

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Sand Mayara Giacomelli de Melo

**Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo bibliográfico a partir
de publicações da ANPEd (2004 a 2015)**

ARARAQUARA - SP
2017

Sand Mayara Giacomelli de Melo

Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo bibliográfico a partir de publicações da ANPEd (2004 a 2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

FICHA CATALOGRÁFICA

M486s Melo, Sand Giacomelli de
Sobre o ensino da língua portuguesa no ensino médio: um estudo bibliográfico a partir de publicações da ANPEd (2004 a 2015)/Sand Giacomelli de Melo. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017. 130f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Betanca Platzer

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Ensino médio. 4. ANPEd. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MELO, Sand Mayara Giacomelli de. **Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**: um estudo bibliográfico a partir de publicações da ANPEd (2004 a 2015). 2017. 130f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Sand Mayara Giacomelli de Melo

Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo bibliográfico a partir de publicações da ANPEd (2004 a 2015)
Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Sand M. Giacomelli de Melo

Sand Mayara Giacomelli de Melo

Rua Humaitá, 1740, apto.27, Centro, Araraquara, SP

sand.giacomelli@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

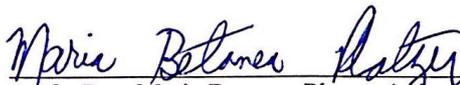
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: SAND MAYARA GIACOMELLI DE MELO

TÍTULO DO TRABALHO: *“Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo bibliográfico a partir de publicações da ANPEd (2004 a 2015)”*

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



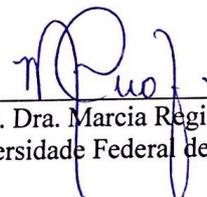
Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Marcia Regina Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 22/03/2017



Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Dedico este trabalho às pessoas mais especiais da minha vida: meu esposo, minha mãe, meu pai e minha avó materna (*in memoriam*).

Obrigada por todo amor e carinho dedicados a mim. Obrigada também por sempre acreditarem em mim e, acima de tudo, me incentivarem a realizar mais esse sonho.

À minha orientadora, por todos os ensinamentos, pela sua dedicação e, acima de tudo, pela pessoa humana que és.

Agradecimentos

Ao finalizarmos uma jornada, jamais poderemos crer que a vencemos sozinhos. Chegar até aqui foi fruto de muito esforço pessoal, mas sempre apoiada e amparada por muitos, o que tornou o caminho um pouco mais leve e possível de realizar.

Inquestionavelmente, quero agradecer:

À minha adorável orientadora, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, por me mostrar o caminho, orientar meus passos, mas sempre me deixar seguir. Obrigada por tornar essa árdua tarefa mais fácil, você (com muita paciência) me mostrou a vida acadêmica de uma forma leve e encantadora. A você Profa. Dra. Maria Betanea Platzer e agora, querida amiga, Betanea, minha eterna gratidão!

À UNIARA e a todos os professores do mestrado que compartilharam seus conhecimentos conosco.

Às professoras Dra. Dirce Charara Monteiro e Dra. Márcia Regina Onofre pela leitura criteriosa do trabalho e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A meus pais, Sidinei e Selma, que mesmo sem entender direito do que se tratava este trabalho, sempre me respeitaram e incentivaram a sua realização. Obrigada por sempre acreditarem em mim, dando-me suporte e a segurança de que tanto precisei ao longo da vida e, em especial, nesse desafio.

À minha querida avó (*in memoriam*), Maria, por sempre ser para mim um exemplo de mulher e de pessoa, um espelho de dedicação e perseverança. E claro por ter me amado e ter feito de minha infância um dos melhores momentos de minha vida.

A meu marido, Diego Bertino, meu maior incentivador e companheiro. Obrigada por toda paciência nos momentos difíceis, por compreender minha ausência durante esses dois longos anos. Sem você nada seria o que é.

A todos os colegas de mestrado, mas em especial às minhas amigas, Mariana, Mariângela e Patrícia, por todos os momentos de apoio, aprendizado, companheirismo e descontração. Sem vocês o caminho não teria sido leve. Obrigada pela amizade!

À minha primeira professora, que me ensinou a ler e a escrever, Tia Sueli, em nome da qual, homenageio todos os professores que passaram pela minha vida e que fazem parte da minha história.

Especialmente, a Deus, que me iluminou, me deu sabedoria e me carregou no colo!

Somos feitos da matéria dos sonhos; nossa vida
pequenina é cercada pelo sono.

William Shakespeare

RESUMO

Este trabalho investiga estudos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2004 a 2015, que versam sobre o domínio do código escrito, especificamente, de alunos que frequentam o Ensino Médio, considerando que essa etapa final da Educação Básica deva proporcionar aos adolescentes uma autonomia em relação a práticas competentes e significativas de leitura e escrita. Para tanto, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscamos conhecer e analisar as contribuições científicas disseminadas na ANPEd com foco no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio, verificando como essa temática tem sido abordada nessas publicações. Sendo assim, nosso estudo envolve o mapeamento de artigos publicados na ANPEd com divulgação junto aos Grupos de Trabalho (GTs): “Didática” e “Alfabetização, Leitura e Escrita”. Para o desenvolvimento e mapeamento deste estudo consideramos alguns descritores a serem contemplados nas publicações, como: leitura e escrita; Ensino Médio e, ainda palavras que sinalizassem práticas de ensino de um modo geral. Nossa investigação apontou que entre os 340 estudos publicados na ANPEd nos últimos 11 anos, apenas 9 artigos abordam o ensino de língua materna na última etapa da Educação Básica. Para nossa pesquisa, os artigos selecionados foram analisados a partir da definição dos seguintes eixos temáticos: Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura; Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita e; Saberes docentes e práticas pedagógicas. Nossa investigação revela que as reflexões sobre Língua Portuguesa no Ensino Médio estão sendo realizadas a partir de diferentes enfoques. Além disso, verificamos um número reduzido de estudos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nessa etapa final da Educação Básica. Nesse universo, o levantamento bibliográfico aponta os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas, entre eles: estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e discussões sobre os saberes docentes e práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua materna no Ensino Médio. Verificamos ainda lacunas e necessidades de outros estudos acerca da área do conhecimento investigada.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino Médio. ANPEd.

ABSTRACT

This work investigates studies published at Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) from 2004 to 2015, which are about the realm of written code by students who are in high school, specifically, considering that this final stage of Basic Education might provide adolescents greater independence in relation to competent and significant practices of reading and writing. For this purpose, through a bibliographic mark, the aim was to know and analyze the scientific contributions disseminated at ANPEd focusing on the teaching of Portuguese Language at High School, verifying how this issue has been approached in these publications. Therefore, our study involves the mapping of published articles at ANPEd with disclosure together with Groups of Work (GTs): “Didactics” and “Literacy, Reading and Writing”. To the development and mapping of this study, we considered some keywords to be contemplated in the publications such as reading and writing; High School and also words that indicated teaching practices all in all. Our investigation pointed that among the 340 studies that have been published at ANPEd in the past 11 years, only 9 articles approach the teaching of mother language into account in the last stage of Basic Education. To our research, the selected articles were analyzed from the definition of the following thematic axes: Teaching strategies of Portuguese Language: reading emphasis; Teaching strategies of Portuguese Language: writing emphasis and; Teacher knowledges and educational practices. Our investigation reveals that the thinking about Portuguese Language in High School is being done from different approaches. Besides that, we could verify a reduced number of studies related to the teaching of Portuguese Language in this final stage of Basic Education. Inside this universe, the bibliographic search points the themes, subthemes and prioritized issues such as teaching and learning strategies for reading and writing and discussions about teacher knowledge and pedagogical practice referred to mother tongue teaching in high schools. We could still notice gaps and necessities of other studies in the investigated area of knowledge.

Keywords: Reading; Writing; High School; ANPEd.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação e descrição do níveis de proficiência do SARESP - 2013.....	31
Quadro 2 - Classificação e temas dos Grupos de Trabalho da ANPEd	65
Quadro 3 - Principais informações das publicações selecionadas	74
Quadro 4 - Eixos temáticos	75
Quadro 5 - Textos que compõem o eixo – Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: Ênfase na Leitura.....	78
Quadro 6 - Síntese do artigo analisado.....	78
Quadro 7 - Síntese do artigo analisado.....	81
Quadro 8 - Síntese do artigo analisado.....	82
Quadro 9 - Síntese do artigo analisado.....	84
Quadro 10 - Textos que compõem o eixo – Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: Ênfase na Leitura.....	93
Quadro 11 - Síntese do artigo analisado	93
Quadro 12 - Síntese do artigo analisado	95
Quadro 13 - Síntese do artigo analisado	97
Quadro 14 - Textos que compõem o eixo – Saberes docentes e práticas pedagógicas.....	105
Quadro 15 - Síntese do artigo analisado	105
Quadro 16 - Síntese do artigo analisado	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de publicações nos Grupos de Trabalho da ANPEd	66
Tabela 2 - Seleção de trabalhos por título	68
Tabela 3 - Seleção de trabalhos pelos resumos	70
Tabela 4 -Seleção de trabalhos pela leitura integral dos artigos.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
GT	Grupos de Trabalho
HQs	História em Quadrinhos
INAF	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TLD	Tertúlia Literária Dialógica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: legislação, formação de professores e processos avaliativos	22
1.1 O ensino de Língua Portuguesa a partir de aspectos legais	22
1.2 Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio: ênfase nas avaliações externas	26
1.3 Formação de professores na atualidade: contribuições para o debate	33
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUAIS OS DESAFIOS DO PROFESSOR?	45
2.1 Ações didático-pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: alguns apontamentos e reflexões.....	45
2.2 O ensino de Língua Portuguesa em sala de aula: sugestões metodológicas	56
3. ANPEd: UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (CÓDIGO ESCRITO) NO ENSINO MÉDIO (2004 A 2005)	62
3.1 Compreendendo uma pesquisa bibliográfica.....	62
3.2 Os estudos referentes a Leitura e Escrita, Ensino Médio e Prática Docente	72
4. ANÁLISE DOS TRABALHOS PUBLICADOS NA ANPEd (2004 A 2005): REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	77
4.1 Análise dos Eixos Temáticos.....	77
4.2 Textos selecionados no Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura”	78
4.2.1 Síntese dos artigos selecionados no eixo “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura”	78
4.2.2 Reflexões relativas às principais ideias dos textos do Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura”	86
4.3 Textos selecionados no Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita”	93
4.3.1 Síntese dos artigos selecionados no Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita”	93
4.3.2 Reflexões relativas às principais ideias dos textos do Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita.....	98
4.4 Textos selecionados no Eixo Temático “Saberes docentes e práticas pedagógicas”	105
4.4.1 Síntese dos artigos selecionados no Eixo Temático “Saberes docentes e práticas pedagógicas”	105
4.4.2 Reflexões relativas às principais ideias dos textos do Eixo Temático “Saberes docentes e práticas pedagógicas”	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

A análise de desempenho da Educação Básica, segundo Draibe, Costa e Silva (1999), por meio de indicadores (tais como, o nível de escolarização da população adulta, a taxa de analfabetismo, a aceleração da melhoria do sistema educacional) nos levam a inferir erroneamente que o perfil educacional brasileiro melhorou sensivelmente nos últimos anos. Nessa perspectiva, essa tendência da observação da Educação Básica aponta inequivocamente para uma melhoria no desempenho da educação brasileira, já que “[...] o perfil educacional da população mostra-se insatisfatório, principalmente quando medido em termos comparativos internacionais” (DRAIBE, COSTA, SILVA, 1999, p. 37).

Sendo assim, podemos considerar que há, portanto, ainda uma margem relativamente ampla de melhora a ser atingida na Educação Básica, o que demanda esforços persistentes, além de políticas e programas específicos relacionados a todos os níveis do sistema educacional. Diante das reflexões sobre a Educação Básica, podemos considerar que na escola brasileira, não raramente, as ações didático-pedagógicas relativas ao ensino de Língua Portuguesa são desprovidas de significado e motivação.

Nesse universo, há inúmeras críticas sobre o ensino de língua materna para crianças, já que “Parece indiscutível que as crianças de nossa sociedade devem aprender a ler e escrever” (COLELLO, 2007, p. 27). Contudo, podemos compreender que a sociedade, em geral, atribui respostas vagas, por vezes incompletas e até paradoxais relativas ao valor e a importância da alfabetização de crianças e/ou adolescentes. Nesse sentido, as expectativas do ensino do código oral e escrito são tão imprecisas quanto a própria compreensão do alfabetizar (COLELLO, 2007).

Diante dessa realidade, as ações didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa aparecem estritamente ligadas à vida estudantil no sentido de: ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado. Embora esse seja o intento principal do ensino de língua materna no ambiente escolar, e até legítimo e desejável, a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascaram o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e, na maioria das vezes, desprovida de significado e motivação (COLELLO, 2007).

De acordo com Jurado e Rojo (2006), o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio também enfrenta inúmeros impasses, pois as ações didático-pedagógicas relacionadas às atividades de língua materna na última etapa da educação básica valorizam conhecimentos da gramática normativa, fragmentados e descontextualizados. Dessa forma,

O ensino de leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos – mais como uma decifração do sentido pronto do texto, considerado como uma combinação de palavras com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao leitor apenas o domínio desses significados para chegar à interpretação autorizada (JURADO; ROJO, 2006, p.42).

Podemos afirmar, então, que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio está fortemente baseado em atividades pedagógicas, que se pautam principalmente: na repetição, memorização de conceitos gramaticais e na decifração dos textos. Esse tipo de prática escolar resulta em um aluno incapaz de construir os sentidos dos textos e um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê (JURADO; ROJO, 2006).

Nessa perspectiva, podemos considerar que os problemas e enfrentamentos relativos aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no sistema educacional brasileiro se estendem por toda a Educação Básica, pois se manifestam desde a educação com crianças até a educação com adolescentes.

Por reconhecermos a importância de ações didático-pedagógicas de língua materna pautadas nos usos sociais da língua e na formação de um cidadão ativo, tomaremos como recorte de nossa pesquisa reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por considerarmos que esta etapa da Educação Básica deva proporcionar aos alunos uma autonomia social, tornando um cidadão ativo, crítico e consciente.

Para que o aluno egresso do Ensino Médio desenvolva essa capacidade social, os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa dessa etapa de ensino devem ser capazes de conduzir os estudantes a uma construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, isto é, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, tornando-o um cidadão ativo. Nessa perspectiva, as ações didático-pedagógicas de língua materna podem ser entendidas como um reflexo de um série de fatores engendrados por demandas sociais, históricas, culturais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade. Sob essa lógica, os processos de ensino e aprendizagem, em especial de Língua Portuguesa, têm como incumbência a construção dos usos sociais da língua, além de reflexos sobre variações linguísticas, tendo em vista os interesses e propósitos sociais dos estudantes (BRASIL, 2006).

Nesse universo, é importante ressaltarmos que há inúmeras discussões e propostas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, especialmente relativas às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. No entanto, à medida em refletimos sobre as práticas pedagógicas de língua materna no Ensino Médio nos

faltam discussões, propostas e/ou respostas objetivas sobre como garantir o direito à aprendizagem de aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na última etapa da Educação Básica. É exatamente nesse âmbito que se encontra a proposta de redimensionar a última etapa da Educação Básica, pois, de acordo com Queiroz (2015), um dos maiores desafios enfrentados pelo Ensino Médio é a adaptação das ações pedagógicas conforme a realidade dos alunos.

Sendo assim, os municípios, estados e união investem cada vez mais em um Ensino Médio orientado por metodologias capazes de cativar o interesse dos estudantes, reduzir as taxas de abandono e colaborar com a inserção dos jovens no mercado de trabalho ou nas universidades. Dentro dessa reorganização das práticas pedagógicas no Ensino Médio, os processos do ensino e aprendizagem devem estar pautados no uso da pesquisa como princípio educativo no sentido de desenvolver competências socioemocionais, sobretudo, por meio da interdisciplinaridade de saberes e conhecimentos, além de apostar em modelos educacionais que integram o Ensino Médio à formação Técnica (QUEIROZ, 2015).

Dessa forma, confirmamos então, no caso específico do Ensino Médio e, em geral, da Educação Básica, a proposição de uma reorganização nos processos de ensino e aprendizagem impulsionada pelas práticas sociais de uma sociedade contemporânea constituída de inúmeras culturas e tecnologicamente complexa (BRASÍLIA, 2006). No entanto, apesar da proposta de ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica, em especial do Ensino médio, a realidade nos mostra que o Brasil ainda encontra um enorme déficit em relação à leitura e à escrita quando comparado com parâmetros de países mais ricos e desenvolvidos ou até mesmo países da América Latina. Nota-se que apesar do progresso nos indicadores do analfabetismo absoluto (que se caracteriza como a incapacidade de ler e escrever), ainda temos muito a progredir, pois 8,5% da população brasileira em 2012, ou seja, 13,2 milhões de brasileiros são incapazes de ler e escrever (BRASIL, 2014).

Além do estágio de analfabetismo absoluto, classificamos os leitores como analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que são capazes de decodificar minimamente um texto, mas incapazes de compreendê-lo em sua totalidade, não conseguindo abstrair informações subjacentes do mesmo. O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF, 2011) classifica os leitores em três níveis: no nível rudimentar encontram-se indivíduos com capacidade de localizar informações em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar informações simples; já no nível básico identificam-se indivíduos que possuem habilidade para leitura de textos de média extensão, localizam informações mesmo que sejam necessárias pequenas inferências, leem números na casa dos milhões e resolvem problemas

envolvendo uma sequência simples; por último, considera-se como de nível pleno pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e também, quanto à matemática, conseguem resolver problemas que exigem mais planejamento, além de interpretar tabelas, mapas e gráficos.

O INAF evidencia que 27% ou 35 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais classificados no nível rudimentar, que quase a metade ou 47% da população total do país encontram-se no nível básico, e que um em cada quatro jovens brasileiros de 15 anos ou mais consegue compreender totalmente as informações contidas em um texto e relacioná-las com outros dados (INAF, 2011).

Faz parte das funções da escola contribuir para que o desenvolvimento do educando seja pleno e efetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.395/96 - aponta para essa contribuição de diferentes modos e em diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, no capítulo II sobre as disposições gerais da Educação Básica - formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – prevê como objetivo, o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para a progressão no trabalho e em estudos posteriores. Para o Ensino Fundamental, entre outros objetivos, no Art. 32, nos incisos I e III respectivamente, prevê-se o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; e a melhoria da capacidade de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. No Art. 35, vemos que o Ensino Médio tem por finalidade o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Dessa forma, podemos compreender por meio dos textos da LDBEN (BRASIL, 1996), que a escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações.

No ambiente educacional, o professor é o grande intermediador do papel da escola, e é ele que se relaciona intrinsecamente com o educando, verificando diariamente que crianças e/ou adolescentes encontram-se, muitas vezes, em defasagem de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Diante das reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, dos alunos que frequentam o Ensino Médio, o presente estudo, que se constitui como uma Dissertação de Mestrado, surgiu de inquietações, dúvidas e anseios pertinentes a minha prática pedagógica, constituída no cotidiano da sala de aula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em

especial, no ensino profissionalizante. Trago como formação inicial minha graduação em Letras (Português / Inglês), além de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Teorias Linguísticas de Ensino.

Desde 2009 atuo na área da educação como docente de Língua Portuguesa e Inglesa nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, e também orientando adolescentes em cursos de Educação Profissional. No momento, dedico-me somente à Educação Profissional, especificamente com adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental e Médio simultaneamente ao curso que leciono, ministrando aulas sobre postura, ética, cidadania, mercado de trabalho, comunicação, lógica entre outros conteúdos, distanciando-me de minha formação específica, visto que não estou atuando diretamente como professora de Língua Portuguesa, mas nunca me afastando de minhas inquietações, relacionadas, sobretudo, às dificuldades de leitura e escrita de meus educandos, que me acompanham desde o início de minha carreira.

Em minha monografia do curso de Especialização (GIACOMELLI, 2011), realizei um estudo que sugere o uso do gênero textual parábola nas aulas de Língua Portuguesa, como uma ação didático-pedagógica para a ampliação da competência leitora e escritora dos alunos, em especial do 8º ano do Ensino Fundamental. Concentrei-me em refletir sobre o ensino de língua materna centrado nas práticas de leituras verticais, ou seja, uma leitura implícita, subjacente; posicionando os alunos de forma crítica e ativa diante de diversos gêneros textuais. A pesquisa surgiu da dificuldade enfrentada em sala de aula de formar o aluno para uma leitura de mundo e também da intenção de banir ao máximo os chamados analfabetos funcionais de nossa realidade, contribuindo para uma autonomia desses alunos no que se refere ao domínio da leitura e da escrita. Nesse universo de reflexões, minhas preocupações também pautaram-se em impasses linguísticos que constantemente identificamos nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de vestibulares.

Ao ingressar no presente Programa de Mestrado, a preocupação com as dificuldades de leitura e escrita dos alunos me acompanham, mas agora não mais somente com as práticas de ensino e aprendizagem focadas ao vestibular e ao ENEM, mas, sim, com uma formação do aluno, que englobe aspectos como a leitura e a escrita crítica, tornando-o progressivamente ao longo de sua vida escolar um sujeito autônomo, capaz de cumprir seu papel de cidadão, ou seja, minha preocupação aguça-se em relação à participação ativa do sujeito em sociedade em se tratando de aspectos referentes ao uso do código escrito.

E é como retorno a esse complexo cotidiano, agora visto sob outra perspectiva, que esta pesquisa se constitui, para contribuir acerca de reflexões que se tornam cada vez mais relevantes

aos sujeitos, que direta ou indiretamente se envolvem com o ensino – entre eles: professores, pesquisadores, formadores, gestores, estudantes, comunidade, família - em especial, de Língua Portuguesa na etapa final da Educação Básica.

Além da necessidade de responder aos desafios postos pela sala de aula, uma segunda razão para realizarmos a presente pesquisa sobre o campo da linguagem escrita, é a carência de estudos voltados especificamente para o ensino de língua materna no Ensino Médio.

Se muitas pesquisas aplicadas ao ensino já se debruçaram sobre a realidade do ensino fundamental I e do ensino fundamental II (por exemplo, Dionisio & Bezerra, 2001; Rojo & Batista, 2003 a), isso não se repete para a etapa posterior de escolarização, o EM (cf. Perez, 1991, Bonini, 1998, Mendonça, 2001). Há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender porque razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como indicam, mesmo que de maneira parcial, avaliações de nível nacional como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MENDONÇA, BUNZEN, 2006, p. 12-3).

Nesse universo, os autores afirmam, ainda, que apenas com a divulgação de dados oficiais sobre o Ensino Médio, além dos resultados do ENEM e do SAEB, sem uma reflexão adequada e uma postura propositiva, a disseminação desses dados pode causar um efeito indesejável e conseqüentemente até desnortear e desanimar os educadores (MENDONÇA, BUNZEN, 2006). Nessa dinâmica, justificamos, então nossa intenção em investigar estudos relativos ao ensino de língua materna no contexto do Ensino Médio.

Estudiosos do campo da linguagem escrita, entre eles, Geraldi (1999), Possenti (1999), Silva (2010), Miller (2010), Lima (2011) e Berbel (2011) contribuem para questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa na escola contemporânea. No entanto, percebemos, ainda, que a maioria dos estudos associados a essa área da educação tem como foco reflexões e discussões relacionadas aos anos iniciais da Educação Básica.

Nesse sentido, compreendemos de acordo com Souza (2004), que o enfoque grandioso atribuído a reflexões relacionadas à alfabetização, apenas fortalece um círculo vicioso movido pela falsa ideia de que basta alfabetizar, quando, de fato, se não se formarem leitores efetivos e eficientes também não se formarão mediadores de leitura. Nessa concepção, podemos inferir então, o foco de inquietações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa encontra-se em sua maioria sobre os alunos dos anos iniciais da Educação Básica por se tratar do momento em que o aluno é alfabetizado e por se ter uma falsa concepção de que se a criança aprende a codificar e a decodificar a palavra ela se tornará um leitor e um escritor eficiente. É claro que se a criança não for capaz de decodificar um texto ela jamais conseguirá realizar uma leitura profunda do mesmo, mas também precisamos entender que além da leitura superficial os indivíduos

necessitam, para cumprirem seu papel social, de habilidades de leitura e escrita mais densas. E é pensando na autonomia do indivíduo que constatamos a importância de compreensões e análises associadas a dificuldades leitoras e escritoras dos alunos do Ensino Médio, que é a etapa final da Educação Básica e que deve proporcionar ao adolescente a capacidade de atuar como cidadão ativo em uma sociedade extremamente globalizada.

Desse modo, admitimos a importância de investigarmos e mapearmos o que relatam pesquisas realizadas entre os anos de 2004 a 2015 e que foram publicadas em artigos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para tanto, analisamos trabalhos com foco na leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio.

Com a finalidade de suavizar problemas e dificuldades referentes ao domínio da leitura e da escrita dos alunos da Educação Básica, acreditamos que as ações didático-pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio devam estar pautadas e embasadas em um aprendizado significativo, e concentrando as propostas de ensino e aprendizagem na mediação do professor com atividades respaldadas na “bagagem”, que cada aluno traz de suas experiências cotidianas, podendo a partir dessa perspectiva até trabalhar com projetos específicos de leitura e escrita de textos, apresentando aos alunos gêneros textuais que podem proporcionar uma maior aproximação com o leitor, como proposta de superação das dificuldades não somente na língua escrita, mas também na superação de dificuldades da linguagem como interação social, pensando em tornar o educando um sujeito-autor e não apenas um mero enunciador de discursos alheios, promovendo a autonomia do educando por meio de aprendizados significativos.

Diante das discussões sobre o domínio do código escrito pelos alunos que finalizam o Ensino Médio, apontamos problemas nas ações didático-pedagógicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa, bem como no domínio da leitura e da escrita de jovens egressos da última etapa da Educação Básica.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo central mapear e investigar publicações da ANPEd, nos anos de 2004 a 2015, acerca do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, verificando como essa temática tem sido abordada pelos pesquisadores.

Nosso estudo envolve o mapeamento de pesquisas da base de dados da ANPEd, nos anos de 2004 a 2015. Optamos por esse período em razão dos estudos investigados focarem os últimos 11 anos de publicações, trazendo assim dados mais atuais para reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Para nosso mapeamento definimos também a análise de estudos com divulgação junto aos Grupos de Trabalho (GTs):

04 - Didática;

10 - Alfabetização, Leitura e Escrita;

A opção pelo GT 04 (Didática) ocorre em razão desse Grupo de Trabalho apresentar pesquisas referentes a questões sobre processos de ensino e aprendizagem e prática docente. Já a escolha pelo GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) ocorre em função desse Grupo de Trabalho evidenciar especificamente estudos relativos ao código escrito.

Com suporte para o desenvolvimento e mapeamento das pesquisas publicadas nos GTs 04 e 10 da ANPEd, consideramos alguns descritores como: Leitura e Escrita; Ensino Médio e, ainda, palavras que sinalizassem práticas de ensino de um modo geral.

Assim sendo, nosso trabalho está organizado em 4 capítulos que focalizam com amplitude a realidade do Ensino Médio. Temos, portanto, uma reflexão sistemática tanto sobre os documentos oficiais e suas consequências nos processos de ensino e aprendizagem, quanto sobre diversas dimensões acerca da realidade de ações didático-pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. Deste modo, o desenvolvimento da presente dissertação foi dividido em seções harmonizadas em capítulos em um processo de refinamento, que vai de uma perspectiva geral a um panorama específico.

Na seção intitulada “Aspectos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro”, abordamos um alinhamento governativo criado em torno da avaliação em larga escala, especialmente no contexto dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna. Nesse prisma, analisamos, em termos conceituais, a institucionalização e a disseminação dos resultados das avaliações externas no Brasil como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, e as avaliações do estado de São Paulo. Além também de refletirmos acerca de questões relacionadas à qualidade na educação, considerando o sentido adotado no presente estudo, tendo como foco o impacto das avaliações externas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Médio.

O capítulo “O ensino de Língua Portuguesa: quais os desafios do professor?” apresenta, conforme indicado no título, inúmeras discussões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, bem como apontamentos relativos a ações didático-pedagógicas que oportunizem aos alunos um desenvolvimento linguístico que atenda às necessidades sociais da vida contemporânea. Para tanto, nossas reflexões estão embasadas na realidade enfrentada pela escola atual no desenvolvimento linguístico, em especial, dos alunos do Ensino Médio e em discutir e ressaltar o que estudiosos do campo da linguagem nos apontam como problemas e, acima de tudo, possibilidades no ensino de língua materna na etapa final da Educação Básica.

Na seção “ANPEd: mapeamento da produção científica brasileira (2004 a 2015)”, traçamos um panorama da produção científica relacionada ao ensino de leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio, sistematizando os artigos publicados nos GTs 04 e 10 da ANPEd, selecionados a partir dos temas: leitura e escrita; Ensino Médio; prática docente e ainda expressões que sinalizem práticas de ensino de um modo geral.

No capítulo denominado “ANPEd: uma abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (2004 a 2015): ênfase no código escrito” apreendemos os impactos das análises dos estudos publicados na ANPEd, e também as possíveis relações desses impactos com nossas ações didático-pedagógicas em nosso cotidiano na escola contemporânea. Essa análise ocorreu a partir dos conteúdos de 9 pesquisas divulgadas na ANPEd, e que foram categorizadas e interpretadas.

Nas considerações finais, apresentamos um processo de inferenciação, encadeando as temáticas abordadas ao longo do trabalho, com foco especial no ensino de leitura e escrita na etapa final da Educação Básica, assim como estratégias e melhorias propostas pelas reflexões sugeridas por meio das análises dos estudos publicados na ANPEd.

É exatamente por meio da leitura dos diferentes capítulos do trabalho que pretendemos refletir, a partir de publicações da ANPEd (2004 a 2015), sobre a realidade do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio em seu estágio atual, além de vislumbrar a escola que queremos e que estamos construindo para nossos educandos.

1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: legislação, formação de professores e processos avaliativos

Neste capítulo faremos uma discussão sobre alguns aspectos relativos ao ensino da leitura e da escrita que vem sendo oferecido ao Ensino Médio, especialmente no que se refere às experiências de práticas do código escrito escolar, favorecidas pelos documentos oficiais e por políticas públicas de avaliação em larga escala.

1.1 O ensino de Língua Portuguesa a partir de aspectos legais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.394/96, em seu artigo 21, introduz o conceito de Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em seu segundo capítulo, prevê como objetivo, o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para a progressão no trabalho e em estudos posteriores.

Em se tratando da Educação Infantil, o Art. 29, preconiza como meta o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Para o Ensino Fundamental, entre outros objetivos, no Art. 32, nos incisos I e III respectivamente, prevê-se o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; e a melhoria da capacidade de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996).

Em relação ao Ensino Médio, o documento destaca, em sua Seção IV no Art. 35, inciso I e III, respectivamente, que esta etapa da educação tem por finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; além do aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Já o Art.36 estabelece em seu parágrafo I que a língua portuguesa deve ser compreendida como um instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Compreende-se após a promulgação LDBEN - 9.394/96, que a lei maior da educação, a partir do final da década de 90, atribui ao Ensino Médio uma função relevante na formação dos jovens para a cidadania, além de reafirmá-lo como etapa imprescindível de escolarização,

passando assim, a defender a necessidade de garantir a todos os jovens matriculados nesse nível de ensino uma formação básica comum.

Confirmando a LDBEN - 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação estabelece em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) que prevê a implantação de uma “[...] base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013). Dessa forma, a promulgação das DCNEB propõe então um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização didático-pedagógica e curricular de cada unidade escolar (BRASIL, 1998).

Fundamentados na promulgação das DCNEB de 1998, o Conselho Nacional de Educação pública em 2013 novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e também para o Ensino Médio. Em se tratando especificamente da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o documento recomenda que as transformações no Currículo devem

[...] contemplar as recentes mudanças da legislação, dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, sempre tendo em vista a qualidade do ensino (BRASIL, 2013).

Sendo assim, a atualização das DCNEM (2013) propõe que as ações pedagógicas das escolas ofereçam aos professores indicativos para a estruturação de uma base nacional comum ou um currículo para o Ensino Médio. Nessa perspectiva, as novas DCNEM podem se constituir como um documento orientador capaz de direcionar os agentes educacionais do Ensino Médio a atenderem as expectativas de uma escola de qualidade, a garantirem o acesso, a permanência e o sucesso no processo de ensino e aprendizagem e constituição da cidadania dos jovens egressos da última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) junto com o Conselho Nacional de Educação compreendem que a escola deva ser um espaço que possibilite ao aluno integrar-se ao mundo contemporâneo, e por isso concebem-se também a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam o Ensino Médio, propondo uma reorganização desse currículo (BRASIL, 2000).

Partindo dessa necessidade, o MEC, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) no ano de 1999 e fundamentado pelos princípios

definidos na LDBEN – 9.395/96, chega a um novo perfil para o currículo com o intuito de que estes parâmetros cumpram “[...] o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p.4). Neste sentido, o que os novos documentos oficiais propõem caminha ao encontro da ideia de um currículo voltado para conhecimentos e competências de tipo geral, em que se tenham como principais contextos de sua aplicação o trabalho e a cidadania. O currículo, como ferramenta para a cidadania, deve possuir como princípio orientador as quatro premissas - apontadas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000).

O documento, no que se refere especificamente ao tratamento dado aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, compreende que o objetivo do trabalho pedagógico deve concentrar o ensino não nos conteúdos de tradição gramatical ou literária, e sim nos usos sociais da língua, que deve ser “[...] geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p.95).

Embora as referências relacionadas à linguagem oscilem entre uma abordagem cognitiva e outra interacionista, percebe-se, no documento, que a linguagem é tratada como forma de interação entre sujeitos, o caráter sócio interacionista da linguagem aponta para a construção e “desconstrução” de significados sociais, levando o educando a desenvolver seu potencial crítico (BRASIL, 2000).

Levando em consideração os fundamentos da reformulação do Ensino Médio, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) preconizam que:

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos (BRASIL, 2002, p.104).

Reafirmando a LDBEN – 9.395/96, o PCNEM (BRASIL, 2000) e o PCN+ (BRASIL, 2002) definem que o aluno egresso do ensino médio deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, aplicá-las ou transformá-las, buscando desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos, além de torná-los hábeis para ampliar

e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola e no mundo do trabalho.

Isso implica o desenvolvimento de capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos das diversas manifestações de linguagem; saber julgar, confrontar, defender e explicar suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo. Além disso, ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua e finalmente abrir espaço para diferentes abordagens do conhecimento, cumprindo, dessa forma, o maior intento da disciplina de Língua Portuguesa na reformulação do Ensino Médio, que é o de formar jovens cada vez mais aptos para cumprirem ativamente seu papel social na vida adulta.

Pelos apontamentos realizados, verificamos, então, que a preconização da LDBEN – 9.394/96, como diretriz educacional brasileira, e também com a publicação do PCNEM (1999) e do PCN+ (2007), como forma de orientar e auxiliar as equipes escolares na execução de suas ações educativas, conduzem o sistema educacional brasileiro, em especial a Educação Básica, a formar e preparar crianças, e jovens para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o espaço escolar pode ser compreendido como um universo para o desenvolvimento da capacidade de aprender, além de aprimorar o educando como pessoa humana; para tanto, o aluno, por intermédio, especificamente do professor, deve construir sua competência investigativa e compreensiva de suas relações sociais.

De acordo com a análise dos aspectos legais referentes à Educação Básica e em especial à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, podemos compreender que os documentos oficiais relativos ao ensino de língua materna definem que o aluno egresso dessa etapa de ensino deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las em diversas situações e contextos sociais. Diante dessa constatação, apresentaremos a seguir algumas reflexões e questionamentos relativos ao domínio da leitura e da escrita dos alunos que finalizam o Ensino Médio, bem como alguns apontamentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, em especial de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, refletiremos sobre “[...] as capacidades leitoras limitadas dos alunos egressos do ensino médio, diagnosticadas nas avaliações e exames [...]” (JURADO, ROJO, p.45, 2006), bem como as capacidades escritoras desses mesmos alunos relacionando-as possivelmente aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sobre o qual os estudantes estiveram expostos durante toda a sua escolarização.

1.2 Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio: ênfase nas avaliações externas

Como podemos observar, a escola constitui-se como patrimônio da sociedade, e tem como função social ensinar e educar por meio de ações didático-pedagógicas que levem o educando a obter sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, o Brasil, nas duas últimas décadas, estabelece além de novos parâmetros de gestão do sistema educacional, políticas públicas de avaliações em larga escala. Confirmando, então, uma tendência mundial à utilização dessas avaliações, como forma de mensurar o desempenho escolar dos alunos, segundo as diretrizes educacionais brasileiras, que são fortemente ratificadas pelos parâmetros curriculares, os quais foram elaborados para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Isto é, os PCNs têm como público alvo os educadores, uma vez que fornecem fundamentos reflexivos e planejamentos sobre a ação didática docente, além de, sobretudo, sugerir o desenvolvimento do currículo. (BRASIL, 2016)

Essa perspectiva global é reforçada na participação de 65 países no Programme for international Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – que “é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (BRASIL, 2016), e que tem como objetivo produzir indicadores que contribuam como subsídios a políticas de melhoria do ensino básico, além de verificar até que ponto essas políticas públicas estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Refletindo o movimento proposto pelo PISA, o Brasil - reforçando que há conhecimentos tidos como necessários e que, portanto, devem ser comuns e de direito de todos os educandos - vem adotando sistemas de avaliação educacional como referência para uma qualificação e maior eficácia da Educação Básica.

A formação média como etapa integrante da Educação Básica e a sua expansão do atendimento, a partir da década de 1990, ocasionam um forte movimento de inclusão do Ensino Médio nas avaliações, antes voltadas apenas para o Ensino Fundamental, fazendo-nos entender que a avaliação educacional “[...] não apenas ratifica o EM como etapa essencial da formação escolar, mas influencia fortemente na revisão e consolidação de propostas curriculares [...]” (MARCUSCHI, 2006, p.59).

Por razões de ordem institucional, as legitimações de avaliações externas se prendem na necessidade de um controle organizacional ao nível de sistema de ensino que não correspondem

à proposta de descentralização educacional, em que as escolas e seus atores educacionais ganham mais autonomia, mobilidade e flexibilidade em suas ações pedagógicas. Diante disso: “A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa [...]” (NÓVOA, 1992, p.20), pois essa autonomia, que é dada com a proposta de descentralização, fiscaliza e responsabiliza, direta ou indiretamente, todos os agentes educacionais.

Dessa forma, a implantação dos testes ganha um lugar de destaque, para mensurar o desempenho dos alunos e da escola, exercendo um tipo de prestação de contas à sociedade. O regime educacional brasileiro apresenta ao longo de anos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a prova Brasil e a avaliação estadual de São Paulo como testes substanciais sobre a qualidade e o nível de conhecimento dos estudantes.

O SAEB, avalia a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados no 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural (INEP,2006), e que se tornou com o tempo uma maneira de diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da Educação Básica, não de uma forma individualizada, mas integral, na qual seus resultados “[...] não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.377).

Com o intuito de realizar um teste com um valor estatístico mais característico e específico de cada escola e aluno, o Ministério da Educação introduz, em 2005, a Prova Brasil, indicando assim as limitações do Saeb em subsidiar políticas públicas de qualidade. A prova Brasil, instrumento de medida de competência leitora e matemática, aplicada desde 2005 a cada dois anos para os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, produz informações que possibilitam aos estados e municípios traçarem estratégias e metas, visando a melhoria da qualidade do ensino. A novidade dos resultados, amplamente divulgados pela mídia e também devolvidos para as escolas, permitem além de uma comparação, ao longo do tempo, entre o desempenho das escolas e dos alunos a uma responsabilização, mesmo que sem sanções diretas aos agentes educacionais (BRASIL, 2011).

Enquanto o MEC avançava sob a institucionalização do SAEB e da Prova Brasil como forma de mensurar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, as Secretarias de Educação de inúmeros estados e municípios constatavam também a necessidade de instituírem seus próprios sistemas avaliativos. Diante dessa realidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estabelece em 1996 o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) como método de diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando

orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional das escolas do estado de São Paulo.

Associando fortemente a avaliação a eficácia do sistema educacional, o SARESP sugere que tal qualidade está submetida, por um lado ao compromisso dos gestores e professores, e por outro, das escolas. Nessa perspectiva, o governo do estado de São Paulo insere a noção de responsabilização direta quando institui um “bônus”, ou seja, uma quantia em dinheiro cuja distribuição do pagamento leva em conta o resultado obtido na avaliação, isto é, responsabilizando duramente os funcionários escolares em relação ao desempenho dos alunos nos testes.

Diferentemente de todas as outras avaliações, o ENEM é prioritariamente um exame facultativo e que o MEC preconiza como uma alternativa total ou parcial ao exame de ingresso no ensino superior, e por isso vem conquistando ano a ano uma maior visibilidade. Sendo assim, seus resultados, apesar de alheios de valores estatísticos, são tomados como um diagnóstico das ações educacionais praticadas no Ensino Médio, desempenhando dessa forma, junto com as outras avaliações externas, o papel de colaborar com políticas de educação para esta etapa educacional.

O foco dessas avaliações encontra-se, em sua maioria, na verificação quanto ao domínio das habilidades envolvidas à Língua Portuguesa e à Matemática. No que tange à Língua Portuguesa, os eixos norteadores dos testes situam-se na compreensão da leitura, ainda que algumas avaliações solicitem dos alunos uma produção textual. É também de natureza desses exames compreender que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, seja de assegurar ao aluno o domínio ativo do discurso, em diversas situações de uso público da língua, tanto na compreensão quanto na produção textual.

A título de exemplo, os resultados obtidos pelo SAEB, são traduzidos em uma escala de desempenho, que expressa o nível de letramento esperado dos estudantes, segundo seu grau de escolaridade. Essa escala se desdobra em oito níveis de proficiência em Língua Portuguesa e também pode confirmar e classificar que percentual de alunos já construíram as competências e habilidades desejáveis, quantos ainda estão no processo de construção, quantos estão abaixo do nível e quantos estão acima do nível que seria desejável para determinada etapa da escolaridade.

Os estágios de construção de competência de uma forma geral são classificados em: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Assim sendo, podemos inferir que para a disciplina de Língua Portuguesa, especificamente dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, o nível muito crítico prevê que os estudantes não são bons leitores e que neste caso não

desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries; para a categoria crítica supõe também que ainda não são bons leitores, e que apresentam algumas habilidades de leitura aquém das exigidas para a série (leem apenas textos narrativos e informativos simples); diante do intermediário subentende-se que os educandos são capazes de desenvolverem algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série, já na categoria adequado, podemos reconhecer que os alunos são leitores competentes e que demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (INEP, 2006).

O resultado do SAEB 2001 revela-nos a partir das provas de Língua Portuguesa, que 4,9% dos alunos do EM situaram-se no estágio muito crítico; 37,2% estão no estágio crítico; 52,5% alcançaram o estágio intermediário; e somente 5,3% encontram-se no estágio adequado, isto é, apenas um pouco mais de 5% do percentual de alunos matriculados no ensino Médio podem ser considerados leitores competentes (INEP, 2005, p.50). Sendo assim, conclui-se que mais da metade dos estudantes egressos do EM concentram-se no nível intermediário, aquém, portanto, do esperado nesse grau de escolarização e que, a grande maioria dos estudantes sequer atingiram as habilidades previstas para a terceira etapa da Educação Básica.

No ENEM os resultados obtidos pelos alunos são apresentados em três faixas de desempenho denominadas como, insuficiente a regular; regular a bom e bom a excelente; além de serem associadas a cinco competências e habilidades, que são consideradas essenciais aos jovens ao término da escolaridade básica (INEP, 2002).

A primeira competência destaca o domínio da norma culta da Língua Portuguesa e o uso das linguagens matemática, artística e científica; a segunda remete-nos à compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas, abordando assim áreas de conhecimento específicas. Distintamente das competências I e II a competência III supõe selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações para enfrentar situações-problema; e a competência IV que presume relacionar informações representadas em diferentes formas para a construção de uma argumentação consistente; são mais amplas e, portanto, não estão situadas em áreas de conhecimento pontuais. O foco do quinto item, não está propriamente em uma competência, mas sim em um comportamento ético e social desejável que se refere a conhecimentos desenvolvidos na escola como proposta de elaboração e intervenção da realidade. É importante ressaltar que a compreensão da leitura está diretamente relacionada às competências e habilidades elencadas como forma de mensurar o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Com base na matriz de competência e habilidade explicitada acima o produto do ENEM 2002 indica que 16,1% dos participantes foram classificados no nível insuficiente a regular;

72,3% atingiram o nível regular a bom e somente 11,7% alcançaram o nível bom a excelente. Os dados revelam um desempenho mediano dos participantes na produção de texto, pois, podemos concluir que cerca de 84% dos estudantes conseguiram compreender e desenvolver a estrutura solicitada, e que desse percentual apenas, 11,7%, que estão inseridos na faixa bom a excelentes e encaixam em um grau de desenvolvimento intelectual para esse nível de ensino (INEP, 2002).

Nos resultados gerais da parte objetiva da prova, os alunos, egressos do Ensino Médio, se situaram na faixa insuficiente a regular. Pois nessa etapa da avaliação, a distribuição das médias gerais das notas, em cada uma das cinco competências apresenta que 74% dos estudantes tiveram um desempenho insuficiente a regular, 23,5% atingiram a faixa regular a bom e a menor e quase irrisória porcentagem, 2,5%, apresentou o desempenho da faixa bom a excelente (INEP, 2002).

Os resultados do ENEM ressaltam, assim como já havíamos salientado no resultado do SAEB, que a ausência do domínio da leitura foi possivelmente a grande causa do desempenho ruim apresentado pelos estudantes, pois somente uma leitura superficial e fragmentada pode explicar a opção errônea das alternativas das respostas.

Como estratégia para medir o nível de desenvolvimento cognitivo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo utiliza a equalização e interpretação da escala do SAEB, porém a cada ano, com base nos resultados anteriores, a escala é atualizada e, a partir dos pontos dessa escala são definidos quatro níveis de proficiência - abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Além disso são identificadas e classificadas expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada ano/série e disciplina no Currículo do estado de São Paulo como descrito no quadro a seguir:

Quadro 1- Classificação e descrição do níveis de proficiência do SARESP – 2013

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com o currículo no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

FONTE: SEE de São Paulo, 2014, p.15.

Apoiado nesse método de avaliação o SARESP 2013, em Língua Portuguesa para os alunos do 3º ano de Ensino Médio, revela que 39,7% dos estudantes encontram-se no nível “insuficiente”; 59,6% alcançaram a categoria “suficiente”; e menos de 1% atingiu o nível “avançado”. A prova de redação mostrou que 16,5% desses mesmos alunos se encaixam no nível “insuficiente”; apresentou-nos também que 81,3% completaram o estágio “suficiente”; e que novamente (a minoria) 2,2% estão inclusos no nível avançado, isto é, tanto na prova objetiva quanto na redação a minoria dos educandos atingiu um desenvolvimento intelectual considerado mínimo para a ano/série em que se encontram (SÃO PAULO, 2014).

Nos currículos pressupostos pelo SAEB, ENEM e SARESP para a Língua Portuguesa, ao término do Ensino Médio, o estudante deve ser capaz de ler textos argumentativos mais complexos, dominar recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros, além dominar a norma culta e de ter uma leitura compreensiva dos textos. Embora as avaliações tragam informações valiosas sobre algumas competências leitoras e escritoras que o aluno domina, essa concepção de divulgação dos resultados só foi amplamente popularizada após a implementação da Prova Brasil, que apesar de apreciar somente estudantes do Ensino Fundamental, consolidou as avaliações em larga escala como políticas públicas de destaque, como meio de mobilização da sociedade e agentes educacionais em favor da qualidade da educação.

No entanto, podemos considerar que algumas avaliações, em especial para o Ensino Médio, apontam uma responsabilização indireta como o ENEM e o SAEB, cuja finalidade - além do ingresso na universidade como no caso do ENEM - seja acompanhar a evolução da

qualidade da educação, pois de um modo geral, esses testes, apenas divulgam seus resultados na Internet, mídia, ou outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. Já o SARESP indica políticas de responsabilização direta e explicitadas, pois contempla sanções e mecanismos de remuneração em decorrência dos resultados das escolas.

Os efeitos da autonomia relativa (NÓVOA, 1992) na educação brasileira produzem um ensino baseado nos resultados e fundamentado em uma cultura de auditoria, sob a qual pratica-se uma forma de regulação pautada no controle indireto das ações praticadas por diversos agentes educacionais. Um sistema escolar orientado pela auditoria leva a uma responsabilização, que envolve como princípio, testes para estudantes, recompensa, sanções entre outros aspectos que são disseminados com a aplicação, divulgação e responsabilização das avaliações em larga escala. As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, em que professores e escolas são responsabilizados e penalizados pelo desempenho de seus alunos. Por esse prisma devemos compreender que, “*Responsabilização e Meritocracia* são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas” (FREITAS, 2012, p.386).

A prática dessa Meritocracia pode gerar riscos ao invés de benefícios para as instituições escolares, uma vez que professores e gestores adotam a tática de “ensinar para o teste” que, segundo Certeau (1998), pode ser entendida como escolhas e atitudes tomadas a partir de uma determinada ocasião, levando a inteligência e inventividade do mais fraco (CERTEAU, 1998).

Constata-se por meio dos resultados do SAEB, do ENEM e do SARESP que apesar dos esforços da União e do estado de São Paulo, os jovens egressos do Ensino Médio, em sua grande maioria, não atingem o nível de desenvolvimento intelectual pretendido para esse nível de ensino e, conseqüentemente, as dificuldades leitoras e escritoras perduram.

Dessa forma, “ensinar para o teste” aparece como tática quando os docentes concentram seus esforços pedagógicos preferencialmente nos tópicos que são avaliados, utilizando também provas e questões de anos anteriores como ferramentas para o treino em sala de aula, além das escolas de uma forma geral implantarem simulados bimestrais com questões objetivas como forma de preparar os alunos para se habituarem aos textos, aos comandos e à extensão dos testes de leitura.

1.3 Formação de professores na atualidade: contribuições para o debate

Os professores ao se sentirem acuados pela necessidade de assegurarem um salário variável, na forma de bônus, pressionam seus alunos e também reproduzem práticas que tendem a afastar da escola alunos com dificuldades para a aprendizagem. A competição entre professores e escolas também leva à diminuição da possibilidade de colaboração entre os agentes educacionais, gerando mais uma privação para o sistema educacional brasileiro (FREITAS, 2012).

A visão estreita do currículo educacional proposta pelas políticas públicas de avaliações federais, estaduais e municipais atenta-nos ainda para o fato de que a programação escolar possui muitos outros objetivos, além daqueles avaliados nos testes que tipicamente visam metas relacionadas à leitura e à matemática e que levam novamente os sujeitos educacionais a cometerem o equívoco de supervalorizarem alguns conteúdos escolares em detrimento de outros (FREITAS, 2012).

Gimeno Sacristán (2013) define currículo como uma prática escolar capaz de selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Essa seleção e organização dos conteúdos regularão as ações didático-pedagógicas presentes em todo o ambiente escolar. Portanto, o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele estão intrinsecamente relacionados

[...] à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. [...] poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como um plano de estudos ou uma invenção reguladora imposta pela escola a seus agentes educacionais nos processos de ensino e aprendizagem. Ele se comporta como um instrumento capaz de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e sobretudo as práticas pedagógicas, proporcionando assim uma normalização do que é pra ser ensinado, ou deveria ser ensinado em cada etapa da escolarização.

O estreitamento curricular valida um currículo básico como referência. Nesse sentido, os sujeitos educacionais julgam, erroneamente, que somente os conteúdos valorizados pelo teste são bons para todos, já que é o básico. O destaque das ações pedagógicas, no conhecimento tido como básico pelo currículo, tem como consequência o esquecimento de uma formação crítica

e cultural do jovem que, “[...] em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação” (FREITAS, 2012, p.390).

Outro contratempo, ratificado pela prática de um currículo tido como básico, é o apostilamento das redes de ensino, pois dessa forma, a União, os Estados e Municípios garantem, que os conteúdos testados pelas avaliações sejam abordados em sala de aula, e que por meio dessa estratégia, os índices educacionais brasileiros, mensurados pelas avaliações sejam cada vez mais elevados. No entanto, o apostilamento contribui para que o docente fique dependente do material didático, destituindo dele a qualificação necessária para ações didático-pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno, turma ou escola (FREITAS, 2012).

Ao estabelecer o apostilamento como técnica de ensino as Secretarias de Educação fundamentam a precarização da profissionalização docente brasileira, que segundo Sampaio e Marin (2004) tem seu início, na década de 90, a partir da proposição da massificação da Educação Básica. Como consequência da “popularização” da escolarização, a educação brasileira, passava a buscar um número maior de profissionais que concretizassem a tarefa docente de ensinar, para tanto, “O crescimento rápido de tal oferta de escolaridade e o recrutamento de docentes para efetivar tal escolarização da população certamente não contavam com quadros de reserva qualificada para a função [...]” (SAMPAIO, MARIN, 2004, p. 1206).

O fato do uso de táticas educacionais como proposta de ações didático-pedagógicas certifica que os resultados das avaliações na verdade não cumprem o papel de ofertar subsídios para a orientação e o replanejamento do trabalho escolar, mas sim de implantar iniciativas que possam ajudar os alunos a obterem melhores resultados gerando uma interpretação errônea dos mesmos. Diante dessa realidade, podemos compreender que o desafio da educação brasileira está intrinsicamente relacionado a expansão das avaliações em larga escala, já que dessa forma a escola jamais será “vista” pela sociedade como um ambiente de socialização e de acesso à cultura.

O desafio da educação brasileira decorre desse aspecto, pois a escola deve ser entendida como um ambiente de socialização e de acesso à cultura e não como uma instituição que se pautar apenas nos conteúdos mensurados nas avaliações de larga escala.

Soma-se a grande expansão das redes de ensino uma urgência formativa de professores, que diante dessa condição encontram-se com uma formação enfraquecida, pois, como apresenta-nos Gatti (2013/2014), a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, e que o crescimento do número de alunos interessados e matriculados em cursos de licenciatura é proporcionalmente muito menor do que

o crescimento nos demais cursos de graduação. Podemos inferir que os jovens estão cada vez mais desestimulados para seguirem a carreira docente.

Além dos aspectos citados acima, há uma visível migração dos cursos de licenciatura para o regime a distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação. Os cursos de Educação a Distância (EAD) encontram-se em sua maioria sob a posse das instituições privadas de ensino, que obviamente, preocupam-se muito mais com seu desenvolvimento econômico, o que sinaliza uma grande multiplicação de consórcios e polos para oferta desses cursos sem um projeto político-pedagógico de formação docente mais densa e articulada. Diante dessa “massificação” da oferta de cursos de licenciatura à distância, nota-se, de acordo com Gatti (2013/2014), que os alunos frequentantes dessa modalidade de ensino são, em média, dez anos mais velhos que os dos cursos presenciais, o que sinaliza que a EAD é procurada tardiamente por pessoas, que em geral, procuram alterar sua condição empregatícia, além de serem oriundas de escolas públicas. Gatti (2013/2014) afirma, ainda, que os estudantes de EAD:

[...] não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível (GATTI, 2013/2014, p.37).

Percebemos pela afirmação de Gatti (2013/2014) que a modalidade de oferta de cursos de licenciatura a distância não favorece, muitas vezes, aspectos indispensáveis para a profissionalização docente. Para uma formação inicial adequada de professores é imprescindível que haja uma coerência entre a formação docente e as necessidades da educação escolar.

No entanto, além dos impasses apresentados acima pela profissionalização docente nos cursos de Educação a Distância, podemos, de acordo com Pimenta (2005) reconhecer que a formação inicial docente em cursos presenciais, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas de ensino, também demonstram diversas lacunas na formação do professor da Educação Básica.

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2005, p.16)

Reconhecemos, dessa forma, que a profissionalização docente deve mobilizar conhecimentos capazes de desenvolverem e formarem docentes preparados para compreenderem a realidade social da escola contemporânea, na qual atuarão futuramente. Diante disso, o professor deve passar de uma formação tecnicista, centrada excessivamente em aspectos curriculares, em que a profissionalização os coloca apenas como meros “aplicadores” e “executores” de valores, normas e diretrizes impostas por políticas públicas educacionais, para uma formação voltada no profissional relativamente autônomo, pois, os profissionais da educação devem ser sujeitos reflexivos, que repensam sua própria prática educativa (PIMENTA, 2005).

A autora observa também, que os cursos de formação produzem nos seus alunos um sentimento de “ilusão”, pois aceita-se que o conhecimento técnico e específico forneça, aos futuros professores, a capacidade de saber ensinar, disciplinar, entre outros aspectos peculiares da ação docente, isto é, assume-se, que se o professor compreende o conteúdo, ou a matéria a ser trabalhada em sala, logo, está “pronto” para solucionar todos os conflitos presentes em sala. Nesse caso, o curso de formação inicial deve estar estreitamente articulado com a realidade escolar, e deve também procurar embasar seus conhecimentos em pesquisas empíricas, isto é, as licenciaturas devem trabalhar constantemente essas pesquisas como processo formativo na docência (PIMENTA, 2005).

De acordo com Gatti (2013/2014), não existe, no Brasil, nenhum curso de licenciatura, independente da modalidade de ensino, que centralize a formação do professor de modo integrado. Nesse sentido, os cursos de formação inicial docente segregam os conhecimentos pedagógicos das áreas específicas, portanto, existe muita divergência entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura curricular realmente oferecida, pois percebe-se claramente uma ausência na busca para a construção de um professor capaz de atuar na Educação Básica. O cerne da profissionalização docente no Brasil está exatamente na questão de que os cursos de licenciatura oferecem apenas um verniz superficial de formação pedagógica, além de constantemente observarmos uma redução da carga horária útil desses cursos. Diante dessas constatações:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2013/2014, p. 40)

A profissionalização docente está enfraquecida também pelas condições em que os estágios curriculares são oferecidos nos cursos de formação inicial. De acordo com Gatti (2013/2014), ao invés do estágio obrigatório proporcionar aos licenciados um contato mais profundo sobre a realidade escolar de forma planejada e orientada pelo professor-supervisor de estágio, essa atividade apenas envolve atividades de observação, já que os estudantes, muitas vezes, procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas que os licenciados realizarão o estágio. Diante dessa característica, podemos perceber que a supervisão do estágio acaba tendo mais um caráter burocrático que um caráter pedagógico e, nesse sentido, o estágio perde sua essência de espaço rico e privilegiado de aprendizagens de práticas docentes.

No entanto, em contrapartida a prática dos estágios curriculares foi instituído em 2010 na Universidade Federal de Uberlândia o Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID)¹ que visa “[...] apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas universidades brasileiras com o fortalecimento da sua formação para o trabalho nas escolas públicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016, S/P).

O PIBID reforça a ideia de reformulação dos estágios docentes, e tem como objetivo a reaproximação das universidades da realidade das salas de aula. Nessa perspectiva, o programa reconhece que

[...] as salas de aula são ambientes de aprendizagem nas quais os alunos recebem informações, respondem às solicitações dos professores e participam de modo ativo na construção de conhecimento, podemos afirmar que também promovem oportunidades de aprendizagem relevantes para os professores (PLATZER et al., 2012, p 4).

Diante dessa realidade é que se coloca a importância de programas de formação inicial e continuada para professores. Dessa forma, o PIBID tem como prática a inserção e interlocução de futuros professores com docentes em exercício, auxiliando assim os participantes do programa (universitários) a analisarem a “realidade” da sala de aula de acordo com seu conhecimento profissional e conseqüentemente levarem os universitários a repensarem sua função na sala de aula (PLATZER et al., 2012).

Por meio da implantação do programa, o Ministério da Educação reconhece, portanto, que a parceria entre universidades e redes de ensino estaduais e municipais, bem como a troca de experiências entre universitários e professores em exercício “[...] proporcionou mudança de postura e mentalidade e reforçou ainda mais a importância do investimento de programas dessa

¹Ressaltamos ainda que o Programa Institucional de Bolsa à Docência foi instituído pelo Ministério da Educação em 2007.

natureza” (PLATZER, et al., 2012, p. 8). Nessa perspectiva, podemos afirmar, então, que o MEC e as Secretarias de Educação reconhecem a necessidade de se repensar a proposta de estágios nos cursos de licenciatura, contudo, a realidade nos mostra que a efetiva institucionalização e ampliação do programa tem ainda um longo caminho a percorrer para uma efetiva ampliação do Programa.

Além da falta de incentivo a efetiva institucionalização de programas de estágios como o PIBID, a Educação Básica brasileira enfrenta como contrariedade a prática de contratação emergencial, já que, a partir da expansão do atendimento educacional, os órgãos governamentais, ao longo das décadas, assumem essa referida prática: a admissão de docentes sem habilitação específica para lecionar; o ingresso de professores que atuam, ao mesmo tempo, em disciplinas de áreas diferentes, e até mesmo a nomeação de docentes sem nível de formação superior. Como consequência dessa prática de ausência de professores “qualificados” em sala de aula, a educação brasileira dispõe, atualmente, de um grande número de docentes com dificuldades extremas para o enfrentamento da realidade escolar (SAMPAIO; MARIN, 2004).

De acordo com Azzi (2005), o professor deve perceber que seu espaço de trabalho é imediato e que ele deve estar preparado para assumir a sala de aula com suas heterogeneidades e conflitos; porém, muitas vezes, o que vemos é um agente educativo tecnicista e pragmático, não por decorrência da divisão do trabalho na escola, mas sim por limitações vinculadas à sua qualificação – formação inicial e continuada – e também pelas suas condições de trabalho. Não se trata de assegurar que a qualificação docente, pode proporcionar melhorias na Educação Básica, mas acredita-se que políticas públicas educacionais precisem de professores qualificados e preparados para atuarem nas escolas contemporâneas, conforme apontado. No entanto, a conservação na escola de um professor capacitado e a atração de novos professores dependem também de uma política de valorização docente.

A precarização profissional docente, o conceito de currículo básico, e a prática do apostilamento, como artimanha de políticas públicas educacionais, levaram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) a criar em 2009 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa” (EFAP) com a intenção de privilegiar os processos de formação em serviço ou cursos de formação continuada, além de atuar e também instituir o Curso Específico de Formação aos docentes ingressantes ao quadro de magistério aprovados no Concurso Público para provimento de Cargo de Professor Educação Básica II do Governo do Estado de São Paulo. O curso foi instituído como parte integrante de estágio probatório, constituindo assim uma etapa no ingresso da carreira do Magistério no Estado de São Paulo, e “[...] tem como objetivo geral oferecer

formação específica sobre a estrutura da SEE-SP e sobre o currículo Oficial do Estado de São Paulo [...]” (SÃO PAULO, 2015, p.3).

Em correspondência a esse cenário, Mirisola (2012) assegura-nos que a instituição da EFAP, responde a uma necessidade de controle, pelo Estado, da identidade e do desempenho dos professores em nome do aumento no nível intelectual dos educandos. Para a autora, o propósito fundamental da criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, é atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da SEE/SP, isto é, “treinar” o professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstrarem eficazes em investigação prévia. Isso posto, o objetivo central da SEE/SP é a formação, no docente, de competências e habilidades que são consideradas indispensáveis para a produção de resultados cada vez mais eficazes e que a rede não tem (MIRISOLA,2012).

O impacto dessa política pública educacional instituída pelo Estado de São Paulo permite afirmar que a SEE/SP parte do pressuposto de que a função docente e a formação do professor estabelecem relações de correspondência lineares entre comportamentos/atitudes docentes e rendimento dos alunos, instituindo assim, processos formativos concebidos de forma mecânica e “planejada”. Em nome de um ensino eficaz a Secretaria de Educação também intervém diretamente na formação dos professores, além de atribuir o fracasso do sistema à ausência de agentes educacionais “qualificados”. Acrescentamos a essa finalidade uma reforma educativa pautada na eficiência e na eficácia medida em números e também uma nova forma de seleção e ingresso de carreira no Magistério do Estado de São Paulo, que além de avaliar o conhecimento dos candidatos, pretende assegurar que sua formação esteja alinhada com o que se espera que ele ensine aos seus alunos na sala de aula. Dessa forma, o Governo do Estado de São Paulo, por meio do curso de formação para ingressantes ratifica e “Deslegitima a formação acadêmica, pois em última instância, quem certifica o professor é o Estado e não a Universidade” (MIRISOLA, 2012, p. 23).

Diante dessa peculiaridade, percebemos uma visão pragmatista da formação docente, pois identificamos, por meio da criação da EFAP, que a SEE/SP, assim como tantas outras secretarias de educação Estaduais, Municipais e até o MEC, restringem a formação do docente a aspectos práticos e metodológicos, além de reafirmarem, através dos cursos de formação continuada, tanto para professores ingressantes quanto para professores efetivos, o enfraquecimento da profissionalização docente. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo opta, assim, por um currículo unificado, tido como currículo básico e imposto nos mínimos detalhes, como forma de suprir a ausência de professores “qualificados” em sala. Assim sendo, ao professor só basta aplicar o currículo e as técnicas “impostas” pelo

apostilamento e pelos cursos da EFAP. Conseqüentemente, o professor se limita a ser replicador e “treinador” dos alunos para, simplesmente, ensiná-los o que será mensurado nas avaliações externas, além de não “refletir” nem “planejar” suas ações didáticas.

Podemos acrescentar que as políticas públicas de avaliação contribuem e muito para a destruição moral do professor², pois, a partir do momento que os resultados das avaliações são amplamente divulgados pela mídia e também devolvidos para as escolas, os docentes estão submetidos à própria sorte da responsabilização e exposição (FREITAS, 2012).

As políticas de auditoria educacional conduzem funcionários, professores e gestores a assumirem maiores responsabilidades quanto à Educação Básica. Diante disso a atuação do gestor educacional não deve estar limitada somente a aspectos administrativos, pois “O mundo mudou e já não é possível uma gestão burocrática calcada no peso da tradição” (FALSARELLA, CARVALHO, 2009, p.1) Segundo as autoras, o novo gestor educacional deve valer-se de habilidades comunicativas e relacionais, visando politizar grupos implicados com a educação pública.

Esse conceito de gestão educacional está na atualidade estreitamente relacionado às ideias de democratização na tomada de decisões, mas também intimamente conectado à meritocracia do ensino, visto que, o sistema propaga, por meio da gestão participativa, uma independência de elaboração contínua e conjunta de projetos e conflitos escolares, mas ao mesmo tempo dá limites para sua atuação (FALSARELLA, CARVALHO, 2009).

Assim, podemos questionar: ora de que vale a independência nas decisões em grupo quanto ao projeto político pedagógico escolar, a racionalização de recursos disponíveis, a escolha de livros didáticos e a forma de gerenciar conflitos se em todos os momentos dessas tomadas de decisão os agentes educacionais estão incomodados com os resultados e conseqüências das avaliações? Entendemos, que é exatamente nesse âmbito que também encontra-se a educação brasileira, novamente vemos nossos atores educativos preocupados com questões meramente burocráticas separando e interessando-se mais por questões administrativas que por questões pedagógicas. Isso é, mais uma vez, percebemos os agentes educacionais amarrados por um sistema de auditoria, que os leva a orientar o trabalho pedagógico em desvantagem ao trabalho administrativo, orientam suas ações pedagógicas embasados nos efeitos das avaliações externas.

²O termo “destruição moral do professor” foi definido por Freitas (2012) em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação”.

Ser educador, hoje, significa harmonizar um processo de táticas (CERTEAU,1998) para os desafios reais propostos pela burocracia do sistema escolar que “[...] podem provocar ou até provocam prejuízos na estrutura didática e administrativa e no desempenho escolar, impedindo, assim, a construção da cidadania” (CARVALHO, 2008, p. 75).

A sociedade moderna exige cada vez mais uma burocracia, regida pelo resultado de uma racionalização, seria utópico pensá-la sem burocracia, pois diante de toda sua complexidade atual ela necessita de uma “norte” para a instituição de nossa rotina diária (CARVALHO, 2008).

Nesse universo, a escola como parte constituinte da sociedade é compreendida como uma instituição formal e burocrática, sob a qual atuam e conduzem políticas públicas educacionais que são marcadas hegemonicamente pela descontinuidade e pela carência do planejamento a longo prazo. A partir da década de 90 e da proposta de redemocratização do ensino presenciamos um conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da Educação Básica a fim de subsidiar recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Em vista disso, podemos depreender programas e ações, como a difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, além de propostas específicas para o Ensino Médio, como o PCNEM e o PCNEM+ (DOURADO, 2007).

As políticas focalizadoras e a criação dos programas e ações, entretanto, não levaram em consideração a concepção de uma política que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados o que resultou em uma adoção das políticas federais, como necessidade dos sistemas e escolas, de buscarem fontes complementares de recursos. Esse cenário de descontinuidade política firma-se por meio de financiamento de programas e ações instituídos pela União que não levaram em consideração o Plano Nacional da Educação (PNE), além da apresentação pelo MEC de um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que não contou, na sua elaboração, com a participação efetiva dos representantes dos sistemas de ensino e de setores do próprio MEC (DOURADO, 2007).

Diante desse quadro presenciamos um panorama de políticas públicas fragmentadas, que acaba resultando na centralização, por parte da esfera federal, na gestão da Educação Básica brasileira, pois

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007, p. 928). Nesse sentido, os

programas federais para a Educação Básica apresentam uma visão contraditória e até distinta das ações governamentais e municipais, além de indicar a sobreposição e um alto grau de fragmentação de ações, programas, e políticas educacionais que os fundamentam. Diante desse cenário de incompatibilidade política e burocrática do sistema educacional brasileiro, é necessário uma maior associação e integração entre as políticas, ações e programas que objetivem, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão da Educação Básica, por meio de políticas e ações que promovam a educação democrática e social para todos (DOURADO, 2007).

Considerando a concepção ampliada dos atores educacionais modernos e o papel social da escola, é importante superar a visão fragmentada do processo e do sistema educacional, outra vez, percebemos que a burocracia das ações pedagógicas e administrativas conduzem a um processo criativo de “busca por soluções”, isto é, um esforço exagerado de burlar e dessa forma adquirir recursos complementares para a escola e/ou o sistema educacional.

Soma-se à fragmentação e à sobreposição dos programas educacionais um sentimento de impotência e até uma pressão pelo desempenho dos alunos e conseqüentemente das escolas, que acabam especializando-se com determinados perfis de alunos, isto é, as escolas tentam impedir de uma forma ou de outra a entrada de alunos de risco, conduzindo-os a outras escolas. Quando a seleção não acontece na matrícula do aluno, os professores, através da gestão participativa, junto com gestores e supervisores, optam por formar turmas homogêneas ou de alunos com alto desempenho ou de alunos com baixo desempenho, para que dessa forma possam manter a média da escola e o acesso de benefícios a todos os funcionários (FREITAS, 2012).

A formação de turmas homogêneas e a pressão sobre os professores obriga-os a concentrar suas ações didático-pedagógicas nos alunos que estão no ponto médio do desenvolvimento intelectual, pois dessa forma a escola tem mais chances de manter ou superar sua média (FREITAS, 2012).

O impacto dessas práticas apenas nos mostra, sobretudo, os sujeitos educacionais procurando caminhos desesperadores para maquiarem resultados afim de garantir benefícios, ou seja, o que era para ser um incentivo acaba gerando inúmeras formas de burlar o sistema. Devemos nos atentar, que, para além de uma visão meramente burocrática e meritocrática a escola constitui-se como um patrimônio da sociedade, e que o modo como ela funciona, em todos os seus aspectos, faz diferença no nível de desenvolvimento intelectual do educando.

O ensino deve ser visto também como uma prática social e cultural, pois

[..] não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, eles aprendem também com os contextos sócio culturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão, de modo que a escola pode ser vista como uma organização aprendente [...]. As pessoas – alunos, professores, funcionários – respondem, com suas ações, a um contexto institucional e pedagógico preparado para produzir mudanças qualitativas na sua personalidade e na sua aprendizagem (LIBÂNEO, 2009, p.5).

Nesse cenário, podemos depreender que os objetivos da educação são amplos e devem, sobretudo, permitir o desenvolvimento multilateral da nossa juventude.

As constatações sugeridas acima sobre a realidade da Educação Básica brasileira apontam que o investimento de políticas públicas educacionais tanto municipais, estaduais e federais têm como foco o aumento dos índices de ensino nacionais e internacionais, além, claro, de também refletirem em seu âmago uma busca contínua do aumento do nível do desenvolvimento intelectual do educando. Nesse cenário, a institucionalização das avaliações em larga escala, como meio para produção de indicadores que auxiliem em políticas de melhoria do ensino básico, denunciam inúmeros problemas e inconveniências conforme as reflexões apontadas por Bonamino & Sousa (2012), Nóvoa (1992), Freitas (2012), Certeau (1998), Sampaio & Marin (2004), Gatti (2013/2014), Pimenta (2005), Azzi (2005), Mirisola (2012), Falsarella & Carvalho (2009), Carvalho (2008), Dourado (2007) e Libâneo (2009). No entanto, não podemos ignorar o potencial das avaliações externas em propiciar, aos agentes educacionais, aos gestores escolares, às secretarias de educação e à sociedade em geral, indicações de lacunas na formação intelectual do alunado, uma vez que os resultados das avaliações propiciam discussões “[...] mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos de ensino fundamental e médio” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.386).

Diante disso, o desafio parece estar intrinsecamente relacionado ao modo como os resultados das avaliações são interpretados, e que usos, os sujeitos educacionais fazem desses resultados. Acreditamos, assim, como apresentado ao longo das reflexões, que os olhares críticos a essas avaliações são extremamente pertinentes da mesma forma que consideramos fundamental utilizar os resultados dessas avaliações como condição para investigar o domínio do código escrito dos alunos do Ensino Médio.

O movimento dessas reflexões nos leva a nos questionarmos sobre aspectos, especialmente de ordem linguística, não alcançados e alguns não mensurados nos resultados do SAEB, do ENEM, da Prova Brasil e do SARESP. Em vista disso, as políticas públicas educacionais, por meio das avaliações externas, não alcançam algumas particularidades ligadas

às especificidades da sala de aula, isto é, não são capazes de verificar em seus resultados: princípios pedagógicos, didáticos, materiais, entre outros fundamentos considerados imprescindíveis para as ações didático-pedagógica. Além desse impasse, há, ainda, como indicado anteriormente em nossas reflexões, professores que focam seus processos de ensino e aprendizagem na preparação e no treino para essas avaliações, não ampliando, assim, as possibilidades do uso da linguagem de seus educandos. Portanto, é aí, que se insere a necessidade de aumentar o acervo de reflexões que contribuam para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa diretamente na sala de aula e relacionados, especificamente, ao domínio da leitura e da escrita.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUAIS OS DESAFIOS DO PROFESSOR?

No inventário das dificuldades apontadas pela institucionalização das avaliações em larga escala, e sobretudo pelos desafios reais encontrados na escola contemporânea, certamente ocupa um lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, há muitas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa e um dos grandes desafios de tais reflexões é ainda fornecer contribuições teóricas e metodológicas para auxiliar a prática pedagógica dos professores. Certamente o professor já deve ter se questionado: como devo trabalhar literatura em sala de aula, visando a motivação dos alunos para a leitura? Que tipo de exercício ou atividade posso propor para melhorar o nível de linguagem oral e/ou escrita de meus alunos? O que devo fazer para que minhas aulas sejam atraentes e significativas para os estudantes?

Visando a refletir sobre tais questionamentos, apresentaremos inicialmente neste capítulo algumas reflexões a respeito dos problemas enfrentados pela escola nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sobretudo no Ensino Médio. Em seguida, nosso objetivo é discutir, apontar e partilhar ações didático-pedagógicas que oportunizem aos alunos um desenvolvimento linguístico que atenda às necessidades sociais da vida contemporânea. Para tanto, ressaltaremos o que pesquisadores do campo de estudo da linguagem, entre eles, Geraldi (1999), Possenti (1999), Silva (2010), Miller (2010), Lima (2011) e Berbel (2011) nos apontam como problemas e, especialmente, possibilidades no ensino de língua materna na etapa final da Educação Básica.

2.1 Ações didático-pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: alguns apontamentos e reflexões

Verificamos que mesmo com todas as propostas e ações do MEC e das Secretarias de Educação Estaduais os alunos oriundos, em especial do Ensino Médio, apresentam um baixo desempenho intelectual em relação ao domínio da leitura e do código escrito. As expectativas do ensino de língua escrita na etapa final da Educação Básica prevê, como já observamos, que o aluno seja capaz de compreender os usos sociais da língua, e sobretudo, desenvolver seu potencial crítico, tornando-se hábil para usufruir de uma linguagem competente em diversos contextos sociais (BRASIL, 2000).

Além disso, faltam respostas objetivas à pergunta sobre como garantir o direito à aprendizagem no Ensino Médio, pois as avaliações em larga escala e, conseqüentemente, a divulgação dos seus resultados nem sempre consideram a formação integral do educando. Em reportagem divulgada recentemente pela Revista Escola Pública, Queiroz (2015) aponta-nos as dificuldades e gargalos, atuais, enfrentados por esta etapa da Educação Básica, para tanto, a jornalista afirma que:

Os problemas residem não apenas nas falhas de formação dos licenciados e na ausência de estímulos à carreira docente, mas também na ausência de definição de um modelo e de um currículo adequado, que responda às diversas demandas dessa etapa [...] (QUEIROZ, 2015, p.23)

Queiroz (2015) atenta-nos ainda que as instituições enfrentam dificuldades para atender às necessidades, interesses e especialmente à heterogeneidade dos jovens que frequentam a escola contemporânea, o que acaba reproduzindo altos índices de abandono escolar. Nesse cenário, além das questões de ordem pedagógicas e internas da escola, a autora aponta que, existem também “[...] razões de ordem econômica que obrigam cerca de 2 milhões de jovens de até 17 anos a trabalharem” (QUEIROZ, 2015, p. 23).

Dentre os inúmeros fatores já apontados como capazes de impedir o sucesso da prática pedagógica, problemas de linguagem em sala de aula revelam-se sérios responsáveis por muitas das deficiências existentes no ambiente escolar. Sendo assim, Palomo (2002) reconhece que a escola ignora seu interlocutor, pois, a democratização do ensino resultou em um público cada vez mais diverso e heterogêneo, e, no entanto, as instituições escolares, fundamentalmente, ainda, parecem estar a serviço das classes privilegiadas. Nesse sentido, as ações pedagógicas pautam-se em uma linguagem elitizada, que censura, e estigmatiza a linguagem das camadas populares, linguagem essa usada pelos alunos frequentantes da escola atual (PALOMO, 2002).

Assim o aluno proveniente das camadas populares depara-se com padrões culturais que não são os seus e, além disso, impostos como “certos” por educadores e gestores educacionais. Dessa forma, “Repertórios diferentes levam a diferentes percepções e dificultam a interação [...]” (PALOMO, 2002, p.111), já que há uma distância entre a linguagem do estudante e a linguagem empregada na sala de aula. Assim o que se ouve, o que se vivencia e o que se lê está longe da realidade do educando e, muitas vezes, de toda a realidade (PALOMO, 2002).

Além disso, é imprescindível reconhecermos que, todos os alunos sabem falar, e que, portanto, o papel da escola não seja o de ensinar a língua materna, mas sim de receber os alunos que já falam. Como podemos observar, todas as línguas variam, ou seja, não há sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma, sendo assim, a variedade linguística é reflexo

das diferenças sociais presentes em qualquer sociedade e, conseqüentemente, essa variedade social se reflete na linguagem. Por isso muitas vezes percebemos diferenças na fala de pessoas de gêneros distintos, de idades diferentes, de classes sociais divergentes, etc. Em suma, “As variações linguísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo” (POSSENTI, 1999, p. 35).

Possenti (1999) também argumenta que todas as línguas mudam, de maneira que não há motivo algum para que os docentes e os agentes educacionais exijam que os estudantes dominem formas arcaicas que nunca ouvem ou tão pouco ouviram. Desperdiçar tempo, trabalho e ações pedagógicas acerca de regências verbais, colocações pronominais entre outros assuntos é, a rigor inútil. A prova disso é que a grande maioria dos alunos não compreende tais conteúdos. Para o autor, haveria muitas vantagens no ensino de português se a escola tivesse como padrão ideal língua a ser atingido pelos alunos ações didático-pedagógicas que pudessem envolver conteúdos mais próximos da realidade dos educandos ao invés de ter como modelo a literatura antiga.

Estudiosos da área de Língua Portuguesa, entre eles Geraldi (1999), Possenti (1999) e Silva (2010) afirmam que não se aprende por exercícios, mas sim por práticas significativas. Essa afirmação se ratifica quando refletimos sobre a aquisição de língua materna, pois o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, isto é, a criança aprende a falar ouvindo, dizendo e sendo corrigida pelos adultos com os quais se relacionam. No processo de aquisição de linguagem fora da escola existe correção, mas não existe reprovação, exercícios mecânicos, cópia, entre outras atividades. Podemos deduzir, então, que o domínio efetivo e ativo de uma língua pelo seu falante dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica, isto é, é perfeitamente possível aprender a tornar-se um falante ativo de uma língua sem conhecer intrinsecamente sua gramática normativa (POSSENTI, 1999).

Do ponto de vista da história das línguas e das gramáticas, sabe-se que são os gramáticos que consultam os escritores para ver que regras eles seguem, e não os escritores que consultam as gramáticas para ver que regras devem seguir. Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la. (POSSENTI, 1999, p. 38)

Nesse caso, refletindo sobre uma escolarização adequada podemos estabelecer que, os limites de uma sala de aula devem compreender os textos em sua relação dialética, isto é, necessitam confrontar e repensar a realidade. Para tanto, o leitor transforma-se com a leitura e a leitura transforma-se com ele, nesse sentido, a leitura é instituída como uma via de mão dupla,

onde o leitor não cerra “[...] as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo” (FREIRE, 1982, p. 4). Então, faz-se a leitura oral do mundo e, somente após essa leitura, é que se realiza a leitura escrita da palavra, para tanto, a leitura do mundo pode ser entendida como a compreensão social que deve entrelaçar-se ao entendimento da palavra. O movimento dinâmico da leitura não pode ser compreendido de forma mecânica, pois é imprescindível que o interlocutor de um texto relacione o contexto do autor com sua realidade (FREIRE, 1982).

Como podemos observar, a escola em suas intervenções e ações pedagógicas nem sempre, ou quase nunca, considera a realidade, ou o “mundo” do estudante. Assim sendo, dificulta a formação de sujeitos mais críticos e, conseqüentemente, afasta cada vez mais os estudantes de tornarem-se sujeito-leitores, como pontua Mafra (2003). O autor, ainda, destaca que a educação escolar considera-se superior em detrimento a cultura de seu aluno, pois ela impõe como padrão a leitura de uma literatura mais elaborada, representada pelos clássicos e por autores contemporâneos de reconhecida competência crítica especializada, esse tipo de literatura imposta pela escola não se adequa aos usos e aos hábitos de seu respectivo alunado. A imagem de literatura transmitida pela escola diverge das demais formas consumidas pelos adolescentes e, tidas como sublitteraturas, “[...] a escola não resolve seus impasses, distanciando-se e distanciando também o aluno dos clássicos” (MAFRA, 2003, p.33).

A história de leitura compreendida pelos estudantes envolve *best-sellers*, publicações na área de astrologia, folhetins modernos e tantas outras produções do gênero que na maioria das vezes, está distante do conceito de literatura vinculada nas aulas, principalmente, do Ensino Médio, que insistem na sobrevivência e predominância de uma literatura vinculada a noção de cânone, como uma espécie de patrimônio a ser passado de geração a geração. Essa literatura “padrão” apresentada pelos professores de Língua Portuguesa pragmatiza, por meio do vocabulário, do estilo, da contextualização, e das reflexões do autor sobre o mundo a interpretação e a significação intocadas pelos leitores adolescentes, pois fogem à proposta de participação do leitor, com suas histórias de leituras, no sentido de uma permanente reconstrução e aproximação do leitor ao texto (MAFRA, 2003).

De fato, é surpreendente a distância que separa os saberes ensinados e os saberes que tem efeitos significativos para a vida profissional ou privada dos estudantes. Talvez, seja normal os alunos não compreenderem o sentido dos conteúdos ensinados em sala, no entanto essa situação não poderia ser algo muito frequente. Ainda assim, se pensarmos na formação contínua e generalizada de nossos estudantes, a relação da escola acerca de reflexões sobre o ajustamento em torno do que é correto ensinar parece cada vez mais difícil de se atingir. Nesse sentido

podemos inferir que “O mundo modificou-se, os saberes úteis a vida também; as escolas procuram seguir este movimento, à sua maneira” (HUTMACHER, 1999, p. 64).

Diante dessa realidade, “[...] o mundo de hoje se torna infinitamente mais atraente que a escola [...]” (MAFRA, 2003, p. 31). A escola atual não tem marcado, contudo, um encontro com esse “mundo” vivenciado pelos adolescentes na sociedade contemporânea, pelo contrário, o ambiente escolar e as ações pedagógicas contribuem, grandemente, para a rejeição dos jovens aos processos de ensino e aprendizagem (MAFRA, 2003).

O ato de ler deve ser desmitificado, desautomatizado e desrotinizado pelas ações pedagógicas em um processo dinamizador da produção de sentidos pelo leitor. Para tanto, “[...] o ato pedagógico envolve, sim, leituras da realidade e de textos que expressam realidade, mas esse ato não pode ser entendido de forma tão mesquinha ou estreita. O ato pedagógico é muito mais abrangente e complexo” (SILVA, 2010, p. 14).

Para Silva (2010), a didática envolta nas aulas de leitura abrange um movimento mecanizado e sincronizado, onde os ciclos de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa compreendem ações como: abrir o livro, ler a lição, responder as questões, repassar a gramática, redigir trinta linhas, entregar ao professor, e principalmente repetir exatamente ou redundantemente esse movimento nas aulas subsequentes. Além disso, podemos considerar que, vagarosamente, vão sendo instituídas ações pedagógicas meramente reprodutoras, cuja finalidade da leitura resume-se apenas à imitação, à contemplação passiva, à cópia, à ficha padronizada, entre outras práticas, que visam somente contentar as exigências das provas bimestrais.

Outra constatação estabelecida por Silva (2010) admite que o professor lê muito menos que os alunos, e que por esse motivo, o docente torna-se extremamente dependente do livro didático. Diferentemente das práticas pedagógicas descritas pelo autor, outros propósitos devem orientar a leitura no espaço escolar, tais como: começar a ler para enxergar melhor o mundo, começar a ler para compreender essa nossa sociedade e para nos compreendermos criticamente nela, começar a ler para descobrir os porquês dos diferentes aspectos da vida e, acima de tudo, destituir costumes conservadores que regem a leitura em todos os graus de ensino no país, e conseqüentemente, transformar, o ato de ler em “[...] um processo dinamizador da produção de sentidos por um grupo de pessoas, enquanto transação ou interação entre leitor e diferentes tipos de textos” (SILVA, 2010, p. 13).

Os processos de ensino aprendizagem têm, em sua essência, o diálogo entre professor e aluno e, como horizonte, os vários campos da cultura e do conhecimento. Nessa perspectiva, a leitura, sem dúvida, colabora nas caminhadas em direção aquele horizonte, entretanto ela não é

tudo. A passos largos, é imprescindível, que o espaço escolar, reproduza uma atmosfera de interlocução nas salas de aula, para que somente assim, as atividades de ler não ofusquem as atividades de falar, discutir, contar, debater, ouvir, escrever, entre outras (SILVA, 2010).

Nesse jogo de interlocução, Palomo (2002) reconhece que todo processo de comunicação é caracterizado por uma rede de relações imagéticas, onde emissores e receptores têm uma determinada representação de si mesmos, do contexto comunicativo, de seu emissor. Além disso, cada um dos interlocutores tem sua própria visão de mundo, construída a partir de suas vivências, e que representa o jogo de imagens que dependem da comunicação e da interação.

O discurso pedagógico, geralmente, tem sido predominantemente autoritário, pois, ele é compreendido como um mero transmissor de conhecimento e de informação. Dessa forma, o emissor, na maioria das vezes representado pelo docente, impede a interlocução e não dá espaço ao “outro” enquanto receptor, não permitindo assim a presença de questionamentos. Se refletirmos bem, a falta de interação comunicativa na sala de aula ocasiona inúmeros prejuízos, pois, “[...] a fixidez do discurso predomina: fixidez do dito pelo professor e fixidez do ouvinte (aluno) na posição de ouvinte” (PALOMO, 2002, p.115).

Em um processo natural de aprendizagem, o professor deve ser capaz de reconhecer que o discurso pedagógico deve ser pelo menos polêmico, permitindo um espaço para a existência de um aluno ouvinte, que deverá, nesse contexto, exercer sua capacidade crítica e, dessa forma, construir-se como autor na dinâmica de interlocução. Sendo assim, a intervenção do aluno complementa e enriquece o discurso desenvolvido em sala de aula uma variedade de indagações, vivências e conhecimentos. A diversificação comunicativa é considerada, assim, um fator importante de estímulos para mudanças indispensáveis nas ações pedagógicas (PALOMO, 2002).

Vale lembrar, assim como já observamos, que acreditamos estarem os problemas de linguagem ligados à falta de interação e também ao uso inadequado do código linguístico. Nessa perspectiva, a variação da linguagem é compreendida, substancialmente, nas duas dimensões, visto que para haver interação é imprescindível que o professor emissor considere as experiências culturais, cada vez mais diversas, dos estudantes, e que assim, por meio da utilização adequada do código (produção/recepção), o docente respeite as variedades linguísticas de seus alunos, evitando dessa forma, uma perversa padronização de conteúdos e modelos mentais (PALOMO, 2002).

Ao encontro com as ideias Palomo (2002), Silva (2010) reconhece que as ações pedagógicas podem ser responsáveis em:

[...] destruir a pedagogia do silêncio em nossas escolas e permitir que as vozes dos sujeitos estudantes possam ser cruzadas, intercambiadas em esquemas de comunicação autêntica, menos artificiais, postigos, conservadores e autoritários (SILVA, 2010, p. 14).

Diante dessa realidade, podemos considerar que quem está disposto a adentrar em uma sala de aula para ensinar tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina, isto é, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas (SILVA, 2010).

No entanto, de acordo com Klebis (2008), as políticas educacionais e o sistema público de ensino, ao elegerem como meta propostas e ações pedagógicas pautadas para o “desenvolvimento” de jovens-leitores hábeis, competentes e críticos, pouco tem se empenhado, no “envolvimento” dos estudantes com os livros, a biblioteca e especificamente com a leitura. O autor compreende “desenvolvimento” como uma relação de afastamento e distanciamento intelectual de um conjunto de conteúdos e habilidades, já, o “envolvimento” é concebido como um espaço de convívio social, cultural e afetivo, no qual, pela interação entre sujeitos, objetos e manifestações culturais produzem-se em um movimento de aproximação com o saber, isto é, nesse sentido o saber acontece pela construção coletiva do conhecimento (KLEBIS, 2008).

Se pensarmos no ambiente escolar,

[...] o “envolvimento” entre diferentes sujeitos e diversos aspectos da cultura constitui um elemento de fundamental importância ao “desenvolvimento” humano na perspectiva da formação escolar. Assim, entendemos que “envolvimento” e “desenvolvimento” – apesar de aqui tomados num jogo semântico que os mostra antagônicos -, imbricam-se num processo de cooperação, de modo que o primeiro fomenta e sustenta o segundo (KLEBIS, 2008, p. 36).

Nessa perspectiva, podemos estabelecer reflexões acerca da relação professor aluno, sobre a qual, o docente ao se aproximar do estudante estabelece uma interação social, instaurando possibilidades para que a criança e/ou adolescente à sua maneira se apresente “aberto” para - criando-se assim uma zona de partilha entre ambos. Dessa forma o convívio entre os sujeitos educacionais pode gerar uma progressiva aproximação, isto é, um “envolvimento” que permita que a relação entre professor aluno se “desenvolva” em um ambiente de troca de interação.

Com efeito, podemos inferir que as interações sociais são, indiscutivelmente, imprescindíveis no processo de ensino aprendizagem, pois, “Para cada aluno, ir à escola todos os dias durante anos constitui, em si mesmo, uma multidão de oportunidades de aprendizagem, de construção de si próprio que não são objecto de qualquer programa formal” (HUTMACHER, 1999, p.49). Este espaço de aprendizagem descrito por Hutmacher (1999) opõe-se à vinculação

do processo pedagógico inerente aos programas e planos de estudos impostos pelas secretarias de educação, em suas reflexões o autor confronta as ações e denomina por currículo oculto todo processo de ensino e aprendizagem que resulta muito mais das interações sociais, das ações e das vivências dos alunos do que das aprendizagens escolares propostas em sala de aula (HUTMACHER, 1999).

Nesse âmbito, a relação com o conhecimento está intrinsicamente vinculada com a maneira como a escola organiza seu tempo, seu espaço, seu trabalho, seus saberes, entre outros aspectos. É exatamente nesse nível de contato social que os alunos constroem as competências e atitudes face a si e aos outros, ou seja, não se aprende a comunicar ou a cooperar através de cursos de comunicação e cooperação, mas sim comunicando-se, cooperando realmente em situações comunicativas (HUTMACHER, 1999).

Já que podemos considerar o ambiente escolar, e o simples fato de o aluno frequentar e se socializar na escola como parte essencial no processo de ensino aprendizagem, Mafra (2003) afirma que as ações pedagógicas, em especial no Ensino Médio, ausentam, fortemente, a escola na intermediação do jovem-livro.

Ora, se a escola, mesmo não sendo a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, não compreende seu papel primordial na construção de leitores efetivos, que outra instituição formal poderá fazê-lo? Como poderemos cobrar que nossos jovens se tornem leitores críticos e espontâneos se as ações pedagógicas caminham contra esse movimento?

Ao observarmos o desequilíbrio entre o “envolvimento” e o “desenvolvimento” causado pelos processos de ensino e aprendizagem, podemos determinar que é, praticamente, impossível, pensarmos na leitura sem considerarmos o papel da escola em sua dinamização, desse modo, as práticas pedagógicas relacionadas à leitura devem contribuir para o desenvolvimento do estudante iniciante, além de criarem condições para que os alunos tornem-se leitores autônomos, e que queiram cada vez mais cultivar o hábito da leitura – não um hábito estigmatizado, mas sim uma prática espontânea (KLEBIS, 2008).

Para tanto, de acordo com Klebis (2008), a escola deve ser capaz de desconstruir sua imagem de leitura renunciando ações pedagógicas que a posicionam como algo obrigatório, isto é, desistir de apresentar a leitura como algo que, [...] lê-se para fazer um resumo do texto; lê-se para responder a um questionário de verificação ou interpretação; lê-se para fazer uma prova de livro; lê-se sempre que algo seja produzido e traduzido na forma de “resultados” (KLEBIS, 2008, p. 37). Nesse sentido o autor afirma, ainda, que uma aula em que tão-somente pratica-se a leitura, não é considerada, na opinião de muitos educadores, uma “aula-de-fato”.

Ainda assim, o professor não é o vilão da história. Ele apenas reflete um costume difundido no espaço escolar, cuja, concepção de construção do conhecimento considera que para inculcar no estudante o hábito de ler, basta propagar processos de ensino e aprendizagem “engessados” em cópias, resumos, resolução de fichas de leitura, exercícios gramaticais, além de considerarem, ainda, que para a construção e incentivo de jovens-leitores seria suficiente que o docente apresentasse em suas ações pedagógicas leituras fáceis, isto é, “adequadas” à faixa etária e à turma (SOUZA, 2004).

Pensando em tudo isso, podemos observar que a escola não prioriza a leitura no processo de formação do aluno, pois, de acordo com Souza (2004), os professores, geralmente, associam a leitura a inquietações relacionadas com o encaminhamento de seus planejamentos, pedidos de orientação bibliográfica entre outros aspectos meramente burocráticos. Se pensarmos nas inquietações básicas trazidas pelos professores das séries iniciais e ligadas a práticas de leitura nos depararemos com discussões acerca de “métodos de alfabetização”, e questões relacionadas a dificuldades enfrentadas pelos docentes em lidar com alunos que foram alfabetizados com métodos diferentes. Nesse sentido, as práticas pedagógicas fortalecem cada vez mais o “[...] círculo vicioso movido pela falsa ideia de que basta alfabetizar, quando, de fato, se não se formarem leitores efetivos não se formarão mediadores de leitura” (SOUZA, 2004, p. 72).

À medida que os estudantes se tornam adolescentes a discussão a respeito de metodologias de ensino relacionadas à leitura resumem-se apenas à indicação de obras para as ações pedagógicas propostas pelo docente em sala. Para tanto, é imprescindível que a escola, por intermédio, principalmente do professor, seja um espaço que leve o leitor ao encontro de inúmeras possibilidades textuais. O professor, nesse caso, sugere, sonda, acompanha e propõe diversos textos com dificuldades diferentes para que, dessa forma, o aluno amplie seus horizontes não somente ante conteúdos, mas também relacionado a diversas maneiras de interpretar, representar, ou captar o mundo pela palavra. A escola, nesse caso, deve ser reconhecida como um espaço onde, por intermédio do professor, o estudante conviva com leituras em prosa, poesia, ficção, não-ficção entre outras. Entretanto, a “competência de leitura” que não pode ser resumida como algo facilmente mensurável e adquirido apenas através de técnicas, vem sendo marcada mais pela preocupação tecnicista e metodológica do que pelas leituras em si (SOUZA, 2004).

O sistema escolar brasileiro “produz”, constantemente, inúmeros alunos alfabetizados nas letras e poucos que sabem efetivamente ler. Diante desse cenário, Yasuda (2004) afirma que a famosa crise da leitura está muito mais relacionada à dificuldade de o professor perceber-se enquanto leitor, que no problema relacionado ao desinteresse do aluno pela leitura. Por não

se ver lendo, o professor, ao selecionar suas ações pedagógicas, embasa-se em livros de língua Portuguesa pautados principalmente em conteúdos gramaticais, e que apresentam como propostas de leituras textos fragmentados e desconexos da realidade dos estudantes. Além disso, os manuais quase sempre exibem textos dos mesmos autores, quando não os mesmos textos para diferentes coleções.

A prática pedagógica baseada quase que unicamente no livro didático empobrece o processo de ensino e aprendizagem, pois

A leitura desses textos pobres em variedade e muitas vezes em qualidade é condicionada à abordagem interpretativa – sempre a mesma tanto para poesia como para textos de propaganda. Essa abordagem considera apenas o que o texto “quis dizer” e ainda fica restrita à leitura que o autor do manual faz do texto. Dificilmente considera a estrutura, os recursos que o configuram e o caracterizam como literário (YASUDA, 2004, p. 78).

Na maioria das vezes a leitura dos textos em sala de aula resume-se à cópia, quando não, além da cópia do texto, a cópia, também, da proposta de interpretação. Nesse sentido a função do manual se cumpre apenas com o exercício mecânico da mesma, e dessa forma, a leitura e a escrita que deveriam completar-se no processo de construção do conhecimento, perdem o significado, pois, não se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve (YASUDA, 2004).

A omissão de ações pedagógicas que priorizem a leitura se repete também com a proposta de “leitura extraclasse”, nessa prática o ato de ler assume, frequentemente, o preenchimento de uma ficha de atividades que vem como complemento e/ou sugestão para estudo da obra, afinal, essa leitura será cobrada pelo docente em uma prova e sistematizada – fatos, nomes dos personagens, enredo, nome do autor da obra, preenchimento de ficha de leitura elaborada pelo professor e invariável para todos os livros entre outras atividades – que geralmente tem em sua finalidade apenas constatar quem deixou de ler. Nesse prisma, podemos considerar que o ato de ler não se dissemina em leituras, porque as impressões, os conhecimentos e os sentimentos de cada leitor não são verbalizados e conseqüentemente, compartilhados e confrontados com as dos outros estudantes e até mesmo do docente (YASUDA, 2004).

No entanto, como sabemos, não podemos responsabilizar apenas a “aula” pela produção do sentimento de repulsa dos estudantes em relação ao ato de ler. A biblioteca também é um espaço importante de iniciação de leitores, mas, que, de modo geral, configura-se como um espaço pouco convidativo aos leitores iniciantes. Presenciamos, constantemente a implantação e a ampliação dos acervos das bibliotecas escolares, além de políticas públicas governamentais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca da

Escola (PNBE) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) como propostas e programas para o acesso e o incentivo à prática da leitura, contudo, os investimentos e as iniciativas governamentais em relação às bibliotecas, ainda deixam muito a desejar (KLEBIS, 2008).

Além das políticas públicas fragmentadas e descompassadas como contribuição para o estranhamento de leitores iniciantes em frequentar o ambiente bibliotecário; outra hipótese apresentada por Klebis (2008) seria justamente pelo viés cultural relacionado a esse espaço social, para ele, tradicionalmente as bibliotecas são entendidas como “templos do saber” - visitados apenas por sujeitos eruditos como, professores universitários, pesquisadores, escritores locais, isto é, a minoria - onde imperam o silêncio e a ordem, nesse cenário a leitor inexperiente não se sente à vontade em frequentar um ambiente tão “fantasmagórico”.

Além da imagem de “templo do saber” a biblioteca escolar possui questões de ordem material, que consiste no fato de não haver, entre outros aspectos menos urgentes, a presença de um bibliotecário, ou até mesmo um profissional devidamente designado para essa função. Essa é a realidade de muitas bibliotecas das escolas públicas municipais e/ou estaduais, o que acaba prejudicando, e muito, a circulação de livros entre os alunos, o apoio escolar em incentivar os alunos a adentrarem na biblioteca e, principalmente a organização de eventos em torno do livro e da leitura. Assim sendo, as bibliotecas escolares deturpam sua verdadeira função, e ao invés de estimularem práticas de leitura entre os alunos, inibem-na em nome de uma pretensa preservação dos acervos, temendo que seus livros se danifiquem ou se percam nas mãos dos estudantes, isto é, a imagem da biblioteca escolar refletida, tanto pelos alunos, quanto pelos docentes e gestores educacionais está mais próxima a concepção de preservação que à circulação de suas obras (KLEBIS, 2008).

Se a perspectiva buscada é a promoção e o incentivo à leitura, então as práticas de ensino e de uso consequente das bibliotecas deveriam ser complementares, levando os alunos a um convívio frequente e concreto a obras e acervos diversificados. No entanto, os recursos necessários a essa prática no ambiente escolar ainda estão por ser conquistados, e quando existem, geralmente são primários e/ou fora do alcance dos estudantes. “Daí decorre que as orientações na área da leitura ficam por conta do improvisado e, o que é pior, da utilização de ferramentas já ultrapassadas” (SILVA, 2010, p.21).

Nesses termos, o espaço de leitura apresenta problemas e contradições que necessitam ser superados para que assim os alunos sintam-se estimulados a praticar a leitura e que sobretudo possam ter uma educação melhor. Ao ser institucionalizado, o ensino de leitura perdeu sua naturalidade e transformou-se em uma estafante rotina. A espontaneidade do ensino de leitura perdeu-se nas práticas pedagógicas, cuja as quais, não se propõe mais a leitura como

uma maneira de melhor compreender a vida, mas, para cumprir artificialismos e protocolos impostos pela escola. Com isso a interação e a aproximação entre textos e leitores foi ficando cada vez mais distorcida e distante, desviando-se de propósitos como a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão entre outros (SILVA, 2010).

Ainda de acordo com Silva (2010), a cópia, a paráfrase e a memorização são práticas amplamente difundidas nas salas de aula, as quais, reproduzem e definem de antemão um sentido legítimo, pronto e acabado de uma significação textual. A escola, o professor, ou o livro didático definem também um sentido que deve ser fornecido pelos alunos a partir da leitura de um texto. Nessa perspectiva, o entendimento do texto já vem pronto e acabado, cabe ao aluno, apenas imitá-lo para efeito de avaliação e nota.

O aluno leitor é rodeado de textos fragmentados, desconexos e que de nada atendem as suas experiências e vivências de mundo. As solicitações de leitura são tantas e tão dispersas e divergentes que acabam frustrando as interações significativas do leitor com o texto. Para tanto, a promoção da leitura é uma reponsabilidade que deve ser considerada por todos os docentes de uma escola e não apenas dos professores de Língua Portuguesa. Contudo não se supera uma crise com ações isoladas e ou desfragmentadas (SILVA, 2010).

2.2 O ensino de Língua Portuguesa em sala de aula: sugestões metodológicas

Com efeito, a escola produz, a partir de seu viés cultural, um modo de vida escolar sob a perspectiva de que as ações pedagógicas e as relações sociais nesse espaço tornaram-se tão naturais que já não nos chamam mais atenção. Isto posto, podemos inferir que a própria “familiaridade” serviu para ocultar e abrandar ideias, representações e crenças que gerações de alunos interiorizam pelo simples fato de frequentarem a escola. Nesse cenário, “[...] é difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e representações adquiridas deste modo prático do <<sempre foi assim>> [...]” (HUTMACHER, 1999, p.51).

O espaço escolar, reproduz, assim, uma cegueira relacionada aos seus processos de ensino e aprendizagem, pois,

As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem trabalho paciente de reconstrução, que precisa ser levado a cabo num vaivém entre a reflexão orientada e a prática (HUTMACHER, 1999, p.52).

Diante das constatações, as mudanças pedagógicas escolares são imprescindíveis para a cura dessa cegueira geral, pois, se pensarmos, nas ações escolares dos professores de língua portuguesa, em especial do Ensino Médio, perceberemos, uma naturalidade em relação a processos de ensino e aprendizagem que englobam atividades mecânicas e que conseqüentemente afastam cada vez mais o estudante de se tornar um cidadão apto para cumprir ativamente seu papel social na vida adulta.

Além disso, é considerável que as ações pedagógicas estejam enviesadas na busca e na conquista de melhores condições de produção da leitura para os próprios docentes e também, claro, para os alunos. Nesse sentido, o professor tem a obrigação de,

[...] acertar o passo com muitos outros professores que, apesar de todos os pesares, estão construindo novas formas de ler a vida e os textos dentro das salas de aula, dando, dessa forma, a sua contribuição para a conquista de uma nova ordem social (SILVA, 2010, p.15).

Assim, ao se refletir sobre a estrutura do trabalho, docente Tardif (2009) reconhece que o espaço escolar, sendo ele pequeno ou gigantesco, compreende como método de organização sociofísica um dispositivo simples e bastante estável: a classe. Podemos depreender, então, que as salas de aula são espaços relativamente fechados, nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo dessa forma o seu papel de educador. Esse tipo de organização do trabalho docente repousa sob um sistema no qual os trabalhadores são separados uns dos outros e cumprem uma tarefa ao mesmo tempo completa e autônoma em um local isolado de outros trabalhadores que executam a mesma tarefa, isto é, a prática pedagógica docente pode ser concebida como uma frente de trabalho isolada.

Ainda, de acordo com Tardif (2010), os saberes docentes têm origem na prática cotidiana dos professores. Nessa perspectiva, as experiências pedagógicas devem ser compartilhadas e partilháveis, pois, é através das relações com os pares e, conseqüentemente, por meio do confronto entre os saberes produzidos pela experiência individual e coletiva que se forma, informa e transforma as ações didático-pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Para o autor, o docente não é apenas alguém que coloca em prática suas ações pedagógicas, ele é também um sujeito formador, pois

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2010, p. 53).

Em vista disso, podemos observar que a partilha de saberes e experiências propiciam uma dinâmica de trabalho dialógica, rompendo, dessa forma, o tradicional isolamento dos professores ante o sistema organizacional escolar e, proporcionando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado na comunicação e no diálogo. Nesse ponto, as ações didáticas-pedagógicas partilhadas indicam, sem dúvida, uma possível saída para práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Busquemos agora refletir sobre os equipamentos e os elementos de apoio que colaboram direta ou indiretamente para a promoção da leitura no ambiente escolar. Para tanto, o trabalhador-professor necessitará de orientação técnica de outros profissionais, tais como, bibliotecários, gestores, e sobretudo, outros docentes. Assim, a união e a partilha de saberes e conhecimentos por meio do diálogo e da interação resultam em propostas de ensino aprendizagem mais produtivas e significativas (SILVA, 2010).

Partindo dessas reflexões, o professor deve envolver suas propostas de ensino aprendizagem em ações pautadas em:

Mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira de hoje (SILVA, 2010, p. 24).

Para entender esses questionamentos, Hutmacher (1999) reconhece que mudança implica trabalho e para tanto é necessário que as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, a suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapem ao viés cultural vivenciado pelo espaço escolar. Sendo assim, o autor reforça, que as mudanças qualitativas esperadas, não são pertinentes apenas a inovações individualizadas, mas sim devem apelar a uma interrogação sobre as condições coletivas da criatividade na escola, onde a partilha de experiências funcione como dispositivos de enriquecimento das práticas.

Em relação a práticas pedagógicas ligadas ao ensino de leitura e escrita, o professor, por sua vez, tem de ser, efetivamente, leitor, com paixão por determinados textos ou atores e ódio por outros. Sendo assim, o importante é que o docente se torne ativo em suas metodologias de ensino e, conseqüentemente, não seja estático a ponto de subordinar-se à inconstante espera de uma política oficial que nunca vem. O docente deve ser capaz de buscar soluções sérias, caseiras e, sobretudo criativas, que impeçam e evitem a destruição do potencial de leitura de milhares de crianças e jovens (SILVA, 2010).

Nesse universo, Arruda (2011), baseada na teoria do agir comunicativo referenciando a ideias de Jurgen Habermas, propõe uma descentralização das práticas de ensino e aprendizagem

voltadas para a gramaticalização na direção de uma maior concentração em práticas educacionais de língua materna com atividades dialógicas e interativas que propõem formar profissionais aptos a argumentar, compreender e interpretar a sociedade na qual estão inseridos.

Miller (2004) aponta que as práticas pedagógicas do ensino de língua materna devam estar pautadas em projetos específicos de leitura e escrita de textos direcionados para os interesses dos alunos e não situações de aprendizagem voltadas para a decifração e a codificação como garantia de escrita, ou seja, o artigo reforça a ideia de que o aprendizado só se torna efetivo quando faz sentido e apresenta significado para o aluno, ajudando-o a superar suas dificuldades.

O artigo de Viegas e Osório (2009), publicado na 32ª reunião da ANPED, apresenta uma proposta de superação das dificuldades no processo de aprendizagem da língua e em especial na produção de texto e reescrita, centrando a investigação na mediação pedagógica e nas ações dos docentes com a finalidade de contribuir para a superação das dificuldades dos alunos, ou seja, nas interações professor/aluno/objeto de conhecimento e nas ações dos professores.

Mais uma vez Miller (2010) contribui para considerações de questões metodológicas que envolvem a busca de soluções ao problema das dificuldades de língua portuguesa, principalmente, na produção do texto. Sua publicação traz a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita como meio de interação entre pessoas por diferentes gêneros textuais e também diversos contextos interativos, ou seja, diminuir o distanciamento entre os sujeitos, já que o processo de produção se faz em tempos e espaços diferentes do processo de recepção, pretendendo tornar o aluno sujeito-autor e não apenas um enunciador de discursos alheios, direcionando suas análises com foco na linguagem escrita e no poder de argumentação e construção de texto.

Fundamentados nas práticas pedagógicas e também nos resultados das avaliações de larga escala, os agentes e pesquisadores educacionais abordam demasiadamente a respeito do baixo nível intelectual de estudantes egressos do Ensino Médio. A partir desse cenário educacional surgem várias ações visando à erradicação de problemas relacionados à leitura e à escrita, nessa etapa da vida escolar.

Levando-se em consideração a urgência na inserção desses estudantes nas práticas de leitura e escrita, Lima (2011) propõe uma discussão que envolva uma abordagem sobre os gêneros textuais, nesse caso a crônica - por proporcionar uma aproximação maior com o leitor, através da maneira e da linguagem utilizada para narrar os acontecimentos - como sendo uma estratégia de ensino e aprendizagem na formação de leitores e produtores de texto, em especial

no Ensino Médio, “[...] pelo fato de nessa fase escolar muito alunos – ainda – apresentarem – conforme constatado – deficiências de compreensão referentes à leitura e produção textual [...]” (LIMA, 2011, p.3).

Procurando respeitar as experiências de vida de cada educando em relação às práticas de leitura, sob a perspectiva da História Cultural, Platzer (2012) sugere que as ações pedagógicas docentes devem fundamentar-se a partir de práticas de leitura realizadas pelos alunos em diferentes espaços sociais, ou seja, entende-se que é extremamente importante, para que o aprendizado faça sentido, que o professor conheça e valorize as leituras de seus alunos, buscando trazer essas leituras em ações didático-pedagógicas como roda de conversa, dramatização, entrevistas ou produção de textos escritos, para oferecer ao educando a possibilidade de se enxergar no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, com efeito, para que sejam sujeitos dessa ação.

Berbel (2011) aponta em seu artigo a importância de estudos fundamentados para a autonomia dos alunos e que o papel da escola, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, é o de promover o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o estudo propõe que para a promoção da autonomia dos alunos o professor deve estimulá-los por meio de metodologias ativas. O uso dessas metodologias, segundo Berbel (2011), tem o potencial de despertar o aluno para a curiosidade sob o objeto de estudo fundamentando-se na problematização de situações envolvidas na programação escolar, na escolha de aspectos e conteúdos de estudo, em caminhos possíveis para soluções dos problemas propostos, ou seja, apresentando aos alunos, por intermédio de metodologias ativas, outras ações pedagógicas só que mais significativas e atraentes aos alunos.

Como podemos observar, a implementação dessas metodologias nas ações pedagógicas escolares pode proporcionar aos educandos uma motivação autônoma, visto que despertam a curiosidade dos alunos, à medida que eles se inserem na teorização, impulsionando-os para a aprendizagem, para a superação de desafios, para a resolução de problemas e a construção de conhecimento novo a partir de experiências prévias de cada indivíduo. Partindo dessas perspectivas, o professor deve atuar como um mediador, ou um mero facilitador do conhecimento, oferecendo meios para que o educando construa seu conhecimento a partir de seu conhecimento de mundo.

Essa concepção das ações didático-pedagógicas não deve alterar somente mudanças de ordem técnicas e metodológicas. Em outras palavras, as ações pedagógicas propostas pelos docentes em sala de aula devem transformar a concepção de linguagem construída não só em uma nova metodologia, mas principalmente em um “novo conteúdo” de ensino. Nessa

perspectiva, a escola, como um todo, deve ser capaz de compreender que uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades do seu uso em situações de interação social – entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre formas de expressão. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos técnicos de metalinguagem gramaticais (GERALDI, 1999). Partindo dessas ideias sobre o ensino de Língua Portuguesa, o autor afirma, ainda, que:

Entre esses dois tipos de atividades, é preciso optar pelo domínio de um sobre o outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística [...] O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substitui-se uma metalinguagem por outra (GERALDI, 1999, p. 46).

O autor também argumenta que para o ensino de português, as atividades escolares devem, primeiramente, relacionar-se ao ensino de língua em seu aspecto social, e de modo suplementar devem apelar para a metalinguagem. Pois somente assim, a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio linguístico em sua variedade padrão (GERALDI, 1999).

Nesse universo, desejamos que estudiosos e especialistas, relacionados ao ensino de língua materna, nos apontem ações didático-pedagógicas cada vez mais significativas. Diante dessa realidade, não basta remendar alguns aspectos para que os processos de ensino e aprendizagem se modifiquem. No caso específico do ensino de língua portuguesa, “[...] nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola [...]” (POSSENTI, 1999, p.32).

Diante de toda essa realidade, podemos compreender, então, que a escola parece ainda não ter conseguido se adaptar às exigências do mundo moderno no que se refere exclusivamente ao tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa na última etapa da Educação Básica. Nessa perspectiva, a escola precisa reavaliar o papel do ensino de língua materna nessa etapa de ensino a fim de estreitar as relações entre os alunos e as ações didático-pedagógicas de leitura e escrita. Em outras palavras, é imprescindível que os agentes educacionais reflitam, reavaliem e reconstruam as metodologias direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, visando à exploração de alternativas didáticas de ensino e aprendizagem, capazes de tornar as atividades de leitura e escrita cada vez mais significativas aos alunos.

3. ANPEd: UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (CÓDIGO ESCRITO) NO ENSINO MÉDIO (2004 A 2005)

Neste capítulo as discussões estão centradas nos caminhos metodológicos para o mapeamento da produção científica brasileira publicada na ANPEd entre os anos de 2004 a 2015 com relação a leitura e a escrita no Ensino Médio. Apresentamos, também, informações sobre o mapeamento realizado para, no capítulo seguinte, realizaremos as análises dos dados encontrados.

3.1 Compreendendo uma pesquisa bibliográfica

Segundo Severino (2002), um trabalho científico, na pós-graduação, deve ter como exercício não apenas a apropriação do conhecimento científico já acumulado sobre o tema, mas a incumbência de colaborar no desenvolvimento da ciência, avançando o conhecimento por meio de análises e proposições sobre objetos e situações, buscando, dessa forma, o seu desvendamento e sua explicação a fim de produzir um conhecimento novo e também merecedor de crédito pela sociedade.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), o aumento, nos últimos anos, de programas, cursos, seminários e encontros na área da educação, além de estudos publicados em revistas científicas e apresentados em congressos sobre aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares, acarretou uma intensificação de publicações que geram inquietações sob essa esfera do conhecimento. Nesse sentido, percebemos uma ampliação significativa, por pesquisas e estudos de cunho educacional, porém constatamos também que “o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Nesse movimento, faz-se imprescindível a análise de estudos e pesquisas científicas já produzidas por uma determinada área do conhecimento, pois, como podemos observar, a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques de estudos sobre a educação brasileira podem ser considerados insuficientes e, portanto, é preciso reconhecer a necessidade de perceber as lacunas e os aspectos que são abordados em detrimento de outros. Para tanto, nosso estudo utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica, que tem o objetivo de “[...] explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.60).

Sustentados e movidos pelo desafio de refletir e investigar o conhecimento já produzido pela área educacional, utilizaremos a pesquisa bibliográfica como opção metodológica, pois:

A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que sua *fonte dos dados* é a bibliografia especializada. Todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica, uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada, mas só a pesquisa bibliográfica tem como *campo de coleta de dados* a bibliografia (TOZONI-REIS, 2016, p.18).

Assim sendo, o pesquisador busca seus dados para a produção do conhecimento pretendido em autores e obras selecionados. A pesquisa bibliográfica não apresenta, portanto, análises de entrevistas ou situações vividas, mas desenvolve seu estudo a partir de diversas leituras de textos selecionados, em que o cientista dialoga com autores (TOZONI-REIS, 2016).

As pesquisas de cunho bibliográfico implicam “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções [...]” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 38), além também de possibilitarem um amplo alcance de informações do objeto de estudo proposto. Devemos salientar, ainda, que uma pesquisa dessa natureza nos apresenta a leitura como a principal técnica desse tipo de estudo, pois é somente por meio dela que o pesquisador é capaz de identificar as informações, e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações entre eles de modo analisar a sua consistência (LIMA, MIOTO, 2007).

Nesse sentido, o interesse por pesquisas bibliográficas, que investiguem, mapeiem e apontem caminhos na área da educação se faz necessário, pois os balanços sobre a literatura especializada têm indicado impreterivelmente a necessidade de acompanhar estudos que abordem o desenvolvimento, as transformações, e as inovações que buscam tornar o campo da educação e seus agentes educativos cada vez mais competentes para atender aos anseios da escola contemporânea (ROMANOWSKI, ENS, 2006).

De acordo com as observações, podemos inferir, que apesar do avanço do volume e das publicações da produção acadêmica do campo do conhecimento educacional, ainda faltam estudos que realizem um balanço e um mapeamento com a finalidade de desvendar, examinar e apontar enfoques e temas mais pesquisados, além de lacunas existentes nessa área de pesquisa.

Pelos apontamentos realizados, verificamos, então, que as pesquisas bibliográficas podem significar uma contribuição importante para o campo teórico, prático e social da educação brasileira, em especial de pesquisas relacionadas a estudos com base em competências leitoras e escritoras dos alunos que frequentam a última etapa da Educação Básica.

Nossa pesquisa, portanto, tem a intenção de investigar estudos relativos ao ensino de língua materna no contexto do Ensino Médio, e por isso, tem como fonte de balanceamento

estudos entre os anos de 2004 a 2015 e que foram publicados em artigos na ANPEd, com divulgação junto aos Grupos de Trabalho (GTs):

04 – Didática;

10 - Alfabetização, Leitura e Escrita.

A opção pela ANPEd ocorre por esta ser uma referência nacional em estudos e pesquisas na área da educação. Segundo informações que constam no site da mesma, a ANPEd é uma associação sem fins lucrativos, direcionada, especialmente à professores e estudantes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Fundada em março de 1978, a Associação, ao longo de sua trajetória consolidou-se e contribuiu grandemente para a potencialização e fortalecimento de investigações e debates relacionados, especificamente, na formação e no apoio a programas de Mestrado e Doutorado, para tanto

As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação (ANPEd, 2016, s/p).

As reuniões e debates fomentados pela ANPEd tem como finalidade promover o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura. Pautados na participação democrática, da liberdade e da justiça social, a Associação, tem como principais objetivos: o fortalecimento e a promoção do desenvolvimento dos programas de pós-graduação e de pesquisas na área da educação, contribuindo, dessa forma, para a consolidação, o aperfeiçoamento e o estímulo a estudos, pesquisas e conhecimentos novos na área; prevê também o incentivo a pesquisas educacionais e os temas relacionados a ela; além de promover a participação das comunidades acadêmicas e científicas na formulação e no desenvolvimento de políticas educacionais brasileiras, especialmente, nos programas de ensino de pós-graduação (ANPEd, 2016).

Com o intuito de aprofundar nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd debates e reflexões sobre interfaces da educação, além de sistematizar e definir atividades acadêmicas sobre áreas do conhecimento especializadas foram instituídos em 1981, durante a 4ª Reunião Anual na cidade de Belo Horizonte – MG, os Grupos de Trabalho que são considerados “[...] instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área da educação.” (ANPEd, 2016) São ao todo 23 GTs temáticos descritos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Classificação e temas dos Grupos de Trabalho da ANPED

GRUPOS DE TRABALHO	
CLASSIFICAÇÃO	TEMAS
GT02	História da Educação
GT03	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT04	Didática
GT05	Estado e Política Educacional
GT06	Educação Popular
GT07	Educação de Crianças de 0 a 6 anos
GT08	Formação de Professores
GT09	Trabalho e Educação
GT10	Alfabetização, Leitura e Escrita
GT11	Política da Educação Superior
GT12	Currículo
GT13	Educação Fundamental
GT14	Sociologia da Educação
GT15	Educação Especial
GT16	Educação e Comunicação
GT17	Filosofia da Educação
GT18	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT19	Educação Matemática
GT20	Psicologia da Educação
GT21	Educação e Relações Étnico-Raciais
GT22	Educação Ambiental
GT23	Gênero, Sexualidade e Educação
GT24	Educação e Arte

FONTE: ANPED, 2016, s/p

É importante contextualizar que para nosso levantamento bibliográfico nos atentaremos - como já mencionado - somente aos GTs de Didática e Alfabetização, Leitura e Escrita.

Quanto à seleção dos grupos, podemos indicar que o GT 04 a partir de meados dos anos 90 propõe balanços, críticas e reflexões sobre o campo da Didática. Para tanto, esse Grupo de Trabalho refere-se tanto a estudos e pesquisas incitadas pelo GT quanto a publicações pelo Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); nessa perspectiva podemos inferir, como indicado pela Associação, que o histórico do mesmo se relaciona com a história da Didática no Brasil (ANPED, 2016).

As pesquisas publicadas no GT 04 ressaltam o compromisso político do campo científico com a realidade educacional além de trazerem contribuições para a prática pedagógica, na medida em que problematizam as fronteiras epistemológicas da Didática ou trazem propostas de inovação para seus estudos (MARCONDES, LEITE, LEITE, 2011). Nessa

mesma linha de pensamento, o ENDIPE reforça “[...] discussões acerca dos estudos, das pesquisas e das experiências a respeito dos processos educacionais em todos os níveis de ensino [...]” (ENDIPE, 2016), além de ser considerado - assim como o Grupo de Trabalho Didática da ANPEd - referência para o avanço da produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras.

Desde 1998 os integrantes do GT10 vem produzindo pesquisas relacionadas a alfabetização e letramento. Como principais fontes de investigação o Grupo tem estudado práticas de alfabetização e letramento nos primeiros anos escolares, com crianças com necessidades especiais, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em zonas urbanas e no campo, bem como letramento em comunidades indígenas (ANPEd, 2016).

A seleção dos Grupos deve se justificar pelo enfoque dos assuntos debatidos por eles, sendo assim, a escolha dos GTs como fonte de mapeamento levou em consideração, especificamente, os temas centrais abordados por cada Grupo de Trabalho. Nesse sentido, para a definição dos Grupos, realizamos, em um primeiro momento, uma busca sobre todos os 23 GTs da ANPEd. Dessa forma, abrimos um processo de seleção de grupos que se debruçassem a debater e investigar assuntos correspondentes a questões do ensino de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Médio, então, a partir da análise dos Grupos sinalizamos o marco inicial para nosso balanceamento bibliográfico.

Entre os estudos publicados nas últimas 11 reuniões anuais da ANPEd, temos de acordo com cada GT selecionado:

Tabela 1 - Total de publicações nos Grupos de Trabalho da ANPEd

REUNIÕES ANUAIS	GT4 - Didática	GT10 - ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA
2004	14	13
2005	13	19
2006	13	11
2007	16	15
2008	18	18
2009	12	18
2010	13	17
2011	13	22
2012	21	17
2013	9	13
2015	15	20
TOTAL GTs	157	183
TOTAL		340

FONTE: Elaborada pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

Ao analisarmos as Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd constatamos conforme mudança estatutária ocorrida em assembleia específica em outubro de 2012 que a partir da 36ª Reunião Anual a Associação passaria a realizar suas reuniões anuais somente a cada dois anos, além de intercalar os encontros nacionais com a realização de Reuniões Científicas Regionais (ANPEd, 2016). Diante dessa peculiaridade justificamos a ausência, conforme indicado na tabela acima, da não investigação de publicações de estudos e pesquisas relacionados ao ano de 2014.

No que diz respeito ao método de investigação no site da ANPEd, é importante ressaltarmos que a Associação não disponibiliza uma ferramenta capaz de realizar buscas por palavras-chave³. Diante dessa realidade, é necessário que o pesquisador durante seu estudo acesse separadamente o site de cada reunião e procure o *link* que disponibilize os trabalhos por GTs onde, finalmente, o cientista terá acesso aos títulos, resumos e trabalhos publicados na íntegra.

Podemos inferir ainda de acordo com Luna (2013) que o levantamento inicial de estudos por palavras-chave deve ser um método criterioso de consulta utilizado pelo pesquisador, em que o mesmo assume o papel de perceber que nem sempre os autores intitulam seus trabalhos da maneira mais descritiva possível.

Diante dessa realidade, convém registrar que, para o levantamento de nosso estudo, optamos por nortearmos nosso balanço a partir de artigos publicados na ANPEd sobre os descritores: Leitura e Escrita; Ensino Médio e, ainda palavras que sinalizassem práticas de ensino de um modo geral. Assim sendo, demos início ao nosso mapeamento bibliográfico, que em um primeiro momento, definiu a seleção das publicações por meio dos títulos, uma vez que eles normalmente “[...] anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo” (FERREIRA, 2002, p.261).

A multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques relacionados aos títulos das publicações nos levam a considerar que para uma pesquisa dessa natureza, é preciso algum parâmetro, mesmo que este evidencie alguns riscos. Nesse cenário, e cientes de que às vezes, os títulos não dão conta da essência do trabalho ainda assim optamos por realizarmos nossa pesquisa de acordo com a concepção de Ferreira (2002). Nossa triagem apresenta, de acordo com a tabela abaixo, um total de 67 artigos selecionados a partir dos títulos das publicações:

³As pesquisas publicadas pelos Grupos de Trabalho possuem em sua maioria o conceito de palavra-chave. No entanto, a definição desses termos, em algumas publicações, fornecem apenas vocábulos que identificam elementos que pertençam a uma área de estudo e não uma ferramenta de busca capaz de identificar áreas de interesse para fins de pesquisa.

Tabela 2 - Seleção de trabalhos por título

REUNIÕES ANUAIS	GT4 - DIDÁTICA	GT10 - ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA
2004	4	4
2005	3	6
2006	1	4
2007	1	6
2008	1	2
2009	1	6
2010	1	6
2011	2	5
2012	1	5
2013	1	1
2015	1	5
TOTAL GT	17	50
TOTAL GERAL		67

FONTE: Elaborada pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

A escolha ou não dos artigos se deu em razão de as publicações apontarem, em alguns momentos, títulos referentes a assuntos concomitantes ao nosso interesse de pesquisa e, também, ao mesmo tempo, publicações fundamentadas a assuntos incompatíveis ao nosso tema de estudo. Diante dessa última constatação, excluíamos os artigos que versavam sobre temas divergentes da nossa pesquisa, tais como: profissionalização docente, Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior, entre outros temas.

Em termos metodológicos, é importante depreender que a investigação bibliográfica deve levar em consideração “[...] a seguinte ordem: Título – Resumo- Leitura do texto. Se o título, de alguma forma, sugerir interesse para o seu trabalho, vale a pena ler o resumo. Com essa leitura, será possível decidir se compensa ou não a leitura do texto” (LUNA, 2013, p. 101). Isto posto, colocamos em prática a segunda etapa da investigação dos estudos publicados na ANPEd, para tanto nos atentamos a leitura dos resumos, já que:

Eles trazem, enquanto gênero do discurso, um conteúdo temático, que é o de apresentar aspectos das pesquisas a que se referem, trazem uma certa padronização quanto à estrutura composicional: anunciam o que se pretendeu investigar, apontam o conteúdo metodológico realizado, descrevem os resultados alcançados [...] (FERREIRA, 2002, p.268).

O levantamento de publicações na ANPEd a partir dos resumos apresenta-nos algumas peculiaridades, pois a Associação não sugere, em todas as publicações de suas Reuniões Anuais

a obrigatoriedade desse gênero discursivo, sendo assim, percebemos, no decorrer de nossas atividades investigativas que alguns trabalhos, mesmo que poucos, não incluem resumos e por esse motivo tivemos que desempenhar, ocasionalmente, nosso balanceamento na leitura integral dos estudos.

Durante nosso mapeamento bibliográfico verificamos, especificamente no GT4 e no GT10, que somente após a 29ª Reunião Nacional foi disponibilizado – como um padrão - o resumo das publicações para o público de uma forma geral. Nossa investigação também confirmou - de acordo com os anos pesquisados em nosso estudo - que a 28ª e a 29ª Reunião Anual não exibiam a obrigatoriedade dos resumos das publicações, sendo assim, pouquíssimos artigos disseminados nessas reuniões apresentavam o resumo das pesquisas.

Além da dificuldade apresentada pela especificidade dos artigos disseminados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o pesquisador, enfrenta, no momento da leitura dos resumos, uma situação delicada, pois, a organização do material impõe, algumas inseguranças relacionadas a esse gênero do discurso institucionalizado no ambiente acadêmico, tais como: a sensação de que a leitura a partir apenas do resumo pode não dar a ideia de um todo; a ideia de que o cientista possa estar fazendo uma leitura descuidada; a sensação de que os resumos encontrados são, por inúmeros motivos, mal feitos; entre outros conflitos. De todo modo, compreendemos que um conjunto de resumos, organizados e levantados a partir da análise de títulos, pode preencher uma lacuna e/ou contar uma história de um dado campo científico. Mas é necessário pensar que nesta investigação foram considerados alguns aspectos em detrimento de outros e que nela há certas limitações (FERREIRA, 2002).

Ainda, de acordo com Ferreira (2002), quando se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico, para a produção de um novo conhecimento, o pesquisador necessita de muito cuidado ao analisar os trabalhos e estudos já produzidos anteriormente, pois cada artigo será lido e analisado a partir de outros que já o antecederam ou o sucederam, estabelecendo uma relação de dependência para as indagações e conclusões do pesquisador.

Contudo, é importante destacar que não compreendemos o resumo das pesquisas como um instrumento definitivo nos levantamentos e ponderações que se seguem, e sim como um texto aberto, orientador para nossas intenções investigativas, pois, “[...] podemos constatar que eles cumprem a finalidade que lhes é prevista em catálogos [...] informam ao leitor, de maneira sucinta e objetiva sobre o trabalho ao qual originam” (FERREIRA, 2002, p. 268)

Fundamentados nas convicções de Ferreira (2002) elencamos, de acordo com o quadro abaixo, um total de 38 publicações:

Tabela 3 - Seleção de trabalhos pelos resumos⁴

REUNIÕES ANUAIS	GT4 - DIDÁTICA	GT10 - ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA
2004	4	3
2005	2	6
2006	-	1
2007	1	5
2008	1	1
2009	-	4
2010	-	2
2011	1	1
2012	1	3
2013	-	1
2015	-	1
TOTAL	10	28
TOTAL GERAL		38

FONTE: Elaborada pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

Devemos reconhecer que, mesmo após a criteriosa análise dos títulos, a leitura dos resumos apresentou-nos poucos trabalhos com foco nos assuntos e/ou temas: Leitura e Escrita, Ensino Médio, e Prática Docente. Nessa fase de nossa investigação, percebemos, claramente, que muitas publicações selecionadas, mesmo sendo da área da educação e estando relacionadas a nossa temática de pesquisa, não apresentavam como base assuntos de nosso interesse. Diante dessa realidade, decidimos, então, pelo descarte de alguns trabalhos que apresentavam ainda observações associadas ao Ensino Infantil, ao Ensino Fundamental, além de estudos que abordavam o Ensino Médio, porém estes últimos com fundamentos e análises apoiados a matemática, química, ou até mesmo reflexões sobre a integração desta etapa da Educação Básica com o Ensino Técnico. Em conformidade com nosso estudo ficamos, então, com 38 artigos, dentre esses artigos selecionados, tínhamos ainda, por motivos de ordem institucional da ANPEd, alguns textos que por não apresentarem resumos deveriam ser lidos essencialmente na íntegra.

Ainda de acordo com o balanceamento do material textual podemos afirmar, de acordo com Ferreira (2002), que a leitura dos resumos constitui uma fase imprescindível para o

⁴ Cabe enfatizar, conforme pontuado, que nos anos de 2004 e 2005 alguns artigos não apresentavam resumos. Por isso, no momento de nossa seleção utilizando esse critério, optamos por manter as publicações sem resumos para, então, analisá-las de acordo com o próximo critério (leitura do trabalho na íntegra).

levantamento de dados de uma produção acadêmica, contudo a realidade construída pelas leituras integrais das publicações não é a mesma produzida pelo conjunto de resumos, e conseqüentemente a autora propõe que,

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros [...] (FERREIRA, 2002, p.270).

É justamente pelos conflitos descritos anteriormente que a aceção por nós adotada, prevê que o pesquisador, após a seleção final dos resumos, tem a tarefa de desempenhar, como forma de obter maior subsidio para nossa pesquisa, a aquisição integral da leitura das publicações. “Desse modo vai se configurando uma tendência na escolha do material que poderá constituir-se como corpus de estudo [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 45).

Finalmente após a leitura integral dos artigos, foram selecionados para nosso estudo trabalhos que se enquadram aos assuntos e/ou temas, Leitura e Escrita; Ensino Médio; e Prática Docente:

Tabela 4 -Seleção de trabalhos pela leitura integral dos artigos

REUNIÕES ANUAIS	GT4 - DIDÁTICA	GT10 - ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA
2004	0	0
2005	0	1
2006	0	1
2007	0	2
2008	1	0
2009	0	1
2010	0	1
2011	0	0
2012	0	1
2013	0	0
2015	0	1
TOTAL	1	8
TOTAL GERAL		9

FONTE: Elaborada pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

Os dados coletados em pesquisas bibliográficas “[...] não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Assim sendo, notamos que a última etapa, antes da categorização das publicações, apresenta-nos ainda inúmeras pesquisas divergentes de nosso foco de estudo, e, portanto, embasadas no ensino de crianças; nas séries iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental; em aspectos relacionados ao ensino de jovens, sem citar se esses jovens encontram-se na fase final do Ensino Fundamental ou no Ensino de Jovens e Adultos (EJA); além de muitas delas fundamentarem-se em aspectos gerais da educação sem mencionar a etapa de ensino escolhida para a pesquisa. Como consequência, temos, então, após a leitura completa dos artigos um total de 9 publicações eleitas para nossa categorização.

3.2 Os estudos referentes a Leitura e Escrita, Ensino Médio e Prática Docente

Na análise dos dados coletados, obtidos a partir de nosso levantamento bibliográfico, verificamos a supervalorização dos pesquisadores em relação a um determinado campo científico em detrimento a outros assuntos, além, também, de apontar quais aspectos da área da educação relacionados a estudos sobre: Leitura e Escrita, Ensino Médio e Prática Docente foram privilegiados. Nesse universo o levantamento de dados de uma pesquisa bibliográfica aponta os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas e mostram as lacunas e necessidades de outros estudos sob a área do conhecimento investigada, isto é, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados. (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Nesse sentido, podemos afirmar que pesquisas dessa natureza “[...] constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão” (LUNA, 2013, p. 88).

Entre os estudos relacionados ao nosso tema de pesquisa observamos, que mesmo com o elevado número de publicações nos GTs Didática e Alfabetização Leitura e Escrita selecionamos para nossa análise apenas 9 dos 340 artigos divulgados entre os anos de 2004 a 2015, isto é, elegemos, no total, quase de 3% dos artigos como interesse para nosso tema de pesquisa. Quando consideramos a triagem das publicações por GTs confirmamos, ainda, que quase 1% dos textos divulgados no GT- Didática e um pouco mais de 4% dos estudos do GT- Alfabetização, Leitura e Escrita abordam reflexões sob o domínio da Língua Portuguesa, além de análises de práticas docentes, sobretudo relacionadas a última etapa da Educação Básica. Diante da realidade, podemos considerar de acordo com Romanowski e Ens (2006) que efetivamente alguns temas de pesquisa são silenciados em relação a sobrevalorização de outros assuntos, pois, durante a análise das publicações da ANPEd constatamos uma ausência significativa de estudos explicitados sobre leitura, escrita e prática docente no Ensino Médio, e

uma predominância de pesquisas relacionadas ao domínio da Língua Portuguesa, além de ações pedagógicas com foco no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais dessa etapa educacional.

Ao pesquisarmos aspectos relacionados a ações didático-pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio podemos inferir de acordo com as publicações selecionadas em cada Grupo de Trabalho, que somente um pouco mais de 11% dos artigos elencados para nossa pesquisa versam sobre Ensino Médio e foram publicados no GT- Didática, e que quase 89%, ou mais da metade das publicações por nós elencadas estão situadas no GT- Alfabetização Leitura e Escrita, confirmando assim, nossa concepção inicial de que o GT 10 apresentaria um maior número de estudos relativos ao ensino de leitura e escrita, em especial, na última etapa da Educação Básica.

O processo de investigação e balanceamento relacionados ao nosso tema de pesquisa levou-nos a assegurar que o Grupo de Trabalho 4 por não apresentar como base de estudos assuntos relacionados a Língua Portuguesa designasse menos publicações com esse foco, porém não projetávamos que o resultado de nosso balanceamento nos levasse a um número tão irrisório de pesquisas correspondentes ao nosso interesse de estudo. Além dessa constatação, podemos verificar, também que, o GT10, mesmo tendo como centro de estudos reflexões relativas à aquisição da linguagem e ao domínio do código oral e/ou escrito apontou apenas 8 artigos publicados, nos últimos 11 anos, sob a perspectiva de questões referentes a práticas docentes de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Médio. Comprovamos então, mais uma vez, que alguns temas, subtemas ou áreas do conhecimento encontram-se em desvantagem de estudos, pesquisas e reflexões. Dadas essas constatações, é importante sinalizar e manifestar uma grande lacuna sob estudos relacionados à área de pesquisa educacional com foco em reflexões referentes ao Ensino Médio.

Para uma melhor visualização organizamos os trabalhos selecionados no quadro abaixo com suas informações principais:

Quadro 3 - Principais informações das publicações selecionadas

PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS			
TÍTULO	AUTORIA	GT	ANO DE PUBLICAÇÃO E REUNIÃO ANUAL
Algumas veredas: a produção de textos literários	OLIVEIRA, Paula Gomes de	10	2005 - 28 ^a
Produção de conhecimento em Língua Portuguesa com saberes do cotidiano e da tradição do campo	GRACIANO, Marlene R. da S.; ALMEIDA, Célia M. de Castro	10	2006 - 29 ^a
A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura	OSWALD, Maria Luiza	10	2007 - 30 ^a
Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras	GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R.	10	2007 - 30 ^a
Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas	MENDES, Maria Celeste de Jesus	4	2008 - 31 ^a
Letramento literário: escolhas de jovens leitores	BARBOSA, Begma Tavares	10	2009 - 32 ^a
A Avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	SCHWARTZ, Maria Cleonara; OLIVEIRA, Ana Paula Gomes	10	2010 - 33 ^a
Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá	GERKEN, Carlos Henrique de Souza; OLIVEIRA, Ildete Freitas	10	2012 - 35 ^a
Cartografando a construção do atual perfil de leitor de textos literários egresso das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio	SANTOS, Rodrigo Alves dos	10	2015 - 37 ^a

FONTE: Elaborada pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

Dentre os caminhos percorridos pelo pesquisador na coleta e análise de dados de uma pesquisa bibliográfica, Lima e Miotto (2007) destacam que após a seleção do material é importante que o pesquisador realize uma “[...] outra classificação a partir da aproximação do material bibliográfico selecionado, ou seja, ‘o material pode ser novamente classificado de acordo com seu conteúdo’. Essa classificação permite agrupar as publicações em ‘grupos temáticos’ [...]” (LIMA, MIOTTO, 2007, p. 43).

Podemos considerar, que uma pesquisa bibliográfica é construída por meio de aproximações sucessivas que possibilitam inúmeros entendimentos do material pesquisado,

assim como permite também, um amplo mapeamento da área pesquisada (LIMA, MIOTO, 2007).

Os eixos de análise foram classificados e definidos a partir da leitura dos artigos selecionados. Para a sua classificação, levamos em consideração as principais discussões e contribuições sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio presentes em cada um dos nove artigos elencados para nossa pesquisa. É importante ressaltar, que em alguns momentos, houve impasses ao classificarmos trabalhos em eixos temáticos, dado que alguns artigos apresentavam reflexões significativas com mais de um tema, o que impôs diversas reformulações para evitar sobreposições e/ou imprecisões que comprometessem a investigação sobre o ensino de língua materna na última etapa da Educação Básica.

Assim sendo, classificamos nossos artigos nos seguintes eixos temáticos:

Quadro 4 - Eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS
Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura
Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita
Saberes docentes e práticas pedagógicas

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

Dessa forma, fundamentados nas ideias de Lima e Míoto (2007), classificamos nossos textos em 3 eixos. Para tanto, de acordo com Tozoni-Reis (2016), diferentemente da análise textual, tão necessária em uma pesquisa bibliográfica, a definição dos eixos temáticos tem o objetivo de proporcionar uma compreensão maior das ideias do autor expressas na unidade temática, já que

Nessa etapa, o leitor “escuta o autor”, tenta compreender as suas argumentações sem, ainda, se posicionar sobre elas. A primeira preocupação reside sobre o tema ou assunto principal da unidade, identificando também a perspectiva por meio do qual ele é tratado. A seguir, a orientação é que o leitor busque compreender a problematização que o autor dá ao tema ou assunto [...] (TOZONI-REIS, 2016, p. 19).

Nesse sentido, além de compreendermos as ideias centrais dos textos selecionados em nossa pesquisa, chegamos também à definição de nossos eixos temáticos. De posse dessas informações “Essas publicações, juntamente com o referencial teórico construído para o estudo, compõe a base de sustentação da reflexão que o pesquisador deve apresentar” (LIMA, MIOTO, 2007).

Definidos os eixos temáticos de nossa pesquisa, optamos pelo seguinte roteiro de análise de cada artigo selecionado:

- a) Leitura integral do texto;
- b) Elaboração de resumo do artigo;
- c) Discussão e reflexão com autores que dialogam sobre o tema central da publicação elencada para nossa investigação;
- d) Destaque de assuntos do artigo que focam o eixo central.

Nosso *corpus* de análise constitui-se em 9 trabalhos que se inserem no foco de nossas investigações e que serão analisados no capítulo que se segue.

4. ANÁLISE DOS TRABALHOS PUBLICADOS NA ANPEd (2004 A 2105):REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINOMÉDIO

Neste capítulo apresentamos uma discussão geral de cada artigo selecionado com intuito de partilharmos as principais ideias dos estudos publicados na ANPEd nos anos de 2004 a 2015 relativos ao ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Analisamos também os trabalhos a partir da organização de eixos temáticos, conforme pontuados no terceiro capítulo.

4.1 Análise dos Eixos Temáticos

Tozoni-Reis (2016) orienta que após a seleção e a definição dos eixos temáticos, o pesquisador deve compreender a problematização que o autor apresenta ao tema ou assunto. Dessa forma, o leitor pode buscar a interpretação que o autor dá a essa problematização e conseqüentemente perceber à ideia central do texto, bem como às ideias secundárias do mesmo. De posse dessas informações, o pesquisador deve ser capaz de realizar um resumo ou uma síntese do texto; no entanto, esse resumo não se trata de uma discussão ou reflexão relativas às ideias do texto, mas sim de uma reescrita sob a forma de um raciocínio lógico.

Sendo assim, indicaremos, primeiramente, um quadro informativo com os textos selecionados para cada eixo. Em seguida apresentaremos uma síntese de cada trabalho selecionado em nossa pesquisa e, posteriormente, exibiremos nossas discussões e reflexões sobre as principais ideias expressas em cada artigo selecionado.

4.2 Textos selecionados no Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura”

Quadro 5 – Textos que compõem o eixo – Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: Ênfase na Leitura

TEXTOS QUE COMPÕEM O EIXO – ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ÊNFASE NA LEITURA				
Nº	TÍTULO	AUTORIA	GT	ANO DE PUBLICAÇÃO E REUNIÃO ANUAL
1	A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura	OSWALD, Maria Luiza	10	2007 - 30 ^a
2	Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras	GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R.	10	2007 - 30 ^a
3	Letramento literário: escolhas de jovens leitores	BARBOSA, Begma Tavares	10	2009 - 32 ^a
4	Cartografando a construção do atual perfil de leitor de textos literários egresso das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio	SANTOS, Rodrigo Alves dos	10	2015 - 37 ^a

FONTE: Elaborado pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

4.2.1 Síntese dos artigos selecionados no eixo “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura”

Texto 1

GT10 - 2007 - 30^a Reunião Anual

Título: A RELAÇÃO DO JOVEM COM A IMAGEM: UM DESAFIO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A LEITURA

Autora: OSWALD, Maria Luiza

Quadro 6 - Síntese do artigo analisado

O estudo de Oswald (2007) explora a relação que as crianças e jovens estabelecem com a cultura das mídias, em especial com os mangás (História em Quadrinhos), animes (desenhos animados) e videogames. Para o andamento da investigação, a pesquisadora, focalizou apenas

a relação dos jovens com as HQs japonesas, já que, a interpretação dos dados conforme esse recorte permite o levantamento de questões relativas ao campo de estudos sobre a leitura.

Baseada nas ideias de Martín-Barbero (2001), Canclini (1999), Kellner (1995), Chartier (1990, 1998), Almeida (1994), entre outros estudiosos do campo de pesquisa relacionado a leitura, a autora, organiza seu estudo com o objetivo específico de entender, sob a perspectiva do texto impresso, que aspectos da recepção das HQs Japonesas, poderiam nos auxiliar a pensar as práticas de leitura na escola. Para o estudo foram entrevistados individualmente quatro sujeitos (leitores assíduos de mangás), dentre eles somente um estudante do Ensino Médio (OSWALD, 2007).

Nesse cenário, o ambiente escolar parece expressar a tendência dos processos de ensino e aprendizagem em interpretar a leitura dos alunos em detrimento dos clássicos da literatura, pois, a canonização de algumas obras literárias serve também como instrumento de exclusão das leituras que as culturas juvenis reconhecem como prazerosas e significativas. Além dessas reflexões, a pesquisa também evidencia outras interpretações sobre o sucesso que o mangá vem alcançando entre crianças e jovens. Cabe ressaltar, o quanto o estudo nos indica que o consumo desse tipo de leitura tem uma lógica que vai muito mais além dos gastos inúteis e das compulsões irracionais motivadas pelo *marketing* das editoras, já que, diferentemente da solidão da leitura do livro os HQs japoneses supõem uma comunidade de partilha e de trocas de conhecimento, que envolvem animadas discussões e fortalecem cada vez mais laços de amizade (OSWALD, 2007).

No entanto, diferentemente do pressuposto inicial do estudo de Oswald (2007), de que o texto escrito do mangá seria por si só responsável por alimentar e motivar a imaginação dos leitores, nos deparamos ao longo da publicação com a forte experiência dos sujeitos com as imagens técnicas presentes nessa tipologia textual. Essa constatação apontou-nos para um equívoco ao refletir o mangá apenas pelo eixo da leitura do texto impresso, pois, é necessário compreender o papel mediador da imagem tanto nas HQs japonesas quanto nas novas formas de ler e de produzir conhecimento e cultura para nossas crianças e jovens (OSWALD, 2007).

Nesse ponto, trata-se, portanto, de investigar além da perspectiva da leitura do texto impresso e refletir sob o eixo dos sentidos que os sujeitos produzem, isto é, a influência da cultura das mídias na constituição de identidades e conseqüentemente nas suas maneiras de se relacionarem com o conhecimento, com a cultura e com a leitura prazerosa. Levando-se em conta essa realidade, é possível inferir pouca atenção dos estudos desenvolvidos no campo da educação ao fato de que a relação dos alunos com os meios de comunicação de massa são inseparáveis dos modos de produção de uma época, e que as nossas ações didático-pedagógicas

estão cada vez mais distantes das mediações culturais que determinam a interação desses adolescentes, aumentando assim a tensão entre a escola e as culturas juvenis (conflito entre a cultura letrada e a cultura da imagem). Diante dessas constatações, podemos compreender o mangá como um gênero textual capaz de captar a emergência dessas visualidades, fortalecendo e imprimindo a esse texto impresso uma linguagem mais próxima da realidade do jovem contemporâneo (OSWALD, 2007).

A leitura dos mangás ratifica a cultura do jovem atual, influenciado pelos artefatos midiáticos (televisão, cinema, videogame) e também por uma linguagem extremamente visual com um mínimo de palavras. Nesse sentido, a estrutura das HQs japonesas apresentam uma leitura mais fluida e dinâmica que a leitura dos livros ocidentais, já que, o dinamismo dessa produção textual se aproxima muito mais da cultura dos adolescentes, que conseqüentemente não leem, no sentido que os professores continuam a considerar como ato de ler (apenas livros). Entretanto, apesar do mangá ser um exemplo da cultura da imagem não podemos anunciar a escrita como algo supérfluo, sendo assim, podemos compreender que o texto escrito e a imagem constituem-se como uma “via de mão dupla” onde a linguagem verbal e não-verbal precisam estar articuladas para que o leitor seja capaz de realizar uma leitura eficaz (OSWALD, 2007).

A escola conserva suas ações didático-pedagógicas e torna-se cada vez mais distante de questionar e reorganizar sua linguagem, sua escrita e, conseqüentemente sua transformação nos modos de ler, insistindo assim em identificar a leitura apenas com o livro, sem levar em consideração a pluralidade cultural de nossos estudantes. Sendo assim, a educação vem se poupando da tarefa de pensar, repensar e desconstruir os modos de ler dos alunos. Há ainda o limite de superar as dificuldades centrais de todo ato de leitura, que deve ultrapassar a relação do texto impresso e de seus leitores para a presença de uma imagem técnica, que modifica a interação texto/leitor, para somente depois, superar as dificuldades enfrentadas pela leitura no espaço escolar contemporâneo (OSWALD, 2007).

Texto 2

GT10 - 2007 - 30ª Reunião Anual

Título: TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: APRENDIZAGENS EDUCATIVAS E TRANSFORMADORAS

Autoras: GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de

Quadro 7 - Síntese do artigo analisado

Entre os anais publicados na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação a pesquisa de Giroto e Mello (2007) afirma que a língua é uma cultura, e por isso, não se pode compreender uma linguagem sem uma análise dos processos culturais que estão estritamente ligados às relações sociais. Nessa perspectiva, as autoras, resgatam as ideias de Freire & Macedo (2002), Lajolo (1982), Ana Maria Machado (2002), Flecha (1997) entre outros pesquisadores do campo da educação para alertarem sobre a necessidade de reconhecimento, sobretudo na escola, da existência de outras culturas que podem contribuir para a leitura de mundo, na medida em que transformam e dão sentido diferente à vida leitor, pois, garantir o acesso à língua escrita e o domínio de seu uso em diversos contextos sociais significa: partilhar poder.

Acreditando na leitura como possibilidade de convívio social, é imprescindível, que a escola defenda e seja responsável por apresentar a leitura da Literatura Clássica Universal para seus estudantes. No entanto, defender o acesso a esse tipo de leitura no ambiente escolar não significa menosprezar ou desqualificar os sujeitos pertencentes a grupos populares, mas sim, apresentar as crianças e/ou adolescentes um espaço de leitura e uma literatura “nova”. Para tanto é preciso transformar o espaço da leitura em um movimento de muitos sentidos, por vezes conflituosas. Sendo assim, o ato de ler torna-se significativo a medida em que o leitor se reconhece na leitura sem que lhe seja enganosamente exposto e imposto um único sentido para o texto lido.

Partindo dessas constatações Giroto e Mello (2007) propõe a Tertúlia Literária Dialógica como um processo de ensino e aprendizagem capaz de garantir o compartilhamento da leitura em um espaço reflexivo de aprendizagem respeitosa. Seguindo os princípios da aprendizagem dialógica, a Tertúlia, é compreendida como uma prática de leitura compartilhada e realizada em espaços culturais, em que, um grupo de pessoas reúne-se uma vez por semana, em horário e local fixos, em encontros de uma a duas horas de duração, além também de uma pessoa ser responsável por mediar os encontros, dinamizando, sinalizando a ordem e também garantindo espaço de diálogo igualitário. É importante destacar, ainda, que nessa técnica de leitura e aprendizagem coletiva não se pretende descobrir o que o autor ou autora da obra está

querendo dizer em seus textos, mas sim refletir e dialogar através das diferentes e possíveis interpretações que se dão no mesmo texto, a partir das vivências sociais de cada leitor.

Seguindo essas formulações Giroto e Mello (2007) englobam a Tertúlia Dialógica Literária como uma atividade cultural, social e educativa que auxilia na criação de um diálogo igualitário e de transformação pessoal e social, na medida em que se realiza a leitura de obras de literatura clássica universal e nacional. Nesse sentido, as autoras, estabelecem como fonte de investigação para pesquisa a implantação da Tertúlia com a participação de crianças e adolescentes, das quais apenas uma participante cursava o Ensino Médio.

Para as pesquisadoras a dinâmica da atividade de leitura de clássicos da literatura permitiu, por meio da interação social entre crianças e adolescentes, a troca de experiências, além também de estimular e incentivar a leitura dos estudantes que apresentavam mais dificuldade. Por meio da leitura dialógica, a atividade atribuiu grande importância ao exercício de ouvir e reconhecer o outro em suas situações cotidianas. Assim, as histórias contidas nos livros puderam ser transferidas para seus próprios contextos sociais, onde, passagens de vida puderam ser descritas, compartilhadas e até mesmo gerar muitos assuntos e reflexões como, racismo, política, opressão, entre outros temas presentes durante a coleta de dados da pesquisa (GIROTTTO, MELLO, 2007).

Dessa forma a prática da leitura em grupo e da apropriação dos princípios da aprendizagem dialógica auxiliam os participantes a responderem muitas questões colocadas pela sociedade como barreiras, e conseqüente marginalização, especialmente no que se refere à leitura dos clássicos da literatura universal (GIROTTTO, MELLO, 2007).

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

Texto 3

GT10 - 2009 - 32ª Reunião Anual

Título: LETRAMENTO LITERÁRIO: ESCOLHAS DE JOVENS LEITORES

Autora: BARBOSA, Begma Tavares

Quadro 8 - Síntese do artigo analisado

Ainda sobre o âmbito da leitura, o artigo de Barbosa (2009), reconhece o grande desafio colocado à escola pública brasileira em garantir o domínio da escrita. Nessa perspectiva, a autora reforça ainda, que os processos de ensino e aprendizagem tem mostrado que a distância entre o jovem e a leitura pode ser diminuída se a atividade de ler deixar de ser trabalhosa e for reconhecida pelos alunos, com a ajuda da escola, como uma atividade necessária nos contextos sociais atuais, além também, de reconhecê-la como leitura uma atividade prazerosa.

A autora evidencia por meio das ideias de Paulino (2001), Kleiman (1995), Soares (1998), Eco (1969) e outros pesquisadores do campo da linguagem que o gosto pela leitura é algo que a escola deve “ensinar”. Nesse sentido, leitores proficientes costumam ser aqueles que descobrem o prazer pela leitura, especialmente aquela adquirida pela leitura literária. Ainda assim, os gêneros literários costumam exigir habilidades complexas para a interpretação de seu conteúdo, o que conseqüentemente auxilia na formação de leitores competentes (BARBOSA, 2009).

É fato, no entanto, que a medida em que os alunos avançam do Ensino Fundamental para o Ensino Médio cresce o número de estudantes que revelam resistência a aproximar-se de textos indicados pela escola. A distância que separa o jovem da literatura deve ser percorrida principalmente na escola com a ajuda do professor mediante um trabalho persistente e cuidadoso. Nesse cenário, a pesquisadora, propõe investigar e produzir conhecimento a partir de aspectos relacionados a leitura dos jovens como forma de desenvolver possíveis ações didático-pedagógicas de formação do leitor de literatura. Sendo assim, o estudo em questão sugere investigar o que leem leitores jovens, estudantes do Ensino Médio, o que gostam de ler, como fazem suas escolhas, que dificuldades enfrentam no contato com o texto literário, o que buscam quando escolhem ler ficção ou literatura, bem como o que afasta esses estudantes do texto literário (BARBOSA, 2009).

Nessa perspectiva, a pesquisa aponta particularmente dois fatores bastante prejudiciais ao exercício da prática da leitura no momento da escolarização: o caráter de obrigatoriedade da leitura, ratificado pela indicação de obras nos Vestibulares; e a adoção de práticas escolares, que costumam contrariar as práticas sociais da leitura apresentando uma interpretação objetiva da obra. Sendo assim, o estudo, embasa-se principalmente na preocupação de refletir sobre as práticas escolares na formação dos leitores de literatura (BARBOSA, 2009).

Dessa forma, Barbosa (2009) estabelece que a escola é a principal responsável pela formação de leitores literários. No entanto, na etapa final da Educação Básica, a leitura dos clássicos manifesta-se, predominantemente, como leitura obrigatória. Além disso, os jovens são leitores de uma literatura “mais comercial”, indicada pelos meios de comunicação, especialmente por jornais e revistas, nos *rankings* dos mais lidos. O gosto por esse gênero de “literatura de massa” justifica-se, de acordo com a investigação, por apresentarem elementos que agradam aos jovens como, ação, aventura, suspense, romance e etc. Ainda, de acordo com a autora, o que afasta os jovens da leitura dos clássicos é também o tipo de linguagem utilizada nesse gênero textual e caracterizada como dificultadora da compreensão, assim como a lentidão dos textos, aos quais falta ação e especificamente os temas que não abordam o universo juvenil.

Diante dessa realidade a pesquisadora considera a necessidade de construirmos processos de ensino e aprendizagem de leitura em que os jovens possam fazer eles próprios suas escolhas, aproximando-os assim da leitura dos clássicos. Nesse esforço, a prática pedagógica deve promover o confronto de diversas leituras, em uma atividade de diálogo que conte com a mediação do docente, certamente um leitor mais experiente, capaz de auxiliar os alunos mediante suas dificuldades, bem como estimulá-los a desvendar caminhos possíveis na construção de jovens leitores. Para isso é importante que o professor conheça os motivos de resistência dos alunos em relação à leitura do texto literário, não só para buscar uma aproximação com o gosto ou com o desejo dos estudantes, mas também para oferecer aos jovens oportunidades de conhecer textos e autores dos quais eles ainda não aprenderam a gostar (BARBOSA, 2009).

Se de um lado, a escola, deve reconstruir e repensar seus processos de ensino aprendizagem ligados a leitura de textos literários, de outro não pode se omitir à tarefa de mostrar a seus alunos outras possibilidades de leituras. Isso reafirma o papel da escola em assumir práticas que promovam espaços de interação mais “espontâneos”, além de experiências mediadas pelo professor com vistas a desenvolver habilidades de ler e, especialmente, possibilitar descobertas que desconstruam a concepção que os jovens fazem da leitura dos clássicos universais e nacionais (BARBOSA, 2009).

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

Texto 4

GT10 - 2015 - 37ª Reunião Anual

Título: CARTOGRAFANDO A CONSTRUÇÃO DO ATUAL PERFIL DE LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS EGRESSO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Autor: SANTOS, Rodrigo Alves dos

Quadro 9 - Síntese do artigo analisado

O trabalho de Santos (2015) empenha-se em analisar alguns documentos reguladores da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, do Ensino Médio. O autor, para sua pesquisa, investiga o PCN (1999), o PCN+ (2002) e as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Médio como meio de compreender uma série de mudanças arquitetadas nesse nível de ensino para garantir o perfil do aluno-leitor de textos literários. O estudo, por intermédio das ideias de Foucault (1995, 1996), considera a análise dos documentos oficiais como uma prática, pois a análise em questão não teve como foco o que os documentos reguladores

ocultam, mas sim o que esses documentos afirmam sobre aspectos relativos a formação de leitores de textos literários.

Nessa perspectiva Santos (2015) reconhece que o Ensino de Língua materna do antigo Segundo Grau tinha como preceito a leitura, a escrita e a comunicação, sendo assim, as ações didático-pedagógicas desenvolvidas nas aulas de português tinham o objetivo de formar um jovem que dominasse a norma culta não só na escrita, mas também na oralidade. Nesse contexto, a literatura, era tomada como uma forma de colocar os alunos em contato com “bons exemplos de uso da língua materna”. Com a implantação do chamado novo Ensino Médio um outro perfil de aluno passou a ser desejado. Nesse perfil, o objetivo das aulas de Língua Portuguesa deveria ser a formação do leitor e não de alguém que apenas viesse a dominar a língua culta, buscando, dessa forma, tornar o aluno, egresso do Ensino Médio, em um cidadão consciente e protagonista de sua existência, já que essas são características desejáveis aos cidadãos do século XXI.

Como evidenciado acima, o estudante desejado para o novo processo de ensino aprendizagem de língua materna na última etapa da Educação Básica não era mais o aluno de outrora, mas sim um jovem do novo Ensino Médio, que segundo o PCN deixaria de ser um mero decifrador de códigos e passaria a ser um sujeito capaz de compreender significados tanto na escrita quanto na leitura, promovidas no ambiente escolar. No entanto, por mais que os documentos oficiais já apresentassem uma certa preocupação com questões relativas a inserção da leitura no ensino de português a finalidade principal dessa disciplina ainda não era a temática da formação de leitores. Na publicação que se seguiria é que realmente se manifestaria claramente uma mudança relacionada ao aluno egresso da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para tanto o PCN+ passa a atribuir uma atenção especial a formação de leitores, inclusive das obras clássicas de literatura. Diante dessa realidade, o estudo, ratifica a ideia de que somente a partir da publicação do PCN+ é que as ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de língua materna dariam uma importância não só na formação do leitor, mas na formação de um leitor de literatura (SANTOS, 2015).

No entanto, ainda segundo Santos (2015) é somente após a publicação das Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Portuguesa, que pela primeira vez, no discurso da nova configuração do Ensino Médio, o aluno é compreendido como um sujeito leitor crítico de textos literários, e que como tal deve ser protagonista da própria aprendizagem para vir a ser protagonista em diversos contextos da sociedade contemporânea. Partindo dessas constatações, o pesquisador, reconhece então, que a disciplina de Língua Portuguesa considera as proposições falsas e verdadeiras que lhe são pertinentes, fazendo aparecer novos perfis de alunos e

restringindo outros perfis considerados obsoletos. Dessa forma, o autor afirma que “Esse flagra deve apenas servir para mostrar que as posições de sujeito que ocupamos, os lugares para os quais a educação formal nos conduz não são eternamente estáveis.” (SANTOS, 2015, p. 17). E que é possível, mesmo em uma instituição tão tradicional quanto a escola existir espaço para outros modos.

Nessa perspectiva, os autores reconhecem que é possível, mesmo em uma instituição tão tradicional quanto a escola existir espaço para outros modos de propostas de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica educacional abre um mundo diverso de possibilidades de ações didático-pedagógicas relativas ao ensino de leitura de textos literários (SANTOS, 2015).

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

4.2.2 Reflexões relativas às principais ideias dos textos do Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura”

Quando refletimos sobre estratégias de ensino, verificamos a importância de entender o seu significado. Para tanto, neste trabalho, nos apoiamos no conceito de Anastasiou e Alves (2009, p.68) que definem estratégia como “[...] a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.”

Nessa perspectiva, compreendemos que o objeto de trabalho docente vai além da simples transmissão de conteúdo, pois envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes. Dessa forma, é imprescindível que o docente proponha ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Para isso, o professor deverá organizar os processos de ensino e aprendizagem

[...] de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU, ALVES, 2009, p. 69).

Podemos considerar então que o educador “[...] deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU, ALVES, 2009, p.68).

Nessa acepção, as estratégias visam a concepção de objetivos pré-definidos e bem elaborados, pois somente assim os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem

são capazes de compreender a finalidade correspondente a atividade proposta para a matéria ou série.

Como discutimos no capítulo 2, é preciso que o professor crie estratégias de práticas de leituras que sejam significativas para o aluno, pois de acordo com Possenti (1999) é imprescindível que a escola seja capaz de compreender que não se aprende por exercícios mecânicos, mas por práticas significativas. O autor defende ainda a ideia de que o domínio efetivo da língua por nossos jovens é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

Ao encontro com as ideias de Possenti (1999), a pesquisa de Giroto e Mello (2007), Texto 2, analisada em nosso estudo, reconhece também que a leitura em sala de aula não pode ser reduzida ao mero exercício de lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas deve ocorrer no sentido de promover mudanças democráticas que efetivem o ensino de leitura como uma prática significativa e sobretudo emancipadora.

Além disso, o Texto 1, de Oswald (2007, p.1), também afirma que a escola não pode continuar “[...] sem saber como intervir na prática para que a leitura se constitua como um objeto de desejo [...]”. Sendo assim, podemos reconhecer, como afirmamos anteriormente, que o ambiente escolar necessita desconstruir sua concepção de linguagem no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (POSSENTI, 1999).

Diante dessa realidade, o Texto 3, de Barbosa (2009), identifica que os estudantes, principalmente do Ensino Médio, não são leitores de literatura. Para a autora, os processos de ensino e aprendizagem tem mostrado que a distância entre o jovem e a leitura pode ser diminuída se as ações pedagógicas relativas ao ato de ler deixarem de ser sistemáticas e forem reconhecidas por toda instância educacional como um exercício necessário para a sociedade letrada que construímos.

Nessa acepção, conforme constatamos no segundo capítulo, Mafra (2003) garante que o mundo de hoje se torna infinitamente mais atrativo que a escola, pois a escola não tem marcado um encontro com o mundo do jovem contemporâneo. Se transferirmos as ideias de Mafra (2003) para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, podemos inferir ainda de acordo com o autor que a educação escolar, especificamente nas aulas de literatura, insiste na sobrevivência de um antigo universo. Isso significa, que a imagem de literatura passada nos processos de ensino e aprendizagem é muito diferente e distante das demais formas de literaturas consumidas pelos alunos, distanciando cada vez mais o aluno do ato de ler.

Mafra (2003) observa ainda que as estratégias eficazes de ensino de leitura impõem o reconhecimento do universo da cultura literária dos estudantes, remarcando assim o espaço assumido pela literatura de massa e desmistificando a literatura clássica. Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem não devem anular a literatura clássica do ambiente escolar, mas devem por meio de ações pedagógicas fortalecer o ensino de literatura reconhecendo que a literatura de massa pode constituir uma continuidade e uma aproximação dos alunos para o cânone literário.

Em nossos textos analisados, verificamos Oswald (2007), retratando no Texto 1, que as práticas pedagógicas excluem, em sua maioria, a “realidade” cultural dos estudantes e consequentemente desprestigiam a leitura praticada por eles. Nesse sentido, o estudo reconhece, assim como as reflexões de Mafra (2003), que a cultura de massa, especificamente das Histórias em Quadrinhos japonesas (mangás) pode ser considerada um auxílio para a desconstrução de práticas ineficazes de leitura na escola, pois esse gênero textual está estritamente vinculado aos novos modos de sociabilidade da sociedade contemporânea.

Ao contrário da literatura clássica, o mangá apresenta artefatos próximos a realidade televisiva e cinematográfica do jovem, pois a narrativa é repleta de imagens e sua leitura é rápida e dinâmica. Diante dessas constatações, a popularidade das HQs japonesas nos levam a inferir que a leitura, principalmente na escola, necessita acompanhar as mudanças sociais. O ato de ler é uma influência cultural que a escola ignora constantemente e é exatamente por isso que os adolescentes não leem, no sentido que os professores continuam a considerar o que é ler - apenas literatura clássica. Pelo contrário, após a globalização e o surgimento da multimídia e da hipermídia

[...] nunca se leu e escreveu tanto como hoje, e isso é verdadeiro principalmente quanto aos jovens. No entanto, esses sistemas, sem deixar de incorporar a conquista que a escrita representa, criam novos modos de ler, e também de escrever, mais relacionados com o sistema perceptivo das gerações mais novas que nasceram e cresceram na civilização da imagem (OSWALD, 2007, p. 12).

Diante dessa realidade, a análise do Texto 1, de Oswald (2007), confirma as concepções defendidas por Mafra (2003). O estudo do Texto 3, de Barbosa (2009), também reitera as afirmações apresentadas por Mafra (2003), pois suas reflexões assumem que o gosto pela leitura é algo que a escola deve ensinar já que muitos livros apresentados aos jovens durante os processos de ensino e aprendizagem estão distantes de seu universo cultural e de seus temas de interesse. São, portanto, leituras que impõem dificuldades e transformam o prazer de ler em uma atividade exaustiva e metódica.

Para o Texto 3, de Barbosa (2009), a escola nem sempre acerta na escolha dos livros ou dos clássicos que propõe nas ações didático-pedagógicas. Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem distanciam cada vez mais os jovens do gosto pela leitura literária. No entanto, para a autora, os agentes escolares necessitam reconhecer que “A distância que separa o jovem da leitura deve ser percorrida com a ajuda do professor mediante um trabalho sistemático que possa ‘letrar literariamente’ nossos jovens leitores” (BARBOSA, 2009, p.2).

Dessa forma, o Texto 3 justifica que é fundamental que o docente observe as dificuldades enfrentadas pelos alunos na abordagem dos textos de literatura clássica, bem como identificar o que leem esses jovens e o que também os atrai como literatura. Não se trata de eliminar a leitura dos clássicos das aulas de Língua Portuguesa, mas sim de repensar as práticas pedagógicas do ensino de leitura e sinalizar aos leitores “inexperientes” outras “possibilidades” de literatura (BARBOSA, 2009).

Nessa perspectiva, as ideias do estudo Barbosa (2009), no Texto 3 analisado em nossa pesquisa, e Mafra (2003) correspondem ao princípio de que a escola tem o papel de proporcionar aos alunos o convívio com uma diversidade literária apresentada, inicialmente, pelas práticas de leituras exercidas pelos estudantes fora do contexto escolar, e que são importantes como atividades iniciadoras de um projeto de leitura maior. Em outras palavras, acreditamos, então, que os processos de ensino e aprendizagem de leitura, principalmente no Ensino Médio, devem perpassar a literatura de massa - com o intuito de despertar o jovem pelo gosto da leitura - para posteriormente apresentar aos estudantes um projeto de leitura maior (literatura clássica).

Assim como as reflexões apresentadas acima, o Texto 2, de Giroto e Mello (2007), também defende a prática da leitura nas atividades escolares do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, as autoras reconhecem, diferentemente do Texto 3, de Barbosa (2009), que não há uma necessidade de inserir o ensino de literatura de massa para posteriormente apresentar aos alunos o cânone literário. Nessa perspectiva, a análise do Texto 2 defende que as ações didático-pedagógicas de leitura devam estar embasadas na leitura de clássicos, pois, Giroto e Mello (2007) acreditam que essa prática pedagógica não desqualifica a literatura de grupos populares, mas possibilita a transformação do aluno em um sujeito leitor capaz de cumprir seu papel social em uma sociedade letrada. Para as autoras

A leitura faz e retoma sentido na medida em que o leitor e a leitora reconhecem experiências intensas, complexas e significativas na vida de cada pessoa, as lutas sociais, os manifestos, os amores e as dores; leitor e leitora podem compartilhá-las com outras pessoas, dando sentido pessoal a cada trecho sem que lhe seja enganosamente exposto e imposto um único sentido na leitura (GIROTO, MELLO, 2007, p.3)

O ato de ler, por sua vez, deve garantir, então, um movimento em que o leitor seja capaz de ver-se na leitura vinculando a literatura - nesse caso, especificamente a literatura clássica - a sua vivência de mundo (GIROTTI, MELLO, 2007). Para compreendermos melhor as ideias do Texto 2, podemos retornar, assim como pontuamos no segundo capítulo, às afirmações de Freire (1982).

Nessa perspectiva o estudo de Girotti e Mello (2007) analisado em nossa pesquisa se aproxima das ideias de Freire (1982) na medida em que comprova que a leitura deve ser reconhecida como uma atividade próxima a realidade do leitor. Dessa forma, Freire (1982) garante que o ato de ler deve ser compreendido como uma ação dialética em que o leitor adentra na leitura compreendendo os contextos implícitos nos textos e, claro, reconhecendo-se no contexto de vivência social. Em outras palavras, o leitor faz a leitura da palavra e posteriormente a relaciona com sua leitura de mundo. Sendo assim, podemos compreender a leitura como um movimento de ida e volta, onde o leitor interage com o contexto em que o texto se constitui e também interage com suas experiências e vivências de mundo (FREIRE, 1982).

No entanto, essas afirmações não reconhecem apenas a prática de leituras relativas a textos que expressem a realidade imediata do leitor, isto é, o universo de leitura não pode ser restrito a apenas uma realidade, pelo contrário, é essencial, que a escola apresente e encaminhe o estudante a conhecer e conviver com a leitura de clássicos de literatura. Dessa forma, mesmo que o texto apresente uma linguagem, um contexto histórico, social e político distante da realidade dos alunos, o estudante deve praticar um esforço no sentido de aproximar o texto ao seu contexto social e também a suas vivências de mundo para, assim, repensar sua realidade a partir de outros pontos de vista, bem como reconhecer-se em uma sociedade através de uma forma dinâmica de leitura e conseqüentemente tornar-se um leitor reflexivo (FREIRE, 1982).

Conforme as ideias de Freire (1982), a análise do Texto 2 assegura a prática da leitura de literatura clássica e nacional como um caminho possível para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Para tanto, as autoras, por meio de uma prática de leitura compartilhada denominada de Tertúlia Literária Dialógica (TLD), inserem a leitura de clássicos literários como uma possível ação didático-pedagógica capaz de inspirar os estudantes de Educação Básica “[...] a derrubarem um muro cultural duramente colocado pelos discursos dominantes: que a Literatura Clássica Universal só poderia ser lida por quem teve longa formação acadêmica” (GIROTTI, MELLO, 2007, p. 4).

Além disso, o estudo do Texto 2 determina também que a prática de leitura compartilhada proporciona um diálogo igualitário capaz de priorizar os estudantes que correm maior risco de exclusão. Os princípios da TLD supõem também que por meio das interações os

participantes consigam vincular a leitura feita com as experiências vividas e sobretudo o diálogo amplie as experiências compartilhadas e, portanto, a própria capacidade de aprender e ensinar (GIROTTTO, MELLO, 2007).

Diante disso, a leitura de clássicos literários para a atividade e sobretudo o compartilhamento dessas leituras possibilitou aos participantes um mundo de descobertas, em que o leitor reconhecia-se nos textos, pois “[...] as histórias contidas nesses livros puderam em vários momentos ser transferidas para seus próprios contextos, num movimento constante de misturas de temáticas cotidianas, rodeadas por grandes heróis (GIROTTTO, MELLO, 2007, p. 15). Sendo assim, a dinâmica da TLD de textos de literatura clássica permite, além de inúmeros outros aprendizados, o estímulo e o incentivo à leitura (GIROTTTO, MELLO, 2007).

Dessa forma, podemos constatar que as reflexões de Girottto e Mello (2007), no Texto 2, confirmam as ideias de Freire (1982) no sentido de que o ato de ler não se esgota na mera decodificação do texto, mas sim se antecipa na leitura de mundo do leitor. Nessa perspectiva, a pesquisa analisada por nós, afirma a importância de processos de ensino e aprendizagem de leitura que se aproximem - mesmo com leituras que não expressem a realidade imediata do leitor - cada vez mais a leitura da palavra da leitura de mundo do aluno e conseqüentemente aproximem os adolescentes de uma prática de leitura cada vez mais crítica e significativa.

Conforme ideias expostas, observamos que a análise do Texto 4, de Santos (2015), ratifica as reflexões da pesquisa do Texto 2 na direção em que reconhece a importância da formação de alunos leitores críticos de textos literários. Sendo assim, as reflexões incitadas na análise do Texto 4 também se iguala as ideias de Freire (1982) no sentido de indicar a formação de leitores críticos da realidade como sendo o perfil de leitor ideal na configuração atual da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Diante dessas afirmações, o Texto 4 pontua em sua pesquisa o caminho de documentos reguladores da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente da última etapa da Educação Básica, na formação de leitores literários. Para isso, Santos (2015), considera que, no discurso oficial que dá forma à disciplina escolar de Língua Portuguesa muitas mudanças vêm acontecendo desde a passagem do antigo Segundo Grau para o Ensino Médio.

Mudanças estas delicadamente engendradas na legislação oficial de modo a garantir que o perfil do aluno-leitor de textos literários egresso da educação básica regular esteja, ao menos ao nível do discurso, alinhado com as demandas estabelecidas pelos novos desenhos socioeconômicos e estruturais impostos pelo cidadão do século XXI. (SANTOS, 2015, p. 2)

Neste caso, podemos afirmar então que a configuração atual da disciplina de Língua Portuguesa se dá no sentido de compreender e reconhecer as mudanças da sociedade

contemporânea (SANTOS, 2015). Dessa forma, as ideias do Texto 4 correspondem as afirmações de Queiroz (2015) já defendidas por nós no capítulo 2.

Queiroz (2015) reconhece, então, que as ações didático-pedagógicas para a etapa final da Educação Básica não deve ter em vista apenas a preparação para a etapa seguinte do estudo, mas sim a formação integral do sujeito. Assim sendo, a formação do estudante não pode ter como referência o vestibular, o mercado de trabalho e as provas do ENEM, mas sim a construção de um sujeito ativo e crítico capaz de se relacionar em diversos contextos sociais. A educação escolar não deve, portanto, se reduzir ao simples ato de transmissão de conhecimento sem um sentido significativo. No entanto, a autora, acredita que para isso o Ensino Médio, em especial, deve se renovar constantemente no sentido de compreender quais são as exigências sociais atuais para um cidadão ativo e consciente.

O estudo do Texto 4, de Santos (2015), também defende que o atual jovem egresso do Ensino Médio deve ser compreendido como um sujeito crítico de textos literários, e que como tal deve ser protagonista em diversos contextos da sociedade contemporânea. Santos (2015) afirma ainda, que os processos de ensino e aprendizagem de língua materna não podem mais envolver o estudante como um mero decifrador de códigos, mas sim passar a apresentar um aluno capaz de absorver significados tanto na leitura quanto na escrita.

Assim como as reflexões do Texto 4, Colello (2007) também coloca em questão o Ensino de Língua Portuguesa na escola contemporânea. Para tanto, Colello (2007) defende que é perfeitamente desejável que o ensino de língua materna seja estritamente vinculado a fins tipicamente escolares, no entanto, a autora também considera, que as ações didático-pedagógicas voltadas para a leitura e escrita devem estar embasadas em “significado” e motivação. Nesse sentido, podemos aceitar que a leitura e a escrita revelam-se como instrumento social, pois o sujeito depende fortemente do domínio do código oral ou escrito como condição indispensável e fundamental para o exercício da cidadania.

Portanto, podemos inferir então que a análise do Texto 4 comprova de acordo com as afirmações e reflexões defendidas acima que é no conjunto das práticas sociais que a escrita se revela como algo indispensável para a atuação efetiva do sujeito, e que o ambiente escolar, especificamente a disciplina de Língua Portuguesa, deve considerar as mudanças sociais que lhe são pertinentes para a formação de um cidadão ativo.

Assim como apresentamos a análise dos textos inseridos no eixo “Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: Ênfase na Leitura”, mostraremos a seguir algumas observações relativas ao ensino de língua materna pautadas principalmente nas ações didático-pedagógicas do código

escrito. Para tanto, analisaremos a seguir os estudos pertinentes ao eixo denominado por nós como “Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: Ênfase na Escrita”.

4.3 Textos selecionados no Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita”

Quadro 10 – Textos que compõem o eixo – Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: Ênfase na Leitura

TEXTOS QUE COMPÕEM O EIXO – ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ÊNFASE NA ESCRITA				
Nº	TÍTULO	AUTORIA	GT	ANO DE PUBLICAÇÃO E REUNIÃO ANUAL
5	Algumas veredas: a produção de textos literários	OLIVEIRA, Paula Gomes de	10	2005 - 28ª
6	Produção de conhecimento em Língua Portuguesa com saberes do cotidiano e da tradição do campo	GRACIANO, Marlene R.S.; ALMEIDA, Célia M.C.	10	2006 - 29ª
7	Avaliação escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	SCHWARTZ, Cleonara Maria; OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de	10	2010 - 33ª

FONTE: Elaborado pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

4.3.1 Síntese dos artigos selecionados no Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita”

Texto 5

GT10 - 2005 - 28ª Reunião Anual

Título: ALGUMAS VEREDAS: A PRODUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Autora: OLIVEIRA, Paula Gomes de

Quadro 11 - Síntese do artigo analisado

A pesquisa de Oliveira (2005), debruça-se sobre os processos de ensino e aprendizagem acerca da formação de sujeitos produtores de textos literários, em especial, na etapa final da Educação Básica. A autora analisa, inicialmente, os problemas e enfrentamentos diários do ensino de Língua Portuguesa no que se refere especificamente ao código escrito. Sendo assim, identificamos, que a produção de texto, no contexto escolar, restringe-se apenas a questões de

ordem gramatical, pois o aluno, por meio das ações didático-pedagógicas, compreende a escrita como sinônimo de utilização de norma. Além disso, em grande parte das instituições de ensino particulares, o estudo de Português é organizado de forma fragmenta e dividido em três frentes como, gramática, literatura e redação. A fragmentação do ensino de Língua Portuguesa propõe que o desenvolvimento da escrita e da produção de textos literários e não-literários pertencem apenas aos professores incumbidos da disciplina de Redação. Nesse sentido, o ensino sistematizado da linguagem escrita concebe como prioridade ações pedagógicas pautadas em conjuntos de normas e regras sobre a língua ou um modo, dentre outros possíveis, de colocá-la em ação.

Diante dessa realidade, Oliveira (2005) reconhece que, na prática, os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio relacionados ao código escrito possuem como objetivo a produção de textos não-literários. O texto é proposto como uma tarefa a ser cumprida e também tratado como uma atividade objetiva, argumentativa e imparcial. Com base nos estudos de Vigotski (1998) e Bakhtin (1979) a pesquisadora analisa e reflete a produção de textos literários a partir da perspectiva de estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

De acordo com Oliveira (2005) as experiências e contextos extraescolares como a família e contato com a Arte têm influenciado, em grande parte, o surgimento de uma relação diferenciada e criativa com a língua, pois, o ambiente escolar é compreendido pelos alunos como um espaço de aperfeiçoamento da escrita correta, e conseqüentemente um espaço incompatível com a produção de texto literário criativo. Além da perspectiva da influência na escrita literária, a pesquisadora, se refere a três tipos de relação que os estudantes têm com o código escrito: relação instrumental, relação auto-referida e, a relação que se dirige ao outro. Na relação instrumental os alunos organizam seu texto a partir de regras gramaticais, semânticas, sintáticas e estilísticas, realizando, assim seu intento, mas não escrevendo a partir de nenhuma outra motivação; por outro lado na relação auto-referida o aluno encontra em seu sentimento e nas suas emoções pessoais inspiração para a prática de uma escrita criativa; já na relação que se dirige ao outro o aluno encontra-se mais distante do ponto de vista emocional, e sua escrita torna-se cada vez menos emotiva.

Verificamos, então, que as linguagens representam um grande apelo a práticas de escrita literárias. A análise de outras linguagens como a televisual, a cinematográfica, a musical, a corporal podem sugerir um encontro cada vez mais propício nos processos de utilização da linguagem escrita criativa e literária. No entanto, o espaço dessas linguagens e também do ensino criativo do código escrito encontram um espaço inóspito na etapa final da Educação

Básica, pois as experiências consideradas importantes para o desenvolvimento dessa produção encontram-se edificadas no período das series iniciais (OLIVEIRA, 2005).

De outro modo, o espaço de influência dos estudantes do Ensino Médio, não se trata do espaço escolar, mas sim do espaço de contato com formas de expressão artísticas variadas e contemporâneas, que despertam, no adolescente, um desejo de busca, curiosidade, imaginação. Nesse universo, os processos de ensino e aprendizagem de escrita literária no Ensino Médio atendem a uma demanda de vestibulares, concursos, exames, e por isso distante das situações de criação (OLIVEIRA, 2005).

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

Texto 6

GT10 - 2006 - 29ª Reunião Anual

Título: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM SABERES DO COTIDIANO E DA TRADIÇÃO DO CAMPO

Autoras: GRACIANO, Marlene R.S; ALMEIDA, Célia M.C.

Quadro 12 - Síntese do artigo analisado

O estudo de Graciano e Almeida (2006) reflete sobre a integração de histórias orais do imaginário de um grupo de moradores de um assentamento do Movimento Sem Terra aos estudos de linguagem da 1ª série do Ensino Médio. Nessa perspectiva, o estudo, visou, criar nas aulas de Língua Portuguesa um espaço para a leitura e produção de narrativas para que os estudantes se constituíssem como autores, ao registrarem, pela escrita, narrativas orais coletadas entre os assentados a fim de conservá-las para novas gerações como memória do grupo.

Nessa direção, as reflexões de Graciano e Almeida (2006) fundamentaram-se, principalmente, nas ideias de Benjamin (1985), Larossa (2002), Ezpeleta e Rockwell (1985), Ludke e André (1986) e André (1995). Sendo assim, histórias da vida e da cultura popular recolhidas entre assentados foram trabalhadas em atividades de leitura e retextualização. As narrativas recolhidas foram organizadas em dois grupos. O primeiro compreende histórias do imaginário popular, já o segundo apresenta histórias da vida dos assentados, que com orgulho relatam as lutas e a resistência do grupo, justificando o direito à terra conquistada.

Durante a coleta de dados - especificamente das narrativas orais - Graciano e Almeida (2006) reconhecem que a grande maioria dos moradores do assentamento compreendem suas experiências sociais como um saber que forma e educa para a vida, e que por essa característica deve ser transmitida às novas gerações. No entanto, os autores verificam uma forte ausência da prática de contar histórias, já que durante o trabalho dos pesquisadores em conjunto com a

docente de Língua Portuguesa foi possível constatar que inicialmente os estudantes não se interessavam pelas histórias recolhidas para a pesquisa.

Contudo, no decorrer das atividades de retextualização proposta pela pesquisa de Graciano e Almeida (2006) os estudantes “[...] passaram a se interessar: procuraram relembrar outras histórias, a época em que ouviram, e comentá-las com outros/as docentes da escola.” (GRACIANO, ALMEIDA, 2006, p. 8). Diante dessa realidade, os autores reconhecem que a contextualização de um conteúdo de ensino ocorre mais pelo sentido produzido durante a ação didático-pedagógica que pela identificação com o grupo sociocultural que o produz.

Nessa direção, podemos concluir os alunos souberam identificar as estruturas narrativas, além de mostrarem-se criativos na produção dos textos. As retextualizações indicam, então, que os textos foram facilmente compreendidos, que mostram familiaridade com o contexto, e sobretudo, revelam que as histórias não foram de todo esquecidas e integram o imaginário da nova geração. Além disso, o estudo sugere também que a proposta de ensino de língua na perspectiva textual discursiva pode propiciar aos estudantes uma formação necessária à compreensão de textos lidos, bem como a interação com os textos ao produzirem suas próprias narrativas escritas e assim, mostrarem-se como sujeitos autores (GRACIANO, ALMEIDA, 2006).

A análise das retextualizações mostrou que os estudantes foram capazes de identificar uma sequência cronológica e conceitual da estrutura narrativa e que também souberam identificar e encadear as ideias das narrativas orais eliminando marcadores de conversação e retirando recursos paralinguísticos como pausas, risos, entonações, hesitações e repetições (GRACIANO, ALMEIDA, 2006).

Diante dessas reflexões, Graciano e Almeida (2006) concluem que as ações didático-pedagógicas realizadas na escola do assentamento podem ser uma possível alternativa para um ensino que busque resgatar a historicidade de um grupo, bem como promover um estudo efetivo da linguagem funcional. Além de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa ao propor o acréscimo de elementos significativos da vida cotidiana dos estudantes aos conteúdos escolares organizados.

Texto 7

GT10 - 2010 - 33ª Reunião Anual

Título: A AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Autoras: SCHWARTZ, Cleonara Maria; OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de

Quadro 13 - Síntese do artigo analisado

Schwartz e Oliveira (2010) afirmam em seu artigo que os problemas relacionados a práticas de escrita de alunos da Educação Básica são relativos a forma como a escola tem concebido a linguagem e o texto. As práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa estão estritamente ligadas a sistematização de técnicas, de convenções ortográficas, de concordâncias, de acentuações, de pontuações entre outros aspectos de ordem gramatical. Em face a esses problemas os processos de ensino e aprendizagem de língua materna vêm se constituindo de modo artificial.

Diante dessa realidade, os documentos oficiais apontam que as atividades escritas devam embasar-se em um processo interlocutivo, onde, o aluno seja capaz de assumir-se como locutor, e dessa forma, ter o que dizer, como o que dizer e para quem dizer. Nessa perspectiva, a pesquisa reflete sobre a própria prática de avaliação da produção escrita adotada pelo ENEM, além de analisar se os eixos norteadores e a concepção de avaliação das provas de redação desse exame estão em consonância com as orientações oficiais para o Ensino Médio no Brasil (SCHWARTZ, OLIVEIRA, 2010).

Pautadas nas ideias de Baktin (2003), Antunes (2009), Bazerman (2006), Marcuschi (2008), Geraldi (1993, 2002, 2004) as pesquisadoras consideram o estudo dos gêneros textuais como algo consideravelmente relevante para qualquer discussão relativa a produção textual, tanto no que diz respeito a avaliação das práticas de escrita em sala de aula, quanto em exames nacionais como o ENEM. Para tanto é importante pontuar que o Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação que propõe mensurar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos egressos do Ensino Médio e sobretudo avaliar a capacidade dos estudantes em resolver problemas a partir de habilidades desenvolvidas no processo de escolarização (SCHWARTZ, OLIVEIRA, 2010).

Nessa direção, apesar dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa na etapa final da Educação Básica referendarem textos de diferentes gêneros, a avaliação escrita realizada pelo ENEM vem executando apenas um mesmo modo de redação: a dissertação. Diante dessa realidade SCHWARTZ e OLIVEIRA (2010) ratificam que a priorização desse gênero textual na implantação do Exame tem como resultado que os alunos sejam, constantemente, submetidos na escola apenas a práticas de escrita dessa tipologia, distanciando,

dessa forma, os processos de ensino aprendizagem das orientações da política educacional. Assim sendo, o trabalho com textos originados em diversas esferas do contexto social deixa de ser levado em conta. Não há, portanto, na avaliação escrita do ENEM uma valorização da multiplicidade textual, privilegiando assim a capacidade dos estudantes em posicionarem-se sobre temas de cunho social e político.

SCHWARTZ e OLIVEIRA (2010) concluem que a prova de redação do ENEM está distante de articular práticas sociais de linguagem e objetos escolares de ensino, pois o padrão de produção da avaliação escrita possibilita que sejam avaliadas apenas a capacidade do candidato de sistematizar uma sequência de competências avaliada sobre uma dada temática. Nesse sentido, apesar das diretrizes oficiais, que fundamentam as orientações curriculares para propostas de ações didático-pedagógicas tomarem o gênero textual como unidade básica do ensino do código escrito, a avaliação da escrita do ENEM demarca um gênero (dissertação) escolar canônico na sua forma linguística. Tendo em vista essas considerações, as pesquisadoras compreendem que a utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio como processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior contribui para a valorização de processos de ensino e aprendizagem de língua escrita que tomem o gênero textual na sua pura forma linguística, e conseqüentemente, perpetuar práticas de ensino artificiais.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

4.3.2 Reflexões relativas às principais ideias dos textos do Eixo Temático “Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita

É importante salientarmos que para a análise dos estudos relacionados ao eixo “Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: ênfase na Escrita” também nos apoiaremos na concepção de estratégia de ensino definida por Anastasiou e Alves (2009) apresentada no eixo “Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa: ênfase na Leitura”.

Sendo assim, admitimos mais uma vez, que o professor deve ser capaz de organizar ações didático-pedagógicas que despertem no estudante o interesse pelo conteúdo a ser ensinado, isto é, o docente deve propor diversas estratégias de ensino no sentido de selecionar e organizar as melhores ferramentas facilitadoras para que os alunos se apropriem do saber (ANASTASIOU, ALVES, 2009).

Dessa forma, podemos inferir que as ações didático-pedagógicas relativas ao ensino de Língua Portuguesa escrita necessitam assim como as ações pedagógicas do ensino de leitura de estratégias de ensino bem definidas. Sendo assim, no que se refere especificamente aos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao código escrito, Bunzen (2006) afirma que

a produção de textos nas aulas de língua materna no Ensino Médio nas escolas brasileiras (principalmente nas particulares) acontece na maioria das vezes nas chamadas “aulas de redação”, ministradas por um professor especialista responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, e preferencialmente, dissertações. Já em outras instituições (especialmente as escolas públicas), a disciplina de “redação” não é separada e nem ministrada por um professor especialista em produção de texto, no entanto a lógica da subdivisão dos conteúdos permanece. Nesse sentido, o autor reconhece que essa realidade pedagógica é consequência de uma fragmentação das disciplinas e dos conteúdos escolares, já que

Presenciamos [...] no EM uma verdadeira fragmentação da fragmentação. Os professores precisam tornar-se especialistas em determinado fragmento da disciplina e ensinar apenas uma ponta do *iceberg*: gramática, geografia, física, álgebra, literatura portuguesa, pré-história, química orgânica, dinâmica etc. E não sabemos ainda quem fica com a responsabilidades de integrar/relacionar tais subdisciplinas fragmentadas (BUNZEN, 2006, p. 140).

De acordo com as ideias de Bunzen (2006), a análise do Texto 5, de Oliveira (2005), afirma também que o ensino de escrita, em grande parte dos estabelecimentos de ensino privado, apresenta ações pedagógicas de Língua Portuguesa dividida em três frentes: gramática, literatura e redação. Consequentemente, podemos concluir que o estudo de português na escola é organizado de forma fragmentada e que a tarefa do desenvolvimento da escrita e produção de textos literários ou não pertence apenas a disciplina de “redação”.

O estudo do Texto 5 indica ainda que a produção de textos literários encontra, especificamente no Ensino Médio, um espaço inóspito, pois as experiências consideradas importantes para a produção de textos estão fortalecidas apenas nos processos de ensino e aprendizagem presentes nas séries iniciais da Educação Básica. Dessa forma, a produção de texto na etapa final da Educação Básica tem sido reduzida apenas a tratar a escrita com a finalidade de testar e utilizar as regras gramaticais próprias da Gramática Normativa especialmente em textos dissertativos, exigidos nas provas de vestibular (OLIVEIRA, 2005).

Percebemos novamente que as ideias avaliadas por nós no Texto 5 contemplam as reflexões de Bunzen (2006) no sentido de admitirem que as ações didático-pedagógicas do código escrito no Ensino Médio revelam apenas produtos meramente escolares relacionados ao ensino da estrutura textual (introdução, desenvolvimento, conclusão) e/ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc.).

Dessa forma, Bunzen (2006) confirma que o objetivo das aulas de produção textual revela apenas produtos escolares, pois os docentes de Língua Portuguesa, em geral, compreendem os processos de produção de texto como um mero exercício escolar. Assim

sendo, o objetivo raramente explicitado da produção textual presente no ambiente escolar, na maioria das vezes, é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve como forma de cumprir uma exigência dos docentes em treinar os estudantes para passarem em concursos públicos e/ou no vestibular.

A atividade de redação escolar deve caminhar no sentido contrário a ações pautadas somente na gramaticalização e sistematização de normas cultas da língua e voltar-se para um processo ou ato de elaborar textos por meio da ampliação da própria concepção de linguagem dos sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Diante dessas afirmações “[...] os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social” (BUNZEN, 2006, p. 149).

Nesse universo, é importante afirmar que se aprende a escrever na relação com o outro em contextos formais ou informais de linguagem e de usos de gêneros textuais. Portanto

[...] as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização (famílias, igrejas, mídia, grupos de amigos, movimentos juvenis, associações comunitárias, trabalho etc.) podem ser legitimadas na escola (e não excluídas). A visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções. A ênfase em atividades de produção de texto que visam apenas à correção gramatical para a obtenção de uma nota constrói normalmente uma identidade para este aluno como um não produtor de textos, como um “sujeito incapaz de escrever” (BUNZEN, 2006, p.158-9).

Diante dessas afirmações, a análise do Texto 5, do estudo de Oliveira (2005), assume também que na escola não se escrevem textos, mas sim produzem-se textos que são redações. E essa prática nada mais é que a simples simulação da língua. Para a autora, os processos extraescolares, principalmente as experiências vivenciadas no ambiente escolar, possuem grande influência na escrita literária dos jovens. Diante dessa realidade,

[...] o espaço de influência para a maioria dos alunos nesse período da adolescência, não se trata do espaço escolar, mas sim do espaço de contato com formas de expressões artísticas variadas – música, teatro...- que misturam linguagens também distintas – musical, visual, corporal, plástica...- oferecendo aos alunos a capacidade de redimensionar as percepções sobre suas experiências e seu contexto social (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, as ideias do Texto 5 comprovam que o trabalho de escrita no Ensino Médio atende apenas a uma demanda de vestibulares, concursos e exames, diminuindo assim o espaço de uma escrita literária no ambiente escolar e conseqüentemente difundindo processos de ensino e aprendizagem distantes de situações de escritas criativas. A autora, considera que

um texto criativo se baseia na capacidade que o aluno tem de imaginar e vivenciar determinadas situações, isto é, o processo de ensino e aprendizagem de escrita resulta em um texto que é a expressão de uma grande imaginação, bem como também apresenta uma linguagem capaz de alcançar uma estrutura textual nova, inusitada, geradora de multiplicidade de sentidos e baseada no uso de uma linguagem conotativa. No entanto, podemos reconhecer que o espaço destinado a esse tipo de escrita no ambiente escolar é quase inexistente, pois as ações didático-pedagógicas relativas ao ensino de escrita criativa ficam apenas no discurso e não tem espaço no currículo, nas aulas, nas metodologias ou nos objetivos de ensino (OLIVEIRA, 2005).

Assim, tanto as ideias de Bunzen (2006) quanto as reflexões proporcionadas na análise do estudo do Texto 5 apontam para questões de processos de ensino e aprendizagem de uma escrita literária de cunho criativo. Nesse universo, podemos constatar que é imprescindível que a escola seja capaz de reconstruir sua prática pedagógica, especificamente para o ensino do código escrito. Assim sendo, para dar autonomia ao estudante da etapa final da Educação Básica e promover uma prática de ensino de Língua Portuguesa menos artificial, os agentes educacionais necessitam repensar as aulas e os materiais didáticos para esse nível de ensino, bem como estabelecer uma relação entre as atividades de escrita escolar que não fragmentem a relação entre a língua e a vida. Em outras palavras, uma prática de ensino mais voltada para a prática de leitores e escritores autônomos e críticos.

Nessa mesma perspectiva, a análise do Texto 7, de Schwartz e Oliveira (2010), também reconhece as ideias de Bunzen(2006) à medida em que ambos os autores afirmam que as ações didático-pedagógicas relativas à produção de textos na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, promovem fortemente processos de ensino e aprendizagem artificiais. Nesse universo, a análise do Texto 7 nos evidencia que a avaliação escrita do Exame Nacional do Ensino Médio está cada vez mais distante de articular práticas sociais e objetos escolares de ensino, pois o modelo de produção escrita da prova de redação possibilita que sejam avaliadas apenas a capacidade de o candidato organizar uma sequência que descreve a forma de pensar do candidato sobre uma dada temática.

A análise do Texto 7, de Schwartz e Oliveira (2010), mostra que a proposta de avaliação escrita do ENEM tem como prioridade: a dissertação. Diante dessa realidade, as autoras reconhecem que o fato da prova de redação do ENEM privilegiar “[...] a avaliação da escrita apenas a partir desse aspecto favorece para que os alunos sejam submetidos na escola apenas a práticas de escrita dessa tipologia [...]” (SCHWARTZ, OLIVEIRA, 2010, p.16). Dessa forma, podemos reconhecer, assim como já apresentamos no Capítulo 1, as ideias de Certeau (1998) sobre o conceito de tática ou de “ensinar para o teste”, no sentido em que os processos de ensino

e aprendizagem de produção de texto, principalmente no Ensino Médio, estejam na maioria das vezes pautados em práticas pedagógicas para treinarem os alunos a produzirem textos dissertativos.

Dessa forma, a análise do Texto 7 reconhece que as ações didático-pedagógicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa escrita perpetuam cada vez mais a valorização de táticas de “ensinar para o teste” e evidenciam sobretudo práticas de ensino e de avaliação da escrita na sua pura forma linguística. Para Schwartz e Oliveira (2010) - Texto 7:

[...] a avaliação da escrita no ENEM fica circunscrita a um gênero escolar canônico na sua forma linguística. Logo a avaliação da escrita que se faz por meio da prova de redação não possibilita que se avaliem a capacidade dos participantes do exame de adaptarem-se às características do contexto e do referente, comprometendo assim a avaliação da capacidade discursiva dos concludentes do Ensino Médio. (SCHWARTZ, OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Nesse movimento, podemos reconhecer que a institucionalização do Exame Nacional do Ensino Médio como processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior contribui, fortemente, para imprimir em todo país a valorização de práticas de ensino e de avaliação da escrita artificiais. Sendo assim, as ideias do Texto 7 confirmam também as reflexões de Possenti (1999) à medida em que ambos os estudos afirmam que não se aprende por práticas de ensino artificiais e/ou mecanizadas, mas sim por práticas significativas.

Para Possenti (1999), o domínio de uma língua é resultado de ações didático-pedagógicas efetivas, significativas e contextualizadas. A escola, portanto, deve ser capaz de compreender que é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. Podemos observar, então, assim como defendido no Texto 7 que o ensino de Língua Portuguesa escrita deve articular práticas sociais de linguagem.

Para tanto, Geraldi (1999) assume que os processos de ensino e aprendizagem, em especial de Língua Portuguesa, devam contemplar a compreensão e a interpretação da realidade da escola com os mecanismos utilizados em sala de aula. Nessa perspectiva, a análise do Texto 6, do estudo de Graciano e Almeida (2006), também reconhece que os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa devem estar pautados no contexto social do educando. Dessa forma, as autoras afirmam que é preciso deslocar os propósitos do ensino de língua materna, em especial na última etapa da Educação Básica, com o objetivo de centralizar as atividades escolares nos usuários e sobretudo em seus interesses. Trata-se, portanto, de encontrar uma articulação real entre práticas educativas e práticas sociais dos estudantes e também atribuir a escola a responsabilidade de relacionar o saber escolar com o saber social, para que assim os alunos sejam capazes de produzir um conhecimento significativo da língua.

Dessa forma, a análise do Texto 6, de Graciano e Almeida (2006), reconhece que o ensino de linguagem no Ensino Médio, especificamente em uma escola de Assentamento, deve então aproximar os processos de ensino e aprendizagem dos educandos. Sendo assim, as autoras propuseram a leitura de narrativas orais das famílias dos alunos como forma de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo. No entanto, podemos constatar que

De início, alunos e alunas não se interessaram pelas histórias recolhidas para a pesquisa, contrariando a hipótese inicial de que estas lhes despertariam a atenção por se vincularem às suas origens e ao ambiente sociocultural do assentamento. No decorrer das atividades, [...], entretanto, passaram a se interessar: procuraram lembrar outras histórias, a época em que ouviram, e comentá-las com outros/as docentes da escola. Isso resultou, talvez, do fato de que a contextualização de um conteúdo ocorre mais pelo sentido produzido por ele que pela identificação com o grupo sociocultural que o produz (GRACIANO, ALMEIDA, 2006, p.8).

Assim sendo, as autoras do Texto 6 reconhecem que apenas apresentar atividades vinculadas ao convívio social dos educandos não é suficiente para tornar os processos de ensino e aprendizagem significativos, mas que as ações didático-pedagógicas devem envolver o aluno em um sentido mais amplo e significativo. Diante dessa constatação, o estudo do Texto 6, de Graciano e Almeida (2006), se aproxima das ideias de Klebis (2008) já defendidas no segundo capítulo de nossa pesquisa no sentido de reconhecer que as atividades escolares devem proporcionar experiências não apenas de aproximação, mas sim de envolvimento dos alunos com o conteúdo a ser aprendido.

Para Klebis (2008), as práticas escolares devem “envolver” o aluno no processo de ensino e aprendizagem a medida em que

[...] entendemos o “envolvimento” como um movimento de aproximação, de contato afetivo com o saber, de uma experiência estética, emocional, sensível, em relação aquilo de cujo sentido pretendemos nos aproximar, sentido somente possível a partir do momento em que vivenciamos uma relação de cumplicidade com os objetos culturais [...] (KLEBIS, 2008, p. 35).

Nesse sentido, o “envolvimento” entre diferentes sujeitos e diversos aspectos culturais constitui um elemento de fundamental importância para um aprendizado cada vez mais significativo. Sendo assim, o estudo do Texto 6 propõe como estratégia de ensino de Língua Portuguesa escrita a retextualização de narrativas orais dos familiares dos alunos. Dessa forma, Graciano e Almeida (2006) indicam o uso de ações didático-pedagógicas pautadas na oralidade e na contação de histórias como uma possível atividade para valorizar a cultura dos moradores do Assentamento e sobretudo como meio para tornar o ensino de leitura e especialmente de escrita mais significativo.

Diante dessas constatações, podemos considerar que o estudo do Texto 6, de Graciano e Almeida (2006), também se aproxima das reflexões Geraldi (1999), já que ambos os estudiosos afirmam que as atividades de ensino presentes no ambiente escolar devem envolver o contexto social do aluno.

Geraldi (1999, p. 40) defende que a atividade de sala de aula “[...] articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade [...]” isto é, o autor afirma que toda e qualquer proposta pedagógica de ensino envolve um a percepção da realidade e do contexto social do aluno.

Ainda assim, Colello (2007) também reconhece que o grande desafio da educação é considerar o ponto de vista de cada aluno, além de entender como os indivíduos interpretam as informações e finalmente como cada aluno evolui nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a autora, garante que os processos cognitivos envolvidos na construção da linguagem escrita devem colocar o aluno como centro (meio e meta) da prática pedagógica. Isso significa, que podemos afirmar que

[...] cabe ao professor despertar interesses, fomentar a atitude reflexiva, apoiar o desenvolvimento, estimular o ambiente rico em experiências ou interações e promover a ação pedagógica facilitadora para a elaboração de novas ideias, concepções e hipóteses (COLELLO, 2007, p. 34).

Nesse universo, podemos considerar que as ideias do Texto 6, de Graciano e Almeida (2006), correspondem as reflexões de Colello (2007) no sentido de comprovar a importância das ações didático-pedagógicas julgar o aluno como o centro das propostas de ensino de Língua Portuguesa escrita.

Nossa pesquisa contempla além de reflexões acerca de estratégias de ensino de Língua Portuguesa em leitura e escrita, algumas considerações pautadas principalmente em questões relativas à prática docente. Para tanto, analisaremos a seguir o eixo temático denominado para nossa pesquisa como “Saberes docentes e práticas pedagógicas”.

4.4 Textos selecionados no Eixo Temático “Saberes docentes e práticas pedagógicas”

Quadro 14 – Textos que compõem o eixo – Saberes docentes e práticas pedagógicas

TEXTOS QUE COMPÕEM O EIXO – SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS				
Nº	TÍTULO	AUTORIA	GT	ANO DE PUBLICAÇÃO E REUNIÃO ANUAL
8	Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas	MENDES, Maria Celeste de Jesus	4	2008 - 31ª
9	Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá	GERKEN, Carlos Henrique de Sousa; OLIVEIRA, Ildete Freitas	10	2012 - 35ª

FONTE: Elaborado pela autora com base no site da ANPEd, 2016.

4.4.1 Síntese dos artigos selecionados no Eixo Temático “Saberes docentes e práticas pedagógicas”

Texto 8

GT4 - 2008 - 31ª Reunião Anual

Título: PROFESSORAS BEM-SUCEDIDAS: SABERES E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

Autora: MENDES, Maria Celeste

Quadro 15 - Síntese do artigo analisado

O artigo de Mendes (2008), apresenta dois enfoques sobre a prática docente no Ensino Médio, nesse contexto, a pesquisa aponta em suas reflexões: a voz do aluno sobre a prática de três professoras, consideradas bem-sucedidas e também analisa os saberes e a prática dessas professoras.

Para seu embasamento teórico a pesquisadora analisa o processo de ensino e aprendizagem pelas dimensões propostas por Rios (2002), além da noção de “saber” utilizada por Tardif e Raymond (2000) e também por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Nesse prisma, é importante ressaltar, que a intenção do estudo ao citar e analisar as diversas características e atitudes das professoras bem-sucedidas, não seja de construir um perfil de professor idealizado e impossível de ser encontrado, mas sim um professor “palpável” e contemporâneo construído a partir da análise da prática de professores reais (MENDES, 2008).

Para o estudo verificou-se que a professora Paula de Língua Portuguesa, além de abordar os conteúdos específicos de sua disciplina busca aplicar metodologias atrativas e que se aproximam da realidade do aluno. Para a docente é possível perceber, também, que o que mais envolve e motiva os alunos a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem é a relação que ela (professora) consegue estabelecer com os estudantes. A prática avaliativa da professora tenta ser o mais coerente possível com sua proposta de ação pedagógica, pois, a avaliação é compreendida como um processo mais abrangente e não apenas como uma somatória de notas de provas ou trabalhos. Além disso, sua metodologia é diversificada, pois, há uma participação ativa da maioria dos estudantes em trabalhos em grupo, seminários, dramatizações, desenhos, debates (MENDES, 2008).

Já a professora Pâmela leciona Química e considera, que o aspecto mais importante de sua prática seja conhecer individualmente seus alunos, além, também de estabelecer uma relação de confiança para envolvê-los nas atividades propostas. Ao estabelecer esse vínculo com os estudantes, a docente consegue com mais facilidade tornar suas aulas mais tranquilas e, ainda, desfaz as atitudes negativas que alguns alunos possuem em relação às disciplinas de exatas. Podemos inferir, então, que as atitudes e posturas sob as quais a docente desenvolve uma relação afetiva com seus é também a base de sua autoridade. Nas regras estabelecidas em sala de aula o que prevalece sempre é o diálogo, o respeito, o afeto e a comunicação verdadeira. Como prática avaliativa, a docente, atribui grande importância dada a nota, pois, a média bimestral é composta por uma prova e quatro vistos em exercícios dados na sala de aula e em datas não fixadas previamente (MENDES, 2008).

Diante dessas constatações, a professora de Química desenvolve sua prática de forma afetiva, agradável, envolvendo os alunos no sentido de transmitir-lhes conceitos que, a própria docente, acredita serem pertinentes à sua disciplina. A professora, considera que suas ações didático-pedagógicas sejam extremamente tradicionais e reconhece também que teria dificuldades de adaptar-se a uma prática fundamentada em projetos. De encontro a docente Pâmela a professora Penélope leciona Geografia e tem em seus processos de ensino aprendizagem o foco no desenvolvimento de projetos. Assim, dentro de sua área do conhecimento, Penélope posiciona-se como facilitadora e o aluno como centro da aprendizagem. Nesse sentido, a professora propicia uma metodologia que leva à participação ativa dos estudantes: debates, exposições, seminários, pesquisas, trabalhos em grupo, dramatizações, desenhos, entrevistas e outras. Dessa forma, a avaliação é contínua durante o desenvolvimento de cada atividade (MENDES, 2008).

Diante dessa realidade, Mendes (2008) afirma, por meio da análise das ações didático-pedagógicas das três professoras bem-sucedidas, que apesar de heterogêneas essas propostas de ensino e aprendizagem possuem alguns pontos em comum que podem ser considerados como aspectos constitutivos de uma prática pedagógica significativa como a utilização de metodologias diversificadas sempre buscando aproximá-las do interesse/realidade do aluno; a busca do conhecimento individualizado do aluno; o estabelecimento de vínculo afetivo; o desenvolvimento de relações pautadas no respeito, no diálogo e na confiança; a construção cotidiana da autoridade em sala de aula; o estabelecimento de limites e regras claras de convivência e avaliação; propostas de avaliação coerente com a prática desenvolvida em sala de aula; a demonstração de interesse pela aprendizagem do aluno; o domínio da área do conhecimento; bem como a manutenção do compromisso de ensinar independente das adversidades.

Apesar de considerarmos as práticas desenvolvidas pelas docentes como significativas, é importante salientar que há ainda a necessidade de que estas práticas se propagem além das portas da sala de aula, pois, o estudo aponta-nos que, uma inexistência de um trabalho pedagógico coletivo na escola pesquisada. Nesse universo, Mendes (2008) conclui que o docente competente da escola contemporânea é aquele capaz de perceber que sua ação pedagógica é uma ação política transformadora, e que contribui para o aprimoramento da sociedade, além também de ser significativa para a comunidade na qual está inserido seu trabalho. Para tanto, é necessário, que o professor seja capaz de compreender o contexto de trabalho e possa direcionar sua prática pedagógica diária à emancipação social das pessoas com as quais atua.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

Texto 9

GT10 - 2012 - 35ª Reunião Anual

Título: LETRAMENTO, IDENTIDADE E COTIDIANO ENTRE JOVENS XAKRIAKÁ

Autores: GERKEN, Carlos Henrique de Souza; OLIVEIRA, Ildete Freitas

Quadro 16 - Síntese do artigo analisado

O artigo de Gerken e Oliveira (2012) discute e reflete, por meio das ideias de Street (1984, 1995, 2003, 2007) e Kalman (2004) questões relacionadas as práticas, valores e concepções construídas sobre a escrita por parte de populações tradicionais, especificamente de jovens e adultos que cursaram o 3º ano do Ensino Médio na Escola Xukurank, bem como conhecer a prática de letramento da Aldeia Barreiro Preto entre os índios Xakriabá.

O interesse da pesquisa compreende o letramento como um processo que envolve a elaboração de estratégia culturais, simbólicas e cognitivas que atravessam e ultrapassam as atividades escolares, e sobretudo descreve os modos ou estratégias de apropriação da escrita em populações tradicionais demarcadas por práticas simbólicas onde impera o uso da linguagem oral. Gerken e Oliveira (2012) verificaram também como os diferentes sujeitos indígenas participam das diferentes atividades cotidianas e quais são os processos privilegiados de socialização, assim como analisaram as expectativas dos jovens a respeito da aquisição do código escrito.

Nesse prisma, observou-se inúmeras formas de utilização da linguagem escrita no ambiente escolar. Os processos de ensino aprendizagem ressaltam a cópia de textos, além de outras atividades realizadas em sala como revisões, leituras coletivas, produção de textos sobre as leituras realizadas, produção de textos por meio de relatórios de atividades realizadas nos projetos da aldeia e de viagens da turma fora da área indígena. Nesse ponto, a linguagem escrita se transforma em um instrumento de apropriação social. Além dessas atividades, existem outras ações didático-pedagógicas que oportunizam a articulação entre as práticas escolares e o meio sociocultural: elaboração de memoriais e a realização de pesquisas na biblioteca através dos livros do acervo e pelos computadores que dão acesso à internet. Sendo assim, as atividades escolares além de incitarem os alunos a participarem do meio social em que vivem e a elaborarem a própria cultura, possibilitam o acesso ao conhecimento existente na sociedade em geral (GERKEN, OLIVEIRA, 2012).

A participação em redes sociais e o uso da escrita mediado pelo computador e pela internet também compreendem uma relação dos jovens indígenas com o código escrito. Diante desse contexto, os alunos utilizam o computador para pesquisar assuntos relativos à aula, bem como para ressignificarem suas identidades indígenas por meio do acesso à sites de relacionamento. Os alunos também aprendem a utilizar o computador por meio do contato com pessoas da própria aldeia que já dominam esse instrumento, dessa forma, ocorre uma articulação muito interessante entre o uso da escrita e a comunicação oral, reafirmando que há uma intenção em reproduzir diferentes dimensões da tradição da aldeia por meio da escrita (GERKEN, OLIVEIRA, 2012).

Os espaços de trocas familiares também se constituem como um lugar que demanda o uso da linguagem. As casas dos Xakriabás são repletas de materiais escritos, desenhos, e cartazes que são colocados nas paredes, além de poemas, avisos de reuniões, lista de compras e outras formas de registro escrito do cotidiano. Existe também a disponibilidade de um conjunto de textos que os próprios indígenas escreveram sobre sua história recente, compondo

assim os primeiros textos da literatura Xakriabá. Desse modo, os indígenas introduzem a escrita em seu cenário cultural (GERKEN, OLIVEIRA, 2012).

Para os Xakriabás, a escrita, também é um meio de promover o resgate e a manutenção da trajetória pessoal e de fatos que marcaram a história da Aldeia Barreiro Preto. Para eles, o uso da linguagem escrita representa uma nova possibilidade de reconstrução das trajetórias singulares e da memória coletiva, resgatando fatos marcantes e construindo novas narrativas sobre os momentos de luta. Diante dessa realidade, o processo de letramento dos índios Xakriabás apresenta uma complexidade de práticas que estão relacionadas a diferentes dimensões do cotidiano e ao intenso trabalho de reconstrução da identidade dos jovens (GERKEN, OLIVEIRA, 2012).

Diante de todas essas constatações Gerken e Oliveira (2012) compreendem que as práticas relacionadas ao código escrito apresentam de um lado, modificações de seus sistemas de representações sociais ao serem introduzidos em novos espaços simbólicos e, de outro lado, a afirmação de sua própria identidade por meio da construção e ressignificação de sua cultura.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2016.

4.4.2 Reflexões relativas às principais ideias dos textos do Eixo Temático “Saberes docentes e práticas pedagógicas”

Quando refletimos sobre questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, admitimos a necessidade de compreendermos aspectos pertinentes aos saberes docentes e também a práticas pedagógicas presentes no ambiente educacional. Nessa perspectiva nos embasamos nas reflexões de Borges (2004) na medida em que as ideias da autora definem os saberes docentes como um amálgama ou conjunto de saberes heterogêneos que se hierarquizam.

Nesse sentido, Borges (2004) reconhece que a partir desse amálgama, ou conjunto de saberes, não existe um único saber, mas vários conhecimentos relativos à profissão docente que estão na base dos processos de ensino e aprendizagem e compõem, sobretudo, o conhecimento profissional do professor.

Borges (2004) reconhece ainda que os saberes docentes estão intimamente relacionados entre si e a prática pedagógica no sentido em que os professores mobilizam ao mesmo tempo vários desses saberes e conseqüentemente é quase impossível identificá-los e diferenciá-los, já que eles se hierarquizam em função das demandas em que os professores buscam atender.

Nesse sentido, dependendo da circunstância, alguns saberes acabam sendo mais necessários do que os outros. E o professor, que parece agir de improviso, quando não está mesmo improvisando vai lançando mão dessas ferramentas que constituem seu repertório de saberes disponíveis sobre o ensino, conscientemente ou não (BORGES, 2004, p.192).

Dessa forma, a autora reconhece que a hierarquia se estabelece em função da situação e das exigências decorrentes da prática docente em um contexto determinado, tratando-se, portanto, de uma hierarquia relativa. Diante dessas constatações, podemos depreender que os saberes profissionais docentes são igualmente importantes, indivisíveis, maleáveis e possuem também, assim como define Borges (2004), uma natureza sincrética no sentido em que quase impossível encontrar uma unicidade quanto às fontes e aos tipos de saberes empregados nos processos de ensino e aprendizagem (BORGES, 2004).

Nesse prima, podemos afirmar que os saberes docentes são, em grande parte, moldados na/e pela experiência, através de um longo processo de socialização profissional cujas origens remontam às experiências pré-profissionais do docente. De modo geral, Borges (2004) expõe a ideia de que os saberes docentes não podem ser compreendidos como algo fixo ou rígido. Para a autora, é importante, mas não essencial, que o professor tenha domínio dos conhecimentos da matéria ensinada, isto é, o fato do docente dominar o conteúdo da sua disciplina não garante que o professor seja bom no que faz (BORGES, 2004).

As reflexões de Borges (2004) se assemelham as ideias do Texto 8, de Mendes (2008), analisado em nossa pesquisa, visto que ambos os estudos reconhecem que para ser um docente bem-sucedido não é necessário apenas dominar os conceitos de sua disciplina, mas, sim, é fundamental que o profissional da educação reflita criticamente sobre o valor do que, para quem e para quem ensina, visando a formação de um aluno crítico (MENDES, 2008).

Sendo assim, as ideias de Borges (2004) e do Texto 8 afirmam que a prática docente envolve diversos saberes que provêm de fontes diversas e abrangem uma diversidade de elementos, que na maioria das vezes, não correspondem, somente, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e que podem ser provenientes de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (MENDES, 2008).

Nesse sentido, reconhecemos as ideias de Borges (2004) na análise do Texto 8, uma vez que a autora afirma “[...] que existem saberes que vêm das experiências vivenciadas durante sua escolarização e em suas experiências pré-profissionais; outros são provenientes da própria formação universitária [...] e, ainda, os saberes referentes à disciplina que ensinam.” (BORGES, 2004, p.198).

A análise do Texto 8 propõe também, que além das práticas pedagógicas dos docentes serem fundamentadas em saberes anteriores de sua formação, são, sobretudo, construídas em situações vivenciadas com seus alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Logo, o Texto 8 confirma novamente as reflexões de Borges (2004), já que ambos os estudos afirmam que o contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, com a prática pedagógica diária, ou seja, com a vida profissional, proporciona muitas aprendizagens e saberes oriundos da experiência profissional docente.

Entre as várias práticas de ensino relatadas no Texto 8, de Mendes (2008), nos atentaremos a analisar, especificamente, os saberes relativos às ações didático-pedagógicas da docente de Língua Portuguesa, por considerarmos que esses saberes provenientes dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna no Ensino Médio serão de grande valia para nossa pesquisa.

Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa apresentados no Texto 8 mostram uma prática pedagógica capaz de abordar os conteúdos específicos da disciplina de uma forma diferenciada e atrativa e que se aproximam da realidade ou do interesse do aluno. Nesse aspecto, o estudo do texto 8 confirma as ideias de Borges (2004) de que a ação pedagógica exige, do professor, o domínio dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como a capacidade de transmissão dos conhecimentos aos alunos. Para Borges (2004), a ênfase no domínio dos conteúdos e no “saber ensinar” recai sobre a capacidade de síntese do professor, já que ele tem o papel de: estruturar o conhecimento; ter a capacidade de síntese; ter percepção na escolha de temas que não só atraiam os alunos, mas que lhe permitam fazer associações evitando a decoreba; saber relacionar o conhecimento de sua matéria específica com questões cotidianas sobre a realidade dos alunos; vincular os conhecimentos com a vida estabelecendo conexões com os diferentes tipos de conhecimentos; enfim, tem que “saber ensinar” e transmitir os conhecimentos, de forma que os alunos se sintam motivados e interessados nas propostas didático-pedagógicas.

Para a aproximação e engajamento dos alunos nas atividades promovidas em sala de aula, o Texto 8 apresenta-nos uma proposta de ensino e aprendizagem diferenciada para a leitura de alguns clássicos da literatura. Nessa proposta, a professora convida os alunos a produzirem um filme ou uma novela com a leitura dos livros. Durante a atividade, os alunos desenvolveram inúmeras habilidades que já possuíam sobre os conteúdos referentes à disciplina de Língua Portuguesa, além de desenvolverem outras competências sobre diversos aspectos. Diante dessas constatações, observamos que essa proposta de ensino e aprendizagem para o

ensino da leitura dos clássicos motivou e envolveu os estudantes e, sobretudo, transformou a atividade pedagógica em algo significativa para o educando (MENDES, 2008).

A proposta de atividade descrita no estudo do Texto 8 reconhece as ideias de Berbel (2011), já que a autora também considera que a implementação das ações didático-pedagógicas devam envolver o fortalecimento da percepção do aluno na origem e na execução da própria atividade gerando. Para Berbel (2011), esse tipo de atividade - assim como a descrita acima na análise dos processos de ensino e aprendizagem para a leitura dos clássicos no Ensino Médio - têm o potencial de despertar a curiosidade do aluno, à medida em que os estudantes se inserem na teorização e trazem elementos novos ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.

Podemos entender, então, que essas propostas de atividades, “[...] baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p.29) além de impulsionar a aprendizagem a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos estudantes (BERBEL, 2011). Diante dessas observações, o estudo do Texto 9, de Gerken e Oliveira (2012), também comprova as ideias de Berbel (2011) no sentido de que ambos os estudos acreditam que os processos de ensino e aprendizagem escolares sejam um instrumento de apropriação social.

Nessa perspectiva, a análise do Texto 9 reconhece que as ações didático-pedagógicas, em especial relacionadas ao ensino do código escrito no Ensino Médio, devem incitar os alunos a participarem do meio social em que vivem, bem como possibilitar os estudantes a elaborarem e construir a própria cultura, por meio da linguagem escrita, possibilitando assim o acesso ao conhecimento existente na sociedade brasileira em diferentes campos do saber. Podemos constatar, então, que a escola deve ser compreendida “[...] não apenas como um espaço de transmissão e aprendizagem do conhecimento legitimado pela sociedade brasileira, mas e, sobretudo, espaço de reelaboração de identidades sociais e políticas.” (GERKEN, OLIVEIRA, 2012, p.9).

De acordo com Berbel (2011), o engajamento do aluno em relação ao processos de ensino e aprendizagem é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro e, sobretudo para uma autonomia intelectual do cidadão. Nesse caso, as ideias de Berbel (2011) se assemelham as ideias do Texto

9, uma vez que ambos os estudos asseguram que os processos de ensino e aprendizagem devam estar embasados na formação cidadã do alunado.

O estudo do Texto 9, de Gerken e Oliveira (2012), contempla em sua investigação que os usos escolares da língua escrita acompanham além de atividades sistematizadas do código escrito diferentes dimensões cotidianas. Nesse sentido, algumas atividades como a produção de relatórios acerca dos projetos realizados na Aldeia Barreiro Preto, bem como a elaboração de memoriais propiciam a articulação entre os eventos e as práticas escolares de letramento. Estas atividades além de incentivarem os alunos a participarem do meio social em que vivem, possibilitam também o acesso ao conhecimento. Dessa forma, podemos observar que o ambiente escolar indígena não pode ser compreendido apenas como um espaço de transmissão e aprendizagem do conhecimento legitimado (GERKEN, OLIVEIRA, 2012).

Dessa forma, as reflexões do Texto 9 nos remetem as ideias de Soares (2005) no sentido em que ambos os estudos compreendem as atividades pedagógicas de Língua Portuguesa como um processo de letramento. Para Soares(2005), letramento nada mais é que nomear uma nova percepção e uma nova compreensão de um processo que em si não é novo: o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Dessa forma, podemos compreender a prática do letramento como um processo de aprendizagem dos usos sociais e das funções culturais, ideológicas e políticas da leitura e da escrita. Nesse contexto, as ações didático-pedagógicas relativas ao sistema de escrita não devem se separar ou se desintegrar das práticas de ensino relativas a aprendizagem dos usos e das funções sociais da escrita (SOARES, 2005).

Sendo assim, podemos considerar “[...] acesso ao mundo da escrita como muito mais que um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas considerá-lo como um processo de real inclusão social, cultural e política - um processo de letramento” (SOARES, 2005, p. 52).

De acordo com a definição de letramento estabelecida por Soares (2005), o Texto 9, de Gerken e Oliveira (2012), analisado em nossa pesquisa reconhece que não há uma única forma ou maneira de letramento, mas sim vários processos que estão fortemente enraizados na cultura e no contexto de diferentes grupos sociais. Além de considerá-lo como um princípio relevante na própria formação de pessoa, na medida em que ser capaz de ler e escrever é pressuposto para a caracterização de um sujeito socialmente competente. Desse modo, podemos compreender que o conceito de letramento é algo que não se constrói sozinho, mas sim nas inter-relações sociais presentes em determinadas comunidades e contextos culturais.

Gerken e Oliveira (2012) definem ainda os conceitos: evento de letramento e prática de letramento. Para tanto, os autores declaram que

[...] os eventos de letramento, antes de serem ‘trivialidades’, são comportamentos observáveis de sujeitos em interação, estando tais comportamentos imbricados de significado e estruturados em torno de uma gama de mediações sociais, seja por compor as interações, seja por elucidar os referenciais culturais dos sujeitos. Logo, referem-se às relações que se estabelecem dos sujeitos com os textos, os valores e as ações cognitivas que ocorrem, elucidando referenciais culturais que norteiam o processo de interação. Por outro lado, a prática de letramento refere-se a uma construção analítica em torno de um determinado conjunto de eventos de letramento quem compõem uma dada interação, articulando as mediações sociais que compõem o contexto sócio-histórico e político da interação estudada (GERKEN, OLIVEIRA, 2012, p.4).

Tomando como referência os conceitos descritos, os autores do Texto 9, Gerken e Oliveira (2012), refletem sobre a compreensão das práticas sociais de uso da linguagem escrita no contexto de uma comunidade tradicionalmente marcada por práticas simbólicas onde impera o uso da linguagem oral. Nesse contexto, os autores observam a existência de vários espaços geradores do uso da linguagem escrita: o uso escolar; a participação em redes sociais e o uso da escrita mediado pelo computador e a internet; a casa e o trabalho; e o uso da escrita como forma de preservar a trajetória individual e a memória coletiva.

Diante das constatações da análise da pesquisa do Texto 9, de Gerken e Oliveira (2012), podemos reafirmar as reflexões de Possenti (1999) no sentido de que os processos de ensino e aprendizagem escolares não devem ter como base exercícios sistematizados de forma mecânica, mas sim práticas significativas de aprendizagem. Se pensarmos bem, a proposta de um processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa significativo também está relacionada as ideias de Colello (2007), pois a autora afirma que o grande desafio do ensino é considerar o ponto de vista de cada aluno, bem como valorizar as experiências vividas dentro e fora da escola para somente assim os estudantes evoluírem nas diferentes competências de ler, escrever, compreender, interpretar e etc. Dessa forma, é no reconhecimento das diversas práticas sociais como processos de ensino e aprendizagem de escrita que se revela uma construção do conhecimento linguístico. Nessa perspectiva,

A relevância e vitalidade da língua escrita - de fato, uma sublime construção da humanidade - transparecem em múltiplos usos, gêneros e funções: a comunicação, o documento, a previsão, o diagnóstico, o relatório, a notícia, o auxílio à memória, o divertimento, a tradução, a reivindicação, a informação, a propaganda, a expressão efetiva, o devaneio... Aliadas às outras formas de expressão, comunicação e representação simbólica (oralidade, arte, música, som, movimento e gestualidade), as práticas da escrita contribuem para a sutura do indivíduo ao seu mundo, em um processo simultâneo de inserção social e construção de si (COLELLO, 2007, p.29).

Nesse movimento, constatamos então que as ideias de Colello (2007) confirmam as reflexões do estudo do Texto 9, de Gerken e Oliveira (2012), no sentido em que compreende o uso do código escrito como um meio para uma nova possibilidade de reconstrução de trajetórias singulares e de memória coletiva. Para tanto, Gerken e Oliveira (2012) afirmam que o processo de letramento dos estudantes de Ensino Médio da comunidade indígena investigada na pesquisa apresenta, portanto, uma complexidade de práticas que estão relacionadas a diferentes dimensões do cotidiano e ao intenso trabalho de reconstrução da identidade destes jovens. Nessa perspectiva podemos

[...] mostrar que os usos escolares da linguagem escrita estão em estreita sintonia com as demandas sociais e políticas [...] possibilitando articulações com os movimentos sociais e com o trabalho político desenvolvido pelos indígenas em sua relação com o Estado. Por sua vez, os espaços que estão sendo conquistados por meio dos usos dos computadores ligados à internet se convertem em mais uma oportunidade de reafirmação da identidade étnica [...]. Além disso, as demandas por novas profissões têm criado novas oportunidades de uso da escrita no campo da saúde e da Educação. Ao mesmo tempo, chama atenção o uso da escrita como forma de construção de narrativas em diários e memoriais que são expressões do contínuo trabalho de reconstrução da identidade destes jovens (GERKEN, OLIVEIRA, 2012, p. 13-4).

Diante dessas afirmações, podemos observar então que os usos da linguagem escrita apresentam, de um lado, modificações de seus sistemas de representações sociais ao serem introduzidos em novos espaços simbólicos e, de outro lado, a afirmação de sua própria identidade através da afirmação, da construção e da ressignificação de sua cultura (GERKEN, OLIVEIRA, 2012).

Por meio das discussões relativas ao estudo do Texto 9, de Gerken e Oliveira (2012), podemos associar também algumas reflexões de Silva (2010) na medida em que a concepção da aprendizagem de leitura deve ser compreendida por meio de práticas pedagógicas significativas, que resultem - assim como pontuamos no estudo de Gerken e Oliveira (2012) -, na transformação, na emancipação e na libertação de leitores capazes de transferirem as experiências escolares de leitura e escrita para os diversos contextos sociais.

Para tanto, podemos perceber que os processos de aprendizagem de Língua Portuguesa devem envolver então leituras da realidade e de textos que expressem as realidades dos estudantes como forma de construir uma atmosfera de interlocução das salas de aula com a realidade do aluno. Nessa perspectiva, podemos inferir também de acordo com as ideias de Queiroz (2015) que uma das práticas de processos de ensino e aprendizagem significativos no contexto de escolas rurais e/ou indígenas é o desenvolvimento de atividades e projetos ligados

a problemas locais onde os estudantes sejam capazes de construir caminhos para a valorização do espaço e da comunidade onde vivem.

Nessa perspectiva, podemos observar que as ideias pontuadas no estudo do Texto 9 contemplam também as reflexões de Freire (1998) na medida em que ambos os autores reconhecem os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como uma prática além da simples decodificação pura da palavra escrita. Isto posto, Freire (1998) defende que o ato de ler se antecipa na relação do leitor com sua vivência de mundo, para o autor

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, Freire (1998) defende a ideia de que os processos de ensino e aprendizagem, em especial de língua materna, devem se organizar a partir do universo dos estudantes expressando assim os anseios, as inquietações, as reivindicações e a realidade dos alunos.

Diante das afirmações discutidas nesse eixo temático, podemos verificar que é imprescindível que o ambiente escolar deva propiciar aos alunos práticas pedagógicas relativas ao ensino de leitura e escrita que articulem as atividades escolares com a realidade e o meio sociocultural dos estudantes para que dessa forma os processos de ensino e aprendizagem possibilitem o acesso ao conhecimento existente na sociedade brasileira em diferentes campos do saber e conseqüentemente transformem as ações didático-pedagógicas em práticas significativas de aprendizagem.

Ao final de todas as reflexões propostas ao longo da análise dos artigos selecionados para nossa pesquisa não podemos deixar de reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio reduzem o ensino de língua materna a atividades e exercícios mecânicos com foco no ensino de aspectos linguísticos formais como: cópias, leituras superficiais de trechos de textos e/ou livros, exercícios de resumos, atividades de leitura extraclasse para uma posterior avaliação entre outras práticas. Nesse universo, admitimos a necessidade de que as ações didáticos-pedagógicas relativas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio se afastem dessas práticas de ensino mecanizadas e que se aproximem de ações didático-pedagógicas cada vez mais significativas em que o aluno seja o centro dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, as atividades escolares de língua materna na última etapa da Educação Básica devem ser revistas, repensadas, reconstruídas e conseqüentemente devem provocar no

aluno o acesso ao conhecimento letrado de uma sociedade contemporânea (que atribui cada vez mais um grande valor a leitura e a escrita). Nessa perspectiva, a reorganização das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve ter como contexto principal de sua aplicação os diversos usos sociais da língua como meio de tornar o jovem um sujeito capaz de cumprir seu efetivo papel de cidadão na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como analisado em nosso estudo, as pesquisas de cunho bibliográfico não se dão por meio de um trabalho empírico, isto é, em uma pesquisa bibliográfica o pesquisador não faz intervenções em espaços culturais, educacionais, nem tampouco os observa para fazer descrição da realidade. Sendo assim, esse método possibilita apresentar uma visão mais ampla de uma determinada temática de estudo, e dessa forma, inúmeros estudiosos e pesquisadores o consideram de menor valor por não apresentar um resultado prático. Diante dessa realidade, cabe a nós cientistas apontar sua utilidade e mostrar sua necessidade para fazer a “memória da educação”⁵ (SILVA; CARVALHO, 2014).

Nessa perspectiva, a construção dessa memória pode possibilitar a criação de metodologias de investigação próprias para a área da educação com vistas ao avanço e à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as pesquisas bibliográficas contribuem para a construção dessa memória a medida que produzem um banco de dados sobre as produções na e para a educação, dando uma visão de suas necessidades e dos desafios que precisam ser superados (SILVA; CARVALHO, 2014).

De acordo com as observações, reconhecemos a importância de mapearmos, em nossa pesquisa, a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques de estudos sobre a educação brasileira. Nesse universo, nossa pesquisa, recolheu informações, assim como também construiu uma memória sobre estudos publicados na ANPEd nos anos de 2004 a 2015 a respeito do ensino de língua materna no contexto do Ensino Médio.

Assim como já mencionamos em nosso estudo, nossa investigação teve como fonte de balanceamento artigos publicados junto aos Grupos de Trabalho de Didática e Alfabetização, Leitura e Escrita. A escolha dos GTs como fonte de estudo em nossa pesquisa considerou especificamente a proximidade e a relação dos temas e assuntos debatidos nos artigos publicados nos Grupos de Trabalho com assuntos correspondentes a questões sobre leitura e escrita de alunos do Ensino Médio.

Durante nossa investigação, percebemos inúmeras pesquisas divergentes do nosso foco de estudo, pois apenas 3% ou 9 dos 340 artigos publicados na ANPEd entre os anos de 2004 a 2015 junto ao GT04 e GT10 abordaram discussões relativas ao ensino de Língua Portuguesa na última etapa da Educação Básica. Identificamos ao longo de nossa investigação, que a grande maioria dos estudos analisados em nossa pesquisa tem como foco: processos de ensino e

⁵O termo “memória da educação” foi definido por Silva e Carvalho (2014) no seu artigo “O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução”.

aprendizagem de crianças nas séries iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental; discussões relativas ao ensino de jovens – sem citar a etapa de ensino investigada no artigo publicado; além das publicações analisadas fundamentarem-se em aspectos gerais da educação sem mencionar a etapa de ensino escolhida para a pesquisa.

Diante dessa realidade, podemos confirmar as ideias de Romanowski e Ens (2006) no sentido de que nossa investigação indica efetivamente que as pesquisas relativas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio são praticamente silenciadas em relação a sobrevalorização de estudos referentes ao ensino de língua materna, sobretudo em processos de ensino e aprendizagem com foco no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais dessa etapa educacional.

Ao apresentarmos os artigos selecionados para o *corpus* de nossa pesquisa definimos, inicialmente, os eixos temáticos de acordo com a aproximação do material bibliográfico. Nessa perspectiva, definimos então os seguintes eixos:

- a) Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na leitura;
- b) Estratégias de ensino de Língua Portuguesa: ênfase na escrita;
- c) Saberes docentes e práticas pedagógicas

Dessa forma, a aproximação dos assuntos tratados nas publicações selecionadas para nossa pesquisa possibilitaram inúmeros entendimentos do material analisado. Nesse universo, constatamos, então, que as principais discussões apresentadas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio têm em sua maioria a tentativa de contribuir com o cotidiano das práticas escolares do ensino de língua materna na última etapa da Educação Básica.

Diante dessa realidade, verificamos, assim, que as publicações analisadas por nós apresentam inúmeras discussões e reflexões relativas à desconstrução de ações didático-pedagógicas – mecânicas e artificiais - de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nesse conjunto de processos de ensino e aprendizagem de língua materna significativos, percebemos que as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula, em especial na última etapa da Educação Básica, devem promover mudanças e sobretudo não ter como referência o vestibular, o mercado de trabalho e as provas do ENEM, mas sim a construção de um sujeito ativo e crítico capaz de se relacionar em diversos contextos sociais.

A análise dos artigos selecionados, propõe, de maneira geral, que a educação escolar não deve ser reduzida ao simples ato de transmissão de conhecimento sem um sentido significativo. Nesse universo, devemos compreender que a escola deve se renovar constantemente no sentido de compreender quais são exigências sociais atuais para a formação efetiva de um cidadão ativo e consciente.

Nesse movimento, reconhecemos que as estratégias de ensino e aprendizagem de língua materna devem ser bem definidas e sobretudo devem considerar o aluno como o centro das atividades. Sendo assim, as ações didático-pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio precisam cada vez mais considerar o contexto social do estudante no sentido de reconhecer que as atividades escolares devem proporcionar experiências não apenas de aproximação, mas sim de envolvimento dos alunos com o conteúdo a ser aprendido.

Dessa forma, tanto a produção escrita, quanto o ensino de leitura na etapa final da Educação Básica não podem ser compreendidos como um produto meramente escolar reduzido apenas ao ensino da estrutura textual (introdução, desenvolvimento, conclusão) e/ou de questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal, nominal, entre outras.). Sendo assim, nossa pesquisa defende que os processos de ensino e aprendizagem de língua materna não se findam apenas a uma demanda de vestibulares e concursos, mas sim devem construir um espaço de produção escrita e leitura literária cada vez mais criativo, emancipador e significativo.

Diante dessas constatações, nosso estudo também reconhece que as práticas pedagógicas bem-sucedidas de Língua Portuguesa no Ensino Médio baseiam-se principalmente em processos de ensino e aprendizagem que abordem os conteúdos específicos da disciplina de uma forma diferenciada, atrativa e que sobretudo aproximem as ações didático-pedagógicas da realidade ou do interesse do aluno. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar o ponto de vista de cada aluno, bem como valorizar as experiências vividas dentro e fora da escola para assim os estudantes evoluírem nas diferentes competências de ler, escrever, compreender, interpretar, entre outras atividades. Sendo assim, as atividades pedagógicas devem envolver a percepção do aluno na origem e na execução de toda a tarefa de ensino além de serem, também, um instrumento de apropriação social que possibilita o acesso do estudante ao conhecimento.

As ideias apresentadas na análise de nossos artigos foram embasadas em reflexões defendidas no início de nossa pesquisa. Assim sendo, em nosso primeiro capítulo consideramos os impactos e resultados de políticas públicas educacionais bem como da institucionalização das avaliações em larga escala nos processos de ensino e aprendizagem do código escrito escolar. Nesse cenário, constatamos que os investimentos em políticas públicas educacionais, por meio das avaliações em larga escala, não refletem em seu âmago uma busca contínua do aumento do desenvolvimento cognitivo do educando. Ao longo de nossa discussão, notamos que a institucionalização dessas políticas de qualidade para a Educação Básica indicam algumas lacunas na formação do aluno. No entanto, o desafio da implantação e divulgação dos resultados

das avaliações externas estão intrinsicamente relacionados ao modo como são interpretados, e que usos, os sujeitos educacionais fazem desses resultados.

Isto posto, reconhecemos que a institucionalização das avaliações externas ainda nos fazem questionar sobre os aspectos, especialmente de ordem linguística, e não mensurados nos resultados do SAEB, do ENEM, da Prova Brasil e do SARESP. Em vista disso, nossa pesquisa reconheceu que os resultados dessas avaliações não alcançam algumas especificidades ligadas a sala de aula, isto é, não são capazes de mensurar em seus resultados: princípios pedagógicos, didáticos, materiais, entre outros fundamentos considerados imprescindíveis para as ações didático-pedagógicas. Além dessas constatações, consideramos também que a disseminação dos resultados dessas avaliações em larga escala também levam os agentes educacionais a focarem os processos de ensino e aprendizagem dos alunos na preparação e no treino para essas avaliações.

Diante dessa realidade, reconhecemos então que as políticas públicas nacionais para a Educação Básica, em especial a implantação das avaliações em larga escala, são insuficientes para a investigação do domínio do código escrito dos alunos que frequentam o Ensino Médio. Dessa forma, nosso estudo manifesta a necessidade de refletirmos sobre os desafios reais apontados pela escola contemporânea, principalmente nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Sendo assim, demonstramos no desenvolvimento de nosso estudo, que o baixo nível de desempenho dos alunos do Ensino Médio em relação ao domínio da leitura e do código escrito decorrem das práticas pedagógicas disseminadas nesse nível de ensino. Mostramos em nossa pesquisa que os processos de ensino e aprendizagem estão, muitas vezes, pautados: no ensino da gramática normativa; na cópia de textos; na paráfrase; na memorização; na leitura e interpretação de fragmentos de textos; nas propostas de leitura “extra classe” - como fonte para a resposta de um questionário ou a realização de um ficha resumo - entre outras atividades de ensino reproduzem ações didático-pedagógicas mecanizadas que definem de antemão um sentido pronto e acabado de uma prática pedagógica.

Nesse universo, reconhecemos ao longo de nosso estudo, que as mudanças pedagógicas escolares são imprescindíveis nas ações escolares dos professores de Língua Portuguesa, em especial do Ensino Médio. Nesse sentido, reconhecemos em nossa pesquisa, que as ações didático-pedagógicas, assim como todos os agentes educacionais, desde a comunidade até os docentes, direta ou indiretamente devem colaborar com melhores condições de produção de leitura e escrita dos estudantes.

Dessa forma, as discussões defendidas no decorrer de nossa pesquisa dão suporte para a análise dos textos selecionados em nossa investigação. Sendo assim, podemos afirmar, que as ações didático-pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio não devem alterar somente mudanças de ordem técnicas e metodológicas, isto é, devem transformar a concepção de linguagem construída não só em uma nova metodologia, mas principalmente em um “novo conteúdo” de ensino, que coloque o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, afirmamos, que para o ensino de Língua Portuguesa, as atividades escolares devem, primeiramente, relacionar-se ao ensino de língua em seu aspecto social, e de modo suplementar deve apelar para a metalinguagem. Pois somente assim, as ações didático-pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio serão capazes de oferecer ao educando um aprendizado significativo que possibilite que o estudante se enxergue nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com efeito para que sejam sujeitos da ação de aprender.

Entre todos os resultados e discussões apresentados durante nossa pesquisa, percebemos que além de nossa análise e esforço em refletirmos sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio existem estudos - mesmo que sutilmente - que versam sobre o ensino do código escrito para alunos do Ensino Médio. Nessa perspectiva, constatamos ao longo de nossa investigação, que as publicações e artigos que se debruçam a debater e contribuir para o ensino de língua materna na última etapa da Educação Básica são insuficientes para nos garantir ressignificações nas ações didático-pedagógicas sobre como garantir o efetivo ensino de Língua Portuguesa para os estudantes do Ensino Médio.

Nesse cenário, identificamos uma grande lacuna de estudos relacionados à área de pesquisa educacional com foco em reflexões referentes ao ensino de Língua Portuguesa na última etapa da Educação Básica. Sendo assim, podemos depreender que o resultado de nossa pesquisa bibliográfica apresenta além da ausência de estudos e reflexões relativas ao ensino de língua materna no Ensino Médio uma visão das necessidades, sobretudo, dos desafios e dos caminhos que ainda precisam ser superados em vista ao avanço e à qualidade das ações didático-pedagógicas de Língua Portuguesa, em especial no Ensino Médio.

Por fim, esperamos, que os assuntos debatidos neste trabalho colaborem com todos aqueles que acreditam em uma educação de qualidade e esperam fazer parte, direta ou indiretamente, dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna na última etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANPED, **Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 30 abril de 2016.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joenville, SC: Univille, 2009. p. 68-100.

ARRUDA, Marineide Cavalcanti. **O texto e o seu potencial através do agir comunicativo em Habermas**. 2011, 118f. Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Begma Tavares. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32, 2009, Caxambu. **Letramento literário**: escolhas de jovens leitores. Caxambu, MG: ANPED, 2009. 15 p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5527--Int.pdf>> Acesso em: 09 novembro 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, Jan/jun. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf> Acesso em: 23 jun. 2105.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p.373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Os saberes na base da profissão. In: Borges, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004. p.161-217.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 janeiro 2016.

BRASIL. **Caderno plano nacional do livro e leitura**. Brasília: MEC. Edição atualizada, 2014. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660>. Acessado em: 07 julho 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 21 novembro 2016.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil.** 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil-sp-1699645092>>. Acesso em: 14 janeiro 2016.

BRASIL. **Indicador de analfabetismo funcional.** 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/informe%20de%20resultados_inaf2011.pdf>. Acessado em: 28 julho 2015

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino Médio;** volume 1. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 16 novembro 2016.

BRASIL. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares Nacionais.** 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 11 janeiro 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 11 janeiro 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 21 novembro 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 julho 2015.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.140-161.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. A democracia como valor e a burocracia como realidade na gestão educacional: uma leitura a partir de Max Weber. In: Guimarães, C. M.; Ribeiro, A. I. M. (orgs.). **Gestão educacional: questões contemporâneas.** Araraquara-SP: Junqueira&Marin; 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Alcino Pedro. **Metodologia científica.** 6 ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Alfabetização: do conceito à prática pedagógica. In: COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian(org.). **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007, p.27-36.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.921-946, out.2007.

DRAIBE, Sonia Miriam. COSTA, Vera Lúcia Cabral. SILVA, Pedro Luiz Barros. Nível de escolarização da população. In: CASTRO, Maria Helena Guimarães; DAVANZO, Áurea Maria Queiroz (orgs.). **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais, 1999, p. 37-43. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000108.pdf>>. Acesso em: 16 novembro 2016.

FALSARELA, Ana Maria. CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Gestão articula e efetiva resultados. Coleção diálogos sobre gestão municipal. Caderno 3. **O cotidiano do gestor: temas e práticas**. 2009. Disponível em: <http://melhoriadaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/03/FIS_Caderno3.pdf>. Acesso em: 21 março 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-21.

FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: teoria e prática**. v.1, 1982. p. 3-9.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, 79, agosto/2002.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, abr.-jun.2012. p.379-404.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, dez./jan./fev. 2013-2014. p. 33-46. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 05 março 2016.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza. OLIVEIRA, Ildete Freitas. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35, 2012, Porto de Galinhas Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá. Porto de Galinhas, PE. **ANPEd**, 2012.15p. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1548_int.pdf> Acesso em 09 novembro 2015.

GIACOMELLI, Sand Mayara. **Entendimento de parábolas como projeção na proficiência em leitura dos alunos do ensino fundamental**. 2011. 21 f. Monografia (Especialização) - Curso de Teorias Linguísticas de Ensino, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

GIROTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 30, 2007, Caxambu. Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. Caxambu, MG. **ANPEd**, 2007. 16p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-3819-int.pdf>> Acesso em: 09 novembro 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório pedagógico 2013 SARESP**. 2014. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 18 janeiro 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Regulamento**: curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes do quadro do magistério. 2015. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/162/Regulamento_formacao_Ingressantes_Etapa_1.pdf>. Acesso em: 02 março 2016.

GRACIANO, Marlene R. da S.; ALMEIDA, Célia M. de Castro. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29, 2006, Caxambu. Produção de conhecimento em Língua Portuguesa com saberes do cotidiano e da tradição no campo. Caxambu, MG. **ANPEd**, 2006. 16 p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1771-int.pdf>> Acesso em 09 novembro 2015.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 43-76.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 13 janeiro 2016.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anesc>>. Acesso em: 14 janeiro 2016.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSaeb2003_1.pdf>. Acesso em: 15 janeiro 2016.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2002.pdf>. Acesso em: 15 janeiro 2016.

JURADO, Shirley. ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.) **Leitura na escola**. São Paulo: Global, ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de educação**, CEAP- Salvador (BA), jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Revisata%20Presente%20Vers%C3%A3o%20Resumida%20final.doc>>. Acesso em: 21 março 2016.

LIMA, Telma Cristine Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál.** Florianópolis, v.10, n. esp. P.37-45. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004> Acesso em: 24 agosto 2016.

LIMA, Sandra Araujo de. **Crônica:** gênero motivador das práticas escolares da leitura e da escrita no ensino médio. UFAL. 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sandra%20Araujo%20Lima%20\(UFAL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sandra%20Araujo%20Lima%20(UFAL).pdf)> Acesso em: 07 julho 2015.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2 ed. São Paulo: Educ. 2013. 115p.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia na escola.** Londrina: Eduel, 2003.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.57-82.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31, 2008, Caxambu. Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas. Caxambu, MG. **ANPEd,** 2008. 16p.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4632-int.pdf>> Acesso em: 09 novembro 2015.

MENDONÇA, Márcia.; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de Língua Materna no ensino médio e a formação de professores. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.11-22.

MILLER, Stela. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 33, 2010, Caxambu. **O ensino da linguagem escrita na perspectiva da humanização do aluno.** Caxambu, MG: ANPED, 2010. 18 p. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/TrabalhosemPDF/GT10-6425--Int.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

MILLER, Stela. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 27, 2004, Caxambu. **Reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita.** Caxambu, MG: ANPED, 2004. 16 p. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt10/t1012.pdf>>. Acesso em: 2015.

MARCONDES, Maria Inês. LEITE, MIRIAM Soares. LEITE, Vania Finholdt. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.27, n.03, dez.2014, p.305-334. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300015>. Acesso em: 26 novembro 2016.

MIRISOLA, Cristiane Dias. Inserção profissional docente no estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3416c.pdf>. Acesso em: 02 março 2016.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28, 2005, Caxambu Algumas veredas: a produção de textos literários. Caxambu, MG. **ANPEd**, 2005. 17p. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt10.htm>> Acesso em: 09 novembro 2015.

OSWALD, Maria Luiza. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 30, 2007, Caxambu A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura. Caxambu, MG. **ANPEd**, 2007. 15p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2826-int.pdf>> Acesso em: 09 novembro 2015.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Comunicação em sala de aula: um problema de linguagem? **Revista Dialogia**, 2002, v.1, p. 109-118. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v2/dialogv2_sandrapalomo.pdf> Acesso em: 24 julho 2014.

PLATZER, Maria Betanea. Ações didático-pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental: conhecimento e valorização das leituras cotidianas dos educandos. **ENDIPE**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. Araraquara, SP:Junqueira&Marin Editores, 2012.

PLATZER, Maria Betanea. ONOFRE, Márcia Regina. PEREIRA Carlos Eduardo Candido. MONTEIRO, Maria Iolanda. SOMMERHALDER, Aline. BRAGA, Fabiana Marini Braga. O processo de formação inicial e continuada docente no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB-UFSCAR sob a ótica de seus participantes. SIED. **Simpósio Internacional de educação a distância**. EnPED. Encontro de pesquisadores em educação a distância, 2012. São Carlos. p. 1-10.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na escola. In: GERALDI. João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 32-38.

QUEIROZ, Christina Stephano. Ensino médio em xeque. **Escola Pública**, ano 8, n.44, abril/maio 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, ste.dez.2006. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** 2006.

SACRISTÁN, Gimeno José. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, Gimeno José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Rodrigo Alves do. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 37, 2015, FlorianópolisCartografando a construção do atual perfil de leitor de textos literários egresso das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Florianópolis SC. **ANPEd**, 2015. 20p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4620.pdf>> Acesso em: 09 novembro 2015.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1203-1225, set. /dez. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618>>. Acesso em: 05 março 2016.

SCHWARTZ, Maria Cleonara. Oliveira, Ana Paula Gomes. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 33, 2010, Caxambu. A Avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Caxambu, MG. **ANPEd**, 2010. 16p. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6097--Int.pdf>> Acesso em: 09 novembro 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2010. p. 11-32.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. **18º REDOR. Rede feminista Norte e Nordeste de estudos e pesquisa sobre a mulher e relações gênero.** Recife – Pernambuco. 2014. p.346-362. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2192/648>>. Acesso em: 21 dezembro 2016.

SOARES, Magda. É impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre a aprendizagem da escrita, deter o uso da palavra e do conceito letramento. **Pátio**, ano IX, n. 34, maio/julho 2005.

SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A leitura na escola(I) In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Questões de linguagem.** 7.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. 70-76.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. In: O trabalho docente: **elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.5579.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional.** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.31-55.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. UNIVESP, 2016. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>> Acesso em: 24 agosto 2016.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **O que é PIBID?** Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/>>. Acesso em: 26 novembro 2016.

VIEGAS, Lilian Mara Dela Cruz; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32, 2009, Caxambu. Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita. Caxambu, MG: **ANPED**, 2009. 17 p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5925--Int.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola (II) In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Questões de linguagem**. 7.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. 70-76.