

LETRAMENTO DE RESISTÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: AÇÕES DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Rosely de Oliveira Macário¹
roselymacario@gmail.com
Linduarte Pereira Rodrigues²
linduartepr@gmail.com

324

RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Ensino Médio, na perspectiva do letramento e inclusão social, inserindo-se no quadro de pesquisas de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com foco na formação de sujeitos leitores mediante situações didáticas com o uso de gêneros textuais. Como referencial teórico, pautou-se nas contribuições de autores/pesquisadores como Senna (2005; 2010), Kleiman (1999), Solé (1998), Koch e Elias (2009), Marcuschi (2008), Rodrigues (2009; 2013; 2016; 2017), Rodrigues e Macário (2014) e André (2001). A pesquisa apontou para o atendimento às necessidades de aprendizagem do aluno do Ensino Médio, evidenciando-se, a partir do trabalho com gêneros textuais orais e escritos, ações didáticas que permitiram o desenvolvimento de práticas de letramento que tomaram a leitura de textos diversos numa perspectiva de entender o sentido/função do texto, indo além do processo mecânico de decodificação.

Palavras-chave: Práticas de letramento; Ensino Médio; Ensino de Língua Materna.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos o resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida no Ensino Médio, tendo como campo de pesquisa uma escola pública da rede estadual de Campina Grande-PB. A pesquisa, que é fruto das reflexões suscitadas na Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), focaliza aspectos correlacionados à formação do leitor na perspectiva da inclusão social, justificando-se pela necessidade de pensar o problema decorrente da presença de alunos em sala de aula com dificuldades de domínio linguístico, em relação à leitura executada como mera decodificação.

Evidenciar práticas de letramento no contexto do Ensino Médio da rede pública consiste

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduada em Pedagogia, Letras e Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Professor do Departamento de Letras e Artes (DLA) e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Letras e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

em, particularmente, problematizar a dificuldade enfrentada pelos professores no campo da educação brasileira, no que diz respeito à elaboração de práticas pedagógicas para resolver os problemas da aprendizagem da leitura e produção textual do aluno em contexto de diversidade. Mas, o que significa, nesse caso, dialogar com os sujeitos sociais no aspecto da diversidade na sala de aula? Por onde começar? Que conhecimento acadêmico-científico se torna necessário para a formação acadêmica com atuação docente voltada para uma demanda constituída de jovens da escola pública? Essa complexidade em lidar com os diferentes sujeitos sociais na escola pública é observada a partir do momento em que os alunos pobres, oriundos das classes populares do país, passam a ter acesso à educação escolar. Nessa conjuntura, acompanhamos uma longa trajetória em torno de políticas públicas e programas, nas esferas nacional e regional, a tentar erradicar a exclusão escolar e garantir o direito universal de acesso à escola e à cultura letrada.

Diante disso, ressalta-se a necessidade de desvelar o papel e os sentidos que os jovens dão à escola, o que, segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 101), “aponta para a discussão necessária sobre as possíveis relações que os jovens estabelecem entre os seus projetos de vida e a experiência escolar”. Entretanto, a escola não vem cumprindo o papel de disponibilizar uma prática pedagógica com significados para a vida dos alunos. Na verdade, o que observamos no âmbito escolar é a presença do aluno com um diagnóstico de severas dificuldades na aprendizagem da leitura e produção de textos, de modo que, no momento da realização do processo de avaliação relacionada ao término letivo, contemplando as disciplinas que formam a grade curricular dos diferentes níveis que compõem o ensino da Educação Básica, esse aluno não demonstra um bom desempenho cognitivo. Tal realidade leva-nos a refletir sobre o pensamento de Charlot (2013, p. 147): “fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que desenvolve na escola uma atividade outra que não caracteriza a escola”.

Diante disso, temos a problemática do aluno que é “empurrado” para as séries seguintes, com o estigma de fraco e na categoria de “aprovado com ressalva”. E quando esse aluno não tem mais a faixa etária adequada para frequentar o ensino regular, novamente é obrigado a cursar, desta vez, o ensino noturno, na modalidade EJA. No entanto, continua o problema e a escola precisa garantir ao aluno tal direito de aprendizagem. Evidentemente, não basta à escola, simplesmente, promover o aluno e colocá-lo em outras séries; haja vista que, ao persistirem as dificuldades de aprendizagem, esse aluno não será concebido por suas particularidades e singularidades de sujeito cognoscente, podendo abandonar a sala de aula.

Nesse contexto de múltiplas situações vivenciadas pelos alunos do Ensino Médio, voltamo-nos, especialmente, para as dificuldades enfrentadas por eles no processo de

compreensão leitora; considerando que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999, desloca-se a atenção para o fato de que a “elaboração/organização do currículo de língua portuguesa [...] não deveria concentrar[-se] nos conteúdos de tradição gramatical ou literária, e sim nos usos sociais da língua” (JURADO; ROJO, 2006, p. 38). Tal perspectiva do ensino de Língua Portuguesa oscila entre duas vertentes teóricas, uma voltada para a cognitiva e outra para a sociointeracionista. Sendo assim, observa-se uma prática de ensino da Língua Materna marcada pelas teorias enunciativo-discursivas. Uma ênfase no uso da leitura/compreensão dotada de sentidos que “implica uma resposta do leitor ao que lê; que se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais” (JURADO; ROJO, 2006, p. 39).

Essa situação de aprendizagem de leitura no contexto do Ensino Médio sinaliza para o fato de que “dentre todas as questões recorrentes no diálogo sobre os problemas educacionais no Brasil, é muito provável que a mais contundente e acaloradamente discutida seja a que reconhece a precária condição da leitura e da escrita do aluno brasileiro (GERHARD; VARGAS, 2010, p. 01).

É nesse cenário que se inserem os participantes da nossa pesquisa, alunos pertencentes ao 3º ano do Ensino Médio da rede pública estadual de Campina Grande-PB, com funcionamento no turno diurno. A opção por essas turmas justifica-se pelo fato de que esses alunos foram caracterizados por alguns docentes da instituição escolar, através de conversas informais nos intervalos das aulas, como sendo “difíceis de lidar”. Nas falas desses docentes, prevaleciam os discursos a apontarem a dificuldade em relação ao baixo aprendizado da leitura e estigmatizados como frutos de uma formação escolar inadequada.

Paralelamente às dificuldades de cunho cognitivo, era registrada, ainda, a indisciplina escolar. A realidade concreta da sala de aula permitia identificar que o interesse do aluno centrava-se nas mídias móveis, passando a usar os celulares, fones de ouvido, entre outras mídias eletrônicas; revelando, desse modo, um quadro de “resistência” em cumprir com as normas disciplinares da escola e, principalmente, com as aulas dos professores. Por esse motivo, os alunos passaram a ser reconhecidos na escola também como “indisciplinados” e, conseqüentemente, “fracos”, pois os professores julgavam ser “complicado” trabalhar “conteúdos escolares” com tais alunos.

Naquele momento, procurar os prováveis “culpados” pelo fracasso escolar do aluno não mudaria a situação educacional. Contudo, considerando o papel do professor de Língua Materna, passamos, então, a questionar: como trabalhar os conteúdos indicados para o desenvolvimento da Língua Portuguesa com alunos que se recusavam, ao menos, realizar o ato

da leitura como processo socioescolar? Naquele contexto, perguntávamos, em relação aos alunos do Ensino Médio: o que fazer para ajudá-los na compreensão do papel da linguagem na vida humana? Diante de um panorama composto por alunos em situação de insucesso escolar, destacamos como objetivo principal da pesquisa: evidenciar práticas de letramento escolar, tendo como base a construção de um espaço/tempo para o diálogo intercultural entre os participantes da investigação, a partir da compreensão leitora de gêneros textuais orais e escritos, evidenciados em sala de aula a partir de um olhar crítico dos sujeitos escolares, isto é, numa perspectiva do letramento (RODRIGUES, 2013; 2017).

Nesse sentido, considerando a realidade dos alunos com tal dificuldade e o papel da ação docente, ressaltamos que “[...] um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos, e precisa preocupar-se com eles” (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 70). Assim como nos apontam esses autores, a ação docente, necessariamente, deve ser pensada no intuito de ajudar crianças e jovens na aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, procuramos efetivar ações didáticas à luz da educação intercultural a incluir todos os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura (RODRIGUES; MACÁRIO, 2014; RODRIGUES, 2016).

Nessa direção, buscando estabelecer um ensino-aprendizagem dos conteúdos necessários para alunos que demonstravam baixo desempenho escolar, propusemos um letramento de resistência, em prol de incluir esse aluno nas ações escolares. Nesse sentido, a aula de Língua Portuguesa foi repensada a partir das discussões fomentadas pelo uso de gêneros textuais orais e escritos nas diversas práticas de leitura, em que os alunos conseguissem avançar na aprendizagem, partindo da inserção da leitura como prática social, vivenciada pelo aluno tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Cabe salientar que essa mudança de ensino, a atender o aluno quanto ao pouco domínio das habilidades da leitura, possibilitou à professora pesquisadora partir para a formulação de atividades concretas e incluir esses alunos em atividades que lhes foram apropriadas para o Ensino Médio (RODRIGUES; MACÁRIO, 2014).

Assim, buscamos demonstrar, neste artigo, quais atividades contribuíram para o aluno avançar na compreensão leitora dos gêneros textuais enfatizados na sala de aula do Ensino Médio, considerando o diálogo entre os alunos participantes da pesquisa com os textos selecionados; bem como observar o grau de satisfação quanto às atividades executadas em âmbito escolar. Para tanto, pautamos nossa ação metodológica a partir das recomendações de André (2001), para quem o pesquisador precisa ter clareza em saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário o rigor exigido pelo conhecimento científico.

2 O ENSINO DA LEITURA

Observa-se que o ensino de Língua Portuguesa para os alunos no contexto da Educação Básica tem sofrido diversas críticas que demandaram investigações. Assim, desde que a concepção da língua deixou de ser meramente marcada sob o olhar de orientação de ensino, passou-se a discutir outras vertentes teóricas para o ensino da Língua Materna. Dessas discussões, surgem, por um lado, as contribuições de pesquisas focadas na gramática de texto, balizada pelos estudos derivados da linguística textual; e, por outro, os estudos das teorias dos letramentos, bem como da valorização do uso nas práticas situadas da linguagem, dos gêneros textuais, transitando pela discussão acerca dos gêneros multimodais derivada das múltiplas possibilidades do ato de leitura com a utilização da linguagem verbal e não verbal.

Diante dessa discussão acerca do ensino, em especial no campo da Língua Portuguesa, e aproximando-nos das questões teóricas relativas à prática da sala de aula na escola, um dos fatores motivadores para este estudo foi considerar o fato de que as mídias móveis, destacando-se os celulares, estão ao alcance de todos os alunos. E foi também pensando no grande teor atrativo dessa mídia para tais alunos, como também nos demais aplicativos que configuram os suportes digitais, que optamos por repensar o agir docente, buscando focalizar um ensino da Língua Portuguesa que pudesse alcançar esse aluno e desse sentido à sua permanência na escola.

Em suas pesquisas no campo da Linguística Aplicada, Kleiman e Moraes (1999) advertem que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o contexto pedagógico como um todo. E, conseqüentemente, a escola realiza atividades de “leitura” sem entendimento, interpreta-se sem ter lido e se realizam exercícios escolares sem nenhuma função para a realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Com efeito, a prática de leitura deverá estar fundamentada em uma concepção ampla de texto, associado ao discurso, ou seja, o texto como um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, de acordo com as diversas situações comunicativas, vinculadas aos gêneros textuais (BAKHTIN/MEDVEDEV, 1992). Na perspectiva de apreender a forma como se evidencia o processo de construção de leitura, é necessário compreender as suas diversas funções sociais que vão desde a leitura de informação, para o contato social, até a leitura para entretenimento (ORLANDI, 1988).

A importância da leitura na nossa vida, a necessidade de se cultivar o hábito de leitura

entre crianças e jovens, bem como o papel da escola na formação de leitores competentes, são questões frequentemente discutidas. No bojo dessa discussão, destacam-se questões como: O que é ler? Como ler? Para que serve a leitura? Essas perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos e as respostas dependerão de diferentes contextos (econômico, político, social, cultural) em que se inserem os sujeitos pesquisados (RODRIGUES, 2009).

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo dele bem mais do que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. Nessa perspectiva, a concepção de leitura, segundo os PCN (BRASIL, 1997), revela uma atividade que enfatiza o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se de estratégias de leitura como a seleção, antecipação, inferência e verificação. Desse leitor, espera-se uma análise mais crítica, e que ele contradiga ou, até mesmo, reformule a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê.

Para Solé (1998), o processo de leitura consta de três tipos: os que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes, anteriormente à leitura e durante ela; os que possibilitam ao leitor, durante a leitura, construir inferências de tipos, rever e comprovar a própria compreensão e tomar decisões adequadas perante erros ou falhas de compreensão; os dirigidos a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e ampliar o conhecimento que se obteve, durante e depois da leitura.

A autora adverte que quando os alunos se deparam com algum obstáculo na compreensão, é necessário parar a leitura e prestar atenção ao problema evidenciado, procurando dar a ele atenção planejada e deliberada, cuja situação é denominada de “estado estratégico”, no qual se tornam conscientes da própria compreensão. Ainda segundo a autora, uma vez que as estratégias de leitura não aparecem magicamente no leitor, é preciso ensiná-las, possibilitando aos alunos a construção e o uso de procedimentos gerais que possam, posteriormente, ser facilmente transferidos para múltiplas situações de leitura. O ensino das estratégias de compreensão é necessário para formar leitores independentes, capazes de enfrentar textos com variadas características e diferentes dos usados no ensino (SOLE, 1998).

Assim, o ensino deverá estar direcionado à formação de leitores que possam aprender a partir dos textos e interrogarem-se sobre a própria compreensão, capazes de estabelecer relações entre o lido e o que compõe o seu acervo pessoal, de questionar seu conhecimento e mudá-lo, além de transferir o aprendido para outros contextos diferentes.

De acordo com o pensamento acima citado, considerando as tendências históricas, essa situação tende a se agravar entre alunos advindos de periferias sociais, sob risco ou gerações

recentes de imigrantes, o que deduz que tecnologias pós-escritas, dissociadas de outros fatores, não constituam instrumentos capazes de viabilizar a consecução de uma educação verdadeiramente capaz de promover a inclusão social. Notadamente, falar da inclusão social perpassa, inclusive, pelo conteúdo da formação docente para o desafio de incluir o alunado na escola, sem necessariamente excluí-lo do sistema de ensino.

Senna (2010) explica que as discussões acadêmicas sobre a qualidade da formação do professor encontram-se centralizadas sob dois aspectos considerados relevantes. O primeiro refere-se aos aspectos metodológicos, relacionados à Didática, a arte de bem programar e transmitir programas escolares; e o segundo aos aspectos heurísticos, relacionados à conversão da abstração científica em algum conhecimento aplicado, que o professor possa utilizar para torná-la concreta e, portanto, acessível ao aluno.

Diante do exposto, observamos o perfil dos alunos com os quais lidamos nesta pesquisa e valorizamos as ações didáticas na perspectiva do letramento de resistência, por entender que o letramento caminha ao lado das intenções representacionais do aluno e, por esse motivo, ele busca e analisa suas próprias mídias de expressão, haja vista que o homem contemporâneo não mais se reduz e não mais deseja reduzir-se a um modelo pré-concebido de representações de mundo. Sua orientação e sua identidade expandiram-se e, com estas, expandiram-se os olhares e os ajuizamentos de mundo. Por isso, é importante considerar a diversidade de textos disseminados na cultura escrita, como também a pluralidade de leituras e sentidos no âmbito da escola e fora da escola.

Compreendemos que “a leitura é uma atividade altamente complexa [...] que se realiza [...] para a produção de sentido de um texto, [...] construído na interação sujeitos-texto” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 12). Tal processo de construção de leitura, no modelo interativo, segundo Koch e Elias (2009), não se centra apenas no texto e no leitor, apesar da necessidade dos conhecimentos prévios do leitor no momento da compreensão de um determinado gênero textual. Nesse universo teórico, o foco da leitura se situa na interação autor-leitor-leitura (RODRIGUES, 2009), posto que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado de texto, a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero, do portador, do sistema de escrita; ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1997, p. 53).

Diante disso, faz-se necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado. Nossa preocupação se volta,

justamente, para a necessidade de cultivar o hábito da leitura entre os diferentes interlocutores da língua, oportunizando eventos de letramentos com o uso de gêneros textuais na direção de formar leitores socialmente ativos.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa foi estruturada a partir das necessidades dos participantes, alunos regularmente matriculados e frequentando uma turma do 3º ano do Ensino Médio, cujas características em comum revelavam um acentuado problema de aprendizado. Um grupo de alunos marcados pela diversidade, principalmente, pela questão de distorção série/idade como reflexo de um registro de acúmulo de reprovações e abandono escolar.

Para atender tal situação concreta de sala de aula, optamos pelas práticas de leitura em torno dos gêneros textuais na perspectiva do letramento de resistência. Considerando as realidades culturais distintas do alunado, atentamos para a organização de um procedimento metodológico a contemplar o estudo de gêneros textuais vinculados aos contextos dos alunos para, em seguida, adentrarmos em conteúdos orientados pelos documentos oficiais para o Ensino Médio.

A metodologia empregada para o estudo dos textos supracitados foi: leitura e discussão em torno do texto apresentado, acompanhado de indagações; leitura colaborativa entre o educador e o aluno; leitura compartilhada de textos pelos alunos, dando pausa para identificar trechos, no sentido de observar o nível de compreensão textual e de análise linguística realizada por parte do aluno, seja efetivada individual ou em pequenos grupos, com iniciativa do aluno em querer decifrar o código escrito.

O período de execução da pesquisa foi organizado englobando ações leitoras distintas:

- Primeiro momento: leitura de textos biográficos, leituras em torno da temática da mulher no que refere a assuntos da atualidade – violência contra a mulher – história e conquistas (leituras de interesse pessoal do aluno);
- Segundo momento: seleção e composição de um *corpus* para o estudo de sala de aula, composto por canções da MPB que são do interesse dos alunos envolvidos;
- Terceiro momento: leituras diversas a critério do participante da pesquisa. Ênfase na leitura das canções selecionadas;
- Quarto momento: participação na Mostra Pedagógica da escola.

As ações supracitadas foram desenvolvidas nas turmas já mencionadas. Para a

visualização das situações didáticas a contribuir na formação de sujeitos sociais de leitores e escritores, enfatizamos as ações iniciadas a partir do 1º momento, de maneira a descrever o envolvimento do aluno com o ato de ler gêneros textuais, tais como letras de músicas, diários íntimos e textos jornalísticos.

Nessa etapa inicial da pesquisa, a professora pesquisadora, baseada no pensamento de Orlandi (1988) acerca da leitura como ato de entretenimento, desloca a atividade do fazer docente, geralmente, centrada no uso do Livro Didático de Português (LDP), a fim de atrair os alunos para participarem das aulas. Assim, a professora pesquisadora orienta os alunos a pesquisarem músicas de resistência acerca do tema trabalhado e que fossem do interesse deles para que pudesse introduzir nas aulas. A justificativa de levar a música para a sala de aula reflete a observação da professora pesquisa de que os alunos passavam as aulas em silêncio, restringindo-se à mera atividade de ouvir suas músicas preferidas com o uso de fones de ouvido.

Diante desse cenário de silenciamento da voz da docente pelos alunos, coube a iniciativa de buscar o envolvimento de todos, a partir de um discurso comum que permitisse que as aulas de Língua Portuguesa promovessem uma mudança de comportamento entre os envolvidos com a cena escolar. Dessa forma, a professora pesquisadora ressignificou o uso das mídias eletrônicas em sala de aula, passando a disponibilizar aos estudantes um novo modo de ensinar e aprender e, principalmente, lidar com alunos do Ensino Médio.

Nessa situação didática, em vez de solicitar aos alunos que utilizassem o Livro Didático (LD), a aula de Língua Portuguesa fugia a um “modelo” de aula (já internalizado na cultura escolar). A professora pesquisadora substituiu o LD e valorizou os saberes dos alunos, instigando-os a perceber que o aprendizado de leitura não se limita aos textos que circulam unicamente no universo escolar. A experiência com a leitura de textos do mundo do alunado, além do muro da escola, desenhou uma “nova” percepção por parte dos alunos, das aulas de leitura, haja vista que no interior da aula passou a trabalhar com um repertório musical de interesse dos participantes da pesquisa, fazendo uso das canções escolhidas pelos alunos: Preto (Cláudia Leite), Pequeno celular (Aviões do Forró), Humilde Residência e Ai se eu te pego (Michel Teló), Tá vendo aquela lua (Exaltasamba).

Ao mudar os instrumentos de trabalho docente comumente usados nas aulas de Língua Portuguesa, no caso específico, o LDP, a professora pesquisadora exerceu uma mudança perceptível entre os participantes da pesquisa: proporcionou situações didáticas, fazendo uso de mídias móveis, como som e rádio portátil, para possibilitar ao alunado ouvir as músicas e, conseqüentemente, procurando, além de decodificar os enunciados, avançar na compreensão dos sentidos do texto.

As estratégias de leitura reiteram o pensamento de Solé (1998), para quem a ação docente deve possibilitar ao alunado o desenvolvimento de atos de leitura produtivos, mediante o acesso de textos com variadas características e diferentes dos usados na escola. Assim, a iniciativa da professora pesquisadora permitiu o desenvolvimento de uma relação dialógica, para com os alunos e entre os alunos. Na atividade de leitura de letras de músicas, foi verificada a adesão da turma à ideia e, como resposta, a valorização da iniciativa da docente.

Cumprir observar que, após ouvir as músicas, os alunos passavam a interpretá-las, procurando identificar as marcas ideológicas e, com a intervenção da professora pesquisadora, entender os sentidos dos textos cantados em sala de aula. Entre as músicas destacadas pelo grupo, evidenciamos a composição “Preto”, de Cláudia Leite, tendo em vista questões ideológicas presentes na canção, relativas à figura da mulher na sociedade atual e face às questões do enfrentamento de gênero em sociedade patriarcal, aspectos evidenciados pelos alunos em inúmeras situações destacadas fora do âmbito escolar.

No segundo momento, tal experiência, embora não conste no plano de trabalho do Ensino Médio, mediante a resposta do aluno, a participar ativamente das aulas, desencadeou novos olhares sobre um tipo de estudo que mudasse esse quadro de sala de aula, permitindo que o alunado encontrasse uma função/razão para a prática/estudo do texto/da língua(gem) em sala de aula de Língua Portuguesa. Dessa forma, foram organizadas situações concretas de uso da linguagem com foco na música, em que buscamos a execução de um planejamento de atividades que permitisse ao aluno retirar os fones de ouvido e interagir em sala de aula mediante ações interlocutivas com textos que tratavam de temas do interesse de todos. Assim, optamos pela leitura de músicas do repertório dos alunos, tendo em vista atrair a atenção para o trabalho dos conteúdos ideológicos de cada texto, considerando a figura da mulher representada no cancionário da MPB. Uma experiência exitosa, considerando o fato de se tratar de textos selecionados pelos alunos e que atualizam discursos próprios de suas realidades.

Diante de um contexto escolar no qual o aluno optava por ouvir músicas com o fone de ouvidos em sala de aula, anulando a voz do docente, a estudar a linguagem formal para buscar o seu desenvolvimento sociointerativo, foi preciso mudar algumas estratégias didáticas. Nesse sentido, à medida que os alunos passavam a ouvir a canção e ter direito a cantá-la, foi observado por eles que, gradativamente, era necessária a adesão ao estudo de atividades trazidas pela professora pesquisadora e pelo próprio LDP da sua respectiva série de ensino, posto que a docente buscou reinserir o livro em aula, de forma gradativa, permitindo que o alunado compreendesse o real papel daquele suporte de ensino-aprendizagem no processo de letramento que estava sendo desenvolvido.

Como destaca Strey (2012, p. 218), é necessário definir a interface em que se trabalha a leitura, assim, “Se a área de interface é a social, podemos entender leitura como uma prática de inclusão social, em que se trabalha com conceitos de capacidade crítica e de exercício da cidadania”. Nessa direção, preparamos o espaço para que os alunos do 3º ano apresentassem a problemática da violência contra a mulher sob a forma de textos orais e escritos em evento de culminância escolar, de modo que formulassem argumentações sobre o material estudado mediante consultas em arquivos virtuais da internet e no acervo da biblioteca escolar.

Candau (2008) exprime que a perspectiva intercultural busca promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Dessa forma, nos contextos acima expostos, podemos ainda enfatizar, dentre os inúmeros desafios, a garantia do direito de aprendizagem para todos, do ponto de vista da didática e da relação com o multiculturalismo, como destaca Rodrigues (2016). Partindo desse princípio, faz-se necessário, “redimensionar tanto os processos de formação de educadores e de educadoras quanto a atuação cotidiana em sala de aula” (FLEURI, 2003, p. 12-13), com vistas à reformulação de um currículo voltado para as diferenças, especificamente, para os diferentes alunos que não conseguem aprender determinados conteúdos disseminados na escola.

Os alunos da referida turma eram conhecidos como “fracos”, com déficit de aprendizagem na leitura e, conseqüentemente, na escrita, entretanto, a partir do momento que esses alunos passaram a ler os textos com significados para a sua formação leitora, sendo envolvidos em ações didáticas sistematizadas pela professora pesquisadora, foi possível evidenciar o poder criativo desses alunos e, principalmente, a superação dos entraves que dificultavam a relação professor-aluno na sala de aula campo da pesquisa. Fica o registro que, apesar de reconhecer um quadro de dificuldades na aprendizagem desses alunos, a professora investiu na mudança da prática docente e foi testemunha do êxito obtido com sua prática.

4 CONCLUSÕES

Entre os pontos considerados significativos nesta pesquisa, destaca-se o avanço no aprendizado da compreensão leitora por parte do alunado da turma integrante do estudo. No decorrer das ações desenvolvidas, observamos que o nível de aprendizagem da turma, em relação à leitura de textos, sinalizou para o aspecto da formação docente em olhar para o aluno

em situação de insucesso escolar e problematizar o contexto do aluno frente às suas insatisfações nas aulas, passando a concebê-los como aprendentes. Com a concretização das atividades didáticas estabelecidas em turmas de Ensino Médio, pudemos constatar a mudança de percepção do aluno, que passou a enxergar-se como produtor de conhecimento, atuando de forma interativa não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas.

Desse modo, procuramos o desenvolvimento de ações voltadas para a formação de leitores, compreendendo que os verdadeiros atos que ajuízam o ato de ler não se restringem às fronteiras da comunidade escolar, estendendo-se também aos diferentes lugares como fruto das atividades humanas destinadas à sua sobrevivência na sociedade contemporânea. Há de se considerar que, por um lado, o alunado apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e que, por outro, esses mesmos estudantes, na condição de sujeitos leitores, nos lugares sociais externos à literatura acadêmica, realizam uma diversidade de ações de leitura, como resultado da sua ação humana em práticas e eventos de letramento social. Esses alunos, enquanto protagonistas de suas próprias histórias na vida cotidiana, produzem seus textos orais ou escritos nas diferentes interlocuções interpessoais realizadas nos múltiplos contextos sociais das comunidades culturais às quais pertencem.

Nesse sentido, diante da amplitude dos enfoques relacionados à formação docente, bem como à complexa atividade docente em trabalhar no Ensino Médio com um grupo de alunos estigmatizados, com “problemas de aprendizagens” e “fracos”, entendemos que as ações didáticas descritas neste estudo pela professora pesquisadora apenas refletem um trabalho de amadurecimento profissional. Enfatizamos que as práticas de letramento contribuíram para a formação do leitor crítico e para o avanço da aprendizagem da língua(gem), inclusive, possibilitando a “desconstrução” de preconceitos que comumente rondam os corredores escolares, quanto à percepção por parte de professores e alunos que reproduziam atitudes que mais prejudicavam do que favoreciam o letramento escolar no Ensino Médio.

RESISTANCE LETTERING IN HIGH SCHOOL: TEACHING ACTIONS FOR READER TRAINING

ABSTRACT

The present work presents the result of a research developed in High School, from the perspective of

literacy and social inclusion, within the framework of research with a qualitative approach, of the research-action type, with a focus on the formation of subject readers through didactic situations with the use of textual genres. As a theoretical framework, it was based on the contributions of authors / researchers such as Senna (2005; 2010), Kleiman (1999), Solé (1998), Koch and Elias (2009), Marcuschi (2008), Rodrigues (2009; 2013; 2016 ; 2017), Rodrigues and Macário (2014) and André (2001). The research pointed to meeting the learning needs of high school students, evidencing, from the work with oral and written textual genres, didactic actions that allowed the development of literacy practices that took the reading of diverse texts in a perspective to understand the meaning / function of the text, going beyond the mechanical decoding process.

Keywords: Literacy practices; High school; Native Language Teaching.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul., 2001, p. 51-64.

BAKHTIN. M. (MEDVEDEV). **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009) **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

CANDAU. V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

FAGUNDES, T. B. O aluno e a sua escrita: a construção do aluno ideal e a negação do aluno real. *In*: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Painel “Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural”, Belo Horizonte, 2010, p. 02-12.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. RJ: DP&A, 2003.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 145-146,

jan./jun. 2010.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem nos documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. SP: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIHY, J. C. S. B. **Carolina Maria de Jesus**: emblema do silêncio. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, 1998.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. Campina Grande, PB: **Sociopoética**, 2009, p.1-16.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Leitura e literatura na prática docente: considerações acerca do letramento literário. *In*: SÁ JÚNIOR, L. A. S. OLIVEIRA, A. P. (Orgs.). **Literatura e ensino**: reflexões e propostas. Natal, RN: EDUFRN, 2013, 107-127.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do Gelne**. Natal, RN: 2016, p.140-167.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. *In*: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017.

RODRIGUES, Linduarte Pereira; MACÁRIO, Rosely de Oliveira. Mídias impressas e teledramaturgia: a leitura na EJA. **Sociopoética**. Campina Grande, PB: 2014, p. 69-95.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2010.

SENNA, L. A. Reflexões sobre mídias e letramento. *In*: OLIVEIRA, I B; ALVES, N; BARRETO, R G. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.161-174.

SENNA, L. A. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. *In*: **IX Colóquio sobre questões curriculares**. Universidade do Porto. Meio físico: CD-ROM, 2010, p. 3587-3598.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREY, C. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. **Trabalhos de**

linguística Aplicada, v.51, n.1, p. 217-233, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Recebido em 11 de abril de 2020. Aprovado em 15 de outubro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.