escola pesquisada a partir do 6º ano, o que nos leva a refletir sobre a importância de um processo contínuo de acesso e incentivo à leitura, que deve ser oportunizado desde cedo na escola.

Gráfico 1: Leitura em tempo livre. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

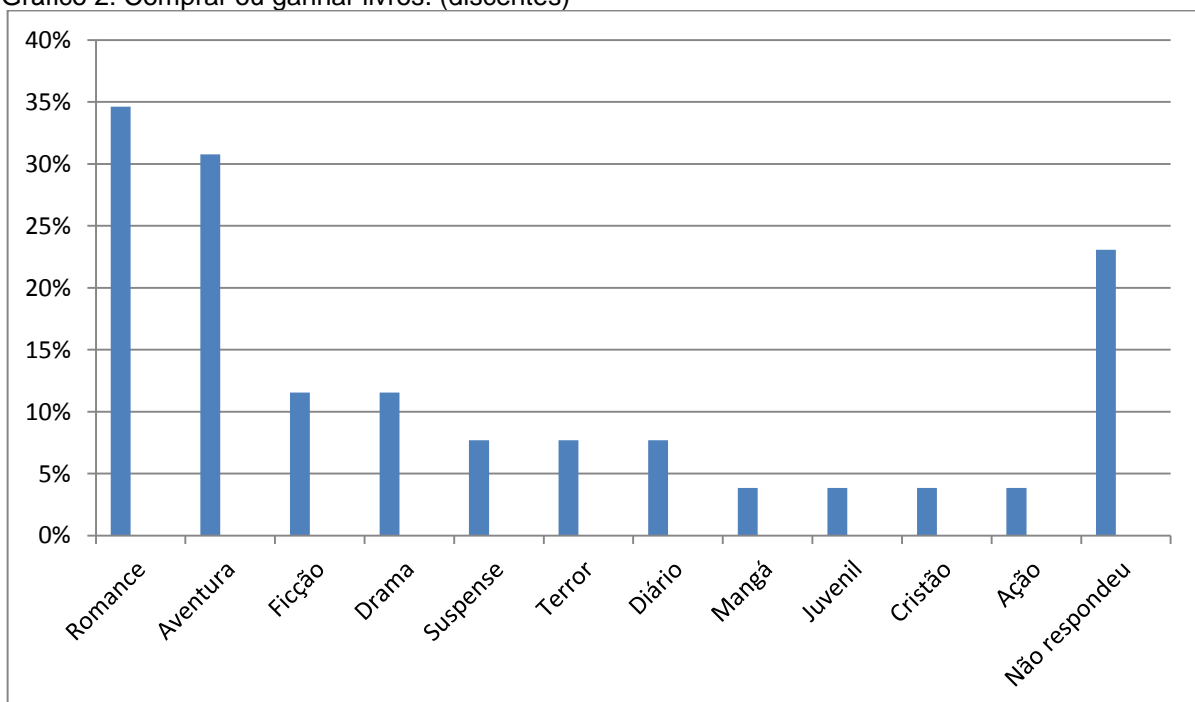
Os dados trazidos pelo Gráfico 1 demonstram formas diferentes de acesso à leitura e escrita. A sociedade vive um processo de mudança em que os novos meios tecnológicos, como o celular, assumem um papel fundamental frente aos processos

de leitura e escrita vividos diariamente por crianças e jovens. Para Soares (2002, p. 156):

[...] diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso destas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. [...] a conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.

Os sujeitos pesquisados também puderam apontar qual sua preferência quando compram ou ganham livros, sendo os gêneros mais citados o “romance”, apontado por 9 alunos (35%), e os livros de “aventura”, por 8 alunos (31%) da amostra. Um dado interessante foi que 6 alunos (23%) não responderam a questão, exatamente o número de alunos que afirmou na questão 5 do questionário que não costumam ganhar ou comprar livros, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Comprar ou ganhar livros. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Outro dado interessante sobre as leituras realizadas pelos discentes em seu tempo livre fora da escola foram os gêneros romance e aventura como sendo os mais citados. Uma hipótese levantada para esse dado é a de que esses gêneros são os mais apresentados aos alunos nos acervos das bibliotecas escolares, portanto de maior acesso à leitura. Também há a possibilidade, como constatamos em dado

anterior, de a família ser uma das incentivadoras da leitura dos discentes, podendo o gênero literário, romances e livros de aventura serem os de maior presença nas bibliotecas familiares.

Essa hipótese corrobora os dados da 4^o edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹⁶, na qual os gêneros romance e conto foram apontados como leituras realizadas com maior frequência pelos entrevistados, perdendo apenas para as leituras de cunho religioso. Nesse caso, apesar de estarmos lidando com idades distintas (pois a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foi realizada com a população em idade adulta), os dados obtidos nesta investigação nos permitem levantar a hipótese de que as leituras realizadas pelos pais têm relação com a leitura realizada pelas crianças e jovens.

Como afirma Fiad (2015, p. 203), “o letramento deve ser entendido como uma prática social, dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve”.

A leitura é uma das habilidades que mais está presente na vida das pessoas. Por outro lado, a escrita é utilizada de forma mais específica, como mandar uma mensagem para alguém, registrar uma receita e anotar na lista de compras. Assim, os discentes foram provocados a responderem sobre as atividades de escrita que realizam em seus momentos de lazer, fora do espaço escolar.

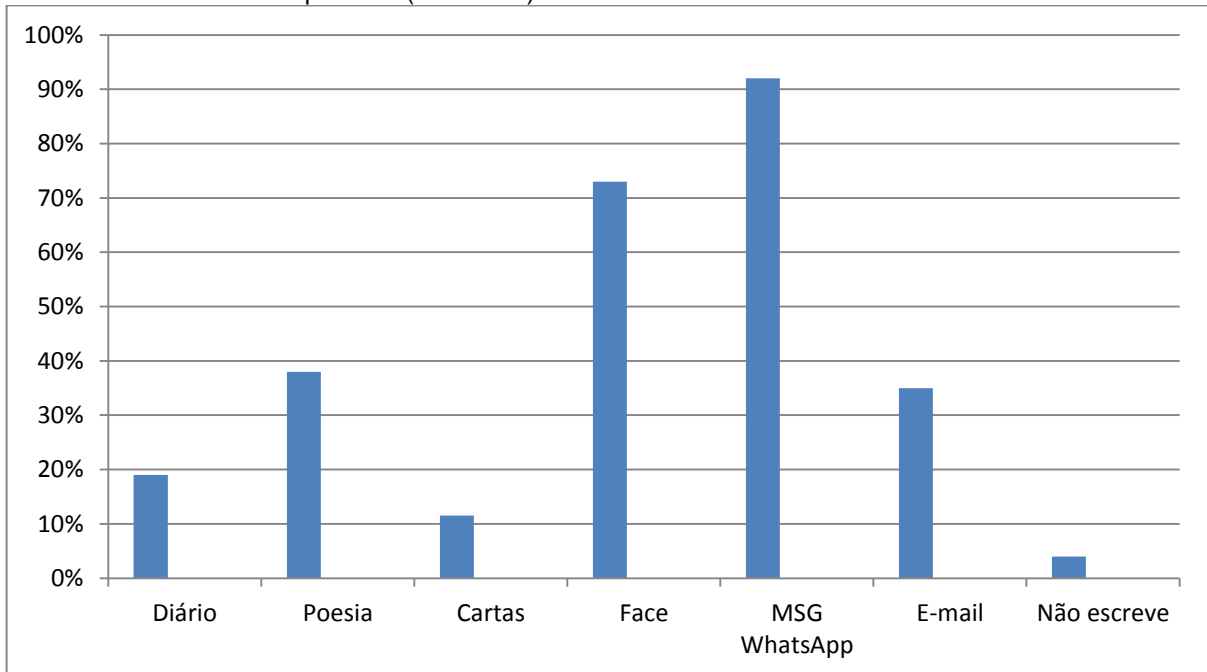
Como primeiro questionamento, os alunos responderam sobre o que escrevem em seu tempo livre fora da escola. Assim como nas atividades de leitura, o aplicativo *WhatsApp* foi citado por 24 alunos (92%) como a maior demanda de escrita utilizada no dia a dia, seguido pela rede social *Facebook*, com 19 alunos (73%).

Os jovens contemporâneos apresentam outras formas de realizar a leitura e a escrita que não se vinculam mais apenas ao uso do papel, caneta e livros. As dinâmicas são outras e as abordagens culturais também. Ao comentar as interações culturais dos indivíduos e sua importância no processo de letramento, Colaço (2012, p. 5) afirma que “[...] não é possível separar o sujeito do contexto e dos recursos envolvidos na sua aprendizagem”.

¹⁶ Os resultados da 4^o edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro e executada pelo IBOPE, divulgada em março de 2016, tem como objetivo conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira.

O Gráfico 3 a seguir trará um panorama das respostas dos discentes sobre o que escrevem em seu tempo livre fora da escola:

Gráfico 3: Escrita em tempo livre. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Esse dado não causa surpresa quando tratamos de adolescentes. As redes sociais e aplicativos de mensagens são os meios de comunicação mais utilizados não só com amigos, mas também com a família.

A tecnologia se faz presente na vida dos adolescentes contemporâneos. Não há como negar que a tecnologia digital mudou as características da leitura e escrita, porém não sua funcionalidade quando relacionado ao ato de ler, escrever e se comunicar. Como comenta Soares (2002, p. 151):

Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Os dados apontaram uma diversidade de práticas de leitura e escrita que são realizadas pelos discentes que, apesar de estarem envolvidos com os meios tecnológicos, realizam a leitura e escrita de gêneros tradicionais como o poema, mas

que podem estar disponíveis no aparato tecnológico. Os recursos utilizados no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita tendem a viabilizar uma ampliação das possibilidades de letramento, que não se dão sempre da mesma forma. Atualmente, as tecnologias têm favorecido outras maneiras de se lidar com as práticas de leitura e escrita, diferentemente de outros momentos históricos, e, assim, surgem outros gêneros textuais que se fazem necessários nessas novas formas comunicativas, nesses novos modelos de interação pela linguagem.

Na seção seguinte, trarei as questões relacionadas ao perfil dos docentes, bem como as atividades de leitura e escrita por eles realizadas.

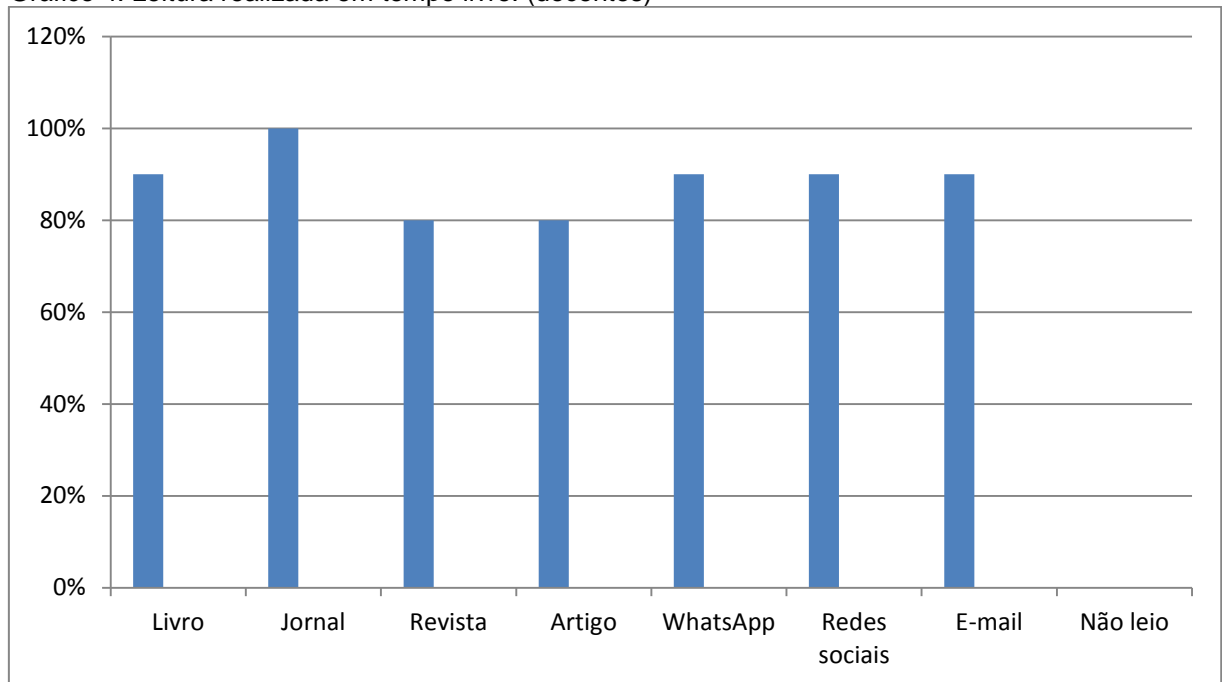
4.2 Os docentes da pesquisa e suas práticas de leitura e escrita

Com relação às práticas de leitura realizadas pelos docentes, a primeira pergunta foi se a leitura fazia parte do seu dia a dia. Do total de 10 pesquisados (100%), todos responderam que “sim”, a leitura faz parte de suas atividades diárias.

Quando questionados sobre o teor das leituras, o item do questionário “jornal” foi assinalado por 10 pesquisados, totalizando 100% da amostra. Logo em seguida, apareceram “livros”, “redes sociais”, “*WhatsApp*” e “*e-mail*” com o total de 9 respondentes (90%) da amostra, ficando a revista e o artigo com o menor número de marcações, 8 professores (80%).

Novamente os meios mais tradicionais de leitura e escrita, como jornal e livros, são utilizados em meio a práticas de leitura e escrita contemporâneas, como redes sociais, mensagens em aplicativos, *e-mail*, entre outras formas de comunicação. Esses dados apontam uma pluralidade de letramentos que resulta na aquisição de novas habilidades, como comenta Soares (2002, p. 154): “[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever”. Como aponta o Gráfico 4:

Gráfico 4: Leitura realizada em tempo livre. (docentes)



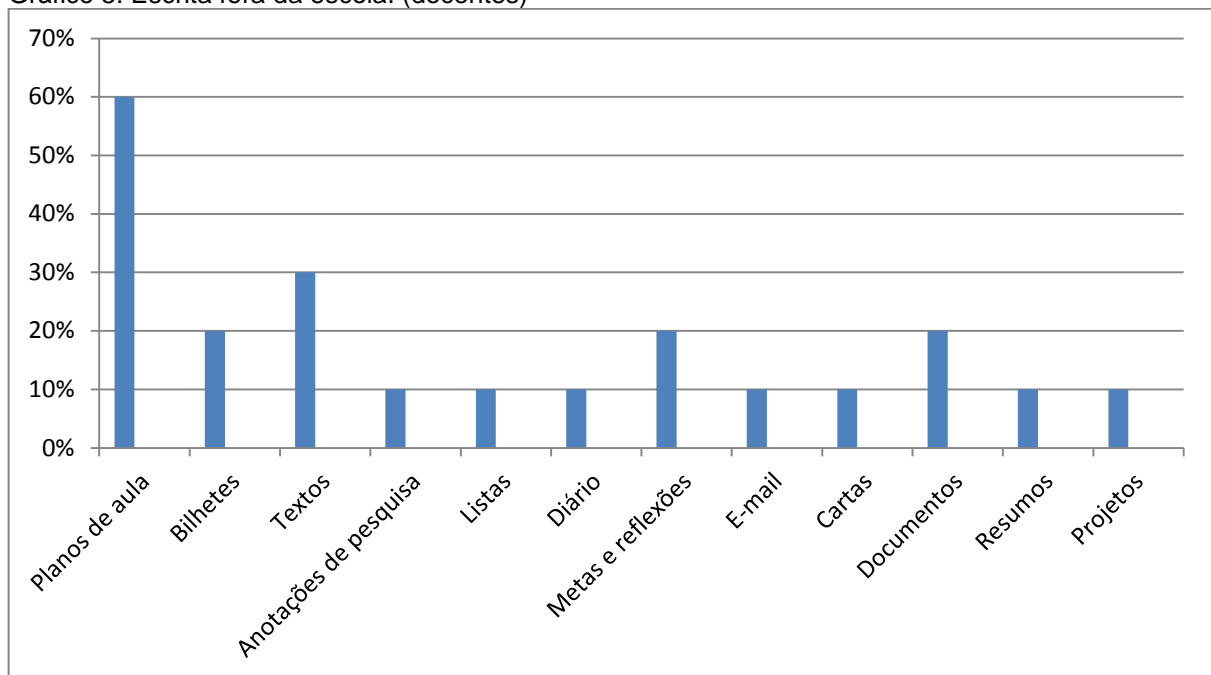
Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Após a discussão das atividades de leitura realizadas pelos docentes, o questionário trouxe questões referentes às atividades de escrita por eles realizadas. A primeira pergunta foi se a escrita fazia parte de suas atividades diárias. A essa questão, 10 docentes (100%) da amostra responderam que “sim”, a escrita faz parte do seu dia a dia.

Logo em seguida, os professores foram questionados sobre o que costumam escrever fora do seu horário na escola. Nessa pergunta, 6 professores, representando 60% da amostra, afirmaram escrever planos de aula e outros 3 docentes (30%) relataram fazer textos também relacionados às atividades escolares. As outras respostas variaram, porém, de maneira menos significativa do que as citadas anteriormente.

Quando relacionado às atividades de escrita, os docentes relatam muitas atividades de cunho extensivo das obrigações escolares e afazeres docentes. Esse dado sofre uma discrepância com relação às atividades de leitura que, como citado anteriormente, estão, em geral, relacionadas com o lazer e descontração no tempo livre fora da escola, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 5: Escrita fora da escola. (docentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Diferente das atividades de leitura, que pareciam, em geral, estar relacionadas a momentos de prazer e descontração para os docentes, as atividades relacionadas à escrita trazem consigo uma conotação de extensão das obrigações escolares: planos de aula, textos, documentos, anotações de pesquisa, resumos, projetos. Apenas algumas atividades demonstram necessidade pessoal em escrever, como diário, cartas e bilhetes.

Essa questão pode ter relação com todo o processo educacional também vivenciado pelos docentes. Na escola, em geral, quando uma atividade de escrita é proposta, refere-se a colocarmos no papel nossas ideias mais sérias e controladas, como respostas corretas em caso de provas e produção textual sobre temas determinados, que será avaliada. Essa rigurosidade com que a escrita é tratada, sem liberdade para a criatividade e espontaneidade, estando geralmente vinculada a um gênero ou a um modelo específico, pode explicar porque a escrita não raramente é relacionada com maior intensidade às atividades burocráticas e de trabalho na vida adulta. Para Cagliari (2010, p. 105), a maioria das escolas:

[...] não permite que a criança faça seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho”, desde o primeiro dia de aula. Às vezes a escola supõe que os exercícios preparatórios são o melhor caminho para o aluno desenvolver suas habilidades para a escrita e a leitura. Alguns métodos são tão rígidos em suas atividades, e tão extensos em

particularidades preparatórias, que não sobra espaço para as crianças desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita.

Na seção seguinte, serão apresentadas as práticas de letramento realizadas na escola pesquisada, bem como o papel do professor no desenvolvimento e mediação das atividades de leitura e escrita.

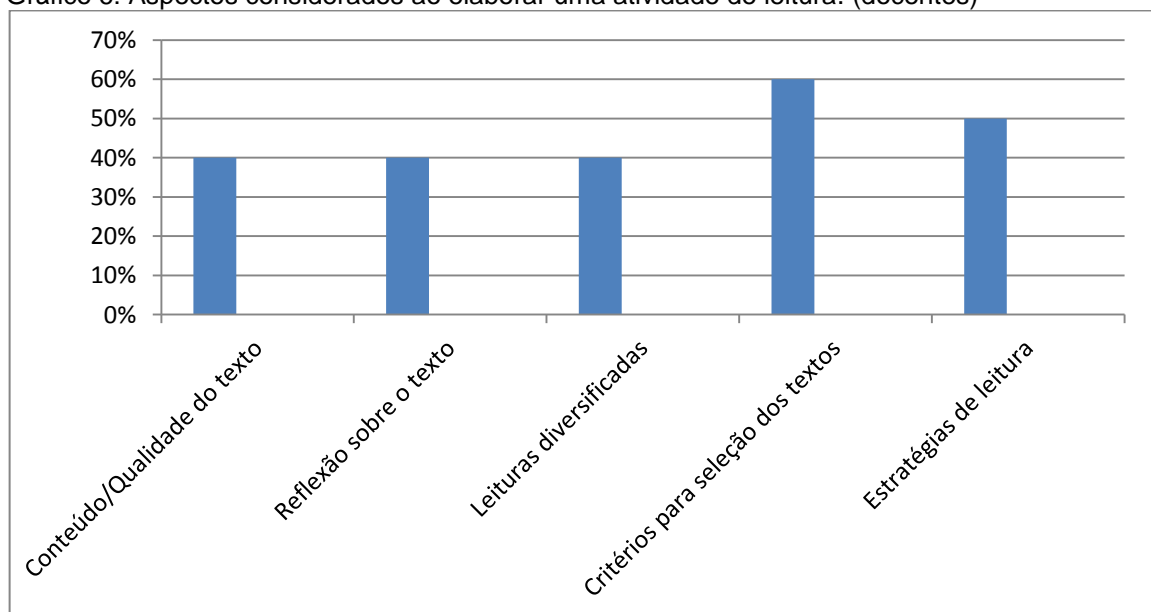
4.3 Letramento: atividades de leitura e escrita

A leitura e a escrita são habilidades inerentes ao processo educativo escolar. As diferentes disciplinas se constituem por elas, as quais possibilitam que o aluno adquira competências específicas para que possa se apropriar dos diferentes conteúdos trabalhados na matriz curricular, significando-os no seu dia a dia.

É nessa perspectiva que os professores participantes da pesquisa entendem o papel da leitura e da escrita. Pelo menos é o que se observa em suas falas ao serem perguntados, em questionário, com relação aos aspectos ou estratégias que consideram ao elaborar uma atividade de leitura para sua disciplina.

O gráfico a seguir trará um panorama geral das respostas dadas pelos docentes:

Gráfico 6: Aspectos considerados ao elaborar uma atividade de leitura. (docentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

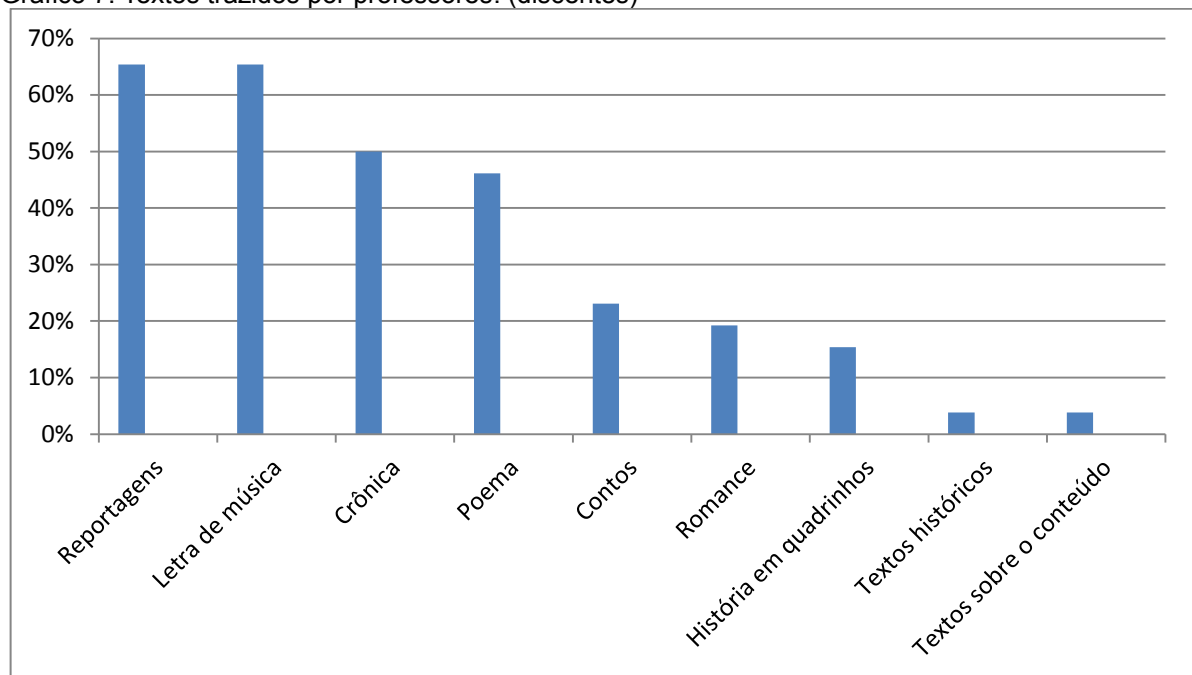
No que se refere aos aspectos que o professor considera ao propor uma atividade de leitura, nota-se a preocupação com os critérios para a seleção dos textos que serão apresentados aos alunos. Das questões citadas, essa foi a que teve maior ênfase. Dentre os critérios citados estão presentes o conteúdo dos textos, as reflexões e discussões que o texto pode trazer para a turma e a diversidade de fontes na seleção do material, levando em conta ao elaborar atividades de leitura em seu planejamento: conteúdo e qualidade do texto, reflexão sobre a leitura, diversidade de leituras, entre outras preocupações, visando não só à compreensão, mas também ao bem estar dos alunos.

Outros aspectos apontados foram as estratégias na realização dessas leituras: de maneira diversificada, utilizando imagens, documentários e temas diferenciados. Esse dado revela a importância que a escola investigada dá à abordagem utilizada para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita e a relação direta que os docentes fazem entre participação, reflexão, motivação e curiosidade dos discentes durante o processo de ensino.

Corroborando a fala dos professores, ao serem questionados sobre o que costumam ler durante as aulas, 22 alunos (85%) relataram ler o livro didático, 14 alunos (54%) mencionaram ler livros da biblioteca e 18 alunos (69%) da amostra apontam ler textos trazidos por professores. Embora um grande número de estudantes tenha apontado o livro didático como a principal fonte de leitura, há indicação de que os professores têm trazido um número expressivo de textos extras, não ficando atrelados apenas ao livro didático. Esse fato pode significar, em um planejamento mais cuidadoso e preocupado, a diversidade de acesso a diferentes materiais pelos estudantes.

A hipótese de um planejamento que aborda a diversidade de gêneros textuais pode ser confirmada, também, com a resposta dada pelos estudantes à pergunta que procurava identificar, em caso de textos trazidos por professores, o que eles liam com maior frequência. O gráfico a seguir mostrará os gêneros apontados pelos alunos:

Gráfico 7: Textos trazidos por professores. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

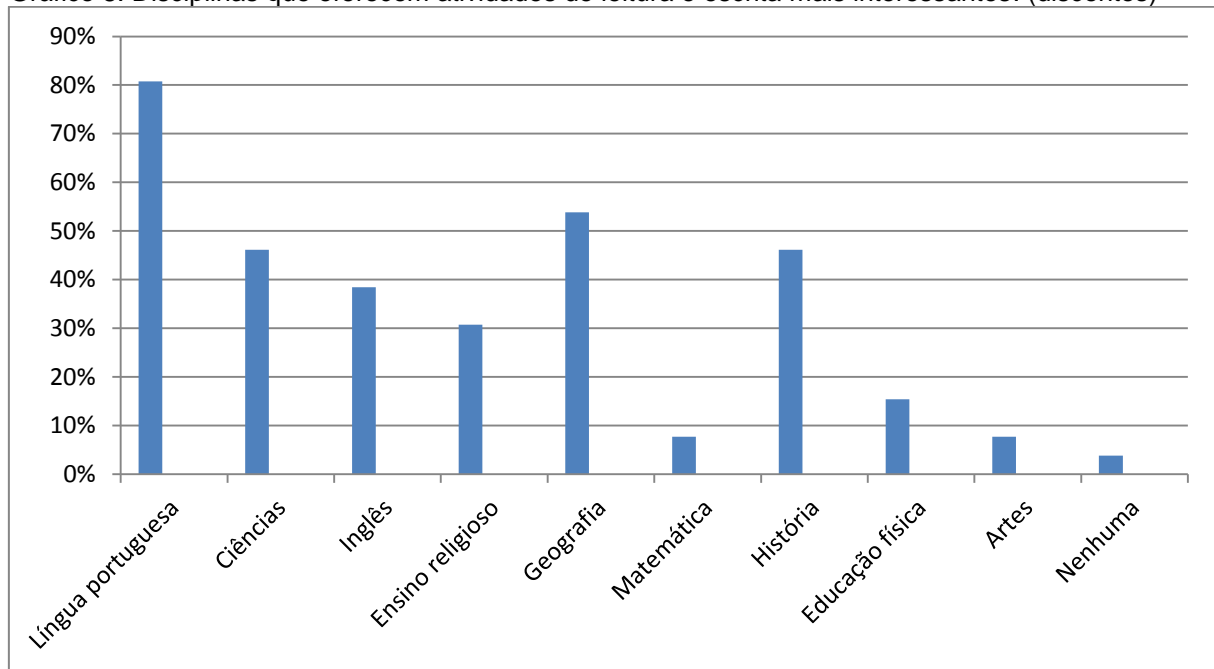
Nota-se uma grande diversidade de textos trazidos pelos professores da escola, o que denota pesquisa e planejamento, bem como estímulo profissional para despertar nos alunos a curiosidade e ampliação do repertório de gêneros destinados à prática de leitura.

O professor, enquanto agente de letramento, deve prover recursos e redes comunicativas para que os estudantes possam participar dos vários eventos de letramento da vida social (KLEIMAN, 2006).

Com relação às disciplinas que propõem as atividades mais interessantes¹⁷ de leitura e escrita na percepção dos alunos, dos 26 respondentes, 21 deles (81%) apontaram a disciplina de Língua Portuguesa, 14 alunos (54%) a de Geografia e as disciplinas de Ciências e História foram apontadas por 11 alunos (42%). O gráfico a seguir irá trazer a caracterização das demais disciplinas indicadas pelos discentes.

¹⁷ No questionário aplicado aos alunos, a palavra “interessante” foi substituída pela palavra “legal”, por se tratar de um grupo jovem de ensino fundamental e pela intenção direta da questão de identificar a disciplina que mais atraía esses alunos.

Gráfico 8: Disciplinas que oferecem atividades de leitura e escrita mais interessantes. (discentes)



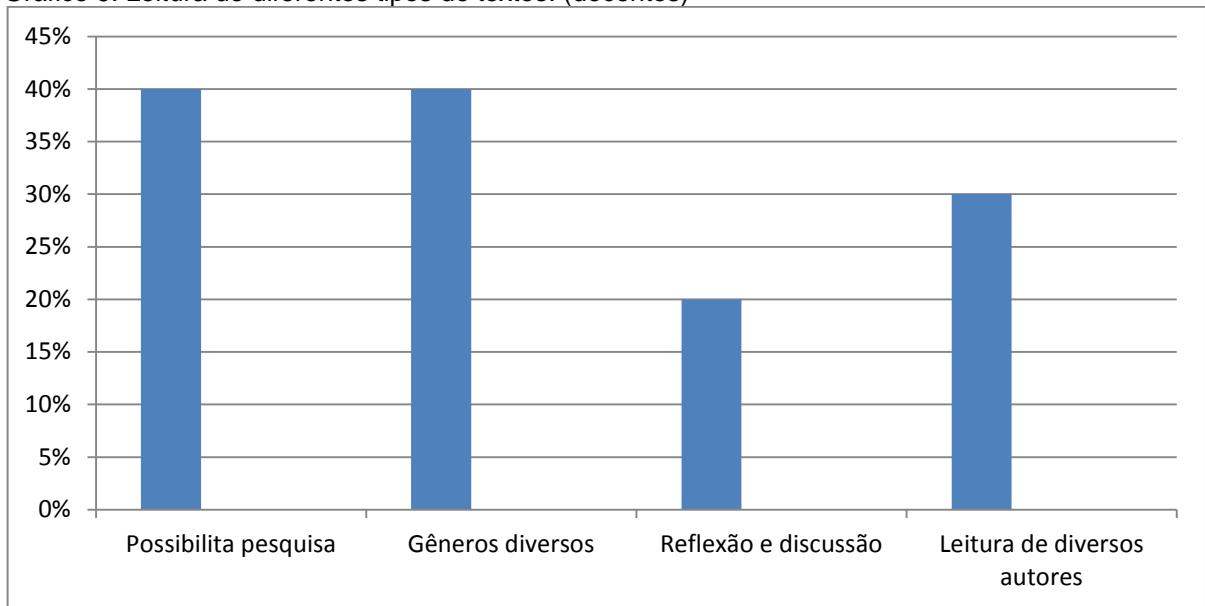
Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Quando se trata da importância da participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem e a importância de o professor ser um instigador da curiosidade e criticidade de seu aluno, Street (2014, p. 155) afirma que:

[...] professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade.

Ainda relacionado às atividades de leitura que os professores realizam com os alunos, foi questionado se a disciplina na qual eles atuam favorece a leitura de diferentes tipos de textos. A essa pergunta, 9 docentes (90%) responderam que “sim”, a sua disciplina favorece a leitura de diferentes tipos de textos, e apenas 1 professor (10%) respondeu que “não”. Ao serem questionados sobre o porquê de sua resposta, os docentes destacaram a possibilidade de trabalhar com gêneros textuais variados (mapas, jornais e artigos científicos), com pesquisa, discussão e com conhecimentos diferenciados, conforme pode ser identificado no gráfico abaixo:

Gráfico 9: Leitura de diferentes tipos de textos. (docentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Alguns professores não identificam gêneros textuais, destacando atividades que, em seu entendimento, possibilitam leituras diferenciadas em sua disciplina. As leituras citadas pelos docentes caracterizam a dinâmica de cada disciplina e denotam a utilização de práticas educativas que propõem algo além do livro didático, demonstrando a preocupação dos docentes com leituras que estimulem a curiosidade dos discentes.

Pode-se perceber que as disciplinas que tradicionalmente trabalham frequentemente com textos são as mais citadas por discentes ao serem questionados sobre as atividades de leitura e escrita que realizam durante as aulas. Questionado sobre as atividades de leitura e escrita que realiza com frequência, o aluno A3 comenta¹⁸:

Acho que mais as aulas de biblioteca e os trabalhos que a professora de português realiza que a gente tem que ler um livro e depois fazer uma apresentação ou uma dinâmica sobre o que a gente leu. A gente lê muito texto de história, né, [...] por causa das aulas e das informações. (A3, 2016)

Quando observamos a fala do aluno “a gente tem que ler um livro e depois fazer uma apresentação ou uma dinâmica sobre o que a gente leu. [...] a gente lê muito texto”, nota-se que a escola pesquisada enfatiza de maneira significativa a

¹⁸ Na busca de maior fidedignidade à fala dos participantes da pesquisa, optou-se por manter, durante a transcrição das entrevistas, as marcas de oralidade na fala dos professores e alunos participantes.

leitura durante as aulas e que a exposição do que se entendeu das leituras realizadas também é uma prática na dinâmica escolar.

A leitura e a escrita constante de textos também são relatadas pelos professores P1 e P3 quando questionados se realizam essas atividades:

Toda aula, toda aula, que como a minha disciplina é teórica de história, então, assim, sempre tem que trabalhar com leitura com eles, primeiro eles fazem a leitura prévia de todos os textos, às vezes a gente trabalha com textos complementares, assim eu tenho alguns livros paradidáticos que são, assim, tema de história [...]. (P1, 2017)

Toda semana nós temos uma aula de produção, produção de texto, então, assim, cada 8º ano, 9º ano são gêneros diferentes que a gente trabalha, cada vez a gente trabalha um gênero diferente do outro [...] e eu sempre digo pra eles, assim, que a produção, ela vem a partir [...] de algo que você já conheça, de algo que você tenha discutido antes, tenha feito uma boa argumentação. (P3, 2017)

A frequência com que as atividades de leitura e escrita são realizadas fica evidente na fala dos professores quando comentam: “*Toda aula, toda aula [...] sempre tem que trabalhar com leitura com eles*”, “*Toda semana nós temos uma aula de produção, produção de texto*”. A ênfase dada pelos professores à quantidade de produção de textos e realização de leituras, bem como a caracterização temporal de quantidade de aulas, revela uma preocupação por parte dos docentes em realizar atividades que contemplem a leitura e a escrita.

Partindo da fala dos entrevistados, também se nota um olhar crítico do professor quando propõe atividades de leitura e escrita aos alunos. Essa crítica está diretamente endereçada ao desenvolvimento da participação dos alunos, para que estes possam se posicionar frente aos fatos propostos, podendo argumentar e discutir suas ideias.

Quando trata da participação dos alunos nas atividades de leitura e escrita, P2 ressalta que:

Quando eu planejo uma atividade de escrita, eu, eu penso [...] nessa atividade pra ver o quanto o aluno consegue [...] colocar no papel o que ele absorveu, o que ele aprendeu, o que pra ele é interessante, então a sua produção textual, ou até mesmo um comentário, ele se torna importante, e não só ficar no caderno, essa escrita, quando eu planejo, é pra que ele leia pro grande grupo, pra que ele coloque sua ideia pro grande grupo, são ideias que ele registra. (P2, 2017)

A preocupação de P2 é como a escrita é feita, qual o sentido que será dado pelo aluno, fazendo com que ele escreva para alguém; para isso, ela promove momentos de socialização. Quando fala do papel do professor e dos saberes indispensáveis para exercer a função de formador, Freire (1996, p. 22) afirma que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A mesma professora P2, falando das atividades de leitura que realiza em suas aulas, indica quais são suas preocupações quando seleciona os textos que irá trabalhar com os alunos:

Eu considero uma linguagem acessível pro aluno, eu considero um texto atualizado, que traga pra ele alguma informação a mais, além da que ele já obteve na aula, né. Então o texto [...] tem que expandir, levar além do livro didático. (P2, 2017)

A leitura de textos deve oportunizar ao aluno expandir as informações às quais ele tem acesso no processo de ensino. Através de diferentes leituras, o aluno pode desenvolver seu senso crítico, assim como sua curiosidade e gosto pela leitura. Como comenta Cagliari (2009, p. 160): “de tudo que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação”.

A preocupação dos docentes com o estímulo à argumentação dos alunos e ao posicionamento crítico frente ao conteúdo pode ser observada quando relatam: “quando eu planejo, é pra que ele leia pro grande grupo, pra que ele coloque sua ideia pro grande grupo, são ideias que ele registra” ou “Então o texto [...] tem que expandir, levar além do livro didático”. A fala dos professores entrevistados caracteriza um planejamento em que, além das questões didáticas que o atravessam, há uma preocupação em considerar o aluno como protagonista no processo de ensino.

Há ênfase à importância de um planejamento que se mostre envolvente para os discentes, mas que não perca de vista que a leitura e a escrita fazem parte de um processo de construção do conhecimento, além de possibilitar reflexão e crítica sobre as condições objetivas da vida. O incentivo à leitura, por exemplo, é uma ação fundamental para a constituição de um sujeito leitor, o que é relatado por uma das professoras:

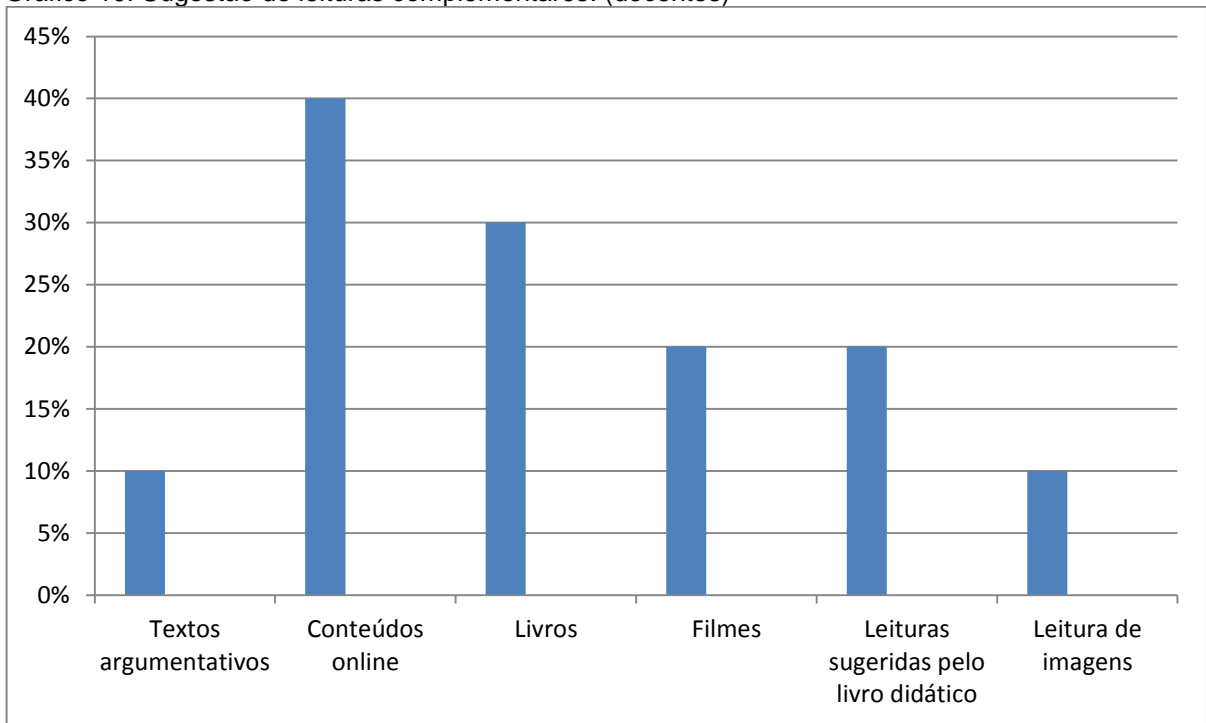
Eu falei pra eles da importância da leitura, pra se escrever bem você precisa ler, né [...] precisa ter essa bagagem pra você poder trabalhar com uma ideia e [...] eu comecei a montar projetos de leitura com eles e eles começaram a pegar esses livros, hoje é uma briga na biblioteca, porque às vezes o acervo não dá conta, porque são várias turmas, todos eles retiram livro, hoje não tem um aluno que não retira livro. (P3, 2017).

O professor tem o papel de mediador e intérprete, e sua experiência deve orientar as dinâmicas das aulas para que seus alunos possam lidar com as exigências de uma sociedade grafocêntrica. Para Gauthier e Mellouki (2004, p. 545), “é aos professores que cabe o trabalho de escolher e esse esforço de interpretação, de crítica e de contextualização dos referentes culturais em benefício da formação intelectual dos alunos”.

Ao professor cabe o papel de mediador do processo de ensino. O professor P3 se caracteriza como um mediador para seus alunos quando relata: “[...] eu comecei a montar projetos de leitura com eles e eles começaram a pegar esses livros”. Esse estímulo dado pelo professor aos alunos, não vinculando sua prática apenas à ideia do que seria o ideal a ser feito, e sim mostrando na prática com os seus alunos o que pode ser feito, distingue o professor e seu esforço de interpretar e contextualizar as dinâmicas cotidianas escolares.

Aos professores também foi perguntado se costumam fazer sugestões de leituras complementares aos conteúdos de sua disciplina. A essa pergunta, 4 professores (40%) da amostra relataram fazer sugestão de textos *online* para seus alunos, outros 3 (30%) disseram sugerir livros e o restante das respostas variou entre filmes e materiais afins ao conteúdo trabalhado. O gráfico a seguir mostrará as respostas dos docentes.

Gráfico 10: Sugestão de leituras complementares. (docentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Esses dados trazem à tona outro importante fato: os alunos contemporâneos, além de apresentarem maior afinidade com os meios tecnológicos, também passam muito tempo de seu dia em frente a celulares e computadores. Ao professor cabe saber oportunizar aos alunos, através desses meios, fontes de pesquisa e leitura nas quais eles possam sentir prazer em pesquisar. No Gráfico 9, nota-se que os professores da escola pesquisada apresentam sugestões variadas que podem ser acessadas pelos meios tecnológicos, como conteúdos *online*, filmes e leituras de imagens, sem deixar de lado meios mais tradicionais, como livros e textos, dando opções de pesquisa para os mais variados interesses dos discentes.

Porém, partindo do pressuposto de que qualquer pessoa pode postar o que quiser nos meios tecnológicos, o professor, como facilitador desse conhecimento, deve estar atento sobre o que deve ou não indicar, habilitando-se para poder orientar os alunos a respeito do que não devem confiar. Para Soares (2002, p. 155):

[...] na cultura da tela, altera-se radicalmente o controle de publicação: enquanto na cultura impressa, editores, conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade. [...] o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser.

Nota-se a repercussão positiva das atividades utilizando meios tecnológicos na fala de alguns alunos, quando estes são provocados a dizerem algo positivo/bacana¹⁹ que gostariam de destacar na escola. A3 e A4 comentam:

[...] eles tão fazendo de pouquinho em pouquinho, assim eles botaram lousa digital, eles fazem agora mais atividades dinâmicas, antes era uma coisa muito monótona que acabava ficando entediante para os alunos, mas agora é legal fazer as atividades. (A3, 2016)

Acho [...] (pausa) deixa eu pensar [...] uma coisa que eu gostei que antes não tinha, estes projetores e os trabalhos que tão tendo é que são mais fáceis de fazer, não é só escrita, tipo [...] pode, sei lá, um jeito novo de fazer. (questiono – O que vocês estão fazendo?) A gente fez vídeo [...] é mais vídeo que a gente tá fazendo. (A4, 2016)

Na fala dos discentes, pode-se observar a relevância de atividades diferenciadas no processo de aprendizagem quando dizem “*eles fazem agora mais atividades dinâmicas*”, “*um jeito novo de fazer*”; porém, essas atividades requerem dos professores um grande desafio. A precariedade dos materiais a eles oferecidos, o tempo proposto para planejamento e a tarefa de conciliar esse planejamento com todas as atividades extracurriculares a que são exigidos fica evidente na fala do professor P1 quando comenta:

[...] então, hoje é um grande desafio pra gente tentar trazer as mídias, pra que isso crie uma curiosidade, só que, assim [...] qual a ferramenta que nós temos na escola, por exemplo, hoje aqui, nós não temos internet dentro da sala de aula, aí a gente vai lá, procura, pesquisa, chega aqui não tem internet, aí o aluno vai pra casa, é mais interessante, né [...] então, hoje a gente tem o que eu falo: hoje a gente tem o livro, caderno, o quadro, no máximo que a gente tem é um projetor, que a gente consegue [...] nós temos a lousa digital aqui que não tem como usar, porque não tem internet na escola, daí não tem como a gente fazer milagre, e daí você vai concorrer com isso, com o aluno, comé que você vai fazer isso, esse é um grande desafio hoje do professor, eu acho que antes a gente tinha [...] porque a gente tem o conhecimento, só que eles têm o conhecimento da internet e a gente tem que tá junto com ele, né [...] a gente tem que tá correndo atrás, só que nós temos que ter essas ferramentas na mão, coisa que a gente não tem.

Ainda relatando os desafios de propor um planejamento que envolva a tecnologia, completa:

¹⁹ Durante o processo de entrevista com os discentes, procurei utilizar palavras informais que se aproximassem mais de seu vocabulário usual com família e amigos, na intenção de tranquilizá-los.

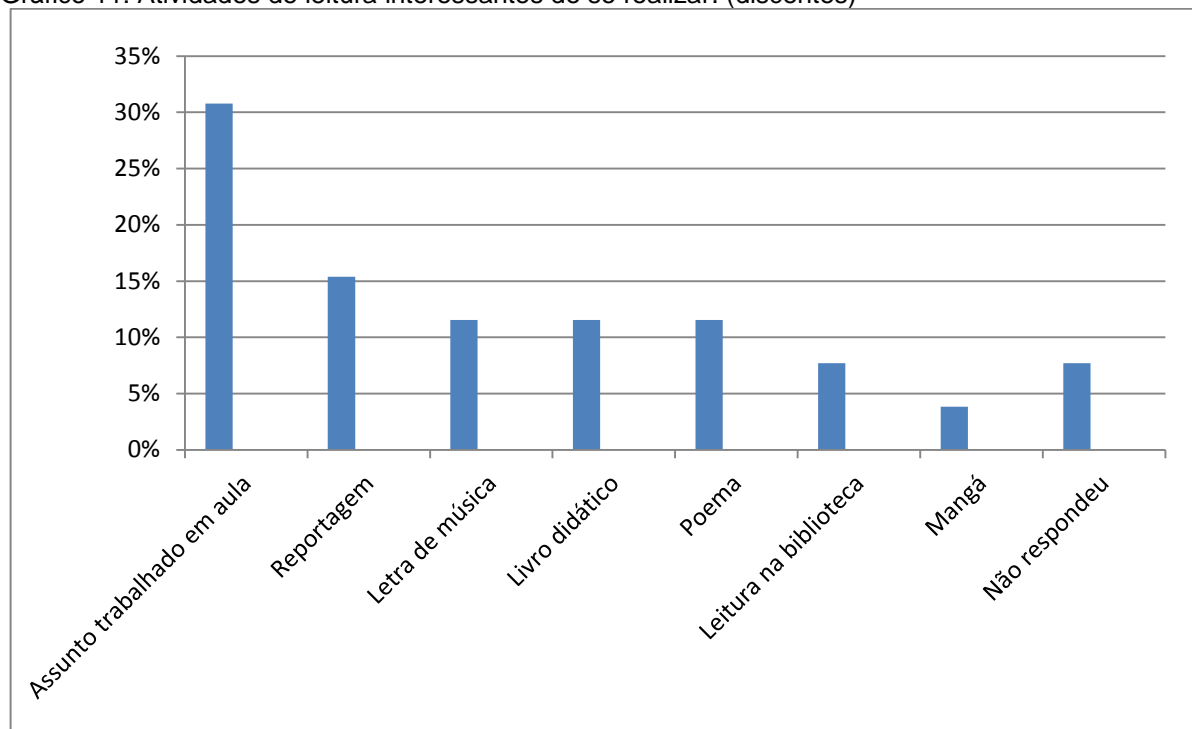
[...] a gente leva horas, às vezes pesquisando na internet pra tu conseguir alguma coisa pra criar essa curiosidade, pra chamar a atenção deles, pra que eles participem mais. (Questiono: E isso em momentos fora da escola, por que se não tem internet aqui?) Fora da escola, tem que fazer tudo isso em casa, [...] dificilmente a gente faz alguma coisa dentro da escola, nesta área, assim, de procurar e planejar coisas diferentes, na escola geralmente a gente atende pai, a gente tira xerox e a gente corrige prova, agora o planejar coisas diferentes [...], porque aqui não tem computador e leva tempo, né, a gente pesquisar uma coisa na internet tem várias coisas que a gente pode pesquisar, então hoje, assim, é um desafio pra gente, porque o aluno tem muito mais recurso do que o próprio professor dentro da sala de aula, então os alunos [...], eles dão um banho na gente. (P1, 2017)

Ao comentar sobre os desafios de desenvolver um planejamento de aula com atividades que envolvam os alunos e que utilizem os meios tecnológicos, P1 ressalta que “*[...] a gente tem o conhecimento, só que eles (alunos) têm o conhecimento da internet e a gente tem que tá junto com eles, né*”. Essa fala revela novamente uma preocupação, por parte dos docentes da escola pesquisada, em manter o envolvimento dos alunos durante as aulas, de propor atividades que venham ao encontro de sua curiosidade, não deixando de lado o conteúdo e o conhecimento que deve ser trabalhado com o aluno. Como afirmam Gauthier e Mellouki (2004, p. 558):

Ser o intelectual de plantão na escola e desempenhar seu papel cultural entre as gerações mais jovens não é, nunca foi e nunca será uma escolha para o professor, mas uma obrigação que faz parte da própria natureza da profissão de ensinar e educar.

Na tentativa de identificar quais atividades de leitura são interessantes de realizar na visão dos estudantes, estes foram questionados sobre quais leituras gostam de realizar. A essa pergunta, as respostas variaram bastante, pois, como vimos anteriormente no Gráfico 7, há uma vasta apresentação de gêneros textuais aos alunos, o que sugere que eles podem vivenciar várias opções de leitura durante as aulas. Porém, a resposta que se destacou, levando em consideração que essa questão era aberta, foi a leitura de perguntas referentes ao assunto que está sendo trabalhado em aula. O gráfico a seguir trará um panorama das respostas apresentadas pelos discentes:

Gráfico 11: Atividades de leitura interessantes de se realizar. (discentes)

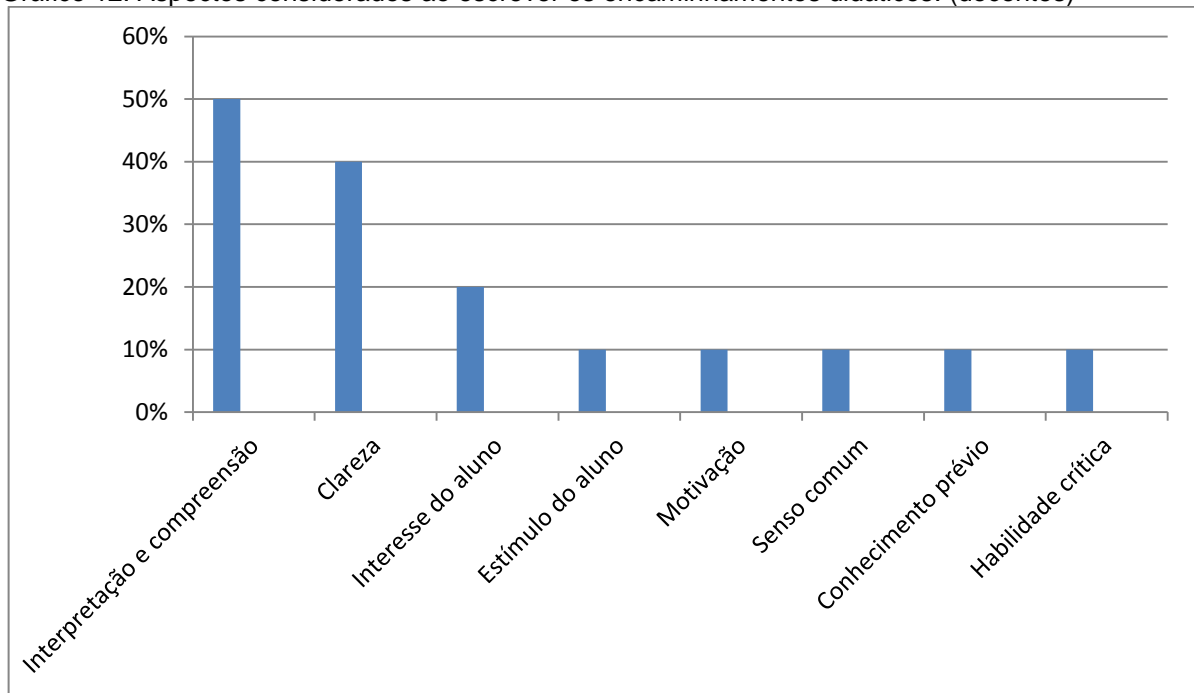


Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

O fato de os estudantes apontarem as perguntas sobre o assunto trabalhado em aula como leitura que consideram interessantes de realizar levanta a hipótese de que a temática das aulas, assim como os conteúdos que os professores apresentam em aula, tem atraído a atenção dos alunos de maneira que estes, após assistirem à aula expositiva do professor, ainda demonstram curiosidade e interesse em ler questões referentes ao assunto, procurando aprofundar e compreender o conteúdo.

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

Gráfico 12: Aspectos considerados ao escrever os encaminhamentos didáticos. (docentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Observa-se na resposta dos docentes, de maneira unânime, que ao planejarem uma atividade para sua disciplina, a preocupação está voltada ao aspecto de como o discente irá receber o conteúdo, seu estímulo, sua motivação, seu conhecimento prévio, na tentativa de tirá-lo do senso comum das ideias, desenvolvendo seu pensamento crítico. O interesse pelas aulas que foi mencionado anteriormente pelos discentes pode estar diretamente relacionado às estratégias utilizadas pelos professores ao proporem os conteúdos de sua disciplina, bem como à preocupação evidente com a motivação e aprendizagem do aluno.

Esse dado pode ser confirmado com a fala de um dos alunos. Quando questionado sobre a disciplina de que mais gosta, A3 responde:

Geografia. Não sei, é porque ela passa muitos slides e atividades dinâmicas e jogos, assim, que faz a gente entender e é a matéria que eu mais gosto, e a professora, [...] ela interage com os alunos, ela é nova, sabe [...] ela é nova de idade e ela faz as coisas que a gente gosta. (Questiono: Você acha que isso faz você aprender melhor, gostar mais do assunto?) É [...] eu acho que o professor faz toda a diferença, quando o professor é querido e tudo e ele ensina com paciência, ele consegue controlar a sala com esse lado e as coisas andam mais fácil pra gente, a gente consegue entender melhor.

Mostrar ao aluno a importância das atividades de leitura e escrita realizadas em aula, bem como tornar essas atividades dinâmicas e diferenciadas para que os

discentes sintam prazer em realizá-las, é um desafio relatado pelos professores investigados. Os professores P1 e P3 comentam:

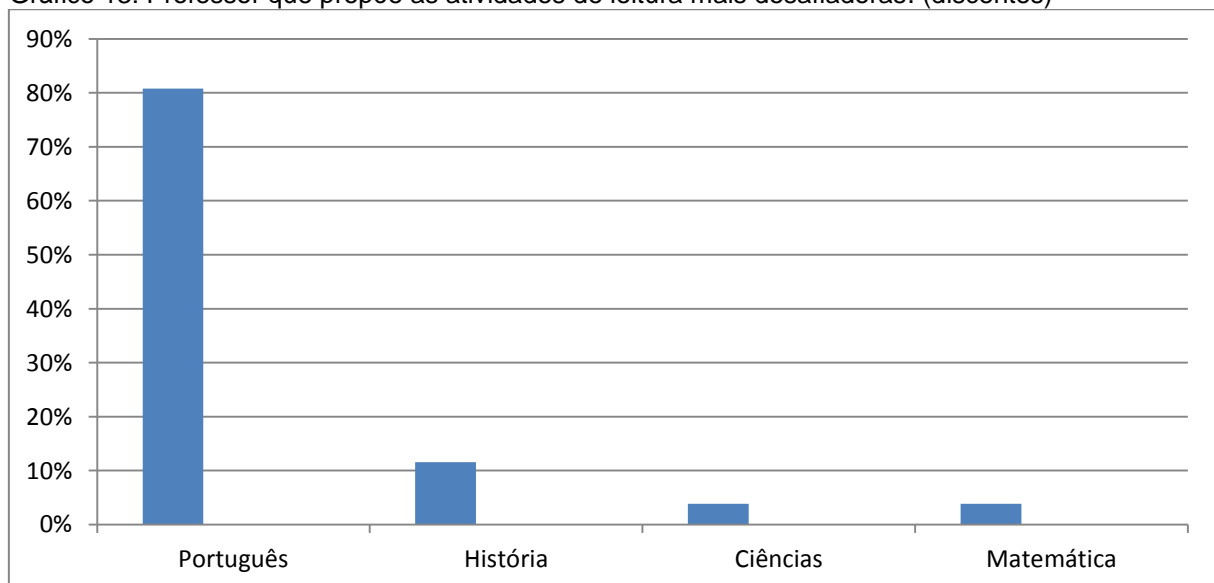
[...] Ter uma opinião, conseguir formular a sua ideia, então isso eles fazem bastante, em quase todas [...] e eu sempre cobro deles assim, os que têm muita dificuldade para estudar pras provas, eu falo: escreve texto, pega o conteúdo, lê o assunto, e escreve texto com as suas palavras, vai escrevendo sobre quando começou, quando terminou, porque você escrevendo você está memorizando, porque a história, se for decorar, ela fica difícil, se você entender a história ela fica mais fácil, e você vai entender. (P1, 2017)

[...] então, era uma dificuldade muito grande, então trazer um tema para ser debatido com eles era uma dificuldade bem maior, eu não tinha o mesmo resultado que eu tinha com a turma da manhã, né [...] então eu comecei a usar técnicas diferentes com eles, eu trazia vídeo, né [...] e em cima do vídeo eles montavam equipes, nas equipes funcionava melhor, mas no grande grupo realmente não funcionava. (P3, 2017)

Os discentes também foram questionados se acreditam que as leituras realizadas durante as aulas ajudam a aprender o conteúdo. A essa pergunta, 24 alunos (92%) da amostra responderam que sim, as leituras ajudam no aprendizado do conteúdo, e apenas 2 (8%) alunos acreditam que não.

Ainda relacionado às leituras realizadas em aula, os alunos foram questionados sobre qual professor propõe as atividades de leitura mais desafiadoras. A essa pergunta, quase de maneira unânime, a disciplina de português foi a mais citada, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 13: Professor que propõe as atividades de leitura mais desafiadoras. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Como justificativa para apontar a disciplina de português como a mais desafiadora nas atividades de leitura, 7 alunos (27%) da amostra relataram que os trabalhos propostos em aula exigem deles uma grande capacidade leitora e de interpretação. Um deles comenta que *“para fazer os trabalhos tem que provar que sabe ler”*. Outra questão relatada por 8 alunos (31%) é o fato de os livros lidos por eles serem apresentados utilizando dramatizações teatrais e/ou curta metragem. Outra razão para apontarem a disciplina de português como a que tem as atividades mais desafiadoras relatada por 3 alunos (11%) é o fato de a professora solicitar que se posicionem com relação ao livro lido, se gostaram ou não e o porquê de sua opinião. As outras questões apontadas pelos alunos variaram entre os textos serem confusos e difíceis de compreender, dificuldade com as regras gramaticais e as leituras em voz alta para a turma; essas respostas foram dadas por 1 aluno, 4% dos pesquisados.

Já na disciplina de História, 3 alunos, correspondendo a 11% dos pesquisados, relataram que os textos são complexos e que a professora exige dos alunos um posicionamento com relação ao que foi lido. Na disciplina de Matemática, 1 aluno (4%) disse achar difícil compreender os textos. Um discente (4%) também relatou a falta de compreensão da professora de Ciências com relação ao erro dos alunos como um fator que torna a realização das atividades de leitura desafiadoras; ele comenta: *“a professora briga com quem erra, isso causa receio”*. Apenas 1 aluno (4%) disse não receber atividades desafiadoras de leitura dos professores.

Com o relato dos alunos sobre as atividades de leitura mais desafiadoras, podemos perceber, em grande parte das falas, que a cobrança e dificuldade a que eles se referem são os desafios propostos a eles pelos professores; porém, esses desafios estão no fato de terem que se posicionar frente ao que está sendo lido, e não apenas ler ou decorar o conteúdo. Também a criatividade interpretativa se torna um desafio, visto que os alunos, além de compreenderem, precisam transformar esse conhecimento em algo novo, como teatro ou curta metragem. Somente um aluno menciona o método do professor de propor as leituras como algo negativo, o que aponta para desafios de cunho pedagógico, em sua grande maioria, que estimulam o desenvolvimento do pensar crítico, da criatividade e do letramento dos alunos de uma maneira geral.

Ao discorrer sobre a interpretação da aprendizagem e das condições necessárias para que ela ocorra, Zabala (2010, p. 38) afirma:

[...] o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador. É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com que os alunos sabem e vivem, proporcionando experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los, conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e conduzindo-a quando considerar necessário.

Observa-se o comprometimento dos docentes da escola pesquisada com a aprendizagem de maneira crítica e criativa, com incentivo à leitura e à escrita de forma constante, na fala do professor P3 quando comenta:

[...] cada trimestre eu tenho um projeto de leitura com eles, que é transformar a história dele, por exemplo, numa minissérie, transformar num conto, transformar o livro em um curta metragem, que eles já fizeram no ano passado e deu um resultado muito bom, foi muito lindo o trabalho deles, [...] eles precisam usar uma tecnologia e uma [...] técnica diferente para contar a história do livro, então às vezes eles contam usando fantoche, às vezes eles montam uma história em quadrinhos, às vezes eles usam a dramatização, né [...] então, através da leitura, eles vão produzindo este tipo de trabalho. (P3, 2017)

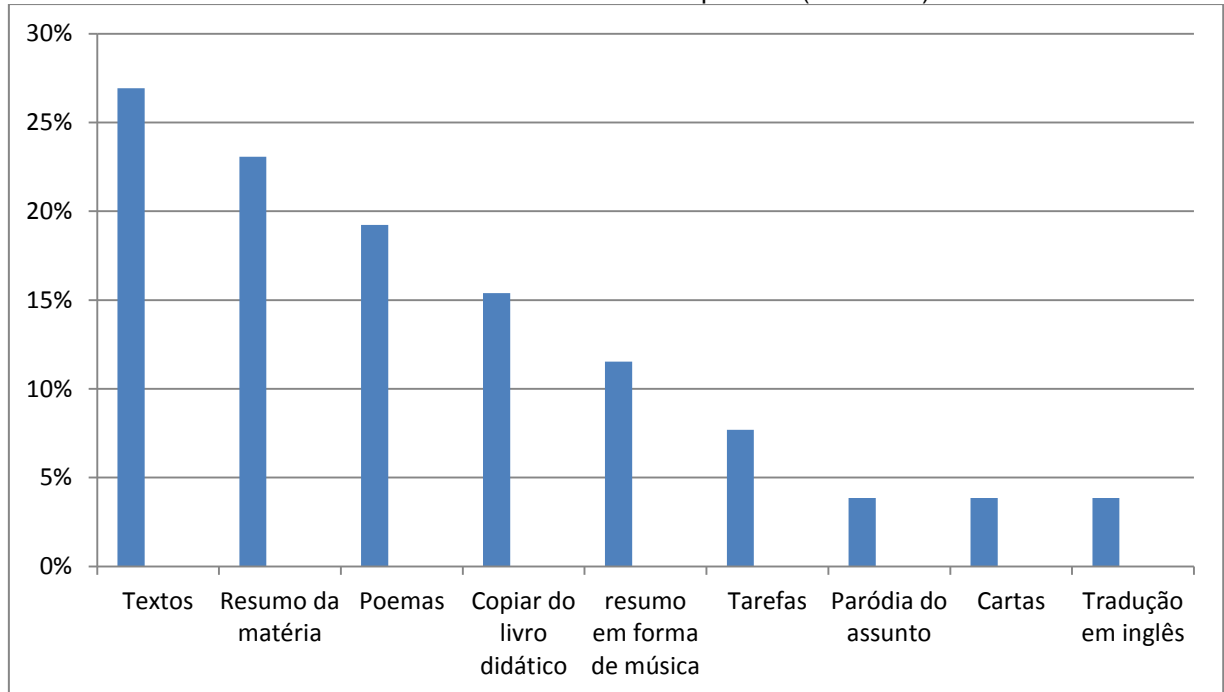
Quando o professor comenta “*então, através da leitura eles vão produzindo este tipo de trabalho*”, observa-se a leitura de uma maneira ampla, com uma proposta que vai além do simples ato de ler. A leitura se torna um meio de aquisição de outros conhecimentos, participando de outros universos de criação; passa a ser um recurso que atravessa o processo de ensino, e não o fim desse processo.

Complementando a fala do professor com relação à importância da leitura e escrita na aprendizagem, um dos discentes entrevistados, quando questionado sobre a disciplina de que mais gosta, aponta ser a de língua portuguesa e comenta: “*Pelas atividades que tá tendo de texto eu posso dar minha opinião, dá pra gente aprender um pouco mais da nossa língua*” (A4, 2016).

Adentrando nas questões referentes somente à escrita propostas no questionário, foi solicitado aos alunos que citassem as atividades realizadas com maior frequência. A essa pergunta, as respostas foram variadas e repousaram mais

em escritas voltadas ao estudo e compreensão do conteúdo estudado, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 14: Atividades de escrita realizadas com maior frequência. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Como mostra o Gráfico 14, 7 estudantes (27%) indicaram que elaboram textos com maior frequência, não nominando um gênero. Já 6 alunos (23%) relataram fazer resumo da matéria, seguidos muito próximos pelo gênero poema – 5 alunos (19%).

Alguns dos gêneros indicados também foram apontados pelos discentes anteriormente²⁰ como leitura trazida por professores, o que pode significar que, partindo da exposição à leitura, os alunos não só reconhecem como sentem-se aptos a desenvolver a escrita de gêneros variados, menos comuns ao cotidiano escolar.

Embora ainda apareça a indicação genérica de “texto” feita pelos estudantes, percebe-se que a abordagem de ensino baseada em gêneros textuais é uma prática na escola.

A presença constante do gênero textual nas atividades de leitura e escrita apresentadas na escola revela a importância da compreensão da complexidade

²⁰ O dado citado encontra-se na página 76, no Gráfico 7.

desse fenômeno no processo de ensino/aprendizagem. Como discorre Oliveira (2009, p. 13): “[...] o gênero é uma entidade complexa e multidimensional [...] por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático”.

Em entrevista, os estudantes A2 e A3, quando questionados sobre as atividades de escrita que realizam com maior frequência na escola, relatam:

Muita produção de texto, história, e tipo, atividades pra você escrever [...] e também a professora de português já passou atividades pra gente fazer poema. (A2, 2016)

[...] a gente escreve muito texto [...] de informações [...] de opinião própria assim, sabe, e [...] até a gente fez um texto semana passada falando sobre assuntos polêmicos e a gente escreve bastante, assim, textos. (A3, 2016)

A indicação de gêneros textuais, como poemas e textos de opinião, sugere que há, na prática da escrita, uma abordagem que considera os gêneros.

Também se percebe, como ressaltado anteriormente, uma acentuada frequência na produção textual dada pela ênfase que esses estudantes indicam ao expressar que há “*Muita produção de texto, a gente escreve muito texto e a gente escreve bastante*”, sugerindo a importância dada ao desenvolvimento dessa habilidade linguística pelos professores dessa escola.

Já no que se refere à produção de textos de opinião, tanto no questionário como na entrevista, há uma recorrência na indicação desse gênero, o que pode demonstrar uma preocupação dos docentes da escola em desenvolver um pensamento crítico.

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

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

Aos discentes também foi questionado se acreditavam que as atividades de escrita realizadas durante as aulas eram importantes. A esse questionamento, de maneira unânime, 26 alunos (100%) da amostra disseram que sim, as atividades de escrita realizadas são importantes.

Essa relevância dada às atividades de escrita de maneira unânime pelos alunos é revelada também por docentes e discentes durante entrevista, quando P1 e A1, respectivamente, comentam sobre a frequência com que realizam a produção de textos:

[...] geralmente a minha aula é assim, eu começo com a explicação, muitas vezes só com anotação no quadro, depende do conteúdo, ou com slides, daí dou a parte da explicação, aí vem a parte da leitura e depois, pra fixar o que eles leram e o que eu expliquei, eles fazem exercícios e [...] eu trabalho muito com texto, então muitas questões que eu trabalho é assim [...] elabore em forma de texto a sua opinião sobre determinado assunto de história, então sempre, eles geralmente, uma das avaliações do trimestre é texto, que eu avalio através do texto, eu mando um problema, um questionamento e eles tem que elaborar um texto e responder aquilo. (P1, 2017)

[...] a gente escreve bastante quando é aquelas perguntas de vídeo, a gente vê um vídeo e a gente responde perguntas relacionadas a esse vídeo, tem muito isso em história. E atividades relacionadas ao conteúdo. (A1, 2016)

A ênfase dada à produção textual no processo de ensino/aprendizagem pode ser observada quando docente e discente afirmam: “*eu trabalho muito com texto [...] uma das avaliações do trimestre é texto*”, “*a gente escreve bastante [...] tem muito isso em história*”, o que caracteriza a importância da escrita e novamente salienta a quantidade de atividades realizadas que exploram o letramento, nesse caso, especificamente o escolar. Para Soares (2012), há práticas de escrita que são circunscritas ao contexto escolar e que objetivam a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados.

Dissertando sobre o ato de escrever e ressaltando a importância que atravessa o trabalho do docente em sua função de situar o discente no porquê de realizar determinada atividade, Cagliari (2009, p. 86) comenta:

Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados curtos. Para quem vive neste mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável, inútil. Porém, os que vivem em um meio social no qual se leem jornais, revistas, livros, em que os adultos escrevem frequentemente e as crianças, desde muito cedo, têm seu estojo

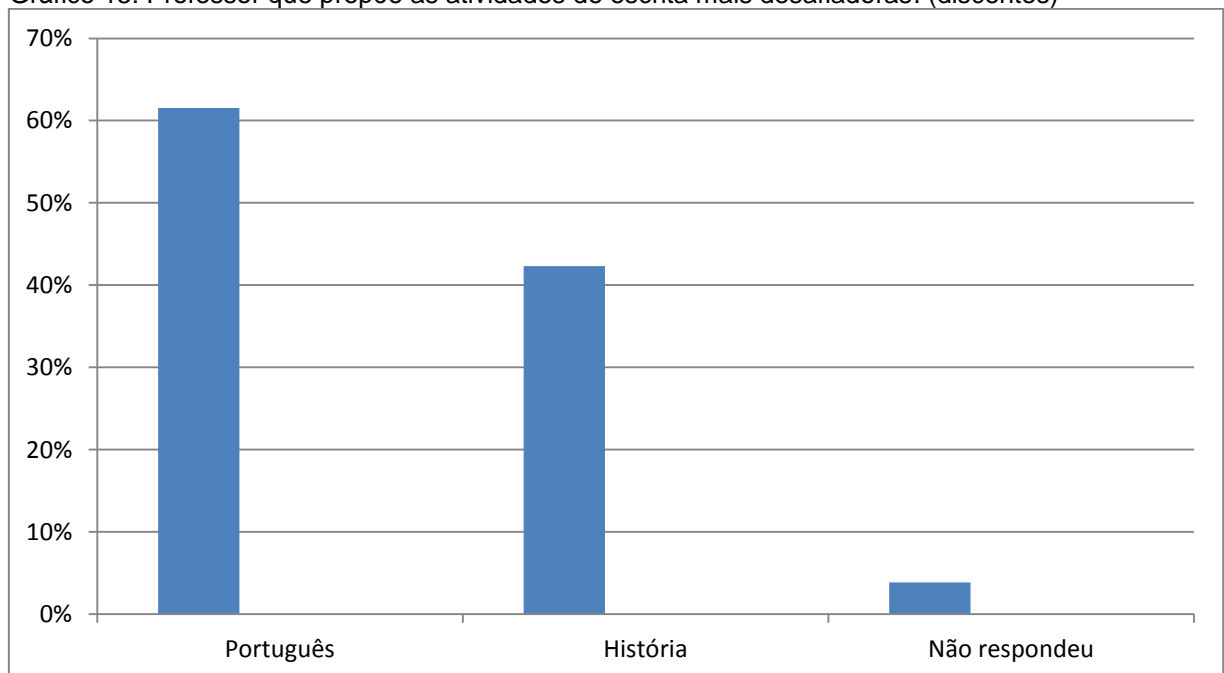
cheio de lápis, canetas, borrachas, régua etc. acham muito natural o que a escola faz, porque, na verdade, apresentam uma comunicação do que já faziam e esperavam que a escola fizesse [...] antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente.

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

Ao professor cabe o trabalho de considerar os saberes trazidos pelos estudantes, valorizando suas vivências e suas práticas sociais cotidianas, e de oportunizar a construção de novas práticas sem depreciar o espaço cultural no qual os discentes estão inseridos.

Ainda relacionado às atividades de escrita realizadas na escola, aos discentes foi perguntado qual professor propõe as atividades de escrita mais desafiadoras. As disciplinas mais citadas, assim como nas atividades de leitura, foram as disciplinas de Português e História, em que tanto alunos como professores relatam haver uma profícua produção textual. O gráfico a seguir traz um panorama das respostas dos discentes:

Gráfico 15: Professor que propõe as atividades de escrita mais desafiadoras. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Assim como nas atividades de leitura, as opiniões sobre o porquê de as atividades de escrita se apresentarem como desafiadoras são bastante variadas. Um dos fatores citados por 10 alunos (38%) da amostra aponta que fazer roteiros, poemas e textos para explicar os livros lidos são desafios que atravessam a prática da escrita. Para outros 3 (11%), a apresentação de “tipos de textos” variados e textos complexos indicam um desafio. Dois alunos (8%) da amostra indicam como um desafio o fato de a professora abrir espaço para discussão de opiniões, e um aluno (4%) indica a cobrança rígida sobre os erros gramaticais como um desafio.

Já com relação à disciplina de História, 10 alunos (38%) ressaltam a quantidade e complexidade dos textos como um desafio a eles apresentado, e um aluno (4%) comenta que a professora solicita a elaboração de textos como tarefa de casa. Apenas 1 aluno (4%) não respondeu a questão, o mesmo discente que afirmou não receber atividades desafiadoras de leitura.

Partindo das respostas dos alunos, pode-se notar que a prática da escrita na escola pesquisada envolve a utilização de gêneros variados. Quando os alunos relatam a produção de “*textos, roteiros, poemas e escrita de sua opinião*”, a fala dos discentes não deixa claro se em todos os momentos da produção textual eles têm ciência de qual gênero estão produzindo; porém, sabem identificar que produzem uma diversidade de escritas que atravessa muito mais do que apenas a produção de “textos”. Quando citam a complexidade do que estão escrevendo e discutindo, também se nota uma consciência do que se está produzindo, assim como as dificuldades que um texto mais elaborado solicita cognitivamente.

O letramento mediado pela leitura e escrita de textos diversos dá ênfase ao sistema de atividades e objetivos pretendidos pelas pessoas que o exercem, bem como o que necessitam ou pretendem alcançar em determinada situação (OLIVEIRA, 2009).

Para tanto, o professor tem que estar disposto a apresentar aos alunos essa diversidade de textos e pesquisa, o que requer do docente um esforço de interpretação, crítica e contextualização da cultura em benefício intelectual de seus alunos (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004).

Mostrar ao aluno a importância das atividades de leitura e escrita realizadas em aula, bem como tornar essas atividades dinâmicas e diferenciadas para que os

estudantes aprendam e desenvolvam seu senso crítico, é um desafio e um dever do professor.

Durante as entrevistas, ambos, docentes e discentes, dão ênfase ao letramento realizado de maneira crítica e argumentativa. Os docentes expõem a importância do pensar crítico e dos debates em sala de aula, nos quais o aluno pode argumentar sobre o porquê de sua opinião, aprendendo a respeitar as opiniões que divergem da sua. Já os discentes, ao comentarem sobre as atividades mais significativas de leitura e escrita, em geral, relatam as atividades nas quais podem expressar sua opinião.

Quando trata do respeito à opinião entre professores e alunos e a importância do diálogo, Arroyo (2012, p. 92) comenta que “pedagogia com diálogo sempre foi mais pedagogia. Em clima de monólogo tudo pode acontecer, menos pedagogia. Reaprender a ver e escutar os alunos pode ser um novo tempo educativo”.

O reflexo das atividades relatadas pelos professores pode ser notado na fala dos discentes ao comentarem sobre suas disciplinas favoritas e as propostas de atividade que nelas realizam. Um dos alunos comenta:

Eu gosto da aula de português porque a professora deixa a gente expressar a nossa opinião, assim, sobre qualquer coisa, ela escuta e depois dá a opinião dela e [...] também gosto da aula de ciências porque a gente faz bastante experimentos, assim, não só aquela coisa só do livro, a gente sai da sala, faz experimentos, é bem legal. (A3, 2016)

Quando trata da importância de uma educação emancipadora e que oportuniza o pensar crítico do aluno, Freire (2014, p. 118) discorre que o ideal é uma “[...] educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão”.

Ao comentarem sobre o que consideram ao planejar suas atividades de leitura e escrita, bem como seus encaminhamentos na organização do conteúdo para que o aluno possa desenvolver seu pensamento crítico e organizá-lo, os professores P1 e P3 descrevem:

[...] acho que não tem quase nenhum conteúdo que eu não deixe, assim, algumas questões abertas pra eles escreverem texto, o caderno deles tem muitos textos, muitos textos, assim, que eu boto lá: ah, justifique a opinião de não sei o quê [...] ou explique com suas palavras sobre determinado conteúdo. (P1, 2017)

Teve um texto que eu trabalhei com eles a estrutura. [...] a estrutura ainda não tava muito fixa pra eles, eu falei, eu não vou olhar a questão da coerência, da coesão agora, eu não vou olhar, não vou olhar ortografia agora. Neste primeiro momento eu quero que vocês saibam estruturar o teu texto, preciso que você saiba o que é uma introdução, o que o desenvolvimento e conclusão, então aquele mesmo texto eles foram fazendo duas, três vezes, até me entregar o final dele, no final daí eu coloquei o que eu ia olhar, eu ia olhar a ortografia, né, a estrutura, tudo junto, mas eu vou por partes, pra eles poderem ir se organizando. (P3, 2017)

Com a prática de refazer o texto várias vezes para que o aluno compreenda o assunto com maior clareza, o professor oportuniza que ele desenvolva de maneira mais proficiente suas habilidades linguísticas e até mesmo interpretativas. Essa prática é ressaltada quando o professor P3 comenta: *“então aquele mesmo texto eles foram fazendo duas, três vezes, até me entregar o final”*.

Ter a oportunidade de refazer um texto é um dos aspectos fundamentais para oportunizar ao aluno o desenvolvimento das competências linguísticas de forma que, ao pontuar ao aluno onde ele está errando, o professor reforça o que ensinou, contextualizando a prática de ensino.

A produção textual abre espaço à subjetividade e é o lugar em que o sujeito se compromete com suas palavras e com a reescrita, tarefa desenvolvida pelos estudantes após as correções do professor. Representa a possibilidade de que as relações de sentido possam ser contempladas, já que surgem em um momento de interlocução (GERALDI, 1993). É no movimento de escrever e reescrever que o estudante vai aprendendo a dominar os recursos expressivos da língua e as variações intertextuais com a compreensão de que está dialogando com textos que antecedem e transcendem o seu.

Nessa mesma perspectiva, os PCN²¹ de Língua Portuguesa (1998, p. 80) afirmam que:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

²¹ Parâmetro Curricular Nacional. Os PCNs regulam os parâmetros de ensino para cada disciplina. O PCN citado no texto diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental.

Porém, sensibilizar o aluno para a produção escrita não é uma tarefa fácil. O professor deve ter ciência de que precisa propor diferentes atividades para conseguir despertar a atenção de todos os alunos. Há, também, um tempo individual na produção escrita que deve ser respeitado, que a “lógica temporal escolar” (ARROYO, 2012) não permite que aconteça. Outro aspecto é o acúmulo de conteúdos que são exigidos no currículo para cada turma, ocasionando a falta de tempo hábil para atividades que poderiam ser mais significativas para os discentes. Essas questões podem ser observadas na fala do professor P1 quando comenta:

Só que como a gente tem um programa que às vezes vem da secretaria, nem sempre a gente consegue atender às exigências deles, né [...] dos alunos darem a opinião, ah, vamos fazer um trabalho, ah, como nós vamos fazer assim, vamos fazer uma apresentação, vamos fazer com slides, só que hoje eu tenho que às vezes podar eles pelo tempo que a gente é cobrado lá, e nós não temos muito [...] eles tão cada vez amarrando mais a gente, pra que a gente não tenha essa liberdade com o aluno, né [...] então isso é complicado [...]. (P1, 2017)

A necessidade de ensinar de forma acelerada os muitos conteúdos para que o currículo seja cumprido tem um reflexo na aprendizagem dos alunos. Nem todos têm a mesma pré-disposição para aprender determinado conteúdo; alguns necessitam de mais tempo, mas esse tempo, em geral, não é oportunizado.

Ao tratar do tempo escolar e de como essa lógica temporal da escola de “simultaneidade” é dura e incoerente, Arroyo (2012, p. 194) ressalta:

Todos os conteúdos e todas as matérias tendem a ser aprendidos nos tempos previstos [...] essa lógica trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade: tempo para aquisição da escrita, cálculo, etc. Toda a formação, as aprendizagens e a socialização dos alunos e alunas são presas a essa sequenciação e, sobretudo, os mestres são forçados a ser fiéis cumpridores dessa sequenciação preestabelecida. [...] Os alunos manifestam tensões e conflitos constantes entre esses tempos predefinidos.

Essa lógica temporal escolar pode levar alguns alunos a terem maior dificuldade em disciplinas nas quais não se sentem tão confiantes. Quando fala sobre as disciplinas em que encontra maior dificuldade de aprender, o entrevistado A3 relata um problema em compreender Matemática, embora saliente sobre a paciência da professora em explicar, mas a sua dificuldade só pode ser sanada com uma mudança de contexto. Ele diz:

A gente tá aprendendo função e eu, eu não aprendi ainda como é que se faz, tanto que eu tirei nota baixa na prova e eu perguntei umas três ou quatro vezes pra professora comé que fazia, ela me explicou de um jeito bem paciente, só que eu não entendi, e [...] semana passada, quando o meu cunhado foi lá na minha casa, eu pedi porque eu achei que eu ia ficar em recuperação e eu precisava entender o assunto, senão eu vou reprovar, aí ele pegou e ensinou de uma forma que eu entendi, aí eu acho que foi o modo que ela falou, porque com outra pessoa eu aprendi (Questiono: Mesmo ela sendo paciente, a forma que a professora te ensinou ficou difícil?) Não, não, ela falava assim [...] mas sabe quando as coisas não se encaixam [...] é, foi isso, então eu consegui. (A3, 2016)

A evolução intelectual se caracteriza por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. A fim de explicar esse processo, Vigotsky (1998, p. 112) apresentou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que define como sendo:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Pode-se inferir que esse evento que ocorreu com A3 ao relatar seu aprendizado, buscando compreender o conteúdo com alguém mais capaz que ele, embora a professora explicasse pacientemente, trouxe uma solução para sua dificuldade de aprendizagem.

O desenvolvimento intelectual é fruto de uma grande influência das experiências e vivências do indivíduo. O significado e a forma de apreender estão de acordo com a individualidade de cada um. Apesar de os alunos de uma classe com a mesma idade aparentemente apresentarem o mesmo desenvolvimento cognitivo, isso não representa uma regra determinada. A maturação biológica e de aprendizagem do aluno caracteriza como ocorre o aprendizado. O nível de desenvolvimento cognitivo revela a forma e a linguagem com a qual o aluno aprende mais facilmente e com mais ou menos autonomia. Para Vigotsky (1998, p. 115), a linguagem com que o professor medeia um aprendizado está diretamente ligada à capacidade de entendimento do aluno. Ele exemplifica:

Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução em um instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse.

Nesse ponto, a relação colaborativa entre docentes e discentes mostra sua importância, de maneira a dialogarem constantemente com uma interação passível de rever sua linguagem e, também, a maneira como a mediação do ensino é realizada, uma relação crítica em que ambos podem aprender.

Quando trata das condições necessárias para aprender de forma crítica, bem como a importância da construção do saber pela interação entre docentes e discentes, Freire (1996, p. 26) comenta que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Quando fala sobre a importância da leitura e escrita e de o aluno ser crítico no desenvolvimento das práticas escolares, um professor comenta:

Eu trabalho muito com eles a questão, assim, ó [...] aluno tem que ser investigador, ele tem que procurar, ele tem que buscar. Agora, essa semana nós terminamos a apresentação de trabalho em sala, e é, assim, muito básico, nós estávamos trabalhando pontuação e a questão das vírgulas, e cada equipe ficou com uma regra que tinha que explicar, então era uma frase que eles colocavam no quadro e explicava, e daí eu dei o exemplo de um menino que ele colocou a frase dele assim, e ele explicou, ele agregou conhecimento, ele pesquisou, ele trouxe outras coisas, outros exemplos e ele tornou daquele exemplo que era dois minutos ali, ele deu cinco minutos de aula, e foi assim, fantástico, porque os alunos prestaram a atenção, ficaram interessados, então houve a busca, houve o interesse dele de buscar algo diferente, trazer algo diferente para compartilhar com os colegas, né. (P3, 2017).

A importância dada à aprendizagem como fonte de autonomia e protagonismo pode ser notada na fala do professor P3 quando comenta “*aluno tem que ser investigador, ele tem que procurar, ele tem que buscar*”. A confiança depositada no aluno quando o professor lhe dá a oportunidade não só de se manifestar, mas de produzir conhecimento, ser mediador com seus pares, reforça a dinâmica escolar defendida por Freire (1996) na qual quem aprende ensina e quem ensina aprende.

Outro aspecto importante nessa relação de confiança e empoderamento dos discentes no ambiente escolar pode ser notado na fala de um dos alunos quando relata um ato simples da escola, em deixar a biblioteca acessível durante o horário do recreio, sendo esse um estímulo para que o aluno se torne leitor, sem

obrigatoriedade da leitura relacionada à obtenção de nota para “passar de ano”, mas um momento prazeroso de aprendizagem. O aluno comenta:

Eu leio bastante livro só na biblioteca, tipo [...] eu leio muitos livros, eu gosto de ler, e às vezes eu ficava na biblioteca na hora do recreio lendo, eu acho que só isso só, sem ninguém pedir, porque a porta fica aberta, daí eu entrava e ficava lá. (A3, 2016)

Quando comenta sobre a importância de os alunos terem acesso aos livros da biblioteca, Cagliari (2009, p. 154) afirma que:

Algumas escolas têm bibliotecas e guardam os livros como se fossem pedras preciosas, trancados. Para que serve uma biblioteca de escola se os alunos têm tanta dificuldade em usá-la? [...] alguns diretores transformam as bibliotecas em museus que os alunos vão visitar uma vez por ano, quando ao contrário, a biblioteca de uma escola tem que ser o mais dinâmica possível, pois é de fato um complemento necessário, indispensável à formação dos alunos, tanto quanto as aulas e os professores.

A valorização da participação do aluno dentro da instituição escolar não atravessa somente os relatos de docentes, os quais sugerem que há uma valorização do papel do aluno como protagonista no processo de aprendizagem. Relatos como o do aluno A3, quando comenta “*a porta fica aberta*”, caracteriza confiança em abrir os espaços da escola para os estudantes por parte da instituição escolar, assim como liberdade no processo de ensino/aprendizagem.

Essa dinâmica de confiança mútua, socialização e colaboração, de modo que professores e alunos trabalhem em conjunto no desenvolvimento educativo, caracteriza uma escola que oportuniza espaço para criticidade.

Na próxima seção, aprofundarei a análise das práticas docentes no que concerne ao protagonismo discente e sua participação nas atividades escolares.

4.4 Protagonismo discente: participação e tomada de decisão

A sociedade contemporânea trouxe consigo um novo olhar para os papéis sociais das crianças e dos jovens, entre os quais que saibam resolver problemas e tomar decisões: espera-se que sejam protagonistas de suas ações. Esse despertar

para a importância do protagonismo representa um espaço para exercitar sua cidadania, ou seja, tornar-se atuante na história e participe da cultura e sociedade.

O termo protagonismo, segundo Silva (2013, p. 30), “surgiu da junção das raízes gregas *proto*, que significa primeiro/principal e *agon*, que significa luta”. A autora também traz a definição das potencialidades que representam o desenvolvimento do protagonismo:

Protagonismo é o ato principal do seu desenvolvimento, ou seja, corresponde à ação, à interlocução e à atitude do jovem com respeito ao conhecimento e à aquisição responsável do conhecimento e que seja eficiente para sua formação, para seu crescimento, para sua conclusão como cidadão.

Nessa perspectiva, a escola representa uma das agências mediadoras no desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo dos jovens frente à sociedade.

A escola dentro de uma sociedade é significada como promotora da cultura letrada, mesmo sendo uma dentre várias agências de letramento a que as crianças e jovens estão expostos, a escola é legitimada como fundamental, senão como principal promotora da formação dos jovens. Como nos lembra Gauthier e Mellouki (2004, p. 557), é papel do professor ser intérprete cultural entre o aluno e a sociedade:

Esse mestre, esse intelectual que forma os jovens para a sociedade de amanhã, conhece a gênese, sabe situar o seu universo social e cultural na longa evolução das sociedades humanas, pode estabelecer relações entre os diversos saberes que tratam do mundo, compreender como se constrói uma interpretação do mundo, conhece a disciplina que ensina e tem a preocupação de situá-la em seu contexto social e histórico.

O trabalho docente está vinculado à maneira como os discentes percebem e participam do processo de ensino/aprendizagem. Para compreender como os professores entendem a relevância da participação dos discentes em sua disciplina, foi-lhes perguntado se consideram os conhecimentos prévios de seus alunos. Os 10 docentes (100%) afirmaram que consideram os conhecimentos prévios de seus alunos ao planejarem suas aulas.

Eles também foram solicitados a darem exemplos caso sua resposta fosse afirmativa. Dos 10 professores participantes, 7 (70%) relataram que, ao investigarem os conhecimentos prévios dos alunos, procuram saber o que o aluno já vivenciou ou

imagina do assunto que será abordado. As outras respostas variaram entre: produções textuais após debate e discussão do assunto em sala de aula – 1 docente (10%); qual a fonte de informação/pesquisa dos discentes sobre o assunto abordado – 1 docente (10%); e socialização do conhecimento com os demais colegas da classe – 1 docente (10%).

Ao se considerar o protagonismo discente como uma forma de exercitar a cidadania, é preciso adotar uma prática pedagógica fundamentada em uma visão crítica da realidade. O que se percebe, tanto na fala dos docentes como dos discentes da escola, é a grande importância dada à formação do pensamento crítico dos alunos, no sentido de estes não se deixarem levar pelo senso comum, podendo se posicionar frente às questões a eles apresentadas. Os professores investigados relatam com frequência em suas falas essa preocupação. Quando se trata do aluno e da importância do pensamento crítico, os professores P1 e P3 comentam:

[...] porque a história, ela tem, dependendo do autor, ela tem versões diferentes, o acontecimento é o mesmo, mas dependendo o ponto de vista, você vê pelo ponto político, social, econômico, você vai ter uma ideia diferente daquele acontecimento, e isso é uma prática que eu coloco pra eles, pra eles procurarem ver no mesmo acontecimento histórias diferentes daquele acontecimento [...] a tua opinião não precisa ser a mesma que a minha, só que você tem que aprender a justificar, então sempre tem o explique e o justifique. (P1, 2017).

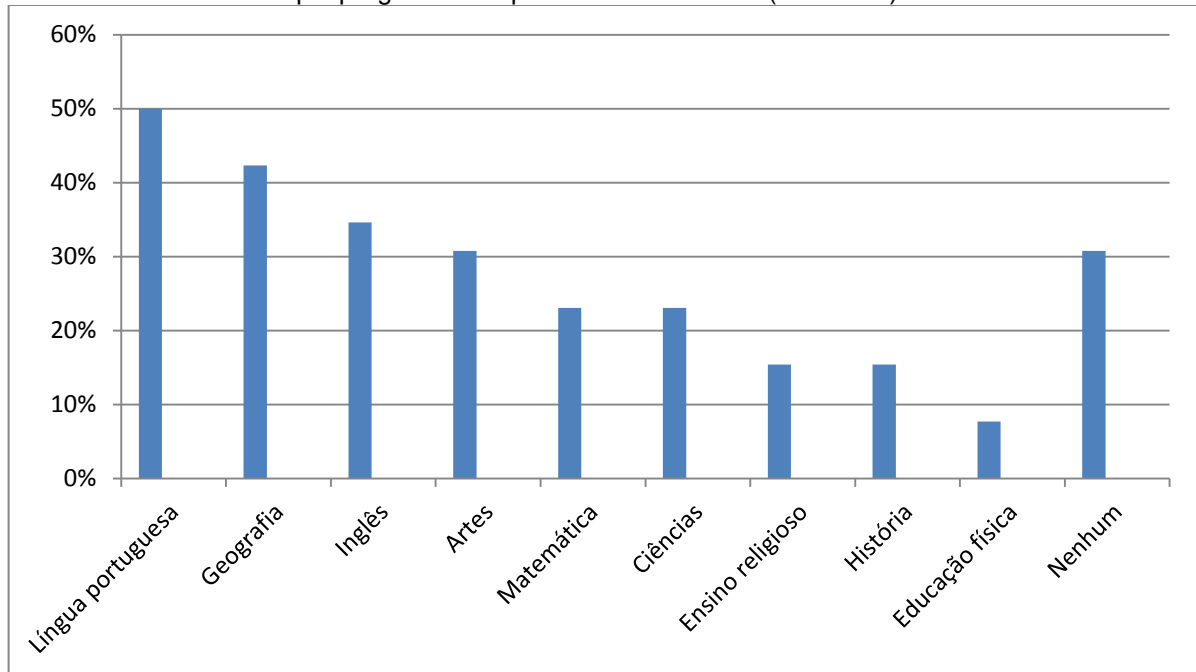
Eu gosto de trabalhar essa questão da [...] crítica, da discussão com os nonos anos [...] eles trazem muita coisa de casa, eles pesquisam muita coisa, na hora da discussão, assim, são bem coerentes as discussões deles, eles discutem entre eles, e eles tentam, assim, eles discordam tranquilamente, eles aceitam a ideia do colega, mas eles tentam provar o porquê eles tão falando aquilo, então eu acho muito legal, muito interessante, isso. (P3, 2017).

Há uma clara preocupação dos professores em desenvolver a criticidade dos discentes de forma fundamentada, pois eles precisam justificar seu posicionamento/opinião sobre o assunto que foi estudado.

Na tentativa de observar se para os discentes o protagonismo durante as atividades escolares cotidianas era visto como importante, a eles foi questionado: quais professores perguntam a sua opinião ou a de seus colegas sobre as atividades que mais os atraem durante as aulas? Os professores destacados pelos discentes como os mais interessados em ouvi-los foram o de Língua Portuguesa, 13 alunos (50%) da amostra, Geografia, 11 alunos (42%), e Inglês, 9 alunos (34%). Os

demais professores foram citados, como mostrará o gráfico a seguir, porém de maneira menos significativa.

Gráfico 16: Professores que perguntam a opinião dos discentes. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Um dado interessante, porém intrigante, é o fato de que, apesar dos relatos frequentes de docentes e discentes, corroborando a ideia de que o posicionamento crítico frente às leituras e escritas realizadas é uma realidade no processo escolar, 8 alunos, que correspondem a 31% da amostra, relatam que nenhum professor pergunta sua opinião ou a de seus colegas sobre as atividades que gostam nas aulas.

Esse dado nos chama atenção para a hipótese de que, apesar de os discentes terem estímulos frequentes para que utilizem a criticidade e para que se posicionem frente aos assuntos estudados, a escola, no papel dos professores, ainda não está proporcionando, na visão dos alunos, uma posição protagonista na qual a opinião dos alunos sobre os assuntos escolares seja ouvida plenamente pelos professores da instituição.

O fato de a escola pesquisada, na visão dos estudantes, oportunizar e reforçar que os alunos possam e devam ter sua opinião crítica frente aos acontecimentos, mas devam realizá-lo em sua vida fora da escola, pode ser identificado na fala dos discentes quando questionados em entrevista sobre se os professores perguntam o que eles gostariam de aprender. O discente A2 responde:

De certo modo, pois a gente vai aprender o mesmo conteúdo, então a gente só vai realizar a atividade que a gente se interessa, acho que isso pode facilitar um pouco o aprendizado. (Questiono: Então mesmo que vocês escolham a atividade, não podem escolher o conteúdo, é isso?) Ela, tipo [...] acho que, no final de cada trimestre, perguntava o que a gente gostaria [...] que atividades fossem feitas, então tipo, eles botavam mais cartazes, mais maquetes, esse modo então, essas atividades que (Questiono: Você acha importante que ela pergunte a opinião de vocês?) É como eu disse, de certo modo, pois a gente pode ajudar no aprendizado do conteúdo, mas de qualquer forma a gente vai aprender o mesmo conteúdo. (A2, 2016)

Observa-se na fala do discente certa contrariedade ao afirmar que eles podem opinar apenas sobre as atividades pedagógicas que irão desenvolver, e não sobre o conteúdo. Por outro lado, A2 compreende que a participação propositiva pode auxiliar na aprendizagem.

A ideia de opções de escolha também pode ser observada na fala do aluno A3, porém esse aluno tem uma visão mais positiva de sua participação no que irá aprender:

Sim, porque daí a gente entra em acordo com a professora e não é uma coisa que só a professora escolheu e a gente vai ter que fazer e pronto [...] aí a gente faz como a gente quer, entendeu, e ela dá as opções e a gente escolhe. (Questiono: E você acha importante vocês participarem?) Acho. (A3, 2016)

Quando relata “ela dá as opções e a gente escolhe”, nota-se que a visão do aluno A3 com relação ao processo de protagonismo, mesmo que de maneira mais positiva, é a mesma do aluno A2, já que ambos percebem que sua participação está vinculada a escolher a partir de opções prontas, as quais são pré-determinadas pelos professores.

Os desafios em propor aos alunos que sejam protagonistas cotidianamente no processo pedagógico podem estar atrelados ao fato de os próprios docentes relatarem que não têm total autonomia em sua prática pedagógica.

Quando questionados em entrevista se perguntam aos alunos o que eles gostariam de aprender em sua disciplina, os professores P1 e P2 comentam:

[...] eu gosto muito de fazer avaliação das aulas no final, ou no final de um conteúdo ou de um trabalho, o que eles acharam, o que a gente pode mudar, né [...] então com o 9º ano, com o 8º e 9º que têm mais esta prática, assim, de deixar um pouquinho. Só que como a gente tem um programa que às vezes vem da secretaria, nem sempre a gente consegue atender às exigências deles, né. (P1, 2017)

Nós temos [...] na rede municipal a gente tem o currículo que tem que ser cumprido, e temos os projetos que são trabalhados [...] entre, né, os temas abordados. Então, dentro do conteúdo, né, que tá sendo aplicado, você vê o interesse deles, conforme for o interesse deles por aquele assunto determinado, aí eu consigo dar um enfoque maior, entendeu [...] eu dou uma abordagem maior naquilo que pra eles é interessante, dentro do tema que tá sendo trabalhado. (P2, 2017).

Na fala dos professores, podemos observar que estar atrelado a um currículo pré-determinado e à exigência de cumpri-lo dentro dos prazos estabelecidos para cada ano e disciplina é relatado como um empecilho no desenvolvimento do protagonismo do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Ao comentar sobre os conflitos que a dinâmica do processo de ensino pode estar causando a professores e estudantes, Mendonça (2011, p. 5) afirma:

É fato que o estranhamento permeia as relações sociais na escola, ao ponto de estudantes e professores não se identificarem mais neste espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”, fazendo com que os sentidos e significados se percam no processo pedagógico. As motivações de ambos se distanciam na atividade, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, a priori, deveriam ser comuns.

As atividades escolares estão, em geral, relacionadas sobretudo a aspectos científicos e conhecimentos específicos das disciplinas, os quais foram produzidos anteriormente ao momento em que o professor e o aluno vivem em sala de aula. Portanto, cabe ao professor saber conduzir a mediação da aula a fim de dar a oportunidade necessária para que seu aluno possa participar na construção da aula a partir do que já conhece para elaborar um novo conhecimento. Como comenta Mendonça (2011, p. 5):

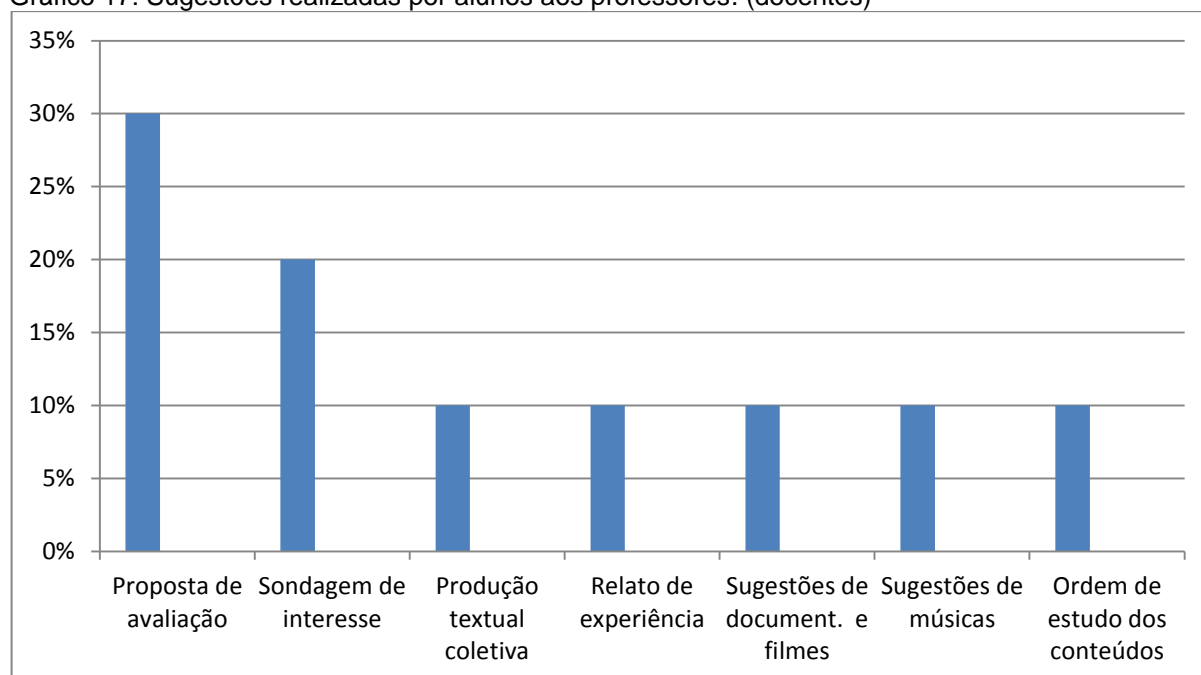
A escola ainda é uma instituição necessária, pois nela os indivíduos passam hoje boa parte de suas vidas, embora muito distantes da apropriação dos significados sociais expressos nos conteúdos escolares. É necessário, portanto, partir desta realidade e construir uma transição que possibilite a construção de sentidos e significados, reelaborando à luz de uma perspectiva de educação emancipadora, que certamente gerará mais conflitos, mas também pode gerar novas possibilidades pedagógicas, que superem o distanciamento e a ausência de sentidos tão presentes no cotidiano escolar, nas relações entre seus principais agentes: professor e estudante.

Nessa perspectiva de compreender a importância que os professores dão à efetiva participação dos alunos em sua disciplina, caracterizando o protagonismo

discente relacionado às práticas pedagógicas dos professores, aos docentes foi perguntado se levam em conta as sugestões de seus alunos. A essa pergunta, 10 professores (100%) da amostra relataram que levam em conta as proposições dos discentes.

Em caso de resposta afirmativa, foi solicitado que dessem exemplos de como levam em conta as sugestões dos alunos. A resposta mais recorrente, mencionada por 3 docentes (30%) da amostra, foram sugestões de avaliação e atividades, bem como sondagem do que os alunos gostam e têm interesse na disciplina. As demais respostas variaram de acordo com a proposição de cada disciplina, como o gráfico a seguir irá demonstrar:

Gráfico 17: Sugestões realizadas por alunos aos professores. (docentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Ainda com relação às sugestões de atividades feitas pelos discentes, um professor, ao responder o questionário, salienta a criatividade dos alunos dizendo: *“os alunos são muito criativos, tenho grandes surpresas e revelações de talentos”*. Esse comentário do professor e suas respostas ao relacionar as sugestões dos alunos revelam que, ao dar oportunidade e credibilidade à opinião dos discentes, estes participam e até mesmo surpreendem com suas propostas de atividades.

O protagonismo nas atividades escolares deve possibilitar ao aluno que ele possa participar ativamente dos processos relacionados a todo o contexto por ele vivido socialmente. Como comenta Silva (2009, p. 21), essas questões:

Reforçam a adequação do protagonismo juvenil enquanto metodologia educativa para inserção do(a) adolescente na reflexão e solução dos conflitos pessoais, sociais, ambientais, nos sistemas que compõem a sua bioecologia do desenvolvimento humano.

Na tentativa de observar o olhar discente sobre sua participação durante as aulas dando sugestões, foi questionado se já haviam feito alguma sugestão de atividade a seus professores. A essa pergunta, 9 alunos (35%) responderam que já haviam feito sugestões de atividades; outros 17 alunos (65%) disseram que nunca fizeram uma sugestão de atividade para seus professores.

A eles também foi solicitado que, em caso afirmativo, relatassem quais sugestões foram feitas. As respostas se mostraram variadas, porém quase todas eram voltadas à maneira de como realizar trabalhos escolares: filmar curta metragem com base em um livro, trabalhar em dupla e grupos, fazer maquetes e esculturas, trabalhar com música durante as aulas de inglês, mais aulas práticas de artes, ir para a quadra esportiva no caso de falta de professor. Nota-se nas respostas dos alunos que sua prática de participação dentro das atividades dos professores é baseada em escolher as formas como realizarão os trabalhos escolares, a ordem em que gostariam de aprender os conteúdos e respostas voltadas às formas de como aprender, e não o que aprender.

Quando comenta sobre quais são as situações que promovem o protagonismo dos jovens dentro dos contextos escolares, Silva (2013, p. 3) comenta:

[...] os jovens devem ser levados em consideração, pois são, em sua natureza, líderes espontâneos, que devem por meio de uma prática humana, educacional e democrática ser motivados a realizar ações de inovação e de mudanças e sua realidade. O protagonismo juvenil deve ser para os jovens uma leitura de ação do reflexo de sua ansiedade em conquistar objetivos, porém de realizações concretas, ações que o façam concluir temas, conceitos, e o mais importante, que o leve a estabelecer uma relação de segurança com seu próprio crescimento.

Ainda a fim de compreender como é o protagonismo dos alunos frente às propostas pedagógicas, foi questionado a eles se as sugestões de atividades que propuseram a seus professores foi ou não colocada em prática. A essa pergunta, 5 alunos (19%) responderam que sua sugestão de atividade foi colocada em prática, mas a grande maioria, 17 alunos (65%) dos participantes da pesquisa, relatou que suas propostas de atividades não foram colocadas em prática pelos professores.

Esse dado nos revela que, mesmo os alunos fazendo sugestões a seus professores, os quais somam menos da metade da amostra da pesquisa, eles não são ouvidos com relação a seus anseios.

Em entrevista, os discentes relatam a importância de poderem colocar sua opinião frente às atividades escolares e como isso pode ser motivador para eles no processo de aprendizagem. Quando questionados se acham importante os professores perguntarem sua opinião sobre o que gostariam de aprender, os alunos A1 e A4 relatam:

Acho que sim, porque a gente também deveria fazer coisa que a gente goste pra aprender melhor. (Questiono: Você acha que ficaria mais fácil aprender se eles perguntassem o que vocês gostariam de aprender?) É porque pelo menos a gente ia fazer alguma coisa que a gente gosta e a gente teria mais vontade de fazer. (A1, 2016)

Eu acho que sim. Porque eles teriam uma forma, assim, de saber o que a gente gosta de fazer, daí eles teriam já uma praticidade pra dar o conteúdo. (Questiono: Você acha que, se vocês pudessem dar opinião, ficaria mais interessante, fácil, o que você pensa?) É, [...] acho que ia fluir mais as aulas. (A4, 2016)

A fala dos discentes sugere que um dos fatores que para eles é importante, além da escolha do conteúdo que será ministrado pelo professor, é a maneira como esse conteúdo pode ser desenvolvido para que se torne mais atrativo e dinâmico.

Em questionário, os professores foram perguntados se os alunos costumam trazer textos ou sugestões de leituras para serem realizadas durante as aulas. A essa pergunta, dos 10 professores, 6 (totalizando 60%) afirmaram que os alunos participam trazendo sugestões de leitura para as aulas e 4 professores (40%) disseram que não.

Os professores também foram solicitados para que, em caso afirmativo, relatassem exemplos de sugestões trazidas pelos alunos. As respostas apresentadas pelos docentes variaram de maneira significativa, com cada professor direcionando para sugestões e leituras relacionadas à sua disciplina em específico. Por exemplo: notícias sobre fenômenos naturais, regras de jogos e modalidades esportivas etc.

Observa-se na resposta dos professores que, apesar de mais da metade deles (60%) estar disposta a escutar a opinião e desenvolver as leituras sugeridas

pelos alunos, ainda é grande a porcentagem de professores que relatam que os alunos não dão nenhuma sugestão em sua aula.

Nesse sentido, um professor justifica falta de tempo hábil para considerar as sugestões de atividades feitas por seus alunos devido ao número reduzido de aulas semanais de sua disciplina; porém, observamos que outros professores com o mesmo número de aulas semanais relatam sugestões feitas por alunos.

No momento em que o professor oportuniza a seu aluno que ele possa dar sua opinião a respeito do que está sendo desenvolvido pedagogicamente em aula e abre espaço para que haja, de maneira efetiva, a participação e o protagonismo discente, ambos estão construindo uma educação emancipadora com relações participativas e que dão condições para o exercício da reflexão e criticidade. Como comenta Costa (2000 apud SILVA, 2009, p. 36): “o propósito do protagonismo juvenil como forma de participação social e democrática é criar condições para que os educandos(as) possam exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia”.

O insucesso na aprendizagem da leitura e escrita apresentado por algumas instituições de ensino pode estar relacionado à abordagem de ensino que vem sendo utilizada com os alunos para o estímulo e desenvolvimento de suas habilidades. O respeito à individualidade, por parte dos docentes, e o reconhecimento dos diferentes níveis de compreensão dos alunos tem um papel fundamental durante o planejamento das aulas (KLEIMAN, 2005).

Aproveitar as sugestões dos alunos como uma maneira de se aproximar das práticas cotidianas deles pode fazer diferença em todo o seu processo de desenvolvimento, assim como torná-los protagonistas e partícipes das atividades pedagógicas escolares.

Nessa perspectiva, um dos professores parece compreender sua atuação pedagógica ao descrever como entende seu papel na construção do conhecimento dos seus alunos. P3 comenta:

[...] Eu não digo que eu consigo fazer isso sempre, longe disso, né [...] a realidade dentro da sala é outra, mas assim, ó [...] precisa ser algo que eles sintam que fazem parte disso, sabe, que é pra eles, que foi planejado pra eles, tu querer entrar numa sala de aula, assim, ó [...] ah, hoje eu resolvi que vou dar tal coisa [...] eles vão aceitar, até um ponto, a hora que eles perceberem que a insegurança é a tua, eles já perdem o interesse deles e você tem problemas, né [...] eles têm que sentir que aquilo foi parte da programação daquela aula, que aquele conteúdo foram eles que fizeram,

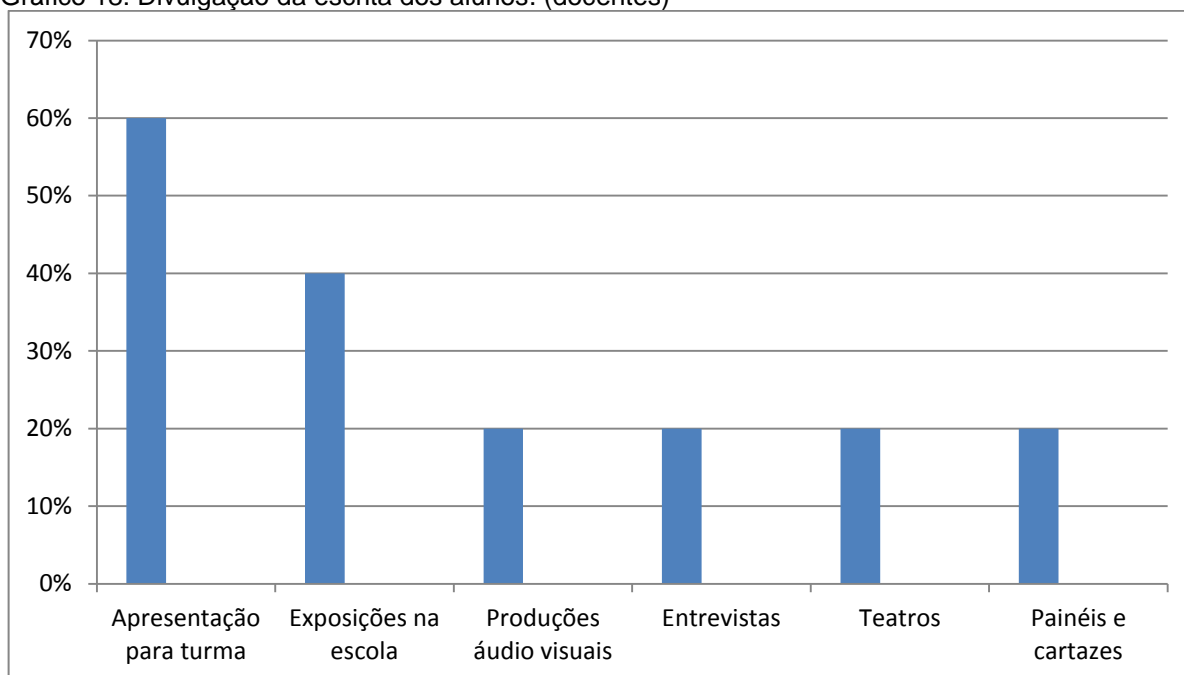
foram eles que orientaram também, acho que o nosso trabalho fica bem mais fácil dessa forma. (P3, 2017)

A fala do professor caracteriza a importância que ele deposita no protagonismo dos alunos e a compreensão do seu papel de formação e planejamento das atividades de aprendizagem. O professor não deve esquecer que é o mediador com maior experiência e conhecimento científico; porém, tendo a compreensão de que o envolvimento dos alunos é crucial no processo ensino/aprendizagem.

Ainda buscando identificar as práticas docentes que enfatizam o protagonismo dos alunos, foi perguntado em questionário se os docentes propõem a socialização/divulgação da escrita de seus alunos e, em caso afirmativo, como ela é realizada. A essa pergunta, 6 professores (60%) responderam que fazem a divulgação das atividades realizadas pelos alunos; outros 3 (30%) disseram que não divulgam e apenas um professor (10%) não respondeu a questão.

Com relação a como essa divulgação é realizada, as leituras e apresentações para a turma foram apontadas por 6 docentes (60%) e outros 4 (40%) relataram realizar exposições na escola. O gráfico a seguir detalha o tipo de divulgação.

Gráfico 18: Divulgação da escrita dos alunos. (docentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Partindo das respostas dos docentes, podemos perceber que, apesar de não ser de maneira unânime, mais da metade dos professores da escola pesquisada relata fazer a divulgação da produção escrita dos alunos.

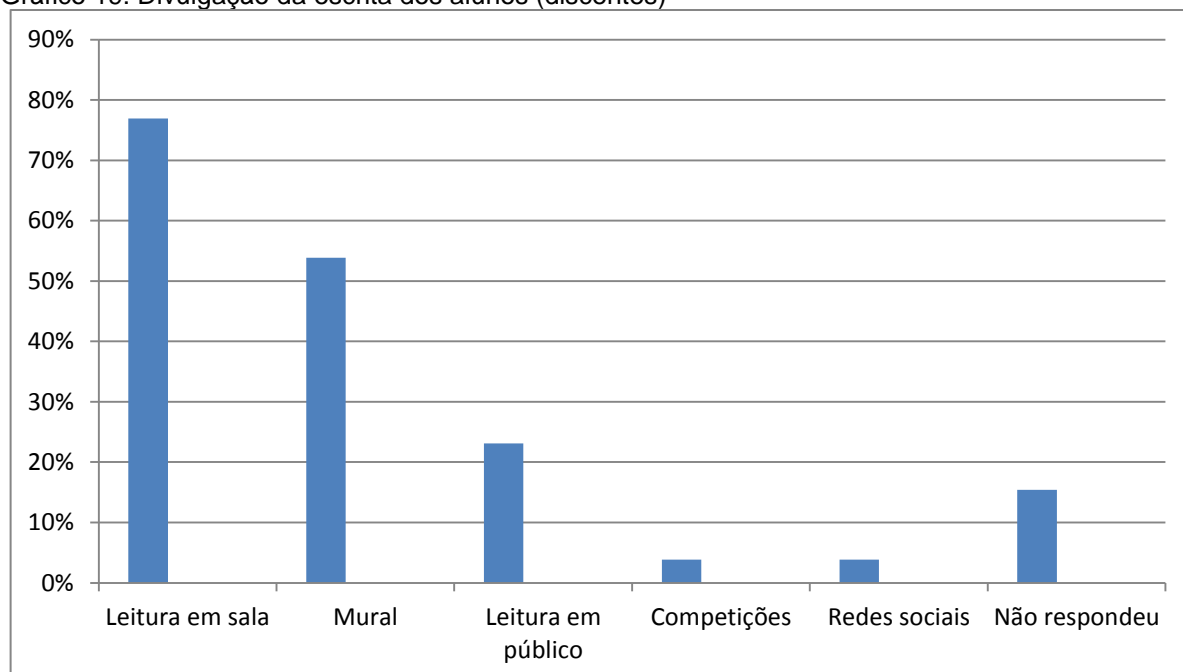
A forma como essa divulgação acontece apresenta características diversas, variando de acordo com a proposta de cada disciplina, parecendo indicar criatividade e variedade nos meios de comunicar os trabalhos dos discentes.

Na tentativa de observar de maneira ampla, na visão de docente e discente, como é realizada a divulgação dos trabalhos escolares, aos discentes também foi perguntado sobre a divulgação das produções escritas.

A essa pergunta, 22 discentes (85% dos participantes) responderam que sua produção escrita é divulgada para os colegas, já 3 alunos (12%) relataram que não são. Apenas um aluno (4%) não respondeu essa questão.

Com relação a como ocorre à divulgação das produções, os discentes indicaram várias formas, conforme apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 19: Divulgação da escrita dos alunos (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

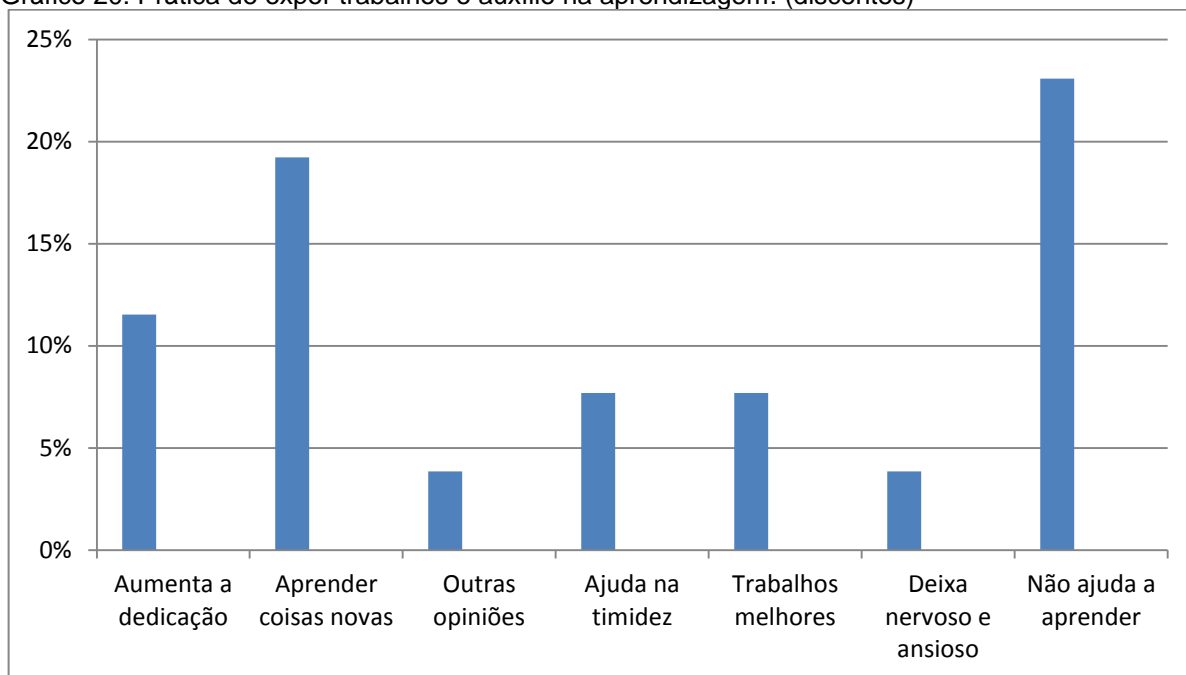
As duas indicações mais lembradas pelos alunos não diferem das duas mais mencionadas pelos professores: leitura em sala/apresentação para turma, exposição na escola/mural, respectivamente, mencionadas pelos professores e alunos. Pode-se perceber que a divulgação da produção escrita é feita de maneira mais interna, na sala com leitura para os colegas e em murais dentro da própria unidade escolar.

A divulgação em redes sociais para a comunidade em geral, bem como competições e leituras em público, tem menor destaque na fala dos alunos. Uma questão interessante de ser salientada é o fato de que 4 alunos (15%) não responderam essa questão, o que levanta a hipótese de que talvez não identificam como sua escrita é divulgada ou apenas não reconhecem essa prática dentro das disciplinas.

No intuito de caracterizar a importância que os discentes dão à divulgação de suas produções no ambiente escolar, a eles foi perguntado se acreditam que a prática de expor os trabalhos contribui em sua aprendizagem. Essa pergunta recebeu 13 respostas (50%) de cunho positivo, na qual os alunos relatam que expor os trabalhos auxilia em sua aprendizagem; porém, em 7 respostas (27%), os alunos relatam que, além de não auxiliar em sua aprendizagem, as exposições dos trabalhos os deixam nervosos e ansiosos por serem avaliados pelos demais colegas.

No que se refere ao que a divulgação das produções escritas auxilia, a maioria dos discentes dentre os 13 (50%) que acreditam que a exposição dos trabalhos é positiva, 5 deles (19%) acreditam que o maior auxílio pode ser notado na aprendizagem, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 20: Prática de expor trabalhos e auxílio na aprendizagem. (discentes)



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

Apesar de um número significativo de alunos (27%) revelar não se importar com a exposição de seus trabalhos, essa participação ativa nas atividades escolares

é relatada de forma positiva por grande parte dos pesquisados, que afirma ter sua dedicação aumentada, ajudar na timidez, poder receber opiniões diferentes sobre seu trabalho, realizar trabalhos melhores e aprender coisas novas. Um aluno completa sua resposta dizendo: *“prepara para o ensino médio, faculdade e até um emprego no futuro, prova a capacidade de realizar alguma coisa”*; outro discente comenta: *“ajuda na timidez e a fazer trabalhos melhores”*.

Ao significar o espaço escolar no papel do professor e do aluno, Mendonça (2011, p. 4) comenta que:

A escola é um espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental de fazer a articulação entre esses conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas).

A relação entre docente e discente e como esses dois agentes do processo pedagógico irão conduzir a mediação do ensino caracteriza a dinâmica da instituição de ensino, bem como as oportunidades de vivências a que ambos serão expostos.

Fica evidente na fala de professores e alunos que eles reconhecem a importância atribuída ao papel da escola socialmente, e que para obter um ensino de qualidade, eles precisam significar a sua colaboração no processo de ensino e reconhecer a importância do trabalho conjunto e de uma boa relação aluno/professor.

Concluo minha análise destacando a fala de um docente e de um discente na qual se observa essa compreensão: *“aluno tem que ser investigador, ele tem que procurar, ele tem que buscar” (P3)*; *“Eu acho que o professor faz toda a diferença” (A3)*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos que compõem essa pesquisa são discentes e docentes de uma escola da rede pública municipal de Joinville. Fizeram parte da pesquisa 26 alunos e 10 professores das turmas de 8º e 9º anos. Dentre esses participantes, foram selecionados 4 estudantes e 3 professores para serem entrevistados. Sendo assim, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa responderam a um questionário com questões referentes às práticas de leitura e escrita que realizam fora e dentro do ambiente escolar, bem como sobre o protagonismo discente que pode ou não estar inserido nessas práticas. A entrevista semiestruturada abordou a mesma temática no intuito de aprofundar as questões de questionário e caracterizar aspectos relevantes na prática docente e discente no âmbito escolar.

Com o objetivo de compreender como as práticas de letramento propostas pelos professores possibilitam o protagonismo discente, os dados foram analisados a partir da perspectiva de tentar identificar e compreender os eventos e práticas de letramento que são propostos pelos docentes e realizados pelos discentes, dando ênfase à caracterização de quais são e como se dão as atividades de leitura e escrita realizadas por eles, bem como de que maneira ambos, estudantes e professores, percebem o protagonismo dos alunos nessas atividades.

Como nos explica Kleiman (2005, p. 5), “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, este aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento”.

Nessa perspectiva, há evidências de que a maioria dos professores (independentemente da disciplina) propõe atividades de leitura e escrita, buscando contextualizar o conteúdo que está sendo abordado em sua disciplina, no intuito de vincular as dinâmicas de aula para além do livro didático.

Tanto os docentes como os discentes indicam que há uma profícua produção textual durante as aulas, assim como atividades constantes de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

Esse dado também pode ser observado no relato que alunos e professores fazem de sua leitura e escrita em tempo livre, fora do espaço escolar. A caracterização de que a leitura e a escrita fazem parte da vida de ambos, discentes e docentes, demonstra uma comunidade que circula constantemente em práticas e

eventos de letramento, seja de cunho mais tradicional, através da leitura de jornais e livros, bem como a escrita de diários e bilhetes, como em atividades mais contemporâneas de leitura e escrita de *e-mails*, *WhatsApp*, entre outras ferramentas digitais.

No desenvolvimento das atividades de letramento, ao propiciar diferentes práticas de leitura e escrita, o professor precisa estar atento às possibilidades que sua proposta pedagógica oportuniza, como comenta Colaço (2012, p. 2): “os indivíduos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento, dependerá de suas experiências anteriores, por isso torna-se fundamental a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem”.

A presença constante do gênero textual nas atividades de leitura e escrita apresentadas na escola revela a importância da compreensão da complexidade desse fenômeno no processo de ensino/aprendizagem. Como discorre Oliveira (2009, p. 13), “[...] o gênero é uma entidade complexa e multidimensional [...] por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático”.

O protagonismo discente nas atividades de leitura e escrita é reconhecido pelos participantes da pesquisa quando estes identificam como significativas/interessantes as práticas que favorecem o pensamento crítico. A opinião e a reflexão realizada pelos estudantes ao desenvolver a leitura e a escrita se dá, na grande maioria dos casos, de forma que possam desenvolver o pensamento crítico.

Oportunizar ao aluno que participe de forma efetiva da construção de sua aprendizagem é dever da escola e do professor, como afirma Silva (2009, p. 38): “o(a) educando(a) pode e deve ser consultado(a) desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares, além de que a escola deve estar aberta a estes novos espaços de democratização das ideias”.

A proposta pedagógica dos professores em oportunizar a aprendizagem coletiva é acentuada como sendo significativa para os estudantes. A participação e o auxílio mútuo entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes parece favorecer a aprendizagem.

Os docentes, em sua grande maioria, identificam como importante a participação dos alunos no processo de ensino e na elaboração do conteúdo que será ministrado em aula. Relatam uma abordagem metodológica de ensino que

sugere uma participação efetiva dos discentes, oportunizando que possam se posicionar criticamente frente aos textos e assuntos desenvolvidos nas disciplinas. Também relatam a importância de o aluno ser um investigador e crítico, não se deixando levar pelo senso comum, sabendo discutir e defender suas ideias.

Quando comenta sobre o papel do professor, Freire (1996, p. 28) discorre que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Os discentes também relatam sua participação em propostas de ensino que valorizam o pensamento crítico e posicionamento perante o grupo, porém pontuam detalhes e características no protagonismo a eles proposto que sugerem que sua participação, apesar de efetiva, está vinculada a critérios pré-estabelecidos pela instituição escolar no papel dos professores.

Os estudantes percebem e valorizam as atividades de leitura e escrita nas quais os professores oportunizam o pensar crítico e a discussão de ideias.

Os dados analisados pela pesquisa caracterizam uma instituição escolar dinâmica, que desenvolve as atividades a partir do currículo e do livro didático; entretanto, valoriza e oportuniza aos docentes e discentes que desenvolvam suas aulas para além do livro didático, dando abertura a atividades que atravessam o pensamento crítico e o estímulo à pesquisa e à discussão de novas ideias.

Apesar das oportunidades que essa metodologia sugere, ainda há, por parte de docentes e discentes da escola, uma queixa sobre a dificuldade de se estar vinculado a um currículo e a um tempo determinado para aprofundar cada conteúdo.

Nessa perspectiva, há uma consonância de ideias por parte de alunos e professores que observam que, apesar de todos os bons resultados que a escola tem alcançado durante os últimos anos e o bom relacionamento entre professores e alunos, desenvolvendo de maneira participativa o fazer pedagógico, mudanças podem ser realizadas a fim de tornar o ambiente escolar um lugar com o qual docentes e discentes se identifiquem, um ambiente colaborativo no desenvolvimento da criatividade, criticidade e cidadania.

Na perspectiva do letramento e das práticas de leitura e escrita, com uma abordagem relacionada ao protagonismo dos discentes, emergem possibilidades de novas pesquisas que aprofundem as questões da participação dos alunos e que proponham identificar quais são as implicações práticas no cotidiano escolar quando

é propiciada a participação protagonista e o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes. Certamente, pesquisas com esse objetivo podem colocar luz a questões muito importantes que atravessam o processo educativo, como: as práticas escolares docentes e discentes; as motivações dos alunos; e como esse protagonismo discente pode refletir nas características individuais e coletivas de cada comunidade escolar e suas práticas de letramento.

REFERÊNCIAS

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

_____; GATTI, Bernadete. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

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

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: escolhas de jovens leitores. **32ª ANPED**, Caxambu – MG, 2009, p. 1-15.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação, nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17/03/2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARINHO, Marildes. **Colóquio internacional sobre letramento e cultura escrita**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

COLAÇO, Silvana Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: Uma visão Ideológica. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Governamentalidade moral do currículo brasileiro. **XXIII ANPED**. Seminário de Pesquisa em Educação, 2000.

DAMATTA, Roberto. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduos e pessoa no Brasil. **Carnavais, malandros e heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro**. V. 6, p. 178-248, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 28, p. 19-27, nov. 2007.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; TAVARES, Ana Claudia Ribeiro. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade de Recife. **31ª ANPED**, Caxambu – MG, 2008, p. 1-20.

FIAD, Raquel Salek. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 125-150, jan./jun. 2015.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa; In: DESLANDES, Ferreira Suely; MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009. cap.4. p. 79 -109.

GOULART, Anderson. **Letramento familiar: Práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos**. 2012/249 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLg – da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada. Florianópolis – SC.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KIRK, Edilaine Vilar. Reflexões sobre leitura: um diálogo necessário – uma análise do aluno e sua relação com a leitura na contemporaneidade. **32ª ANPED**, Caxambu – MG, 2009, p. 1-12.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas – SP: UNICAMP, 2005.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, v. 8, n. 1, p. 409-424, 2006.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa. O letramento escolar e a produção do gênero perfil: a apropriação de gêneros secundários na escola. **33ª ANPED**, Caxambu – MG, 2010, p. 1-27.

_____; RESENDE, Valéria Barbosa. Usos do letramento escolar na produção escrita de adolescentes. **35ª ANPED**, Porto de Galinhas – PE, 2012, p. 1-18.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 109-131, 2009.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. CEDES [online]**, Campinas – SP, v. 31, n. 85, p. 1-6, 2011.

MINAYO, Maria Cecília S. O desafio da pesquisa social; In: DESLANDES, Ferreira Suely; GOMES Romeu; **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009. cap.1. p. 09 - 29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Notas por município e escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/08/2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 12/05/2017.

_____. **Programa de iniciação à docência (PIBID)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 21/08/2016.

_____. **Provinha Brasil e avaliação do IDEB nas escolas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 20/03/2017.

_____. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 96, n. 242, p. 1-232, jan./abr. Brasília: O Instituto, 2015.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Programa Segundo Tempo (PST)**. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo>>. Acesso em: 21/08/2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**, Caxias do Sul – RS, 2009, p. 1-19.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br>>. Acesso em: 21/08/2016.

PREFEITURA DE JOINVILLE. Secretaria de Educação. **Descrição do projeto na disciplina de educação física, nos centros de educação infantil “corpo em movimento”**. Disponível em: <<https://educacao.joinville.sc.gov.br/conteudo/39-Portal+Educar+Joinville.html>>. Acesso em: 21/08/2016.

PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 05/09/2017.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Márcia Cristina Araújo Lustosa; CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; SILVA, Frederico Fonseca. A aprendizagem significativa uma interface com protagonismo juvenil: numa perspectiva socioafetiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 91, p. 1-6, 2013.

SILVA, Thais Gama. **Protagonismo na adolescência: A escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. 2009/118 f. Dissertação de Mestrado - PPG. Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação. Curitiba – PR.

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

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Campinas – SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acessado em: 09/05/2017.

SOUSA, Milena Farias. **Leitura e escrita em uso: notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos**. 196 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. 2014.

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

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Instituto de Estudos da Linguagem**, UNICAMP, Campinas – SP, p. 29-58, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco>>. Acesso em: 03/01/2017.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VISCAINHO, Patricia Cristina. **Ler e escrever na contemporaneidade: o que dizem estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública?** 117 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro – SP. 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE discentes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Vocês, pais e alunos estão sendo convidados(as) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada, **Professor como agente de letramento e o protagonismo discente inserido nas práticas de leitura e escrita**, coordenada pela Mestranda Nadiny Zanetti da Silva. Esse projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de verificar o professor como agente de letramento nas práticas escolares, assim como, o protagonismo discente inserido nestas práticas. O objetivo principal deste estudo é Contribuir para as discussões sobre letramento escolar a partir do levantamento das práticas de leitura e escrita que são propostas para os alunos no ambiente escolar, nas diversas disciplinas contempladas pelo currículo (português, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, ensino religioso e inglês), compreendendo se há e de que maneira ocorre o protagonismo discente frente às propostas de aprendizagem. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Caso Você tenha vontade de dar continuidade à pesquisa é só assinalar sim no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário com uma entrevista. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de setembro a dezembro de 2016. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de relatório, a partir do quarto bimestre de 2018. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a implantação da pesquisa são praticamente inexistentes, por se tratar de uma pesquisa de levantamento e de entrevistas, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e entrevistas orais, que serão gravadas. Caso você necessite de outros esclarecimentos necessários sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Mestranda Nadiny Zanetti da Silva, que pode ser encontrada pelos telefones 8422-3686 ou pelo endereço eletrônico nadiny_zanetti@yahoo.com.br. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois desse prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. As fitas serão destruídas após os 5 anos. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome _____

Assinatura: _____

Eu, _____, responsável legal pelo aluno(a) _____, concordo que meu Filho(a) participe voluntariamente da pesquisa **Professor como agente de letramento e o protagonismo discente inserido nas práticas de leitura e escrita**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Aluno(a) participante: Assinatura: _____

Responsável legal do aluno(a): Assinatura: _____

Joinville, ____/____/2016

APÊNDICE B – TCLE docentes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido aos professores(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada, **Professor como agente de letramento e o protagonismo discente inserido nas práticas de leitura e escrita**, coordenada pela Mestranda Nadiny Zanetti da Silva. Esse projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de verificar o professor como agente de letramento nas práticas escolares, assim como, o protagonismo discente inserido nestas práticas. O objetivo principal deste estudo é Contribuir para as discussões sobre letramento escolar a partir do levantamento das práticas de leitura e escrita que são propostas para os alunos no ambiente escolar, nas diversas disciplinas contempladas pelo currículo (português, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, ensino religioso e inglês), compreendendo se há e de que maneira ocorre o protagonismo discente frente às propostas de aprendizagem. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Caso Você tenha vontade de dar continuidade à pesquisa é só assinalar sim no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário com uma entrevista. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de setembro a dezembro de 2016. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de relatório, a partir do quarto bimestre de 2018. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a implantação da pesquisa são praticamente inexistentes, por se tratar de uma pesquisa de levantamento e de entrevistas, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e entrevistas orais, que serão gravadas. Caso você necessite de outros esclarecimentos necessários sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Mestranda Nadiny Zanetti da Silva, que pode ser encontrada pelos telefones 8422-3686 ou pelo endereço eletrônico nadiny_zanetti@yahoo.com.br. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois desse prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. As fitas serão destruídas após os 5 anos. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome _____

Assinatura: _____

Professor(a) participante: Nome _____

Assinatura: _____

Joinville, ____/____/2016

APÊNDICE C – Questionário do aluno

Parte I – Perfil do aluno

1. Idade: _____
2. Turma (ano) que estuda: _____
3. Você estuda nesta escola desde qual ano (série)? _____

Parte II – Práticas de leitura

4. O que você lê, em seu tempo livre (fora da escola), além da tarefa escolar? **(assinale quantas questões forem necessárias)**

livro

jornal

mensagens no whats App

instruções de jogos

nada

outros/Quais? _____

5. Você costuma ganhar ou comprar livros, diário ou outros materiais de leitura e escrita?

SIM NÃO

6. Caso a resposta 5 seja afirmativa, quem compra esses materiais para você?

pai mãe avós padrinhos tios outros

7. O que você costuma ler durante as aulas?

livro didático livros da biblioteca texto trazido por professores

outros/Quais? _____

8. Você gosta de realizar as atividades de leitura propostas na escola?

SIM NÃO

9. Caso a resposta para a pergunta 08 seja afirmativa, qual atividade de leitura você mais gosta? Dê exemplos:

Parte III – Práticas de escrita

10. O que você escreve, em seu tempo livre (fora da escola), além da tarefa escolar? **(assinale quantas questões forem necessárias)**

diário

poesia

cartas

e-mail

facebook

whats App

não escrevo

outros/Quais? _____

11. O quê você costuma escrever durante as aulas?

copiar a matéria escrever redações escrever trabalhos

outros/Quais? _____

12. Você gosta de realizar as atividades de escrita propostas na escola?

SIM NÃO

13. Caso a resposta para a pergunta 12 seja afirmativa, qual atividade de escrita você mais gosta? Dê exemplos:

Parte IV – Professor como agente de letramento

14. Em quais disciplinas são propostas as atividades mais legais e diferentes de leitura e escrita, nas quais você sente que é mais fácil aprender? **(assinale quantas questões forem necessárias)**

português matemática ciências história

educação física ensino religioso artes geografia

outro/Qual? _____

15. Quais professores perguntam a sua opinião ou de seus colegas, sobre o que vocês mais gostam nas aulas? **(assinale quantas questões forem necessárias)**

português matemática ciências história geografia

educação física ensino religioso artes nenhum

16. Você já fez alguma sugestão de atividade para seu professor?

SIM NÃO

Caso SIM, qual?

17. Sua sugestão de atividade foi colocada em prática por seu professor?

SIM NÃO

De que maneira? _____

18. Os professores expõem o que você e seus colegas escrevem? Por exemplo, no mural em um blog:

SIM NÃO

19. Em caso afirmativo, você gosta desta prática de expor os trabalhos?

20. Qual professor propõe as atividades de leitura mais difíceis de serem realizadas?

(assinale quantas questões forem necessárias)

português matemática ciências história

educação física ensino religioso artes geografia

outro/Qual? _____

21. Qual professor propõe as atividades de escrita mais difíceis de serem realizadas?

(assinale quantas questões forem necessárias)

português matemática ciências história

educação física ensino religioso artes geografia

outro/Qual? _____

APÊNDICE D – Questionário do professor

Parte I – Perfil do Professor

1. Qual seu ano de nascimento? _____
2. Há quantos anos você leciona? _____
3. Qual disciplina leciona? _____

Parte II – Práticas de leitura

4. A leitura faz parte do seu dia a dia?
 SIM NÃO
5. Fora de seu horário na escola, o que você costuma ler?
6. Quais aspectos são considerados por você ao elaborar uma atividade de leitura em sua disciplina?
7. A sua disciplina possibilita/favorece a leitura de diferentes tipos de texto? Em caso afirmativo, quais?
 SIM NÃO
8. Você considera os conhecimentos/leituras prévios de seus alunos?
 SIM NÃO

Parte III – Práticas de escrita

9. A escrita faz parte do seu dia a dia?
 SIM NÃO
10. Fora de seu horário na escola, o que você costuma escrever?
11. Quais aspectos você considera ao escrever os encaminhamentos didáticos para que seu aluno desenvolva as atividades propostas em sua disciplina?
12. Quais aspectos você considera ao avaliar a escrita de seu aluno?
13. Você costuma fazer sugestões de leituras complementares referentes aos conteúdos de sua disciplina?

Parte IV – Protagonismo discente

14. Você propõe socialização/divulgação da escrita do seu aluno? Como?
15. Você leva em conta as sugestões de seus alunos. Em caso afirmativo, dê exemplos:

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista ao aluno

1. Qual seu nome, idade e série que estuda?
2. Quais atividades de leitura você realiza na escola?
3. Quais atividades de escrita você realiza na escola?
4. Em qual disciplina você tem mais dificuldade de entender o que tem que ser feito? Por quê?
5. Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?
6. Quais professores da escola perguntam a opinião dos alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostariam de aprender em sua disciplina?
7. Você acha importante que os professores perguntem para você o que gostaria de aprender? Por quê?
8. O que você já fez na escola sem que o professor pedisse?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista ao professor

1. Qual seu nome, idade e disciplina que leciona?
2. Você é professor há quanto tempo?
3. Você trabalha nesta escola há quantos anos?
4. Você realiza atividades de leitura em sua disciplina?
5. Caso a resposta acima seja afirmativa, quais atividades de leitura você realiza?
6. Você realiza atividade de escrita em sua disciplina?
7. Caso a resposta acima seja afirmativa, quais atividades de escrita você realiza?
8. Você pergunta para seus alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostariam de aprender em sua disciplina?
9. Você acha importante que os professores saibam o que os alunos gostariam de aprender? Por quê?
10. Os alunos fazem sugestões de atividades durante suas aulas? Em caso afirmativo, dê exemplos:
11. O que você considera ao escolher uma atividade de leitura? (esta leva á ideia de planejamento)
12. O que você considera ao escolher uma atividade de escrita? (esta leva á ideia de planejamento)
13. Pela sua experiência qual a idade /série que você percebe que os alunos tem uma maior participação (se posicionando e/ou sugerindo atividades, material de leitura)? (aqui pode aparecer algumas crenças)
14. Qual o maior desafio que você encontra para que os alunos sejam proponentes do seu aprendizado?

APÊNDICE G – Transcrição das entrevistas aos professores

DOCENTE ENTREVISTADA

Qual seu nome, idade e tempo que leciona no Hans Muller?

Nilda Helena Marco R., eu trabalho no Han Muller à 23 anos e como professora a 28. Aula de história eu to dando a 25, porque eu comecei com o magistério, eu me formei eu tinha 18 anos e eu dava aula pra alfabetização. Quando eu me formei na faculdade já peguei aula de história e to até hoje.

Você realiza atividades de leitura em sua disciplina?

Toda aula, toda aula, que como a minha disciplina é teórica de história, então assim, sempre tem que trabalhar com leitura com eles, primeiro eles fazem a leitura prévia de todos os textos, as vezes a gente trabalha com textos complementares, assim eu tenho alguns livros paradidáticos que são assim tema de história é ... por exemplo, eu tenho um da revolução industrial, aí tem um personagem fictício que conta como foi a revolução industrial, então tem alguns materiais assim, então quando dá tempo a gente faz, mas assim, leitura dos textos eu trabalho muito com textos assim, que são de livros assim, trechos de livros que a gente trabalha com assuntos de história, a leitura pra história é fundamental, o aluno eu sempre falo pra eles, se vocês não leem vocês nunca vão aprender história, porque não adianta eu fica aqui falando, falando os fatos os acontecimentos vocês tem que ler, a gente faz muitos trabalhos assim, com vários textos diferentes assim.

Você realiza atividades de escrita em sua disciplina?

Sim. Porque todos os trabalhos assim ... geralmente a minha aula é assim, eu começo com a explicação, muitas vezes só com anotação no quadro, depende do conteúdo, ou com slides, daí dou a parte da explicação, aí vem a parte da leitura e depois pra fixar o que eles leram e o que eu expliquei eles fazem exercícios e ... eu trabalho muito com texto então, muitas questões que eu trabalho é assim ... elabore em forma de texto a sua opinião sobre determinado assunto de história, então sempre, eles geralmente uma das avaliações do trimestre é texto, que eu avalio através do texto, eu mando um problema um questionamento e eles tem que elaborar um texto e responder aquilo, aí as vezes é bem direcionado, textos assim 6° e 7° anos que são os menores né ... daí eu faço assim, por exemplo, eu vou dar o engenho colonial, faço um texto sobre o período do engenho colonial, no primeiro parágrafo você coloca a introdução, no segundo parágrafo você vai colocar as instalações de um engenho, as pessoas que moravam no engenho, no quarto ... então as vezes eu do textos direcionados e aí as vezes não, as vezes é ... eu dou um tema só e eles aí colocam como eles querem né, mas as vezes você tem que dizer assim, os menores eu já vou ... porque senão eles se perdem muito. **Tem que direcionar mais.** Geralmente assim, eu coloco um limite de linhas porque senão ... e eu prefiro assim ,quando é texto fazer as atividades em sala de aula, pra evitar coisas assim, ir na internet copiar e pegar pronto, então quando é avaliativo assim, eu prefiro. **E aqui vocês tem sala ambiente né?** Sim. Daí eu tenho a minha sala de história lá que é a última sala, daí ... só que a gente começou faz pouco tempo, começou na metade do ano passado então, aí ainda não está como a gente quer, tem que tá trazendo, eu faço muito a leitura de imagens com eles, que elaboram textos através de imagens, as vezes tem que discutir determinados cenários.

Você pergunta para seus alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostariam de aprender em sua disciplina?

Com os pequenos os 6° e 7° é menos, porque até assim, principalmente o 6° ano que eles ainda são meio imaturos, então assim, eles não querem ... pra começa assim, eles não sabem nem o que é história, eles vem do 1° ao 5° ano com uma história completamente diferente do que a gente dá do 6° ao 9° então aí é meio complicado, mas assim o 8° e o 9° é muitas vezes, a gente, eu faço com eles, é ... avaliações das aulas, então assim, o que eles gostariam de ter em determinado conteúdo, então quando a gente é ... 9° ano é bem fácil, o 9° ano a maioria já me conhece a maioria deles já estudou comigo no 6°, no 7°, 8° aí chega no 9° já sabe ... É, isso eu percebi nos questionários que eles responderam, grande parte dos alunos estuda aqui a bastante tempo. É ... eu tenho alunos agora no 6° ano que a mãe foi minha aluna, que a mãe eu dei aula, não é uma vez, mais de um aluno, que eu dei aula pra mãe, daí eu falo pra eles, nem vou falar muito né porque senão (risos). Mas aí assim, o 9° ano eu coloco é por exemplo a gente trabalha o século XX , então eu falo pra eles, eu tenho que trabalhar vários conteúdos do século XX, mas mais ou menos assim, é Brasil e mundo tudo na mesma época, então as vezes eu pergunto, o que vocês preferem estudar primeiro, estudar os acontecimentos deste período no mundo ou aqui, porque tanto faz a ordem, claro que algumas

coisas eu falo pra eles, nós temos que estudar por exemplo, primeiro a 1ª guerra mundial e depois a 2ª, mas por exemplo nós podemos estudar a 1ª guerra mundial ou o período que foi a 1ª guerra mundial ou como era aqui no Brasil neste período, são conteúdos diferentes mas do mesmo período, aí eles falam assim, ah ... daí tem horas que eles querem estudar uma coisa, tem hora que querem outra, as vezes a gente faz umas, com o 9º ano eu gosto muito de fazer avaliação das aulas no final, ou no final de um conteúdo ou de um trabalho, o que eles acharam, o que a gente pode mudar né ...então com o 9º ano, com o 8º e 9º que tem mais esta prática assim de deixar um pouquinho. Só que como agente tem um programa que as vezes vem da secretaria, nem sempre a gente consegue atender as exigências deles né ... porque a gente fala assim, gente tem coisas assim que não dá, eles vivem pedindo assim: professora vamos assistir mais filme de história, eu falo assim: gente, eu por mim a gente assistia toda semana um filme e depois debatia, mas nós não temos tempo, porque assim eu tenho duas aulas por semana, e a secretaria cobra da gente um programa, tu tem que chegar no final do ano ... agora que eles fazem as provas, eles fazem os simulados de todas as disciplinas, então se você não tá com o conteúdo em ordem, os alunos não vão bem, e se os alunos não vão bem eles te chamam lá, então eu falo pra eles, a gente ficou um pouco mais amarrada, eu já tive essa prática de deixar mais é ...dos alunos darem a opinião, ah vamos fazer um trabalho, a como nós vamos fazer assim, vamos fazer uma apresentação, vamos fazer com slides, só que hoje eu tenho que as vezes podá eles pelo tempo que a gente é cobrado lá, e nós não temos muita ... eles tão cada vez amarrando mais a gente, pra que a gente não tenha essa liberdade com o aluno né ... então isso é complicado ... eu gosto de fazer isso com eles, apesar que nos últimos tempos assim, na questão de trabalhos, a gente tá ... eu acabei diminuindo um pouquinho os trabalhos, até por conta da nossa grade, que mudou completamente a grade de história e eles estão assim ... tá se tornando muito difícil, e a gente sabe que lá na frente eles vão ser exigidos em um ENEM, eles vão ser exigidos no vestibular, e que se eu não cobrar, principalmente o 9º ano e o 8º, eles lerem, fazerem prova, saberem o que é um gabarito, preencherem um gabarito, eles vão chegar lá na frente eles vão sofrer, porque antes a gente até trabalhava mais essas ... fazer trabalhos mais é ... diversificados assim, não ficava só em cima de prova, hoje a gente vê assim que os alunos eles pedem as vezes: ah, professora nos temos lá ... o 9º ano querem fazer o concurso do SENAI, se a gente não fizer, como preenche um gabarito, então a gente tem que trabalhar essas questões assim, fazer prova, é ruim né, mas lá na frente eles vão ser cobrados pelo sistema. Aí eu falo pra eles, quando dá a gente faz umas coisas assim mais, umas coisas diferentes né ... quando eles pedem.

E os alunos tem o hábito de propor atividades?

Já teve. Eu percebo assim, que como eu dou aula a muitos anos, é ... os meus alunos que já passaram, que já tão na faculdade, eles tinham mais criatividade pra pedi ... né, pra conversar que os alunos hoje. Hoje, eu vejo assim que tem muitos alunos ... tem turmas mesmo que a gente pega que são totalmente apáticas, que não querem discutir, pra eles tudo que tu faz tá bom, não questionam, e por mais que a gente faça, aí eu não sei se ... é essa questão de redes sociais que acaba as vezes bloqueando alguns alunos e eles não ... eu vejo que antes era muito mais fácil sabe, os alunos assim eles tinham um ... pra eles tudo era novidade, hoje não, tudo tá bom, eles não tem assim uma ... tem turmas que são mais criativas, as turmas do 9º ano que saíram o ano passado, eram turmas muito participativas, essas turmas eram turmas que assim, se tu lançava um desafio eles iam atrás, eu fiz um trabalho com eles ano passado sobre as olimpíadas, que eles mostraram um livro, então eles tinham que procurar as últimas quatro olimpíadas que teve, então começa aquela parte bem direcionada, então eles tinham que fazer assim, quem eram os personagens, os bonequinhos daquela olimpíadas, onde foi, daí eles tinham que procurar algumas questões de história, naquele ano quem era o presidente do Brasil, como que tava a inflação no Brasil naquele ano, fazendo uma comparação, de doze anos atrás pra hoje, então eles foram montando, foram pesquisando e nossa saiu cada trabalho maravilhoso, assim por que eram turmas que eram interessadas e eles procuravam, aí era assim, procure uma curiosidade da olimpíada lá de Atenas, aí eles iam lá e procuravam, ah naquele ano teve ... as turmas do 9º deste ano já são turmas que não são tão ... que pra eles é assim, se eu manda eles jogam na internet a primeira coisa que eles encontram eles vão colocar e não vão ... não vão atrás, não vão além, não querem assim, eles querem o mais prático, o mais rápido, o mais fácil pra acabar de uma vez, essas turmas deste ano são bem diferentes das do ano passado ... as do ano passado eram alunos maravilhosos, e tanto é que eu tive dos dois 9º anos pouquíssimos alunos assim que pegaram exame, ou que não tão dando conta assim do ensino médio, poucos. Então você tem esse contato com eles, eles voltam falar como estão? É ... que como eu dou aula muito tempo aqui tem muitos que os irmãos estão aqui. Daí eles vão pro ensino médio, e eles voltam né, semana passada já teve uns quatro que vieram aqui pra matar a saudade: Ah professora eu vim te vê. Ah professora a professora tem que ir da aula de história lá na minha escola. Eu disse, por quê? Ah, porque a professora fala tanta coisa lá e tão rápido. Aí eu falo, é ensino médio,

eu falei não é a mesma coisa que ensino fundamental, porque eles estão muito acostumados aqui ... que as vezes eu pego assim, dependendo o conteúdo, quando eu vejo que a turma pede a gente as vezes fica num conteúdo bem mais tempo. Ah professora, vamos falar mais sobre isso: Não vamo, mas o próximo vai ter que ser assim ó ... rapidinho: tá bom, tá bom, não tem problema.

Aí eu falo pra eles: gente, aqui a gente tem tempo, porque eu trabalho com um assunto, no ensino médio muitas vezes o professor trabalha assim, 1° e 2° guerra mundial e revolução Russa tudo de uma vez só, aqui não, a gente trabalha uma coisa, termina uma trabalha outra, né bem ... aqui é a base que vocês vão ter de história, lá vocês vão se aprofundar, então é outras questões que vão ser trabalhadas, mas eles voltam bastante, muitos alunos voltam, procuram a gente, querem matar saudade né ... porque a maioria estuda aqui desde o Peter Pan até o 9° ano, eles começam ali no jardim e vão até ...

O que você considera ao escolher uma atividade de leitura?

Aí, na verdade assim ... eu não programo uma aula de leitura específica né ... mas toda minha aula, em todo meu planejamento tem a leitura, então a leitura assim ... a gente por exemplo ... quando eu trabalho a revolução de 30, eu dei é ... pra trabalhar o que foi a revolução de 30, eu peguei um resumo de 4 historiadores que tem versões diferentes do que foi a revolução de 30, então eles fizeram a leitura, eu separei em equipes, 4 equipes, cada uma com um autor diferente, justificando o que foi a revolução de 30, depois a gente fez um debate sobre isso aí ... daí o meu autor fala que em 1930 foi uma revolução ... e justifica o que o autor falou, aí depois o outro fala, o outro fala, e daí no final eles tem que responder algumas questões, quais os autores que concordam que em 1930 foi uma revolução, os que discordam, qual opinião deles, qual o autor que eles acham mais coerente com as ideias, então eles tiveram que ver, porque a história ela tem, dependendo do autor ela tem versões diferentes, o acontecimento é o mesmo, mas dependendo o ponto de vista, você vê pelo ponto político, social, econômico, você vai ter uma ideia diferente daquele acontecimento, e isso é uma prática que eu coloco pra eles, pra eles procurarem ver no mesmo acontecimento históricas leituras diferentes daquele acontecimento. Então eu procuro trazer assim, é ... opiniões de autores diferentes, então da revolução de 30 eu faço isso, dá ... de vários conteúdos assim ... mais da história do Brasil, por ser ensino fundamental né ... porque a história geral os autores que tem é mais difícil, são mais ... tem uma escrita mais científica, daí as vezes é mais complicado pra eles, mas assim quando é a história do Brasil é mais a linguagem né ... e o texto fica um pouco ... e eu procuro assim, pegar de livros que sejam ... principalmente assim, tem paradidáticos que daí eles conseguem fazer um resumo destes... senão eles dão muitos conceitos é ... que são ... que os alunos ainda não tem esses conceitos no ensino fundamental, né ... então esse é um tipo de prática que eu costumo fazer bastante, de comparação de textos sobre o acontecimento. E relacionado a escrita? Quando eu faço uma atividade de escrita, de texto de é ... eu uso muito ... os alunos que falam: professora porque a professora gosta tanto da palavra explique, ou dê sua opinião. Eu falo pra eles assim: porque eu não quero que vocês decorem história, então você vai explicar, então geralmente as questões falam ... explique com as suas palavras o que você leu sobre o texto tal né ... ou sobre o conteúdo tal, então eu sempre procuro assim, que eles procurem é ... desenvolver no texto deles a opinião crítica deles sobre aquele determinado assunto de história, então não é aquela coisa prontinha, claro eles tem que ter o conhecimento que eu vou passar pra eles, o fato, o fato histórico é esse, então em cima disso aqui você tem que elaborar através das várias leituras que você fez uma opinião sobre ... a tua opinião não precisa ser a mesma que a minha, só que você tem que aprender a justificar, então sempre tem o explique e o justifique, então assim ... tal coisa aconteceu, justifique sua resposta, então eles tem que saber justificar o que eles leram ... porque não me adianta é ... eu chega pra um aluno e dizer assim ... ah, é ... sei lá ... a 2° guerra mundial conteceu assim, assim, pronto e acabou, e vocês vão decorar, não, eles tem que dar a opinião deles de que eu li isso eu li aquilo, aí as vezes eles vão trás, é claro, tem aqueles que não vão desenvolver muito, que vão repetir muita coisa, mas tem aqueles que conseguem ... e aí eu vejo assim que aquele aluno que tem uma prática de leitura em todas as disciplinas ele tem uma facilidade muito grande, porque daí, como a gente tem pouco tem, pra eles não ... que é diferente por exemplo de fazer um texto em português que eles vão desenvolver, eles vão criar personagens eles podem criar bastante coisa, em história muitas vezes se eles escreverem de mais eles vão se perder no conteúdo, então eu ... aí eles falam: porque a professora bota no máximo tantas linhas. Daí assim: porque você tem que aprender a bota as tuas ideias, a tua opinião crítica é ... de forma clara, porque se você fala, fala, fala, muitas vezes você falou um monte e não disse nada, e não deu pra entender. Então eu coloco assim ... eles tem muito ... quase todos, todos os conteúdos, acho que não tem quase nenhum conteúdo, que eu não deixe assim algumas questões abertas pra eles escreverem texto, o caderno deles tem muitos textos, muitos textos assim, que eu boto lá: ah, justifique a opinião de num sei o que ... ou explique com suas palavras sobre determinado conteúdo, daí eu falo assim ó: daí quando é pra entregar, aí eu vou

delimitando as linhas, porque daí eu falo pra eles: aí professora mas é tão ruim quando é ... mas é uma prática, e vocês tem que aprender porque o dia que vocês forem fazer o vestibular você vai ter que fazer a redação, a redação é tantas linhas e passo daquilo é descontado, é descontado ser for a mais e ser for a menos, então assim, ainda eu não sou tão rigorosa, eu falei, é assim, eu não desconto nota, mas eu procuro que eles consigam em determinado espaço né ... ter uma opinião, conseguir formular a sua ideia, então isso eles fazem bastante, em quase todas ... e eu sempre cobro deles assim, os que tem muita dificuldade para estudar pras provas, eu falo: escreve texto, pega o conteúdo, lê o assunto, e escreve texto com as suas palavras, vai escrevendo sobre quando começou, quando terminou, porque você escrevendo você está memorizando, porque a história se for decorar ela fica difícil, se você entender a história ela fica mais fácil, e você vai entender ... alguns entendem lendo, outros tem essa dificuldade, então eu sempre falo pra eles: uma forma de vocês escreverem, então o 6º ano eu já começo, desde o início, eles fazem leitura de textos, então eles fazem assim, vamos ler um texto, lê, agora vocês vão sublinhar todas as palavras que vocês não conhecem, aí eles vão lá ... agora na última folha do caderno vamos fazer um dicionário aqui, daí eles procuram o significado, daí eu começo ali, porque tem muitos termos históricos que eles não veem em outras disciplinas, então algumas coisas assim ... até os próprios conceitos, o que é uma comunidade, o que é uma sociedade, o que é política, o que é economia, eu tenho que trabalhar esses conceitos históricos com eles, então eu trabalho através de leitura, e a gente lê muito pra poder entender isso aí, porque a gente vai falar disso os quatro anos, e eles tem que saber, e daí eu falo pra eles assim: quando tem as primeiras provas do 6º ano, eu do roteiro de estudo, daí eu vou lá, passo como se fosse um questionário, e assim, agora você pega todas essas perguntas tira fora e só pega as respostas e monta um texto com todas essas respostas, e daí você vai se organizando, e assim você vai estudando, não faz pergunta e resposta, pergunta e resposta, porque daí vai virar decoreba, vai elaborando as tuas respostas e monta texto, porque daí o texto ele vai ... porque daí ele vai conseguir escrever com as palavras dele, o que ele entendeu do conteúdo, e daí ele vai entender, no momento que ele escreve com as palavras dele fica mais claro.

Pela sua experiência qual a idade /série que vc percebe que os alunos tem uma maior participação (se posicionando e/ou sugerindo atividades, material de leitura)?

É o 8º e o 9º, principalmente o 9º, na minha disciplina principalmente o 9º ano, até porque o conteúdo do 9º ano é século XX, é uma coisa que eles amam trabalhar o século XX, então eles querem, eles sugam da gente, eles querem filmes, eles trazem ... professora vamo assisti filme, vamo lê ... ah, eu li isso ... daí eles vão pra biblioteca, nas aulas de português que tem aula de leitura na biblioteca, aí eles procuram lá diário de Anne Frank pra lê, porque eu falei na aula sobre a 2 guerra, sobre os campos de concentração, então eles vão pra lá e procuram, aí eles pedem muito: professora, quando a professora tiver um tempinho vai lá na biblioteca para separar os livros que é desse conteúdo que daí nas aulas de leitura de português a gente pode emprestar. Muitas vezes tem algumas biografias que eles não conhecem, eu sugiro pra eles ó ... esses livros eu acho que tem na biblioteca, aquele livro tem, e tal, e daí eles levam e utilizam nas aulas de leitura, é bem interessante assim ... o menino do pijama listrado a gente sempre lê, diário de Anne Frank eles sempre leem, é só eu começa falar da segunda guerra eles vão pra biblioteca e vão ler estes livros. Ah, então eles tem essa curiosidade de conhecer além do que é passado em sala de aula? Tem, principalmente o 9º ano, as outras turmas, não que as outras não tenham, o 6º ano também tem bastante mas é ... porque eu trabalho no 6º ano a pré-história, a idade antiga, então eu falo dos egípcios, então eles tem curiosidade, só que como são assuntos um pouco mais pesados eles não tem ainda essa autonomia de procurar, então eles vão muito pra internet e as vezes eles não encontram muita coisa, porque a história antiga o material é muito restrito, pra essa idade deles né ... então, mas eles tem bastante curiosidade, então quando eles encontram, eles vem, eles perguntam, o 7º e o 8º já não ... eles tão naquela fase assim, que eles não sabem se são crianças ou se eles já são grandes, o 9º eles já se posicionaram assim, a gente é o mais velho, então eles já tem ... eles já sabem, eles já são bem mais maduros para poder correr atrás, o 6º tudo eles querem, daí eles trazem assim ... quando eu trabalho, daí eles querem, daí eles começam a trazer assim ... eu chego no 6º ano e eles trazem material de casa, um monte de livro de dinossauro, eu falo: gente nós não vamos usar nada disso aqui de dinossauro, porque o dinossauro não viveu com o homem então a gente não trabalha isso: como a gente não vai trabalhar a era dos dinossauros (risos). Daí eu tenho que explicar que é a história do homem, que o homem e o dinossauro não viveram nem na mesma época, nunca se encontraram: mas eu vi num filme. Daí eu tenho que explicar que o filme é ficção, então essas coisas, assim no 6º ano eles tem muita curiosidade, daí eles trazem o que eles veem em desenho, o que eles veem em filme, só que daí assim, principalmente em desenhos, nos desenhos animados, que daí mistura tudo, daí eles vem, aí a gente tem que desconstruir o que eles ... e eles ficam tão frustrados que dá até uma pena quando eu falo pra eles que dinossauro não teve ... não vamos estudar em história.

Qual o maior desafio que você encontra para que os alunos sejam proponentes do seu aprendizado?

Ah, é complicado, hoje em dia assim a gente vê que tem muitos jovens assim que eles não tem muito interesse, é muito assim, o celular, foi uma coisa assim ... maravilhosa em alguns pontos, mas pra essa idade se não tiver um apoio da família em casa, pra que nos ajude a botar limites, eles não vão se interessar, por que pra eles é muito mais interessante ficar no whatsapp no facebook, naquele que eles vão muito de assistir filme ... youtube, pra ver um monte de coisa de que essa curiosidade de aprender de trazer de aprender coisas novas, sabe porque ... a gente vê assim, não tem incentivo, a própria família, a gente vê uma dificuldade que assim, os pais preferem muitas vezes deixarem eles lá porque tem outras coisas mais importantes para fazer e não estimulam essa curiosidade, sabe ... daí a gente vê assim, isso tem que vir de pequenininho, lá no 9º ano a gente tenta, mas se não tem essa curiosidade assim, então hoje a gente tenta, eu tento assim trazer coisas diferentes, materiais diferentes, pra ver se chama a atenção deles assim, um pouquinho, pra que eles tenham essa curiosidade, essa vontade de participar, só que a gente tá atrás muitas vezes, porque em computador e redes sociais e mídias, eles estão anos luz na nossa frente, eles sabem um monte, só que infelizmente eles não sabem o caminho, eles não usam correto como tem que usar né ... a tecnologia hoje ela é muito boa é ... quando a gente sabe usar assim ... os alunos, tem alunos que conseguem trazer isso, uma curiosidade pra uma participação maior, outros ... e a gente vê assim, o que eu percebo é assim, muitos alunos que estudam de manhã, onde não tem uma regra em casa, um fiscalização, tem alunos que passam a aula dormindo e a gente chama e pergunta o que aconteceu: ah, eu fiquei no computador jogando ontem até as 3:00 da manhã. E acordou a 6:30, 7:00 horas, eles não vai entender, e eu digo e a tua mãe: ah, a minha mãe foi dormir eu fechei a porta e ela pensou que eu tava dormindo. Sabe ... e isso eles falam, e o problema é assim, hoje tem pais que a gente vai lá e fala: o teu filho falou isso. Não ele não ia falar isso. Eles não acreditam que o próprio filho falou que faz isso, o ano passado nós tínhamos um aluno do 9º ano que ele era do tipo que virava a noite jogando joguinho de computador ... a noite, aí ele não rende, ele não tem ânimo nem pra participar. Então de vez em quando ... então hoje é um grande desafio pra gente tentar trazer as mídias, pra que isso crie uma curiosidade, só que assim ... qual a ferramenta que nós temos na escola, por exemplo hoje aqui, nós não temos internet dentro da sala de aula, aí a gente vai lá, procura, pesquisa, chega aqui não tem internet, aí o aluno vai pra casa é mais interessante né ... então hoje a gente tem o que, eu falo: hoje a gente tem o livro, caderno o quadro, no máximo que a gente tem é um projetor, que a gente consegue ... nós temos a lousa digital aqui que não tem como usar, porque não tem internet na escola, daí não tem como a gente fazer milagre, e daí você vai concorrer com isso, com o aluno, comé que você vai fazer isso, esse é um grande desafio hoje do professor eu acho, que antes a gente tinha ... porque a gente tem o conhecimento, só que eles tem o conhecimento da internet e a gente tem que tá junto com ele né ... a gente tem que tá correndo atrás, só que nós temos que ter essas ferramentas na mão, coisa que a gente não tem. Fica difícil pro professor, daí a gente chega lá, daí agora eu já falei pros alunos, uma das coisas assim ... tem o facebook que todo mundo tem, eu disse: gente tem uma página do facebook que é "hoje na segunda guerra mundial", olhem lá, apreço todo dia o que aconteceu hoje, dia 22 de março de 1945, aconteceu isso, dia 22 de março de 1939, começou a guerra não sei a onde, foi a invasão não sei o que, começou ataque não sei aonde, então tem uma reportagem todos os dias sobre aquele dia que aconteceu, eles acham maravilhoso, aí eles acompanham, eles olham, aí eles querem saber: professora nós vamos estudar todas as guerras? Não, a luta a luta, porque os meninos eles só querem saber da luta ... por eles a gente só estuda a guerra e as batalhas, eles querem ver sangue (risos), eu falo pra eles: A gente não vai ver sangue, isso vocês pegam os filmes, olham na internet, daí eu sugiro um monte de coisas pra eles assistirem, quando eles querem ver as batalhas, porque a gente não vai perder tempo, mas assim, é difícil conseguir até isso, a gente leva horas as vezes pesquisando na internet pra tu conseguir alguma coisa pra criar essa curiosidade, pra chamar a atenção deles, pra que eles participem mais. E isso em momentos fora da escola, porque se não tem internet aqui? Fora da escola, tem que fazer tudo isso em casa, nada ... dificilmente a gente faz alguma coisa dentro da escola, nesta área assim de procurar e planejar coisas diferentes, na escola geralmente a gente atende pai, a gente tira xerox e a gente corrige prova, agora o planejar coisas diferentes ... porque aqui não tem computador e leva tempo né, a gente pesquisar uma coisa na internet tem várias coisas que a gente pode pesquisar, então hoje assim é um desafio pra gente, porque o aluno tem muito mais recurso do que o próprio professor dentro da sala de aula, então os alunos estão ... eles dão um banho na gente, e agora com estes tablets aí (comenta baixinho: ainda bem que não entregaram porque ...), porque não dá ... os aluno usavam pra jogar, quando eu ia ... vamos baixar o programa tal: ah, não tem espaço. Quando eu via tava cheio de joguinho.

DOCENTE ENTREVISTADA:

Qual seu nome, idade e tempo que leciona no Hans Muller?

É Rosângela de Moura Butsk, tenho 44 anos, e trabalho aqui a dois anos.

A quanto tempo leciona?

Há 25 anos.

Você realiza atividades de leitura em sua disciplina?

Realizo. Como você aplica estas atividades com eles? Individual, é ... coletiva, e ... alternada, né e ... onde por exemplo um aluno lê um parágrafo e ele pede, esse mesmo aluno ele diz o nome de outro aluno pra continuar a leitura pra que todos sejam focados na leitura no momento, então é de maneira bem variada.

Você realiza atividades de escrita em sua disciplina?

A escrita dos alunos? Isso. Sim, sim, a gente ... eu trabalho a oralidade, a explicação, a explanação, a leitura e depois eles fazem a contextualização né, a produção textual da ... dos conceitos, até por que a minha área é ciências né científica que é construção do saber e não pode fugir muito do artigo né ... então eles leem e eles fazem a construção deste conhecimento.

Você pergunta para seus alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostariam de aprender em sua disciplina?

Nós temos o ... na rede municipal a gente tem o currículo que tem que ser cumprido, e temos os projetos que são trabalhados no, no ... entre né a os temas abordados. Então dentro do conteúdo né, que tá sendo aplicado você vê o interesse deles, conforme for o interesse deles, por aquele assunto determinado aí eu consigo dá um enfoque maior, entendeu ... eu do uma abordagem maior naquilo que pra eles é interessante, dentro do tema que tá sendo trabalhado. Você tem a prática de por exemplo, tirar uma aula para questioná-los com relação o que eles ... Sim, também a gente tem um é ... conversa sobre o assunto puxa ganchos, então da realidade dele, do cotidiano com o tema em si que tá sendo abordado, então ele traz a suas experiências lá de fora, aí ele conta na sala também né ... para os demais. E você acha isso importante? É muito importante. No que, pra que você vê que é mais importante isso? Porque o aluno ele consegue é ... sair do método tradicional, do professor quadro, e o que o professor falou e trazer ... e ele consegue entender o conteúdo com a sua experiência, e assim também passa para os demais, e é bom por que eles ficam mais participativos né ... é dinâmicos também e a aula se torna mais interessante. O interesse deles aumenta? Aumenta.

O que você considera ao escolher uma atividade de leitura?

Eu considero uma linguagem acessível pro aluno, eu considero um texto atualizado, que traga pra ele alguma informação a mais além daquele já obteve na aula né. Então o texto ele tem a, a ... expandir, a levar além da ... do livro didático, dele começar entender ... até porque ciências é muita curiosidade né, então o porque, eles são muito do porque, eles são muito questionadores, então há muitas perguntas, então um texto que consiga aborda né ... e esse texto acaba aguçando ainda muito mais a curiosidade deles, incentivar a leitura, então eu trabalho com revistas científicas também. Essas revistas tem aqui na escola? Superinteressante, globo ciência. São revistas que tem aqui na biblioteca, ou você quem traz esse material? A gente recebe aqui na biblioteca, tem assinatura.

O que você considera ao escolher uma atividade de escrita?

Atividade de escrita. Isso. Quando eu planejo uma atividade de escrita, eu, eu penso em ... nessa atividade pra ver o quanto o aluno consegue é ... colocar no papel o que ele absorveu, o que ele aprendeu, o que pra ele é interessante, então a sua produção textual, ou até mesmo um comentário ele se torna importante, e não só ficar no caderno, essa escrita quando eu planejo, é pra que ele leia pro grande grupo, pra que ele coloque a sua ideia pro grande grupo, são ideias que ele registra. Mas, são mais perguntas e respostas, o você pede que eles deem a opinião, como funciona esse trabalho da escrita? É todo alternado, com perguntas, respostas, produção textual, são objetivas, eles adoram fazer é ... cruzadinhas e ... também uma atividade bem importante é quando tu trabalha com eles em forma de jogos esta escrita, jogos de palavras né ... então eles acham bem interessante, então são várias maneira então, são abordadas todas elas, completar.

Pela sua experiência qual a idade /série que você percebe que os alunos tem uma maior participação (se posicionando e/ou sugerindo atividades, material de leitura)?

Seria nos 6° e 7° anos, são mais curiosos trazem mais opiniões, e assim o ... você vai abordar um assunto eles já leram sobre o assunto, principalmente porque quando eu vou passar algum conteúdo

aí eles tem o livro didático, então eles tem o hábito de ler antes sobre o assunto pro debate em aula. Então no 6° e 7° você sente maior facilidade? Maior facilidade.

Qual o maior desafio que você encontra para que os alunos sejam proponentes do seu aprendizado?

A transformação hormonal do corpo ... é ... porque biologicamente ocorre essa transformação e ele tá numa sala de aula, ao mesmo tempo com uma transformação biológica e física né e ... tendo que lidar com essas situações do crescimento do corpo, o hormonal, aí vem as paixões, então assim ... fica meio complicado você chamar a atenção dele pra aula, a forma de chamar a atenção é quando envolve o que o adolescente precisa saber, uma aula do 8° que pra eles atrativa é a educação sexual, então essa aula todos questionam, perguntam, adoram.

Com relação a comunidade, o que você vê, os pais são participativos, eles estão presentes com vocês neste processo de ensino/aprendizagem?

Eu vejo que a comunidade faz uma cobrança, até porque é uma comunidade que tem também ... percebesse que os pais também tem o hábito de leitura, então nossos alunos também já vem com esses hábitos e até pelos cadernos a gente verifica que eles vistam os cadernos dos alunos, então eles tem o hábito de olhar o que o filho aprendeu no dia e dar um visto, assinar o caderno, ou eles mandam alguma devolutiva para o professor através do caderno agenda que é o nosso meio de comunicação entre pai e professor né ... ou quando necessário eles vem até a escola, a gente marca em aula atividade para uma conversa ou a gente chama o pai para uma conversa. E você nota essa participação dos pais em todas as turmas ou só nos menores? Não, em todas as turmas, nas do 6° ao 9° também e do 1° ao 5° também. Comentário: diferente né, geralmente não é assim. Acho legal a questão das notas, quando um aluno ele não vai bem em uma prova é ... a baixo de 6,0 ele não recebe essa prova ... abaixo de 6,0 essa prova é mandada para orientadora, a orientadora ela cadastra essas notas, e o nome da criança e ela carimba essa prova porque ela quer ver essa prova assinada pelos pais, e ela liga para casa, para os pais para informar que o filho tirou uma nota a baixo da média esperada, pra gente chega ... e que vai ter prova de recuperação, sempre tem, então pra verificar o que está ocorrendo, se é uma falta de compreensão, se é um problema familiar.

Observação da professora: Eu só queria ressaltar que essa importância do conhecimento dos pais e professores, não importa que o professor é de área, porque é muito mais fácil de 1° ao 5° conhecer só um professor, então esse momento ele ajuda aos pais terem mais confiança nos professores dos seus filhos, e os professores ter também ter essa ... ficar a vontade com os pais de abordar algum questionamento sobre o filho, e essa relação é importante porque o aluno ele vê que ele não consegue é ... chegar na escola e usar argumentos que ... ah meu pai não viu, meu pai não assinou, e a mesma coisa em casa ... ah eu não fiz isso aqui porque minha professora não ensinou, não explicou, então os pais sabem o momento certo e o aluno ele sabe que daí não conseguem passar por cima desta relação, que há essa comunicação e que a verdade vai ser descoberta, então pra ele é importante saber, porque ele sempre vai vir com a verdade, tanto em casa quanto na escola. Ele não consegue omitir fatos. Isso é legal e daí que vem o IDEB.

DOCENTE ENTREVISTADA:

Qual seu nome, idade e tempo que leciona no Hans Muller?

Meu nome é Ana Maria, sou professora de língua portuguesa, eu trabalho com a disciplina a mais ou menos 24 anos, to quase me aposentando. Na escola é o segundo ano, eu trabalhava na escola Karin ondem eu fui efetivada e trabalhei em várias escolas do município aqui em Joinville, no Estado e no particular também.

Você realiza atividades de leitura em sua disciplina?

Nos temos uma aula por semana de leitura né ... então nós viemos a biblioteca eles escolhem os livros pra trabalhar essa leitura, quando eu cheguei aqui nem todos pegavam esses livros, nem todos gostavam de ler, alguns traziam livros de casa, alguns não retiravam o livro, não tinham o hábito. Eu falei pra eles da importância da leitura, pra se escrever bem você precisa ler né ... precisa ter essa bagagem pra você poder trabalhar com uma ideia e ... eu comecei a montar projetos de leitura com eles e eles começaram a pegar esses livros, hoje é uma briga na biblioteca, porque as vezes o acervo não dá conta porque são várias turmas, todos eles retiram livro, hoje não tem um aluno que não retira livro e ... cada trimestre eu tenho um projeto de leitura com eles, que é transformar a história deles por exemplo numa minissérie, transformar num conto, transformar o livro em um curta

metragem, que eles já fizeram no ano passado e deu um resultado muito bom, foi muito lindo o trabalho deles, transformaram num ... eles precisam usar uma tecnologia e uma ... técnica diferente para contar a história do livro, então as vezes eles contam usando fantoche, as vezes eles montam uma história em quadrinhos, as vezes eles usam a dramatização né ... então através da leitura eles vão produzindo este tipo de trabalho. Esses trabalhos são em grupo? As vezes sim, tem três trimestres né .. o primeiro trimestre que eles ainda não se conhecem bem o trabalho é individual, então eles vão me dar um parecer do livro que eles leram individualmente, no segundo trimestre eles vão trabalhar em dupla né ... a dupla que vai ler o mesmo livro e cada um vai ter a sua visão da história, no terceiro trimestre sim, daí eles montam uma equipe né ... e a equipe vai trabalhar com a leitura escolhida, com a obra escolhida. Então vocês tem um acervo muito bom de livros? Temos, e assim ó ... no ano passado quando eu comecei com os projetos eu pedi para a biblioteca e para direção o auxílio para comprarmos livros novos, e imediatamente nos fomos atendidos né ... a biblioteca fez uma listagem, os alunos mesmos fizeram uma pré listagem do que eles gostariam né ... nós avaliamos o que era possível e foram pedidos os livros e nós compramos esses livros né ... e eles ajudam muito, os alunos aqui tem o hábito de ler, então os livros que nós temos na biblioteca, muitos deles tem o livro em casa, isso auxilia bastante na hora do trabalho também quando eles precisam estar com a mesma leitura. E essa verba para a compra dos livros, vem da escola, vem da comunidade, dos pais? Parte desta verba veio da escola, e parte foi de um projeto que a bibliotecária ah ... fez e conseguiu né ... arrecadar esses livros.

Você realiza atividades de escrita em sua disciplina?

Toda semana nos temos uma aula de produção, produção de texto, então assim, cada 8º ano 9º ano são gêneros diferentes que a gente trabalha, cada vez a gente trabalha um gênero diferente do outro e ... e eu sempre digo pra eles assim, que a produção ela vem a partir de um ... de algo que você já conheça, de algo que você tenha discutido antes, tenha feito uma boa argumentação. Então assim, cada produção de texto que nós realizamos em sala de aula eu procuro antes trazer as ideias, um tema, um artigo, uma reportagem, alguma coisa em relação com o tema que vai ser trabalhado e discutir em sala de aula com eles, daí a gente trabalha a questão da argumentação da estrutura do texto, e depois daí eles vão produzir esse texto, as vezes essa produção acontece individual, as vezes ela acontece em dupla, algumas vezes, poucas vezes ela acontece em equipe, que é quando eles precisam se unir e estruturar um único texto né ... mas são poucas vezes que eles fazem num grupo maior.

Você pergunta para seus alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostariam de aprender em sua disciplina?

Muito, nós temos assim ó ...cada projeto que a gente termina ou a cada conteúdo que nós em sala de aula concluímos nós fazemos uma avaliação. Eu sempre digo pra eles, seu eu fizer uma prova e vocês tirarem uma nota baixa parte deste resultado é culpa minha ... eu não digo culpa assim ... mas parte do, daquele resultado ter ocorrido daquela forma foi algo que eu deixei de fazer, ou deixei de atingir, algo que eu não consegui, que eu não percebi, né e ... com certeza tem a parte deles que deve ter faltado, então tem que ter um porque das coisas acontecerem assim né ... as vezes eu acho que eu entro na sala e dou uma aula maravilhosa, fantástica e eu saio realizada, e as vezes eu não consegui atingir todos eles, e as vezes o aluno sai de lá com uma coisa tão simples e ele sai sem entender, então é ... esse retorno a gente tem o hábito de fazer em sala de aula, eu tenho o hábito de fazer com eles, mas com o nono até do que com os oitavos, isso acontece mais, até por conta da maturidade deles né ... mas eles tem bastante espaço pra falar, professora eu não entendi ... e desde, desde o início, os primeiros dias a gente tá programando as nossas aulas, eu programo junto com eles as aulas, eu falo o seguinte ó ... eu não me importo de explicar 5, 6, 7 vezes o mesmo conteúdo, se vocês tiverem prestando a atenção, porque dúvidas vão acontecer, e aquilo que parece muito simples para alguns para outros alunos a dificuldade é maior, então eu explico quantas vezes for necessário, mudo a técnica, mudo o estilo da explicação mas tem que estar prestando a atenção, né então eles se cobram muito entre eles, ele cobra quando tem dúvida eles sabem que tem que tá prestando atenção né ... em relação a isso, tem a questão da recuperação que acontece né ... paralela, a recuperação eu sempre digo assim ó ... nós precisamos, a preocupação tem que ser em recuperar o conteúdo não a nota, mas ainda pra eles a preocupação é a nota né ... eu digo não, tem que ir pro conteúdo, o conteúdo do primeiro trimestre vai aparecer no segundo né ... não é uma questão de nota só, então eu faço um acordo com eles que a ... sempre a aula anterior a uma prova trimestral, eu faço uma revisão do conteúdo, eu provavelmente assim, a última aula da semana antes da prova é a revisão e na outra já é a prova né ...e eles participam desta revisão, eles tem que me trazer as dúvidas né ... eles tem que programar a aula, as vezes tem uma equipe que a revisão hoje nós vamos fazer diferente, eu quero que vocês se organizem, dividam os conteúdos e vocês vão

explicar como vocês entenderam, daí eu vou monitorando e trabalhando as dúvidas com aquilo que eles estão trazendo de casa. Então é desta forma que eles participam, trazendo os questionamentos, trazendo as dúvidas? Eu trabalho muito com eles a questão assim ó ... aluno tem que ser investigador, ele tem procurar, ele tem que buscar. Agora essa semana nós terminamos a apresentação de trabalho em sala e é assim muito básico, nós estávamos trabalhando pontuação e a questão das vírgulas e cada equipe ficou com uma regra que tinha que explicar, então era uma frase que eles colocavam no quadro e explicava, e daí eu dei o exemplo de um menino que ele colocou a frase dele assim e ele explicou, ele agregou conhecimento, ele pesquisou, ele trouxe outras coisas, outros exemplos e ele tornou daquele exemplo que era dois minutos ali, ele deu cinco minutos de aula, e foi assim fantástico, porque os alunos prestaram a atenção, ficaram interessados, então houve a busca, houve o interesse dele de buscar algo diferente, trazer algo diferente para compartilhar com os colegas né ... então eu acredito assim ó que ... levando em consideração assim, o início do trabalho com eles, eu acho que hoje eles estão muito mais maduros neste sentido, acho que houve um crescimento muito grande nas turmas neste sentido, eles se sentem assim mais tranquilos e mais seguros pra buscar uma coisa e trazer uma coisa nova pra sala de aula.

Com relação a participação dos alunos, qual a importância que você vê neste processo de participação dentro da tua aula?

Vou te dizer assim ó ... eu Ana Maria, eu acredito assim ó ... a aula é pra eles, se eu não tiver com uma linguagem próxima deles, se não for algo do interesse deles, se eles não sentirem que a aula é pra eles né ... eles vão perder o interesse rapidinho, e daí começa gerar aquela questão da indisciplina em sala de aula, um vai olhar pro lado o outro vai fazer isso ... eu não digo que eu consigo fazer isso sempre, longe disso né ... a realidade dentro da sala é outra, mas assim ó ... precisa ser algo que eles sintam que fazem parte disso sabe, que é pra eles, que foi planejado pra eles, tu querer entrar numa sala de aula assim ó ... ah hoje eu resolvi que vou dar tal coisa ... ele vão aceitar, até um ponto, a hora que eles perceberem que a insegurança é a tua, eles já perdem o interesse deles e você tem problemas né ... eles tem que sentir que aquilo foi parte da programação daquela aula, que aquele conteúdo foram eles que fizeram, foram eles que orientaram também, acho que o nosso trabalho fica bem mais fácil dessa forma.

O que você considera ao escolher uma atividade de leitura?

Ah ... eu não sei se é bem o que você perguntou que eu vou te dizer agora, por exemplo, a cada projeto de leitura eu uso com eles uma tabelinha de critérios, hoje o meu critério é esse, hoje eu vou olhar, analisar a questão da oralidade, a questão da criatividade, a técnica que você utilizou pra apresentar teu trabalho, eu não vou olhar tudo ... ah precisa ser perfeito não, os critérios que hoje eu quero avaliação são esses, hoje a cada trabalho com eles a cada produção textual, a cada projeto de leitura, a cada apresentação deles lá na frente, eles tem a tabelinha de critérios né ... essa tabela eu do antes deles apresentarem pra eles já saberem o que eu vou focar, o que eu vou estar cobrando deles e ...falar depois também não vai adiantar nada né ... eles precisam saber o que eles precisam estar cuidando naquele momento. Sim, e isso vale pra escrita também? Sim, vale pra escrita também né ... eu digo assim pra eles, uma produção textual por exemplo, você errou uma vírgula, errou um ... a ortografia, a escrita, eu vou descontar, eu vou marcar pra você e eu vou descontar, mas o foco neste texto é isso. Teve um texto que eu trabalhei com eles a estrutura porque eles tavam fazendo assim ó ... um parágrafo era o texto, daí nos trabalhamos a estrutura do texto, introdução, desenvolvimento, conclusão, trabalhamos tudo separado, fizemos o texto e eles esta estrutura ainda não tava muito fixa pra eles, eu falei, eu não vou olhar a questão da ... coerência da coesão agora, eu não vou olhar, não vou olhar ortografia agora, ah ... neste primeiro momento eu quero que vocês saibam estruturar o teu texto, preciso que você saiba o que é uma introdução, o que o desenvolvimento e conclusão, então aquele mesmo texto eles foram fazendo duas, três vezes, até me entregar o final dele, no final daí eu coloquei o que eu ia olhar, eu ia olhar a ortografia né ... a estrutura tudo junto, mas eu vou por partes, pra eles poderem ir se organizando.

Pela sua experiência qual a idade /série que você percebe que os alunos tem uma maior participação (se posicionando e/ou sugerindo atividades, material de leitura)?

Eu gosto de trabalhar essa questão da ... crítica, da discussão com os nonos anos, por conta da maturidade deles, mas eu vou te dizer que nos temos dois oitavos anos este ano que são muito bons, eles tem uma maturidade muito boa e eles não deixam nada a desejar sabe. Eu costume, essas aulas costumam acontecer mais nos nonos anos realmente, mas os nossos oitavos, eu tive dois oitavos esse ano que tem um grau de dificuldade um pouquinho maior, mas nos temos dois oitavos que estão bem preparados sabe, qualquer problema que tu traz assim ... eles trazem muita coisa de casa, eles pesquisam muita coisa, na hora da discussão assim, são bem coerentes as discussões

deles, eles discutem entrem eles, e eles tentam assim, eles discordam tranquilamente eles aceitam a ideia do colega, mas eles tentam provar o porque eles tão falando aquilo, então eu acho muito legal, muito interessante isso.

Qual o maior desafio que você encontra para que os alunos sejam proponentes do seu aprendizado?

Bom, ah ... você falando assim eu vou lembrando dos trabalhos que eu realizo com eles, no ano passado as turmas que você pesquisou tinham esse problema, os nonos anos, o da manhã era uma turma que discutia, que debatia, o mesmo planejamento a tarde já não funcionava da mesma forma, era uma turma mais apática, tinha dois, três alunos que discutiam o assunto, eles eram muito bons, não sei se tu lembra do Lucas um aluno que nós tínhamos. Por nome é difícil (risos). Ele acabava dominando porque ele lia muito, ele acabava dominando o assunto, mas o que acontecia, ele discutia, o restante da turma não tinha esse retorno né ... então era uma dificuldade muito grande, então trazer um tema para ser debatido com eles, era uma dificuldade bem maior, eu não tinha o mesmo resultado que eu tinha com a turma da manhã né ... então eu comecei a usar técnicas diferentes com eles, eu trazia vídeo né ... e em cima do vídeo eles montavam equipes, nas equipes funcionava melhor, mas no grande grupo realmente não funcionava. E o que você percebia, o por que disso, você conseguia ver um motivo? O que eu percebo, o que da pra perceber é o seguinte ó ... a turma da manhã era uma turma ... que tinha um hábito de leitura muito maior que a turma da tarde né ... então assim, a turma da manhã sempre eles tinham um livro na mão, eles estavam com livro, revista, jornal, eles discutiam muitas coisas, era uma turma crítica, a tarde eu tinha muitos alunos com outras dificuldades né ... ah, diversas dificuldades, então assim ó ... estes alunos se ausentavam da discussão, preferiam não falar né ... então assim, eu tinha muita, muita ... assim como eu vou te dizer ... ah, muitas situações pontuais, muita coisa pessoal ali, então eu não conseguia o mesmo retorno que tinha de manhã. Mas era algo na aprendizagem, ou na estrutura familiar? Estrutura familiar, tinha a questão da estrutura familiar, tinha na aprendizagem né ... e assim, a questão da leitura mesmo, a turma da manhã era uma turma mais madura, eles vinham pra biblioteca pegavam seu livro e iam ler, a turma da tarde ficam pra lá, pra cá, com o pezinho assim sabe (demonstra com o pé um aluno cutucando o outro) ... então é uma questão assim ó, eles não levavam o livro, eu sei que muitos daqueles que tinham o hábito, que aparentemente tinham o hábito, levavam o livro pra casa, eles retornavam com o livro sem ler, então isso me causava um problema tremendo, porque quando eu trazia um artigo, uma crônica na sala de aula, que era pra todo mundo ler, metade daquela turma tinha lido né ... enquanto que da manhã todo mundo ficava sabendo do que a gente tava falando, então tinham algumas coisinhas assim pontuais.

Com relação a comunidade, o que você vê, os pais são participativos, eles estão presentes com vocês neste processo de ensino/aprendizagem?

Eu acho assim ó ... tá longe de ser aquilo que a gente, que nós como professores gostaríamos né ... mas ainda assim, de todas as escolas que eu trabalhei, nós aqui conseguimos manter uma parceria com os pais, eu mando o bilhete pra grande parte desses alunos que eu mando o bilhete eu tenho retorno né ... os pais me dão retorno, vem ao encontro, atendem a solicitação, mas ainda nós temos um número grande de pais que não dão esse retorno ... e aí eu vou te dizer uma coisa, o pai que logo que a gente detecta alguma coisa, percebe alguma coisa com o aluno né ... e que a gente chama o pai que é resolvido, conversado, rapidamente a gente consegue solucionar e o aluno dá um retorno rapidamente também favorável, mas o pai que não vem, que não consegue estar presente, que não acompanha, esse aluno vai enrolando, enrolando, enrolando e o que antes era uma coisa pequena, quando você vê assim virou uma situação bem complicada. Então você consegue perceber que estes alunos mais críticos mais participativos, também há uma maior participação dos pais na escola? Sim, com certeza. E assim, nós temos alunos neste oitavo ano que eu te falei que não estava muito bom, alguns pais assim, eles participam eles vem pra escola, eles não vem só buscar as crianças, eles vem e conversam conosco, não é conversa marcada, não é aquela .. mas assim, a professora e aí tudo bem, comé que tá, tudo tranquilo ... sabe aquele jogo rápido, mas que acontece aquele feedback, você consegue assim ter um retorno, você vê o pai presente, não é aquele pai que só, ah peguei e levei pra casa, não ele acompanha, ele quer saber o que tá fazendo, você faz uma amostra de trabalhos aquele pai tá ali, né ... isso é importante, acho que isso faz muita falta, os alunos infelizmente que mais precisam, as vezes eu vejo que são os que ficam mais esquecidinhos sabe ... precisaria, precisaria da presença do pai e da mãe ali para dar um auxílio.

APÊNDICE H – Transcrição das entrevistas aos alunos

DISCENTE ENTREVISTADA: MICHELE 8°C

Qual seu nome, idade, nome da escola e série que estuda?

Meu nome é Michele Fernandes da Silva, tenho 14 anos e estudo na Escola Municipal Pastor Hans Muller.

A quanto tempo você estuda na escola?

A 8 anos.

Quais atividades de leitura você realiza na escola?

É ... leitura na biblioteca, e... lê livros didático nas aulas. Tipo, livros de ciências e geografia. Leitura de alguns bilhetes que a gente recebe da ... pra avisar alguma coisa.

Quais atividades de escrita você realiza na escola?

É ... é muito atividade de texto e interpretação de alguns. (fica nervosa e fala – agora eu não lembro mais). *Eu incentivo (fica tranquila, pensa e se vier alguma coisa a mente você fala)*. É... é nossa agora eu não lembro mesmo. *(espero 20 segundos, ela não fala nada) então falo – (começa pensando o que o professor trabalha em sala e depois quem sabe tu lembra de alguma outra coisa)*. Também tem é ... a gente escreve bastante quando é aquelas perguntas de vídeo, a gente vê um vídeo e a gente responde perguntas relacionadas a esse vídeo, tem muito isso em história. E atividades relacionadas ao conteúdo.

Em qual disciplina você tem mais dificuldade de entender o que tem que ser feito? Por quê?

História (risos) ...por causa dessas perguntas aí e as vezes a professora faz pergunta que a gente na prova que a gente não lembra e as vezes é até coisa que ela nem passou no caderno, é coisa que ela tinha falado e ela testa as pessoas pra vê se a gente entendeu o assunto. *(questiono – então por isso a tua dificuldade?)* É eu já tirei muita nota baixa em história (risos). *(questiono – então você acredita que a tua dificuldade é por ela passar na prova coisas que ela só falou e não escreveu no quadro, é isso?)* É ... *(questiono – você consegue imaginar outra coisa que torne a aula de história difícil?)* O conteúdo, alguns conteúdos são meio difíceis. *(questiono – Por quê?)* Não sei (risos), só sei que é difícil. *(questiono – é difícil de entender ou de gravar?)* Os dois.

Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?

Ciências. Porque os assuntos sobre a natureza essas coisa é muito legal, e fácil, facinho, facinho (risos). *(questiono – E como é a forma da professora explicar?)* Ela explica bem, ela faz atividades que no livro e a gente entende bem a explicação dela.

Quais professores da escola perguntam a opinião dos alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostaria de aprender em sua disciplina?

Acho que foi o professor de geografia, no começo do ano, mais nunca mais ela perguntou isso. Foi mais no começo do ano mesmo. *(questiono – E os outros professores perguntam o que vocês querem ou gostariam de aprender?)* Que eu me lembre até agora não.

Você acha importante que os professores perguntem para você o que gostaria de aprender? Por quê?

Acho que sim porque a gente também deveria fazer coisa que a gente goste pra aprender melhor. *(questiono – você acha que ficaria mais fácil aprender se eles perguntassem o que vocês gostariam de aprender?)* É porque pelo menos a gente ia fazer alguma coisa que a gente gosta e a gente teria mais vontade de fazer.

O que você já fez na escola sem que o professor pedisse?

Já (risos) ... já fui no banheiro e no coisa toma água tipo, sem pedi mesmo (risos), já saí antes de bater o sinal é ... *(questiono – E relacionado ao estudo?)* É, anota coisa no quadro, porque eles fazem a demonstração lá de coisas e daí eu anoto.

DISCENTE ENTREVISTADO:

Qual seu nome, idade, nome da escola e série que estuda?

Meu nome é Ricardo eu tenho 14 anos e a escola que eu estudo é o Pastor Hans Muller.

A quanto tempo você estuda na escola?

Desde o segundo ano.

Quais atividades de leitura você realiza na escola?

Na biblioteca, leitura de textos que os professores passam, e do livro também.

Quais atividades de escrita você realiza na escola?

Muita produção de texto, história, e tipo atividades pra você escreve ... e também a professora de português já passou atividades pra gente fazer poema. (*questiono – Você gostou desta atividade?*) Gostei. (*questiono – Atividades fora da sala de leitura e escrita, você consegue lembrar de alguma que você realiza?*) Não, acho que não.

Em qual disciplina você tem mais dificuldade de entender o que tem que ser feito? Por quê?

História eu tenho bastante dificuldade, mas tipo é por que eu não consigo lidar bem com o assunto ... eu acho que é muita coisa pra decorar, estuda. (*questiono – É também pela explicação do professor ou só por que é muito assunto mesmo?*) É por que é muito assunto mesmo.

Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?

Educação física. (*questiono – E o professor de educação física da aula teórica também ou só prática?*) Teóricas também. Eu acho que é um conteúdo que a gente se interessa mais por a gente vai praticar bastante e por ser também um exercício físico, essas coisas.

Quais professores da escola perguntam a opinião dos alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostaria de aprender em sua disciplina?

Que eu me lembre só a professora de artes. (*questiono – você lembra o que ela propôs?*) É ... tipo dicas pra como melhorar a aula atividades que a gente queria que fossem feitas, essas coisas. (*questiono – lembra de mais algum professor?*) Acho que não.

Você acha importante que os professores perguntem para você o que gostaria de aprender? Por quê?

De certo modo, pois a gente vai aprender o mesmo conteúdo, então a gente só vai realizar a atividade que a gente se interessa, acho que isso pode facilitar um pouco o aprendizado. (*questiono – Então mesmo que vocês escolham a atividade não podem escolher o conteúdo, é isso?*) Ela tipo ... acho que, no final de cada trimestre perguntava o que a gente gostaria é ... que atividades fossem feitas então tipo, eles botavam mais cartazes, mais maquetes, esse modo então, essas atividades que ... (*questiono – Você acha importante que ela pergunte a opinião de vocês?*) É como eu disse de certo modo pois, a gente pode ajudar no aprendizado do conteúdo mais de qualquer forma a gente vai aprender o mesmo conteúdo.

O que você já fez na escola sem que o professor pedisse?

A não sei ... (*questiono – nem dentro da sala nem fora da sala?*) Não, acho que não.

Você tem alguma coisa pra falar da escola, que você gosta ou não gosta?

Não, acho que não.

Se você pudesse mudar alguma coisa na escola o que você mudaria?

As aulas de história. (*questiono – Em que sentido, da um exemplo*) É ... eu não sei muito bem o que eu mudaria (risos). (*questiono – Mas você acha que do jeito que está não tá legal?*) É na verdade não tá, tipo ... eu acho que tá legal mais poderia mudar um pouco. (*questiono – Você consegue me dizer o que precisa mudar? - vendo que ele estava apreensivo falo - Não precisa se preocupar o que você falar vai ficar só entre nós dois*) Não, acho que não.

DISCENTE ENTREVISTADA:

Qual seu nome, idade, nome da escola e série que estuda?

Tá ... meu nome é Amábile Barssem eu tenho 14 anos e estudo na escola Municipal Pastor Hans Muller no 9° ano.

A quanto tempo você estuda na escola?

Desde o primeiro aninho, acho que faz 8 ou 9 anos.

Quais atividades de leitura você realiza na escola?

Acho que mais as aulas de biblioteca e os trabalhos que a professora de português realiza, que a gente tem que lê um livro e depois faz uma apresentação ou uma dinâmica sobre o que a gente leu.

(questiono – Mas fora a aula de português você consegue lembrar de outra atividade?) A gente lê muito texto de história né pra ... por causa das aulas e das informações e é ... semana passada, não ... a um mês atrás a gente fez uma atividade que a gente criou um texto e pega as informações pra professora fazer pergunta sobre o texto em história. *(questiono – e fora da sala você consegue lembrar de atividades de leitura ou são só dentro da sala que elas acontecem?)* A tipo de atividades de leitura são só dentro da escola assim ... *(questiono – só dentro da sala de aula?)* Só se eu levo um livro pra lê em casa da escola daí eu leio.

Quais atividades de escrita você realiza na escola?

Na aula de português porque a gente escreve muito texto sobre é de informações é ... de opinião própria assim sabe, e ... até a gente fez um texto semana passada falando sobre assuntos polêmicos e a gente escreve bastante assim, textos. *(questiono – fora a aula de português você consegue lembrar de outras atividades de escrita?)* Ensino religioso também a gente escreve bastante textos, assim, tem as atividades né que a gente faz que a gente copia do livro a pergunta e depois tem que dar a resposta.

Em qual disciplina você tem mais dificuldade de entender o que tem que ser feito? Por quê?

Matemática. Porque eu acabo me confundindo com os números e com as operações e a conta dá errado e eu tento refazer e dá errado, dá errado, dá errado, tanto que agora eu to ... é a única que eu to precisando assim que eu to em dúvida se eu vou passar ou não, se eu vou ficar de recuperação ou não. *(questiono – Mas o problema tá no conteúdo ou você acha que a forma que é explicado é difícil de entender?)* Os dois, tipo a gente tá aprendendo função e eu, eu não aprendi ainda como é que se faz, tanto que eu tirei nota baixa na prova e eu perguntei umas três ou quatro vezes pra professora comê que fazia, ela me explicou de um jeito bem paciente só que eu não entendi, e ... semana passada quando o meu cunhado foi lá na minha casa eu pedi por que eu achei que eu ia ficar em recuperação e eu precisava entender o assunto se não eu vou reprovar, aí ele pego e ensino de uma forma que eu entendi, aí eu acho que foi o modo que ela falou, porque com outra pessoa eu aprendi *(questiono – Mesmo ela sendo paciente, a forma que ela te ensinou ficou difícil?)* Não, não, ela falava assim ... mais sabe quando as coisas não se encaixam, é foi isso, então eu consegui.

Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?

Geografia. Não sei, é porque ela passa muitos slides e atividades dinâmicas e jogos assim, que faz a gente entender e é a matéria que eu mais gosto, e a professora ela é bem e ... ela interage com os alunos, ele é nova sabe ... ela é nova de idade e ela faz as coisas que a gente gosta. *(questiono – Você acha que isso faz você aprender melhor, gostar mais do assunto?)* É ... eu acho que o professor faz toda a diferença, quando o professor é querido e tudo e ele ensina com paciência ele consegue controlar a sala com esse lado e as coisas andam mais fácil pra gente a gente consegue entender melhor. *(questiono – Tem mais alguma disciplina que você gosta?)* Eu gosto da aula de português porque a professora deixa a gente expressar a nossa opinião assim, sobre qualquer coisa, ela escuta e depois dá a opinião dela e ... também gosto da aula de ciências porque a gente faz bastante experimentos assim, não só aquela coisa só do livro, a agente sai da sala, faz experimentos, é bem legal.

Quais professores da escola perguntam a opinião dos alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostaria de aprender em sua disciplina?

Professora de português e de geografia, e ela sempre pergunta assim ah ... querem fazer mais trabalho como este. Ah ... a professora de matemática também pergunta tipo ah, como vocês querem a prova em dupla sem consulta ou sozinho com consulta, daí ela sempre pergunta assim.

Você acha importante que os professores perguntem para você o que gostaria de aprender? Por quê?

Sim, porque daí a gente entra em acordo com a professora e não é uma coisa que só a professora escolheu e a gente vai ter que fazer e pronto, a gente deu a nossa opinião sobre aquilo e a gente ajudou a escolhe, daí a gente escolhe né e ... aí a gente faz como a gente que entedeu, e ela dá as opções e a gente escolhe. *(questiono – E você acha importante vocês participarem?)* Acho.

O que você já fez na escola sem que o professor pedisse?

Como assim? (Eu expliquei que era algo não solicitado por um professor ou equipe administrativa) Acho que nunca. Eu leio bastante livro só na biblioteca tipo eu leio muitos livros, eu gosto de lê, e as vezes eu ficava na biblioteca na hora do recreio lendo, eu acho que só isso só, sem ninguém pedi porque a porta fica aberta daí eu entrava e ficava lá.

Se você pudesse mudar alguma coisa na escola o que você mudaria?

Tem, acho que as vezes os professores não respeitam o horário, tipo assim, dois minutos antes de acabar a aula a gente tem que sair, por que a nossa é sala ambiente aí a gente tem que mudar de sala rápido porque se não fica uma confusão e tem professores que não respeitam isso e ficam até depois de dois minutos, bate o sinal e a gente tem que estar na outra sala e tem professores que não respeitam daí fica chato porque a gente perde aula da outra disciplina e ... fica ruim, e também o recreio que o ano passado era dividido em dois, era primeiro o do primeiro ao quinto e depois do sexto ao nono e esse ano eles juntaram e ficou uma bagunça por que as vezes não tem lugar pra sentar na mesa tem que comer em pé. (*questiono – E tem algo positivo que você acha bacana na escola?*) Ah ... eu gostei que eles fizeram a sala ambiente né, foi uma coisa que a gente pediu inclusive, e eles fizeram. E também eles fizeram umas melhorias, eles tão fazendo de pouquinho em pouquinho, assim eles botaram lousa digital eles fazem agora mais atividades dinâmicas antes era uma coisa muito monôtona que acabava ficando intediante para os alunos, mas agora é legal fazer as atividades.

DISCENTE ENTREVISTADO:

Qual seu nome, idade, série e local onde estuda?

Meu nome é Paulo André de Souza, tenho 15 anos e estudo na escola municipal Pastor Hans Muller, estudo no 9º ano.

A quanto tempo você estuda na escola?

Faz 9 anos.

Quais atividades de leitura você realiza na escola?

Ah, de biblioteca ... de atividade em sala. (*questiono – Tem mais alguma coisa que você lembre?*) Não.

Quais atividades de escrita você realiza na escola?

Pra escrever textos é ... artigo de opinião, é isso.

Em qual disciplina você tem mais dificuldade de entender o que tem que ser feito? Por quê?

Matemática. O conteúdo mesmo. (*questiono – Por que você sente que tem essa dificuldade?*) Não entendo, não consigo fazer.

Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?

História. É porque eu gosto assim de aprender tudo que a gente viveu já e que foram marcantes, acho mais fácil pra mim por que eu gosto daí. (*questiono – Então você acredita que quando gosta da disciplina aprende mais fácil?*) É. (*questiono – Você consegue pensar em mais alguma disciplina que você gosta?*) Português também é ... pelas atividades que tá tendo de texto eu posso dar minha opinião, a pra gente aprender um pouco mais da nossa língua. (*questiono – Então você gosta de dar sua opinião, falar o que você pensa?*) (Consente com a cabeça).

Quais professores da escola perguntam a opinião dos alunos sobre suas aulas, ou sobre o que os alunos gostaria de aprender em sua disciplina?

(pausa) Acho que nenhum.

Você acha importante que os professores perguntem para você o que gostaria de aprender? Por quê?

Eu acho que sim. Porque eles teriam uma forma assim de saber o que a gente gosta de fazer daí eles teriam já uma praticidade pra dá o conteúdo. (*questiono – Você acha que se vocês pudessem dar opinião ficaria mais interessante, fácil, o que você pensa?*) É ... acho que ia fluir mais as aulas.

O que você já fez na escola sem que o professor pedisse?

Eu não me lembro eu acho.

Se você pudesse mudar alguma coisa na escola o que você mudaria? Algo que você gosta?

Acho ... (pausa) deixa eu pensa ... uma coisa que eu gostei que antes não tinha, estes projetores e os trabalhos que tão tendo é que são mais fáceis de fazer, não é só escrita tipo ... pode sei lá um jeito novo de fazer. (*questiono – O quê vocês estão fazendo?*) A gente fez vídeo e ... é mais vídeo que a

gente tá fazendo. (*questiono – Tem alguma coisa que você não gosta, ou você acha tudo bacana?*) Uma coisa que eu não gostei da forma que eles fizeram esse ano o mês de recuperação, porque fica muito em cima daí a gente não tem muito tempo pra estudar, eu não gostei. (*questiono – Me explica como foi?*) Eles fizeram ... sempre nos outros anos acabava a aula entregava o boletim pra quem passo e depois de uma semana já era a recuperação, agora é tudo junto e o boletim só vai vim dia 15.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Nadiny Zanetti da Silva

RG: 3146340-1/SSP/SC

Título da Dissertação: **“O Professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 14/12/2017.

Nadiny Zanetti da Silva

Nadiny Zanetti da Silva

