

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARIA ELYCRISTINA GOMES ALVES

**Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola
de ensino médio do interior do Ceará:
um novo olhar para a Escola Semente da Liberdade**

JUIZ DE FORA

2021

MARIA ELYCRISTINA GOMES ALVES

**Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola
de ensino médio do interior do Ceará:
um novo olhar para a Escola Semente da Liberdade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dra. Laura Silveira Botelho

JUIZ DE FORA

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves, Maria Elycristina Gomes.

Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola de ensino médio do interior do Ceará: um novo olhar para a Escola Semente da Liberdade / Maria Elycristina Gomes Alves. -- 2021.

190 f. : il.

Orientadora: Laura Silveira Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Leitura e escrita. 2. Práticas de letramentos. 3. Ensino médio. I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

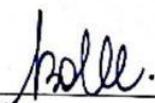
MARIA ELYCRISTINA GOMES ALVES

Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola de ensino médio do interior do Ceará:
um novo olhar para a Escola Semente da Liberdade

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

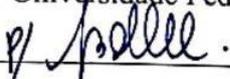
Aprovada em 23 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA



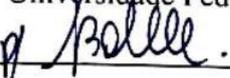
Prof. Dra. Laura Silveira Botelho (Orientadora)

Universidade Federal de São João Del Rei



Prof. Dra. Patricia Mara de Carvalho Costa Leite

Universidade Federal de São João Del Rei



Prof. Dra. Livia Fagundes Neves Dorini

Universidade Federal de Juiz de Fora

JUIZ DE FORA

2021

Dedico este trabalho aos meus pais, Ely e Evandro, cujo apoio emocional foi fundamental durante esta jornada e é essencial em todos os demais aspectos de minha vida.

“Tente mover o mundo – o primeiro
passo será mover a si mesmo”

Platão

AGRADECIMENTOS

Ao final de mais uma etapa acadêmica, é chegado o momento de reflexão sobre todo este processo e o impacto que este curso causou e causará em minha vida profissional e pessoal. Dentre todos os sentimentos experimentados, manifesta-se em maior quantidade a gratidão.

Ao CAEd/ UFJF e ao governo do estado do Ceará, pela parceria que proporcionou a execução deste curso, oferecendo esta oportunidade de aprimoramento profissional para os professores efetivos do estado.

A todos os meus colegas de mestrado. Nossas histórias se entrelaçaram de maneira muito marcante. Compartilhamos nossas diferenças geográficas, experiências profissionais, e histórias de vida. A cada atividade, criamos vínculos afetivos: com alguns poucos não convivi tanto quanto gostaria, com muitos criei laços de amizade próxima, e com outros aprendi a arte do respeito às diferenças. No final, cada um despertou o melhor que há em mim. Por essa experiência, sou muito grata.

Ao núcleo gestor da EEM Semente da Liberdade, pelas informações fornecidas. Às coordenadoras e professoras de Língua Portuguesa, que prontamente concordaram em conceder entrevistas. E claro, aos alunos participantes do grupo focal, que enriqueceram esta dissertação. O processo de coleta de dados foi minucioso e todas estas colaborações foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho e minha evolução como pesquisadora.

Ao meu amigo e colega de turma Leonardo Gomes, que me acompanhou nesta jornada compartilhando desabafos e alegrias durante a escrita desta dissertação.

Às professoras convidadas para compor minha banca de qualificação, Dra. Patrícia Leite e Dra. Rogéria Campos, pelas leituras detalhadas e conselhos relevantes para o enriquecimento do meu trabalho.

Às professoras participantes da minha banca de defesa, Dra. Lívia Fagundes e Dra. Patrícia Leite, pela orientação nesta etapa final da pesquisa.

À minha orientadora, Laura Botelho, por ter me acolhido e guiado com tanto esmero, carinho e cuidado nos detalhes deste trabalho e me conduzido nos caminhos dos letramentos: seus ensinamentos serão sempre uma constante em minha trajetória pedagógica.

Ao meu Assistente de Suporte Acadêmico, Dr. Daniel Eveling, por seus ensinamentos detalhados (em balões, mensagens, podcasts e o que mais fosse possível, rrsrrs), puxões de orelha, e especialmente, pelo apoio que prestou em toda esta extensa caminhada.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim!

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão utilizou como objeto de estudo as práticas de leitura e escrita de uma escola de ensino médio regular no estado do Ceará. Apresentamos, mediante análise qualitativa, os problemas na consolidação e construção dos processos de leitura e escrita da escola. A partir do mapeamento inicial de dados e ações pedagógicas realizadas, percebeu-se a necessidade de reestruturação das práticas de competências leitoras lá executadas. Levantou-se, então, a questão norteadora: quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade na melhoria das práticas de leitura e escrita de seus alunos? Para responder esta pergunta, traçamos o objetivo geral da pesquisa: identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na instituição sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL). Derivados desta proposição, planejamos como objetivos específicos: i) descrever as dificuldades dos alunos do ensino médio, em leitura e escrita, a partir da interpretação dos dados apresentados nas avaliações externas; ii) analisar as práticas de leitura e escrita implantadas ou não na escola e seu impacto no desenvolvimento do aluno; iii) propor um plano de ação que busque melhorias nas práticas de leitura e escrita existentes e contemple metodologias e ferramentas pedagógicas diversificadas a serem utilizadas na promoção de uma educação efetiva e de qualidade na instituição. Os dados encontrados na fase inicial da pesquisa confirmaram dificuldades em práticas de leitura e escrita na escola e geraram uma busca pela compreensão de aspectos pedagógicos da instituição ligados às habilidades discursivas. Visto que os processos de leitura e interpretação são fundamentais na vida estudantil, e defasagens nesses campos acarretam prejuízos nas demais áreas educacionais, inclusive socialmente, este trabalho foi direcionado a encontrar suas causas. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com as professoras de português e coordenadoras, e grupo focal com alunos da 3ª série do ensino médio, na qual todos os participantes eram membros da escola em estudo. Para análise dos dados gerados, recorreremos, como aporte teórico, a autores alinhados aos preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos como Street (2012, 2014), Rojo (2009, 2012), Kleiman (1995, 2005) e Soares (2009). Identificamos um foco exacerbado nas avaliações externas e suas matrizes de referências, que repercutiram nas ações pedagógicas da escola. Verificamos, ainda, um distanciamento entre concepções de professores e alunos sobre

os processos de leitura existentes na instituição. Discutimos estes resultados em três eixos de análise: i) letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade; ii) multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala; iii) práticas de leitura e escrita. Recomendamos, através de sugestões de práticas baseadas nas teorias dos letramentos: implantação de ciclo formativos com professores, ampliação de dois projetos já existentes na escola, propor um debate sobre reestruturação curricular por meio de eletivas e fortalecimento de práticas de leitura.

Palavras-Chave: leitura e escrita; práticas de letramentos; ensino médio.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied used the reading and writing practices of a regular high school in the state of Ceará as its object of study. We present, through qualitative analysis, the problems in the consolidation and construction of the school's reading and writing processes. From the initial mapping of data and pedagogical actions carried out at the school, it was realized the need to restructure the reading skills practices performed there. Then, the following guiding question was raised: what pedagogical actions can be developed by EEM Semente da Liberdade in improving the reading and writing practices of its students? Through this guiding question, we outline the general objective of the research: to identify and understand the main difficulties in reading and writing practices that occur in the institution from the perspective of New Literacy Studies (NLS). Derived from this proposition, we plan as specific objectives: i) to describe the difficulties of high school students, in reading and writing, from the interpretation of the data presented in the large scale tests; ii) to analyze the reading and writing practices implanted or not implanted in the school and its impact on the student's development; iii) propose an action plan that seeks significant improvements in existing reading and writing practices and contemplates diversified methodologies and pedagogical tools to be used to promote effective and quality education in the institution. The data found during the initial phase of the research confirmed problems in the acquisition of reading and writing skills at school and generated a search for the agents that caused the situation. Keeping in mind that the reading and interpretation processes are fundamentally important in the students' lives, and lags in these fields cause losses in other areas of education, including socially, this work was directed to find its causes. It was used as research instruments: semi-structured interviews with Portuguese teachers and coordinators, and a focus group with students from the final years of high school, in which all participants were members of the school studied. For the analysis of the data generated, we used, as a theoretical framework, authors in line with the precepts of literacies such as Street (2012, 2014), Rojo (2009, 2012), Kleiman (1995, 2005), and Soares (2009). We identified an exacerbated focus on large-scale tests and their reference matrices, which had repercussions on the school's pedagogical actions, projects, and practices. We also verified a gap between teachers' and students' conceptions about the reading processes existing in the institution. These results were discussed in three axes of analysis: i) multiple literacies: literacies events and

practices in EEM Semente da Liberdade; ii) multiliteracies: application of different technologies in the classroom; iii) reading and writing practices. We recommend, through suggestions for practices based on literacy theories: implementation of teacher training courses, expansion of two existing projects at school, proposing a debate on curriculum restructuring through electives and strengthening of reading practices.

Keywords: reading and writing; literacy practices; high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de alunos da EEM Semente da Liberdade com deficiências	46
Quadro 2	Matriz de referência da Língua Portuguesa 3ª série - EM.....	53
Quadro 3	Ações de práticas de leitura e escrita na EEM Semente da Liberdade / 2019	55
Quadro 4	Ações voltadas para o ENEM na EEM Semente da Liberdade / 2019....	56
Quadro 5	Gestão da ação curricular.....	61
Quadro 6	Gestão da integração curricular.....	62
Quadro 7	Lista de livros clássicos a serem trabalhados durante o projeto	91
Quadro 8	Excerto da matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem	109
Quadro 9	Questionamentos utilizados para devolutiva do projeto Ler para Crescer.....	119
Quadro 10	Síntese dos resultados da pesquisa e pontos de mobilização pelos letramentos	126
Quadro 11	Síntese dos resultados da pesquisa e propostas de ação respectivas.....	130
Quadro 12	Modelo de estrutura da ferramenta 5w2h.....	133
Quadro 13	Resumo do Plano de Ação Educacional (PAE).....	134
Quadro 14	Esquematização do ciclo de formação de professores.....	136
Quadro 15	Etapas de ampliação do projeto “Ler para crescer”.....	150
Quadro 16	Detalhamento da ação de atualização do projeto “Redação Nota 1000”.	158
Quadro 17	Esboço da proposta de debate sobre retorno das disciplinas eletivas.....	163
Quadro 18	Resumo da proposta de formação continuada na EEM Semente da Liberdade.....	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dados sobre evasão escolar entre jovens no Brasil	28
Figura 2	Série histórica sobre evasão no Ceará 2007-2018.....	29
Figura 3	Infográfico do Circuito de Gestão	39
Figura 4	Pátio conectado à cantina escolar	42
Figura 5	Distorção idade-série entre 2006 e 2017	43
Figura 6	Disponibilidade de recursos de todas as EEM do Brasil	45
Figura 7	Proficiência da EEM Semente da Liberdade SAEB/2017 Língua Portuguesa	47
Figura 8	Proficiência da EEM Semente da Liberdade SAEB/2017 Matemática	48
Figura 9	Resultados de Língua Portuguesa 2017	51
Figura 10	Resultados de Matemática 2017	52
Figura 11	Divulgação de metas para o IDEB pela escola	57
Figura 12	Divulgação de metas para o IDEB nas salas de 3ª série em 2019 .	58
Figura 13	Aulões para alunos que irão realizar o ENEM em 2019.....	59
Figura 14	Parte do plano anual de língua portuguesa da EEM Semente da Liberdade – 3ª série /2019.....	108
Figura 15	Relação entre os eixos de pesquisa e as ações do PAE.....	131
Figura 16	Entrelaçamento de ações nos eixos de análise.....	132
Figura 17	Esquematização das ações propostas no PAE.....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Lista de funcionários da EEM Semente da Liberdade	43
Tabela 2	Série histórica da EEM Semente da Liberdade no Enem	48
Tabela 3	Série histórica do SPAECE da EEM Semente da Liberdade - Proficiência em Língua Portuguesa	51
Tabela 4	Série histórica do SPAECE da EEM Semente da Liberdade - Proficiência em Matemática	51
Tabela 5	Acertos por descritor de Língua Portuguesa – SPAECE/2017	53
Tabela 6	Descritores do SPAECE nas 3 ^{as} séries da EEM Semente da Liberdade.	54

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASTIN	Assessoria de Tecnologia da Informação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEM	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-MÉDIO	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LEI	Laboratório Escolar de Informática
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos dos Letramentos
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde

PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professora coordenadora de área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEE	Plano Estadual de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado para Gestão Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTOS E DESAFIOS	26
2.1 AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O ENSINO MÉDIO	27
2.2 CONHECENDO O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	34
2.2.1 Ações e projetos educacionais no estado do Ceará	37
2.3 A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE: CONHECENDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR CEARENSE	40
2.3.1 Os resultados da Escola Estadual de Ensino Médio Semente da Liberdade: indagações sobre suas ações e resultados.....	47
3 LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA	63
3.1 ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E LETRAMENTOS	64
3.2 CONCEPÇÕES E TERMINOLOGIAS DOS LETRAMENTOS.....	66
3.2.1 Eventos e práticas de letramentos.....	70
3.3 ABORDAGENS SOBRE OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS	72
3.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	74
3.5 METODOLOGIA DE PESQUISA	78
3.5.1 Definindo o referencial metodológico.....	79
3.6 TRILHA INVESTIGATIVA: ANÁLISE DE DADOS COLHIDOS	82
3.6.1 Letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade	83
3.6.2 Multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala	96
3.6.3 Práticas de leitura e escrita	106
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): SUPERANDO OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS COM SUGESTÕES ORIENTADAS PELOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS	129
4.1 AÇÃO 1 - CICLO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	135
4.1.1 Detalhamento da proposta formativa 1.....	138
4.1.2 Detalhamento da proposta formativa 2.....	141
4.1.3 Detalhamento da proposta formativa 3.....	142
4.1.4 Detalhamento da proposta formativa 4.....	143

4.1.5 Detalhamento da proposta formativa 5.....	144
4.2 AÇÃO 2 – EXPANSÃO DO PROJETO LER PARA CRESCER.....	149
4.2.1 Detalhamento da etapa 1	151
4.2.2 Detalhamento da etapa 2	152
4.2.3 Detalhamento da etapa 3	153
4.2.4 Detalhamento da etapa 4	154
4.2.5 Detalhamento da etapa 5	156
4.3 AÇÃO 3 - ATUALIZAÇÃO DO PROJETO REDAÇÃO NOTA 1000	157
4.3.1 Detalhamento da ação 3.....	159
4.4 AÇÃO 4 - DEBATE SOBRE RETORNO DAS DISCIPLINAS ELETIVAS NO CURRÍCULO	162
4.4.1 Detalhamento da ação 4.....	164
4.5 AÇÃO 5 - CRIAÇÃO DE UM CALENDÁRIO ITINERANTE DE FORMAÇÕES	164
4.5.1 Detalhamento da ação 5.....	166
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	172
ANEXO A - RELATÓRIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EEM SEMENTE DA LIBERDADE	179
ANEXO B - RELATÓRIO DE AÇÕES VOLTADAS PARA O ENEM NA EEM SEMENTE DA LIBERDADE	180
ANEXO C - PLANO DE ESTRATÉGIAS COM FOCO NA APREDIZAGEM NA EEM SEMENTE DA LIBERDADE	181
ANEXO D -RELATÓRIO DE AÇÕES COM FOCO NA APRENDIZAGEM NA EEM SEMENTE DA LIBERDADE	182
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA EM ESTUDO.....	183
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA EM ESTUDO.....	184
APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL A SER APLICADO COM ALUNOS DE TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA EM ESTUDO....	185
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS).....	186
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187
APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	188

APÊNDICE G - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS DO ENEM	189
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passou por um longo processo de transformações. Após a promulgação da atual Constituição Federal (CF), em 1988, gerou-se uma série de melhorias e passou-se à implantação de diversas políticas públicas nos últimos anos. A nova constituição, apelidada de Constituição Cidadã, garantiu em seu contexto elementos que permitiram a liberdade de pensamento, tornando propícia uma ampla discussão sobre as diretrizes educacionais com a participação de diversos setores da sociedade. Também tornou “a Educação como dever do Estado, inclusive para quem não teve acesso ao ensino na idade certa. Foi ampliada a educação rural e enfatizados os esforços para incluir as crianças com deficiência e a população indígena” (BRASIL, 2018, s.p.).

A garantia dos direitos e deveres delimitados na CF/88 ajudou no processo de aprovação, em 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Dentro de seu texto, a LDB/96, que teve como redator Darcy Ribeiro¹, influente educador e político brasileiro. Ela detalha a vinculação de recursos para a educação, o que permitiu a ampliação do investimento no setor (SOARES; BERNARDO, 2016).

Dentre essas preocupações financeiras, um ponto a ser destacado foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, através da Lei 9424/96, mas que só entrou em vigor a partir de 1998. Este fundo promovia a subvinculação dos recursos financeiros para a educação básica e vigorou até 2006. No ano seguinte, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com vigência até 2020. O novo FUNDEB, apresentado pela deputada Raquel Muniz através da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 15/2015, está regulamentado pela Lei N° 14.113 de 25 de dezembro de 2020, e torna o fundo permanente. Um passo fundamental para assegurar o financiamento da carreira do magistério e garantir o direito à educação pública básica de qualidade.

O FUNDEB passou a contemplar a educação pública básica, com a inclusão da educação infantil e do ensino médio. Menciona-se essas alterações pela importância de se mostrar os movimentos de mudanças significativas para o ensino médio, já que esta é a etapa analisada na presente dissertação. Percebe-se, ao examinar a implantação desses fundos, que o

¹ Darcy Ribeiro foi um antropólogo, educador, escritor e político brasileiro nascido em Montes Claros, MG, fundador de duas universidades modelares, a UNB e a UENF, contribuição única na história da cultura brasileira. Foi o relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no governo Fernando Henrique (1996) (Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/darci-ribeiro.htm>).

ensino médio foi incluído recentemente no financiamento, mostrando que essa etapa do ensino ficou, até 2006, às “margens” da política pública de financiamento da educação brasileira, principalmente nas questões de custeio e os impactos provenientes desses aspectos.

Este trabalho faz um recorte no ensino médio, etapa ofertada pela escola Semente da Liberdade para estudo de caso. Busca-se, dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos pela legislação educacional brasileira, estabelecer um estudo partindo do conceito macro da educação, para identificar formas de melhorar as práticas educacionais estabelecidas na tentativa atender a demanda escolar de nossa instituição.

A narrativa deste trabalho, ao chegar ao campo micro, tem a preocupação em verificar a proposta pedagógica escolhida e a qualidade do trabalho educativo ofertado pela instituição em estudo, com relação às suas práticas de leitura e escrita voltadas para os jovens, público-alvo da instituição.

Ao nos basearmos em relatórios divulgados pelas avaliações externas, políticas públicas de monitoramento da qualidade da educação, podemos inferir algumas características de dificuldades dos discentes e, a partir disso, pensar estratégias pedagógicas para contornar os problemas.² A partir de uma investigação prévia dos descritores³ que apresentam-se com maior índice de problemas na escola, visamos identificar evidências do caso de gestão e analisar alguns elementos dos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que são desenvolvidos na escola escolhida e abordados neste estudo de caso. Frisamos que a análise de elementos é necessária, tendo em vista que os dados utilizados para isso vêm das avaliações externas, que não conseguem dimensionar a aprendizagem em si.

Em nossa perspectiva, consideramos que leitura e escrita são práticas sociais, por isso, mobilizamos os conceitos da perspectiva teórica vinculada aos Novos Estudos de Letramento, propostos por diversos pesquisadores, principalmente Brian Street (2012, 2014), Magda Soares (2009) e Angela Kleiman (2003). Com essas preocupações em mente, nos propomos a realizar nosso trabalho, no qual visamos a identificação e a análise de problemas nas práticas baseadas em um recorte (leitura e escrita) da discussão dos Novos Estudos dos Letramentos⁴ para os alunos da Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade⁵.

² Ressaltamos o entendimento de que tais avaliações não abarcam toda a complexidade da aprendizagem, porém, permite entendermos alguns possíveis indícios de dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem (MONTEIRO, I. G.; TEIXEIRA, K. R. M. T.; PORTO, R. G. 2012).

³ Denomina-se *descriptor*, no campo da avaliação externa, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma *competência* ou das *habilidades* que a compõem (Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/descriptor-de-competencia-ou-habilidade>).

⁴ Ao tratarmos da teoria em si, utilizaremos nesta dissertação o termo Novos Estudos dos Letramentos (NEL).

⁵ Durante o desenvolvimento da dissertação, vimos a necessidade de anonimização da pesquisa para estarmos alinhados às questões éticas seguidas pela UFJF. Assim, optamos pela utilização de nome fictício para a escola.

A concepção de letramentos⁶ adotada por Soares (2009), por exemplo, preconiza que os processos de alfabetização e letramento são distintos, embora indissociáveis. Podemos entender, portanto, que leitura e escrita são atividades que vão além do decodificar letras e números, ou ler e escrever mecanicamente. As práticas de letramentos devem ser vistas pela escola e seus atores como um processo de ensino da linguagem em seus diferentes aspectos, falados e escritos, bem como uma forma de ampliação de sua concepção de mundo, transcendendo a concepção tradicional de ensino.

Segundo Almeida:

[...] a linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação (ALMEIDA, 2013, p. 22-23).

Para o autor, a linguagem produz significado para seus integrantes e, a partir disso, possibilita a ampliação e consolidação dos saberes. Como este trabalho se propõe a debater as práticas de leitura e escrita voltadas para jovens no ensino médio, sentimos a necessidade de buscar apoio em teorias que discutam mais profundamente a questão. Encontramos amparo teórico nos Novos Estudos dos Letramentos.

Nosso estudo se baseará em um recorte desse campo teórico para discutir e examinar as práticas de leitura e escrita que acontecem (ou não) na escola Semente da Liberdade, ações que são objeto de pesquisa deste trabalho. Disso provêm a necessidade de mostrarmos alguns conceitos e teorias sobre letramentos no decorrer dos capítulos 2 e 3.

Dessa forma, a escola, *locus* privilegiado de observação e intervenção, é uma das principais agências de letramentos, tendo entre suas atribuições a responsabilidade de estimular a aquisição e a melhoria das habilidades de leitura e escrita, englobando também as práticas sociais e ajudando na ampliação da visão de mundo de seus discentes. Entretanto, algumas instituições parecem ainda compreender a aquisição das habilidades de leitura e escrita como algo separado do uso social da linguagem. Estas devem compreender que os processos de letramentos devem perpassar as vivências dos alunos para haver verdadeiro significado na aprendizagem.

Entendemos os letramentos como de fundamental importância dentro do ambiente escolar, pois é por meio das habilidades de leitura e escrita que as demais competências podem

⁶ Demos preferência pelo termo letramentos no plural, ao longo deste trabalho, por nos ancorarmos no trabalho de Street, embora Soares prefira utilizar o termo no singular.

ser adquiridas pelo discente, impactando também em sua prática dentro da coletividade. Defendemos, dessa maneira, o posicionamento crítico de Soares (2009), no qual afirma que escolas e governos têm entre suas missões estimular e capacitar os alunos para uma criticidade da sua vivência cotidiana e assim ampliar a “leitura do mundo” (FREIRE, 1996, p. 62) para além da decodificação de palavras. Segundo Paulo Freire (1996), é necessário que os professores respeitem a visão de mundo que os alunos trazem consigo e a tratem como ponto de partida para gerar os impulsos necessários à produção de novos conhecimentos (FREIRE, 1996). Esse aspecto será central em nossa discussão no capítulo 3, pois versa sobre a necessidade de a escola acolher as diferentes leituras de mundo e, a partir disso, formular seus processos educacionais, adicionando novas concepções aos Novos Estudos dos Letramentos. Cabe ressaltar que após apresentarmos tais concepções e dialogarmos com ideias de autores como Street (2012, 2014), Rojo (2009, 2012), Kleiman (1995, 2005) e Soares (2009), usados como embasamento teórico do capítulo 3 deste estudo de caso, faremos um recorte dentro do espectro dos letramentos, focando nos aspectos ligados às práticas de leitura e escrita, elementos constitutivos dos Novos Estudos dos Letramentos.

Destacamos que o estudo a ser realizado possui um caráter inicial descritivo e analítico, no qual os resultados preliminares obtidos vieram por meio de mapeamentos e análises dos dados das avaliações externas. A partir disso, nos indagamos sobre a proposta pedagógica vigente e os subsídios que possibilitem uma intervenção pedagógica. Visamos entender a forma como tais elementos educacionais podem promover um aprendizado efetivo, ampliando a competência discursiva dos discentes.

As indagações da pesquisa surgiram da minha⁷ vivência cotidiana na instituição, pois trabalho há mais de dez anos na instituição, primeiramente como professora de inglês e mais recentemente como regente do laboratório de informática, o que me permitiu conhecer inúmeros dados da escola e sua dinâmica de ensino.

Minha história nesta escola data de longos períodos, pois inicia-se com minha mãe, trabalhando como agente administrativa, e me levando, ainda em tenra idade, para frequentar os espaços da escola, muito antes de ser aluna da instituição. Ao ingressar como aluna, concluí o ensino fundamental e médio na mesma escola. Após finalizar os estudos, continuei frequentando o local para acompanhar minha mãe em seu trabalho. Acrescento que a minha graduação também foi realizada no prédio da escola, cedido para a universidade. Retornei

⁷ Durante alguns trechos da introdução foi empregada a primeira pessoa do singular ou do plural. Utilizou-se este recurso para deixar o texto mais fluido durante a descrição do percurso profissional da autora. Assim, teremos atendido às normas acadêmicas sem perder a essência de certas expressões pessoais.

oficialmente em 2007, agora como professora temporária de língua inglesa nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio nos turnos tarde e noite. Ao passar em concurso em 2010, assumi o cargo de professora efetiva de língua inglesa, trabalhando em todas as turmas da escola nos turnos manhã e tarde, para preencher a carga horária de 40h/semanais.

Durante a realização do estudo de caso, que se deu entre 2018 a 2021, pude me colocar em uma posição privilegiada enquanto pesquisadora pois estava temporariamente na regência do Laboratório Escolar de Informática (LEI), cargo que me permitiu maior objetividade ao visualizar o objeto de estudo, já que não estava inserida em sala de aula, mas próxima o suficiente para observar o andamento das práticas escolares. Assim pude conviver com as professoras, coordenadoras e alunos participantes da pesquisa durante todo o processo de geração de dados.

As lembranças pessoais se misturam com a história da instituição, tendo vívidas recordações de diversas reformas, trocas de funcionários e sucessivas direções. Meu interesse ultrapassou as barreiras do aspecto profissional, comum a todos os funcionários. O carinho pela instituição me motiva a seguir explorando oportunidades de melhorar a educação ofertada aos jovens que agora refazem o caminho que outrora fiz.

Concomitante ao processo apresentado de percepções individuais procurei levantar os dados relativos às avaliações externas aplicadas nos últimos três anos (SAEB, ENEM e SPAECE) para verificar os elementos de desempenho e, inicialmente, compreendê-los em seus limites e possibilidades. Tendo por parâmetros os resultados dos testes de proficiência a que os alunos são submetidos identifiquei possíveis “fissuras” nos processos educacionais. Por conseguinte, procurei levantar e coletar dados sobre as ações e projetos realizados na escola com relação aos letramentos, não encontrando, em uma análise inicial, projetos interdisciplinares com a temática “letramentos” ou assuntos relacionados. Após a produção de dados com a pesquisa de campo, os participantes mencionaram um projeto de leitura em um ambiente de aprendizagem, que foi pormenorizado no capítulo 3.

Identifiquei ofertas de cursos optativos no laboratório, pensados e elaborados com o intuito de englobar sempre questões de leitura e interpretação, independente da disciplina. Durante um curso preparatório para o ENEM, em 2018, percebi a dificuldade enfrentada pelos jovens para compreender textos simples. Isso levou a uma pesquisa informal para levantar dados que pudessem comprovar essa dificuldade. Essa constatação gerou uma vontade em buscar alternativas para chegar às causas desse problema.

Tendo em vista que os processos de leitura e interpretação têm fundamental importância na vida dos alunos, e defasagens nesses campos acarretam prejuízos nas demais áreas da

educação, este trabalho foi direcionado, inicialmente, a estudar as práticas de ensino e aprendizagem que envolvem leitura e escrita na EEM Semente da Liberdade. Posteriormente, vamos delimitar possíveis causas para os problemas de aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Porém, ao longo do estudo preliminar, entrei em contato com o conceito dos Novos Estudos dos Letramentos, percebendo, portanto, a importância de integrá-lo às atividades e projetos desenvolvidos na escola. Assim, os questionamentos que debatemos neste trabalho procuram considerar a ampliação dos letramentos dos estudantes, reconhecendo os diferentes saberes existentes em suas trajetórias e as características da localidade. Defendemos, dessa maneira, uma pesquisa em que as habilidades de leitura e escrita, responsáveis por representar parte dos processos de letramentos, estejam a serviço da instituição para construir projetos de letramentos significativos e que não sejam um fim em si mesmo.

A partir de tais elementos, a pesquisa procura responder a seguinte questão: “quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela EEM Semente da Liberdade na melhoria das práticas de leitura e escrita de seus alunos”?

Portanto, esta pesquisa abrangerá em seu objetivo geral identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade.

Como desdobramentos, teremos em seus objetivos específicos:

- a) Descrever as dificuldades dos alunos do ensino médio, em leitura e escrita, a partir da interpretação dos dados apresentados nas avaliações externas;
- b) Analisar as práticas de leitura e escrita implantadas ou não na escola e seu impacto no desenvolvimento do aluno;
- c) Propor um plano de ação que busque melhorias nas práticas de leitura e escrita existentes e contemple metodologias e ferramentas pedagógicas diversificadas a serem utilizadas na promoção de uma educação efetiva e de qualidade na instituição.

Buscando atingir os objetivos acima propostos, optou-se pela metodologia qualitativa para responder à questão de investigação. Esta pesquisa é realizada em dois momentos: um primeiro, com levantamento e análise documental, feita no capítulo 2 e um segundo, efetuado no capítulo 3, através de geração de dados através de pesquisa de campo, por meio de entrevistas e grupos focais.

No primeiro movimento de pesquisa foram levantadas evidências documentais de ações pedagógicas realizadas pela escola, tais como relatórios, ofícios e demais documentos que possam servir para descrever e detalhar informações significativas referentes as atividades de

leitura e escrita realizadas na escola, enriquecendo as descrições com fotos, quando possível. Em seguida, obtivemos dados de avaliações externas, e os analisamos à luz dos descritores de língua portuguesa e seus resultados. Mapeamos os dados pedagógicos oriundos da gestão escolar para compreender as causas das dificuldades encontradas nos campos de leitura e escrita presentes na EEM Semente da Liberdade, buscando pistas nas práticas de leitura e escrita já utilizadas na instituição.

No segundo movimento de pesquisa, elaboramos instrumentos⁸ de coleta de dados para três grupos: professores, coordenadores e alunos, com questões relevantes que versam sobre os processos de leitura e escrita da escola. Após a análise desses dados, verificamos um foco exacerbado em ações voltadas para adquirir habilidades e competências referentes a avaliações de larga escala, o que permitiu a criação de um plano de ação educacional direcionado para a aplicação de formações e desenvolvimento de projetos que impactem positivamente nas metodologias voltadas para leitura e escrita, especialmente, mas não somente nas aulas de língua portuguesa da unidade de ensino.

Passamos à delimitação da organização deste trabalho, a fim de facilitar sua leitura. A estruturação desta dissertação se dá em cinco capítulos: introdução, descrição do caso, análise dos dados, proposição de plano de ação e considerações finais. O Capítulo 2 descreve, partindo do macro para o micro, um panorama do desenvolvimento histórico da educação no Brasil após a Constituição Federal/88, sempre com foco na etapa delimitada por este estudo, qual seja, o ensino médio. Desenha-se, também, a estrutura da educação de ensino médio cearense. São apresentadas características da EEM Semente da Liberdade e delimitadas as problemáticas encontradas, após coleta de evidências e detalhamento dos dados apresentados, formadores da realidade da escola.

No capítulo 3, reservamos as quatro primeiras seções para traçar uma discussão teórica sobre os Novos Estudos dos Letramentos, iniciando o estudo partindo da delimitação de conceitos mais amplos, quais sejam, teorias de alfabetização e letramento, e em seguida pormenorizando aspectos terminológicos dos letramentos, chegando ao recorte de nossa pesquisa: práticas de leitura e escrita no ensino médio, tendo como meta encontrar, à luz dos Novos Estudos de Letramentos, possíveis causas para o quadro delimitado no capítulo anterior. Aprofundamos o estudo sobre o papel dos Novos Estudos dos Letramentos no aprendizado e o impacto das ações escolares na sociedade, utilizando como aporte teórico as ideias defendidas por Street (2012, 2014), Kleiman (2003), travando discussões com diferentes vieses de opiniões

⁸ Os instrumentos de coleta de dados e demais documentos utilizados durante entrevistas e grupo focal estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho.

de autores como Rojo (2009), Soares (2009), Bonamino, Coscarelli e Franco (2012), Scholze e Rösing (2007), Mortatti (2010), Tassoni e Ribeiro (2013).

O aporte metodológico empregado, delimitado na seção 3.5, contou principalmente com textos que versavam sobre a escolha e a confecção dos instrumentais e seus processos de aplicação na escola, escritos por Vergara (2009) e Günther (2003). Para a pesquisa de campo foram elaborados três tipos de instrumentos: entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente com três professoras de língua portuguesa da 3ª série do ensino médio, entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente com duas coordenadoras pedagógicas, e finalmente, grupo focal envolvendo sete alunos da 3ª série do ensino médio, todos pertencentes à instituição elencada para este estudo de caso. Para isso, foram coletados dados via on-line, em virtude deste processo ter acontecido em 2020, durante a pandemia de Covid-19.

Salientamos que a escolha dos alunos para o grupo focal concentrou-se na série final do ensino médio, justamente por serem alvo das avaliações externas, brevemente usadas neste estudo de caso para expor indícios de problemas na aquisição de habilidades letradas na EEM Semente da Liberdade. Estes alunos, em teoria, também conhecem melhor a dinâmica do local e ações que são e/ou foram realizadas, por estarem há mais tempo na instituição.

Após estruturação, produção e aplicação dos instrumentos, passamos a apreciação dos dados gerados, constantes na última seção do capítulo 3. Esta, destina-se à análise das informações produzidas, na qual comparamos depoimentos dos participantes da pesquisa, sempre seguindo a ótica dos Novos Estudos dos Letramentos. Para delimitar melhor a pormenorização dos assuntos, distribuímos o conteúdo desta seção em três subseções. Diagnosticamos, ao final das ponderações realizadas, que a escola projeta suas ações para a melhoria de resultados de avaliações externas como Spaece e Enem, gerando um certo engessamento dos currículos aplicados na escola. Mapeamos projetos e ações executadas que têm potencial, mas que podem ser expandidas para abarcar a complexidade e os interesses dos estudantes. Averiguamos que eles têm seus gostos por leituras e estão abertos a pensar junto com os professores alguns processos letrados que ocorrem *in loco*.

Este estudo, em seu Capítulo 4, propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) objetivando oferecer para a escola alternativas que possibilitem a reconstrução das atividades educacionais e aplicação de metodologias ligadas aos elementos dos Novos Estudos dos Letramentos. Sugerimos ações de fomento aos multiletramentos, para estimular a adoção de práticas letradas que estejam em sintonia com as necessidades do aluno do século XXI. Traçamos um projeto que visa, primeiramente, implantar um ciclo de formações com

professores, com temas diretamente ligados às fragilidades encontradas no processo pedagógicos da instituição. Propusemos um debate sobre a reestruturação da grade curricular através de disciplinas eletivas. Posteriormente, tencionamos ampliar duas ações já implantadas na escola, que foram mapeadas e, após o processo de análise, se destacaram positivamente durante falas dos participantes da pesquisa: projeto Ler para Crescer, desenvolvido pelo centro de multimeios da escola, e o projeto Redação Nota 1000, executado pelas professoras de língua portuguesa da instituição. Com a proposição desses elementos na rotina escolar, esperamos compreender como os processos de letramentos estão postos na escola para, na sequência, fortalecer ações de reflexão sobre as práticas de leitura e escrita ofertadas aos os estudantes.

Concluimos a escrita desta pesquisa reminiscendo sobre todo o processo de construção dela e tecendo considerações a respeito dos seus dados. Além do mais, esse espaço final foi usado para ponderar a respeito do crescimento pessoal da pesquisadora, refletindo sobre sua evolução durante este estudo de caso, seu crescimento como estudante e pesquisadora e as reverberações no campo profissional, traçando uma conexão entre o caminho percorrido entre a construção do trabalho e sua ampliação da visão de mundo, culminado na evolução de sua postura pedagógica. Encerramos as considerações finais lançando votos de esperança sobre as reverberações positivas esperadas com a aplicação deste PAE.

2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTOS E DESAFIOS

O segundo capítulo desta dissertação busca descrever, partindo do macro para o micro, um panorama do desenvolvimento histórico da educação no Brasil após a Constituição Federal/88, com foco na etapa delimitada por este estudo, qual seja, o ensino médio. A modalidade de ensino regular, aplicada pela escola em estudo, foi alvo de significativas mudanças ao longo da história recente de nosso país, passando por um período de profundas transformações em seu objetivo principal após o período da Ditadura Militar (1964-1985).

Procuramos delimitar um contexto mais atual sobre as legislações educacionais vigentes e quais objetivos elas traçam para o ensino médio. Em seguida, discutimos o conteúdo de documentos pertinentes sobre quais são os saberes a serem adquiridos para se alcançar os objetivos esperados pelos diversos setores sociais. Abordamos também questões sobre a apropriação das habilidades e competências desejadas para produzir não somente o capital humano⁹ planejado pelo mercado de trabalho, mas que também concretize o novo discurso social elaborado pela sociedade contemporânea, que busca mudanças na educação. Esse caráter inovador está estruturado, em linhas gerais, nos pressupostos da sociedade pós-tipográfica, que procura se relacionar de maneira diferente na era tecnológica¹⁰, e não mais como no período anterior às práticas educacionais mais tradicionais. Após uma apresentação sobre as legislações direcionadas para o ensino médio estadual na seção 2.1 e um aprofundamento sobre suas bases na seção 2.2, descrevemos o nosso objeto de estudo através de pesquisa documental, apresentando e explicitando dados na seção 2.3. A análise documental nos permitiu traçar as principais características da escola, com enfoque nas práticas de ensino e ações elaboradas pelos seus membros que visam a aquisição de habilidades de leitura e escrita, principal preocupação deste caso de gestão.

⁹ É através de Theodore Schultz, professor de Economia da Educação, especialista em economia agrária que se formaliza a Teoria do Capital Humano. Foi considerado o formulador da ideia por suas colocações sobre o fator humano e em 1979 foi engrandecido pelo prêmio Nobel em Economia. Schultz coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passam a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. (KELNIAR, V. C.; LOPES, J. L.; PONTILI, R. M. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: REVISITANDO CONCEITOS. In: VIII Encontro de Produção Pesquisa e Tecnologia, PR, out. 2013. 12p.)

¹⁰ Se na sociedade tipográfica, a comunicação e a produção de sentidos ocorriam essencialmente por meio de mídias verbais e impressas, circulando entre poucos indivíduos, agora, com o desenvolvimento dos aparatos digitais nas sociedades pós-tipográficas, a interação e o processo de significação ocorrem por meio de mídias impressas e digitais, verbais e não-verbais, circulando para um número expressivamente maior de pessoas (DUBOC, 2011, p. 2).

2.1 AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O ENSINO MÉDIO

O processo de redemocratização do Brasil, que culminou com a aprovação da Constituição Federal (CF/88), permitiu o desenvolvimento da educação de acordo com os valores da nova sociedade vigente. Em seu Capítulo III, Seção I, ela dispõe sobre a educação no território nacional e prescreve no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, [2016], s.p.)

A CF instituiu novamente a liberdade de cátedra, que tinha sido removida da constituição anterior, através da anulação do art. 168, inciso VI, aprovado após o endurecimento da ditadura e a emenda à constituição em 1969 (CUNHA, 2018, s.p.). A CF/88 trouxe de volta a liberdade dos professores ensinarem. No art. 206, inciso II, está garantida a “liberdade¹¹ de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, [2016], s.p.).

Podemos citar, como direito já conquistado, o art. 208, §1º, que garante a escolarização obrigatória por 14 anos. A CF/88, em sua redação original, garantia apenas o ensino fundamental, mas com a Emenda Constitucional nº 59/09 inseriu-se na Carta Magna a educação infantil e o ensino médio (dos 04 aos 17 anos) como etapas da educação básica (BRASIL, 2016). Vejamos alguns dados sobre a oferta de ensino médio:

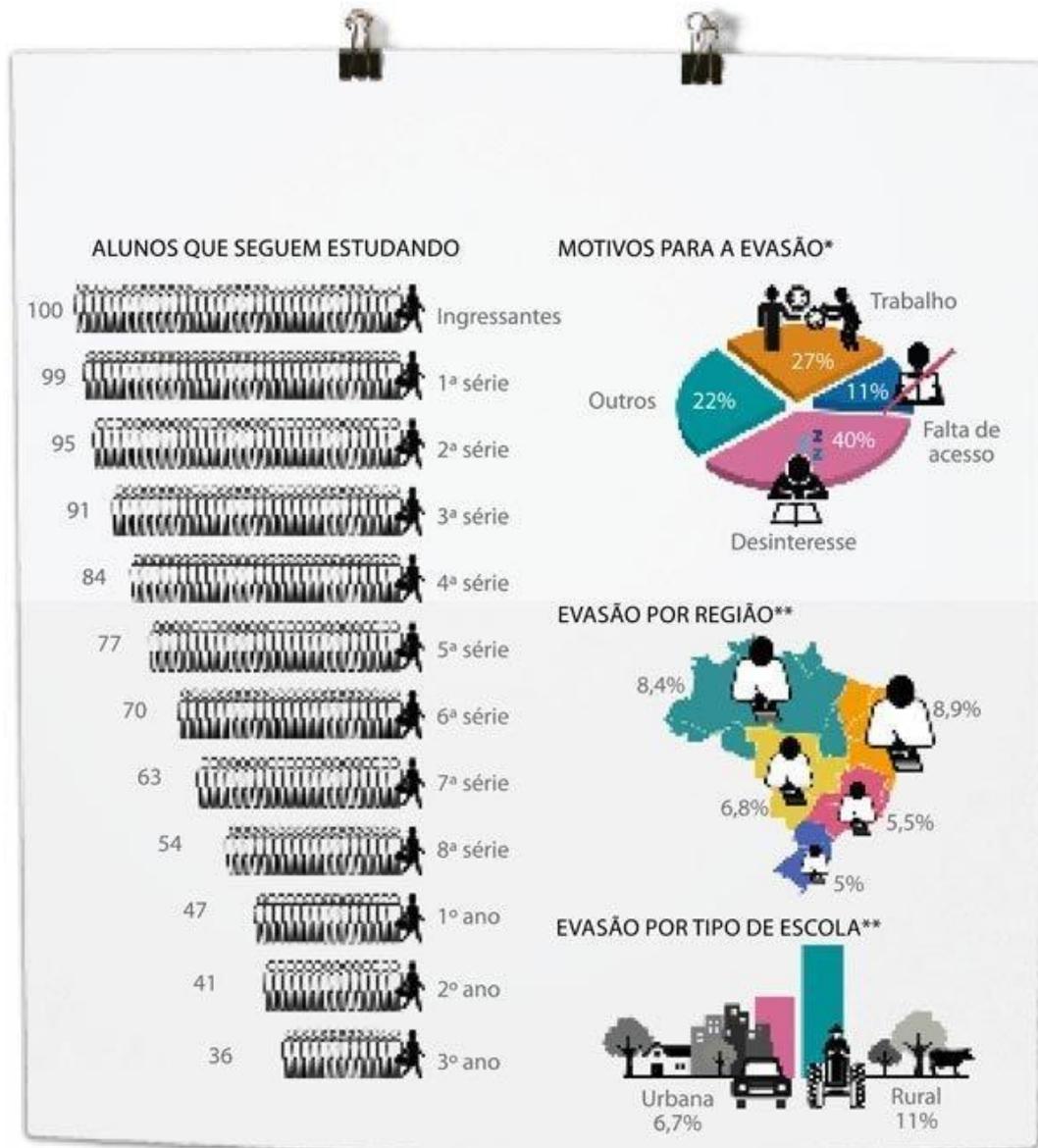
A maior expansão de matrícula de jovens de 15 a 17 anos ocorreu nos anos 1990, a partir da Constituição de 1988 e da atual LDB, quando o Ensino Médio passou a ser obrigatório e criaram-se mais vagas nessa etapa – e, conseqüentemente, ampliação de matrículas. Em 1991, a parcela de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola salta para 69,2%. Em 2015, 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam a escola, de acordo com a Pnad do IBGE. (CUNHA, 2018, s.p.)

Essa expansão permitiu o acesso à maioria dos jovens em idade escolar a frequentar a escola. Contudo, o acesso não garantiu a permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino. Dados exibidos pela revista eletrônica Nova Escola (RATIER, 2010) apontam que de cada 100 alunos que iniciam o ensino fundamental, apenas 36 chegam à última etapa da

¹¹ Há um receio, por parte da população, que essa liberdade de ensino possa sofrer reveses, tendo em vista o atual representante do governo federal ser explicitamente conservador, e já ter sinalizado, por diversas vezes, a adoção de ideias com viés autoritário para aplicar na educação. Dentre elas, teríamos a minimização da intervenção estatal e uma possível mercantilização da educação. Como exemplos, temos o movimento Escola sem partido, defendido pelo governo Bolsonaro e a proposta dos vouchers para a educação básica levantada pelo atual ministro da economia, Paulo Guedes (FILHO, 2019).

educação básica (Figura 1). São números alarmantes, mostrando que, apesar da expansão na oferta de vagas no ensino médio, a escola ainda está com dificuldades em promover um ambiente acolhedor e manter os jovens frequentando até o final da última etapa da educação básica.

Figura 1: Dados sobre evasão escolar entre jovens no Brasil



* Entre jovens de 15 e 17 anos.

** No Ensino Fundamental.

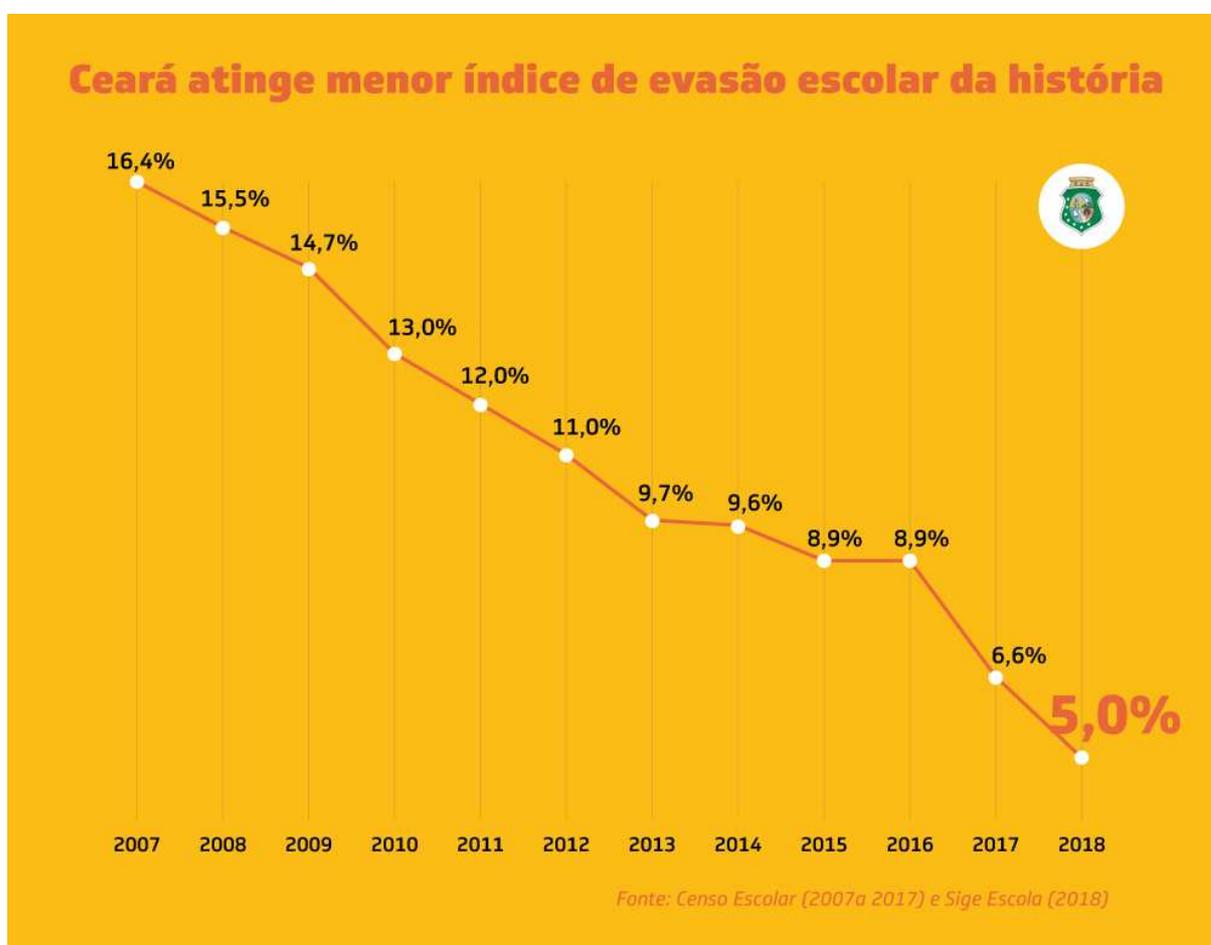
Fonte: INEP / 2005

A figura 1 ainda mostra o principal motivo apontado como causa da evasão entre jovens de 15 e 17 anos: o desinteresse, em 40% dos casos, seguido de trabalho e outros motivos, em 27% e 22 % dos casos. Por último, temos ainda a falta de acesso à escola com 11%, citado

como motivo para evasão. Isto é, apesar do aumento de vagas, há outros fatores a serem melhorados a fim de solucionar o problema do abandono escolar (RATIER, 2010). Pontuamos que as definições de abandono e evasão são diferentes: enquanto abandono diz respeito ao aluno que deixou de frequentar durante um ano, a evasão caracteriza-se pelo abandono ou reprovação seguida pela não efetuação da matrícula no ano seguinte (QEDU, 2019). Historicamente esses dois aspectos, evasão e abandono, são marcantes no ensino médio brasileiro, demarcando a necessidade de compreensão das especificidades dessa etapa educacional.

Trazendo dados mais próximos à realidade cearense, buscamos dados atualizados sobre a evasão estadual, conforme a figura 2 abaixo.

Figura 2: Série histórica sobre evasão no Ceará 2007-2018



Fonte: Censo Escolar (2007 a 2017) e Sige Escola (2018)

Uma simples observação na figura acima nos permite inferir que em 2018 tivemos o índice mais baixo de evasão: 5%. Fazendo uma análise sobre a atual conjuntura do estado do Ceará, vemos que o problema da evasão tem sido bastante combatido. Esses números refletem a ampliação das políticas públicas destinadas à educação em todo o Brasil. O Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), já mencionado no início deste trabalho, foi fundamental para essa melhoria. Após a substituição do FUNDEF, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que incluiu o ensino médio nos investimentos, houve avanços na aplicação desses valores para esta etapa do ensino. Ao escrever sobre a educação brasileira, Cunha (2018) destaca que:

A partir do processo de redemocratização, os investimentos em Educação tiveram uma alta significativa, passando a representar 4,5% do PIB em 1995, de acordo com dados da Unesco. Na última década, os gastos também aumentaram e, em 2014, representavam 5,95% do PIB, ainda segundo a Unesco (CUNHA, 2018, s. p.).

O resultado do aumento de verbas para o ensino médio contribuiu para a expansão do número de alunos atendidos pela escola pública, para a ampliação de cursos de formação continuada para os professores, além de possibilitar a melhoria na estrutura das instituições escolares de forma geral. Outro fator a ser destacado foi a descentralização das decisões financeiras, que passaram a ser geridas localmente, melhorando a gestão das escolas graças a liberdade de escolha na aplicação dos recursos de acordo com as necessidades de cada escola.

Em um curto intervalo entre os investimentos realizados graças a criação do FUNDEF, em 1996, e sua efetiva implantação, em 1998, houve a aprovação e/ou atualização de leis e políticas de fomento à educação. Uma lei que disciplina os objetivos traçados para a educação, com maior riqueza de detalhes que a constituição é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A atual LDB foi sancionada em 1996, tendo sido escrita, entre outros, por Darcy Ribeiro, como já mencionado. Esta Lei trata dos objetivos do ensino médio nas seções IV e IV-A, que dispõem sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O art. 35 delimita o tempo mínimo de estudo desta etapa em três anos e lança cinco finalidades para ela, como a preparação para o trabalho, relacionar teoria e prática e formação ética e aprimoramento humano.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2018, p. 24).

O art. 35-A, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹² para o ensino médio e dá suas delimitações. Divide o ensino em quatro áreas do conhecimento, assegura o ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos desta etapa e inclui “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2018, p. 25).

Ainda na LDB/96, em seu art. 36-A, 36-B e 36-C, delimita-se o exercício da formação técnica dentro do ensino médio. Já o artigo 36-D, que encerra a seção IV, determina a certificação destes alunos, garante a qualificação para o mercado de trabalho ao final desta etapa e valida os estudos para prosseguimento no ensino superior.

A LDB, em concomitância com o art. 214 da CF/88, atrela a criação de outro documento delimitador e fundamental para o desenvolvimento da educação em geral, incluindo o ensino médio: o Plano Nacional de Educação, citado no art. 9º como incumbência da União, em parceria com Estado e municípios. O PNE atual foi sancionado através da Lei 13.005/2014, tem vigência de dez anos (2014-2024), e conta com 20 metas e suas respectivas estratégias, que tratam de toda a educação básica e ensino superior. Sobre o ensino médio, a meta 3 delimita:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, p. 53).

Como já comentado anteriormente, garantir o acesso é apenas uma etapa na busca por educação de qualidade. O currículo ofertado precisa ser adequado para tornar o ensino atrativo aos jovens. Pensando em uma organização curricular nacional foram construídos dois importantes documentos que tratam dos programas curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

As Diretrizes, de fato, são definições e procedimentos a serem adotados durante a estruturação pedagógica pelos sistemas de ensino de cada unidade escolar de ensino médio,

¹² A BNCC, assunto que será retomado na seção 3.4, sobre práticas de letramentos, foi o resultado de sucessivas conquistas e elaborações de documentos curriculares que culminaram com a criação de sua primeira versão em 2015 (BRASIL, 2018, s.p.).

vinculando ensino de conteúdos com a preparação para o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2018).¹³

A importância dos documentos oficiais acima é enorme, pois buscam promover uma equiparação de conteúdos a serem aplicados aos alunos de ensino médio de todo o país que, por ser de dimensões continentais, pode apresentar desigualdades nos currículos adotados pelas escolas de regiões mais afastadas, ou em regiões financeiramente precárias, por exemplo. A elaboração dos DCNEM é de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com diversas esferas sociais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Após mencionar as DCNEM, tratemos dos PCNEM, pois houve discussão com participantes dos Sistemas Estaduais de Educação e demais atores da educação básica. Os PCNEM incorporam as diretrizes gerais da UNESCO e seus quatro eixos para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL/MEC, 2000a). Também introduzem a aprendizagem através da definição de competências e habilidades básicas aos cidadãos.

Para fins de recorte em nosso trabalho, observamos o que os PCNEM abordam no entendimento de letramentos para o aluno de ensino médio. De acordo com as perspectivas contidas nos PCNEM, destaca-se sobre o uso da língua que:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, na competência de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística (BRASIL/MEC, 2000a, p. 11).

Percebe-se, então, uma ampliação da visão sobre os ensinamentos da linguagem, englobando, além do aspecto normativo, a reflexão e seu valor social. Há uma ligação entre os preceitos apregoados pelos PCNEM e os fundamentos dos Novos Estudos dos Letramentos.

Por fim, cabe aqui mencionar a reforma do ensino médio, sancionada pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu algumas mudanças em diversas áreas do conhecimento e ratificou ações já em ação nas escolas brasileiras. Dentre as alterações feitas na LDB/96, temos a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola para 1000 horas anuais. No Ceará, por exemplo, já havia adequação, promovendo 3000 horas nas escolas regulares, ao final do ensino médio.

¹³ Inicia-se a apresentação das DCNEM, cuja versão mais recente foi instituída pela Resolução CEB nº 03/2018, em conformidade com os artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 28, 35, 35-A, 36, 36-A, 36-B e 36-C, 37, 38, 61 e 62 da LDB/96.

Outra mudança foi a inserção, no ensino médio, dos itinerários formativos¹⁴, nos quais o aluno poderá, em teoria, escolher a área que seja afim aos seus objetivos e aptidões pessoais. Os itinerários formativos são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Apesar das muitas críticas tecidas à redação desta Lei, o que há é uma chance de modificar mais profundamente os rumos do ensino médio. Algumas correntes defendem as mudanças nesta etapa do ensino, pois em sua estrutura atual, ela não contempla os princípios definidos pela LDB em sua totalidade. A LDB possui, em seu Art. 3, os incisos X e XI, com as seguintes finalidades: “X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, s. p.). Ao compararmos as finalidades do documento com as práticas realizadas na maioria das escolas públicas regulares de educação básica, temos uma dissonância entre teoria e prática a ser cumprida.

Em contrapartida, outros criticam a guinada tomada rumo à profissionalização da escola regular, que nem sempre tem estrutura para formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Um desses críticos é Roberto Catelli Júnior, doutor em educação e escritor da revista eletrônica Carta Capital. Para ele:

Os jovens de classe média das escolas privadas continuarão a estudar em escolas com foco no vestibular, enquanto jovens das escolas públicas terão ainda mais dificuldade de acessar a universidade com seus currículos empobrecidos, sendo-lhes oferecida a formação técnica como alternativa (CATELLI JÚNIOR, 2018, s. p.).

É necessário um conjunto de medidas, muito bem planejadas pelos órgãos públicos, para realmente impactar positivamente e promover transformações como as observadas em países com uma educação básica bem desenvolvida, a exemplo do Canadá, Finlândia e Japão, países costumeiramente bem posicionados no ranking PISA¹⁵. Após um panorama nacional do ensino médio no contexto nacional, elaboraremos um esboço de sua estrutura educacional no Ceará.

¹⁴ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio.>)

¹⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa

2.2 CONHECENDO O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

O governo do estado do Ceará, a partir de meados da década de 2010, tem buscado reestruturar suas bases educacionais, e com isso traçou metas dentro de seu Plano Estadual de Educação (PEE) procurando estabelecer prioridades dentro do seu campo de atuação.

Art.3º São diretrizes do Plano Estadual de Educação

[...] II - universalização do atendimento escolar;

[...] V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, em especial no respeito ao próximo, na solidariedade, na honestidade e no trabalho com dignidade;

[...] XII – priorizar a instituição do ensino integral na rede educacional pública cearense (CEARÁ, 2016, s. p.).

Destacamos, acima, três diretrizes que estão ligadas ao ensino médio. O inciso II está diretamente ligado a meta 3 do PNE e, conseqüentemente, do PEE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco) por cento (CEARÁ, 2016, p. 4).

Outra diretriz destacada, o inciso V, trata da educação para o trabalho, que ganhou destaque na última década, com a implantação das escolas profissionalizantes e de tempo integral. Já o inciso XII está ligado à meta 6 do PNE e, por consequência, do PEE.

Meta 6: Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica (CEARÁ, 2016, p. 6).

No Ceará, a portaria N°0328/2018-GAB, tipifica as escolas estaduais cearenses nas seguintes categorias: escola regular; centro de educação de jovens e adultos – CEJA; escola indígena; escola de ensino médio em tempo integral – EEMTI; escola estadual de educação profissional – EEEP (CEARÁ/ 2018). No estado há três categorias mais numerosas: regular, de tempo integral e educação profissional.

A escola regular estadual funciona com carga horária de 1000h/a anuais, distribuídas em 25 h/a semanais, ou 5 h/a diárias. No Ceará, todas as escolas de ensino médio regular já estão adaptadas à nova carga horária. A problemática enfrentada pela escola regular, além de

etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 25 de maio 2021)

problemas estruturais devido a ação do tempo, reside na baixa proficiência de português encontrada nas avaliações externas. A falta de estruturação e delimitação de objetivos claros no planejamento escolar também se mostram um desafio a ser resolvido. Segundo Krawczyk (2011):

O ensino médio está na ordem do dia nos debates educacionais, tanto na Europa como na América. Os problemas e os desafios que o afetam têm muitos pontos em comum: altos índices de evasão e fracasso escolar, falta de consenso em torno da identidade da escola média, falta de interesse por parte dos jovens, entre outros (KRAWCZYK, 2011, p. 688).

Entretanto, apesar dos problemas evidentes encontrados nas escolas regulares, a história recente do estado do Ceará mostra que estamos avançando rapidamente em direção à uma gestão educacional mais democrática. Buscamos informações sobre as reestruturações sofridas no campo educacional, especialmente na secretaria de educação e seus órgãos regionais, e encontramos dados relativamente recentes: a contar de 1995, de acordo com documentos encontrados por Dagmar Zibas (2005), a partir do Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995/1998), que possuía o slogan “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”:

[...] foi delineada a reestruturação de toda a Secretaria de Educação – Seduc – e dos órgãos intermediários, para conferir mais autonomia às unidades escolares. Ficou instituída, por exemplo, a obrigação das escolas de elaborarem seu projeto político-pedagógico, em um processo em que, afirmando sua autonomia, as instituições também devem estabelecer um compromisso passível de ser cobrado. Outras iniciativas consideradas modernizadoras foram tomadas, tais como seleção de professores por concurso público e a escolha dos dirigentes regionais (titulares dos Centros de Desenvolvimento da Educação - Credes) por meio de critérios técnicos. Também foi regulamentado o preenchimento do cargo de direção, que passou a efetivar-se por um processo eleitoral (com participação de todos os segmentos da comunidade escolar), combinado à realização de provas de conhecimentos e títulos (ZIBAS, 2005, p. 207).

Essas medidas tinham como pressuposto a adequação das estruturas educacionais do Ceará ao novo modelo gerencialista que vinha sendo apresentado dentro do cenário nacional. As escolas estaduais e municipais do estado são monitoradas pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, na região metropolitana de Fortaleza, e pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDES, no interior do estado. Ao todo são três SEFORs e vinte CREDEs, sendo a CREDE N¹⁶ a responsável por monitorar a EEM Semente da Liberdade, instituição em estudo nesta dissertação. Mais uma ação que teve continuidade é a eleição para diretores, que continua sendo democrática, com a participação da comunidade

¹⁶ O número correspondente à CREDE responsável pela escola em estudo foi suprimido para preservar o anonimato da pesquisa. A escolha do termo N se deu pelo uso costumeiro da letra N expressar generalizações (ex: n casas, n elementos químicos, etc.).

escolar, diferente de outras modalidades estaduais, onde os diretores são indicados, indo contra os princípios de participação da sociedade na vida escolar.

A escolha de diretores das escolas regulares é regulamentada pela Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, juntamente com o Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. Elas estabelecem os critérios para as etapas da eleição dos diretores, que após eleitos escolhem seus coordenadores. Já a seleção para diretor de escola profissionalizante é regida pela Lei Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, juntamente com a Lei nº 15.181, de 28 de junho de 2012, e regulamentada pelo Decreto nº 30.865/2012, que especifica uma das etapas de escolha como entrevista, dando o direito de análise de perfil do candidato a diretor.

A Lei N.º 16.287, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17), que instituiu a política pública que rege as Escolas de Ensino Médio Tempo Integral (EEMTI) e delimitou em seu art. 2º, inciso I, um “currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais” (CEARÁ, 2017). A carga horária é de 45 horas semanais, distribuídas em 9 horas diárias, totalizando 5400 horas aula ao final do ensino médio.

O foco das EEMTI é a ampliação da permanência escolar, permitindo a construção de atividades que preparem o jovem de forma integral, em consonância com as DCNEM e as metas do PNE. Com relação aos itinerários formativos, 40% das aulas precisam ser preenchidas com atividades que desenvolvam conhecimento flexível e protagonismo estudantil. Os outros 60% são de conteúdos obrigatórios da Base Comum.

O governo cearense tem investido na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP). Em parceria com o governo federal, através do Programa Brasil Profissionalizado, o governo instituiu, por meio da Lei Nº 14.273 de 19.12.08 a criação das EEEPs no estado, para criar uma ligação mais forte do aluno com o mundo do trabalho (CEARÁ, 2008).

A carga horária é a mesma das escolas de tempo integral: 45 horas/aula semanais, 9 horas/aula diárias, totalizando 5400 horas/aula ao final do ensino médio. O acesso à educação profissionalizante se dá por seleção, na qual o aluno se candidata e é selecionado através da análise de seu histórico do ensino fundamental, como vemos explicado no fragmento a seguir:

Os critérios para a realização da matrícula nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) são estabelecidos anualmente por meio de uma Portaria de Matrícula, que regulamenta os procedimentos a serem adotados para a inscrição. Nesta, pelo menos 80% das vagas nos cursos técnicos são direcionados aos estudantes de escolas públicas, ficando os 20% restantes à disposição de alunos da rede privada (CEARÁ, 2015, s/p).

Ao ser aceito, o estudante recebe fardamento, no caso uma blusa com a logo do estado. Três refeições por dia e livros didáticos. Para conclusão do curso é necessário participar de 300h de estágio remunerado. Com relação a sua organização curricular:

Art. 12 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2012, p. 4).

Atualmente, os catálogos com as ementas dos cursos encontram-se disponíveis no site da SEDUC-CE, podendo ser acessados por toda a população. Existem ainda outras modalidades de escolas como: indígenas, rurais, do campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), cada uma com suas características. Nesta seção apresentamos as principais modalidades de ensino da educação estadual, suas características e algumas legislações pertinentes a cada modalidade. Passemos a delimitar algumas das principais políticas educacionais do estado do Ceará, ponto que influencia diretamente na realidade escolar e seu desenvolvimento. Mas para fim de delimitação de assunto, nos ateremos ao ensino médio regular, foco desta dissertação e modalidade apresentada pela EEM Semente da Liberdade, lócus e principal agência de letramentos deste estudo.

2.2.1 Ações e projetos educacionais no estado do Ceará

Como peculiaridades da educação cearense temos projetos como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), presente em praticamente todas as escolas estaduais de nível médio. Trazido de Portugal e adaptado para a realidade local, o projeto faz com que um professor apadrinhe uma turma específica da escola e cuide de seus aspectos emocionais. São 5 horas/aula dedicadas exclusivamente para o projeto, incluindo uma aula de Formação para Cidadania. Para capacitá-los, está disponível na plataforma de aperfeiçoamento do governo um curso para desenvolvimento de competências socioemocionais. Em uma tentativa de mensurar o impacto dessa ação, encontramos os seguintes dados: “em 2018, um total de 627 escolas desenvolvem a metodologia do PPDT, sendo 111 EEMTI, 119 EEEP e 397 Escolas em Tempo Parcial” (CEARÁ, 2019, s. p.).

As competências socioemocionais são características importantes trabalhadas pelo professor diretor de turma. Para Oliveira:

Hoje o professor Diretor de Turma do Estado do Ceará na sua aula de formação para cidadania, desenvolve um trabalho voltado para o estudo das competências socioemocionais. Os mesmos estão passando por um processo

de formação sobre os Diálogos Socioemocionais desenvolvido através de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, que junto à Secretaria de Educação, desenvolveu uma proposta customizada para implementação de uma solução educacional (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

São aplicadas Rubricas¹⁷ Socioemocionais que, de acordo com Oliveira (2018, p. 6) são “instrumentos que estão sendo utilizados para observar quais competências os alunos precisam melhorar de acordo com a sua série.” Tais competências são trabalhadas ao longo do ensino médio, e buscam promover nos estudantes o entendimento dos seus próprios sentimentos, potencializando a convivência escolar e autoconhecimento.

Outra ação planejada pela secretaria de educação para facilitar a organização estrutural e mapeamento das ações pedagógicas dentro das escolas do estado do Ceará é a parceria com Instituto Unibanco para a implantação do Circuito de Gestão. Se faz necessário criar uma ressalva antes da descrição do funcionamento do projeto, para delimitar que esta é a narrativa assumida pelo Instituto Unibanco e que são destoantes das propostas defendidas pelos Novos Estudos dos Letramentos, preceitos adotados neste trabalho. Após a descrição do projeto serão levantados alguns questionamentos que, consoante nossa visão, podem engessar a autonomia do professor, como o monitoramento ostensivo das ações pedagógicas praticadas na escola e indicação de metodologias *top down*¹⁸, vindas de instituições privadas e aceitas¹⁹ sem maiores debates com o professorado.

Para Oliveira (2018), a melhoria da gestão pedagógica passa pelo aumento da qualidade técnica dos gestores, de modo que esse crescimento reflita na qualidade da aprendizagem ofertada aos estudantes. De acordo com o discurso institucional, o objetivo é sistematizar e melhor gerir os processos pedagógicos em todas as instâncias da educação, e para isso implantou-se o método com o foco nas práticas gestoras. O projeto Circuito de Gestão trata-se de um:

[...]método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Ele permite orientar e organizar os processos, responsabilidades e atividades da gestão escolar em todas as instâncias (escolas, regionais e Secretarias), bem como cria procedimentos para a conexão entre essas instâncias (INSTITUTO UNIBANCO, [2018], s. p.).

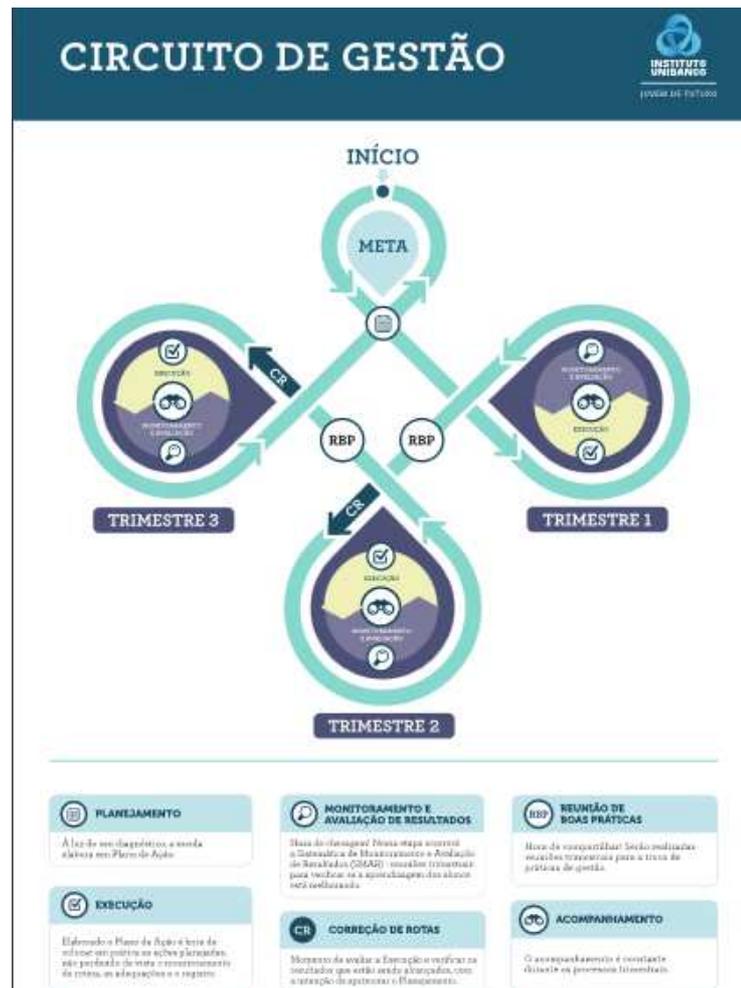
¹⁷ As rubricas são instrumentos de avaliação, aplicados pelo professor diretor de turma e respondidos individualmente pelos alunos, que permitem uma análise do desempenho do aluno e possibilidade de feedback, conforme o preenchimento dos instrumentais (OLIVEIRA, 2018).

¹⁸ Esta metodologia *top-down* (“de cima para baixo”) é bastante empregada durante a implantação de projetos e políticas públicas pela secretaria de educação. O modelo de gerenciamento adotado pela SEDUC-CE aplica orientações que passam pelas secretarias e órgão regionais até chegar às escolas, através de reuniões com gestores, que replicam tais informações posteriormente ao professorado, que as executa.

¹⁹“O modelo top-down de implementação parte de uma visão funcionalista e tecnicista de que as políticas públicas devem ser elaboradas e decididas pela esfera política e que a implementação é mero esforço administrativo de achar meios para os fins estabelecidos” (SECCHI, 2014, p. 47).

Continuando a descrição do projeto, são traçadas metas de aprendizagem por meio de reuniões periódicas. Em seguida, um plano de ação é elaborado e monitorado, com a correção de rotas. Por último, é feita uma reunião entre escolas para compartilhar resultados. As etapas são repetidas algumas vezes por ano. A figura 3 apresenta os elementos do circuito de gestão.

Figura 3: Infográfico do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco [2018]

O acompanhamento desta ação é realizado periodicamente pelo Superintendente Escolar, que monitora as práticas e estabelece metas de acordo com suas observações de todos os ambientes escolares, inclusive por meio de conversas com alunos, professores e demais membros da comunidade, caso julgue necessário.

Lembramos que este acompanhamento é facilitado graças ao funcionamento do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), programa criado pela Assessoria de Tecnologia da Informação (ASTIN), órgão da SEDUC-CE e que está disponível para todas as escolas do estado. A plataforma continua em expansão e passou a disponibilizar para os alunos suas notas

e frequências, através da sincronização com os aplicativos ‘aluno online’ e ‘professor online’. As informações disponíveis no SIGE ajudam a alimentar a plataforma do circuito de gestão.

Como qualquer programa, inconsistências na sua implantação e/ou execução podem ocorrer. O próprio instituto, ao lançar sua cartilha, orienta que:

[...]é bastante comum, por exemplo, que as equipes gestoras garantam uma atenção mais focada nas etapas de planejamento e execução e deixem de considerar com a importância devida os processos de monitoramento e avaliação das ações. Também é recorrente que o processo de planejamento seja feito de maneira burocrática, como uma tarefa cumprida a cada início de ano letivo sem muita reflexão (INSTITUTO UNIBANCO, [201-], p. 25).

Esses pontos levantados são extremamente relevantes, pois o contato com os demais atores da escola deve acontecer de forma constante. O que infelizmente acontece em muitas escolas é uma execução, talvez precipitada, devido à pressa e prazos apertados.

Na escola em estudo, o circuito foi apresentado a todo o corpo docente no momento de sua implantação, e seus resultados divulgados pontualmente, geralmente em reuniões com membros do núcleo gestor, superintendente e alguns professores. Cabe aqui mencionar que o Instituto Unibanco, enquanto mecanismo externo de apoio à educação, tem exercido forte influência na formulação e implantação de políticas públicas na educação, deixando, por vezes, os atores educacionais à margem do debate sobre sua construção e tirando suas vozes, enfraquecendo, de certa forma o princípio democrático. Como resultado, os projetos e ações, implantados empregando o modelo *top-down*, correm o risco de se massificarem na ânsia por resultados e perderem seu sentido principal, de apoio ao professor, tornando-o mero instrumento burocrático.

Ademais, a unilateralidade na proposição de ações e projetos por instituições externas na educação pública tem se mostrado uma tendência cada vez mais forte, exaltando as pressões externas e a influência constante de interesses privados na educação pública.

Teremos a oportunidade, na próxima seção, de conhecer em pormenores a escola definida para ser objeto de estudo deste caso.

2.3 A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE: CONHECENDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR CEARENSE

A Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade é única escola de nível médio do município²⁰, localizado no interior do Ceará e possui aproximadamente 14 mil habitantes,

²⁰ O nome do município foi suprimido, respeitando o processo de anonimização do trabalho.

segundo dados do último Censo IBGE. Em 2015, 94,6% da renda municipal vinha de fontes externas, demonstrando uma dependência muito acentuada do repasse de verbas federais e estaduais (IBGE, 2017). Dentre sua população total apenas 7,9% em 2016 era composta por trabalhadores formais, com uma média salarial de 1,3 salários mínimos, como indicam as informações do site do IBGE (2017).

A cidade possui uma biblioteca pública municipal, aberta ao público em geral, funcionando em horário comercial. Outras duas bibliotecas da cidade pertencem às escolas públicas (uma municipal e outra estadual) e são disponibilizadas apenas aos alunos de cada instituição. Infelizmente, não contamos com outros espaços destinados especificamente à leitura, muito menos livrarias e bancas de jornais ou revistas. Como ambientes culturais, podemos citar um museu de artefatos históricos da região, que recebe esporadicamente excursões de alunos das escolas da cidade. Não há teatros ou bares com atrações culturais, mas anualmente há vários festejos religiosos, com seus respectivos padroeiros, nos quais são reproduzidas crenças institucionais católicas. Destacamos esses elementos, pois são, ou podem ser caracterizados como uma forma de transmissão cultural que está em muitas fontes “invisíveis” na sociedade.

Destacamos que as atividades de leitura ao ar livre não fazem parte da rotina da cidade. Houve uma iniciativa popular de incentivo à leitura, em meados de 2018, através de compartilhamento de livros aos domingos à noite, na praça principal da cidade. A divulgação dos encontros se dava por redes sociais. Esse movimento perdurou apenas por algumas semanas devido à falta de engajamento da população. Pode-se considerar este como um evento nutrido de simbolismo para a sociedade local, a qual buscou expandir os espaços culturais, tidos como formais, para além dos muros da escola, um espaço clássico de saber institucionalizado.

A EEM Semente da Liberdade foi fundada nos anos de 1950, e desde sua construção, o prédio sofreu sucessivas reformas, contando atualmente com: sete salas de aula, uma sala de professores com dois banheiros privativos, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma sala do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), um laboratório de informática, uma sala de vídeo, um laboratório de química, uma cantina, uma sala de multimeios, uma secretaria, duas quadras de esportes, um pátio coberto e uma sala de memorial²¹.

Ainda tratando da caracterização física, ressalta-se que não existe refeitório, os alunos fazem as refeições no pátio da instituição. Alguns discentes, devido a essa característica, ficam

²¹ A sala de memorial é um espaço criado para resgatar a história da instituição. Lá estão reunidos prêmios, placas, fotos e materiais que contam parte do passado da escola.

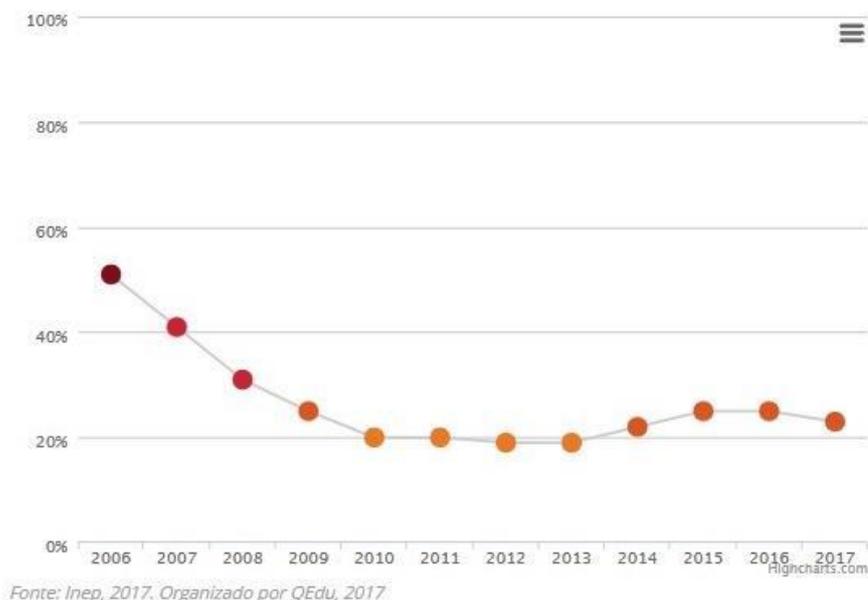
em pé durante o intervalo, enquanto outros sentam nos degraus e os demais se escoram nas paredes. A figura 4 apresenta a situação dos alunos.

Figura 4: Pátio conectado à cantina escolar



Fonte: Arquivo pessoal, 2019 (efeito desfocado nosso)

Em 2018, a escola contou com 552 alunos matriculados, segundo o Censo Escolar (2018). Como característica marcante dos discentes da escola, temos uma distorção idade-série girando em torno de 20% em todo o ensino médio, de acordo com dados compilados até 2017, pelo site Qedu, conforme pode ser visualizado na figura 5.

Figura 5: Distorção idade-série entre 2006 e 2017

A figura de número 5 evidencia que, apesar do número de alunos que estão fora da faixa etária ideal para sua série ainda estar em um percentual de 20% em 2017, houve significativa melhoria nos últimos dez anos, com uma queda em torno de 30%.

Com relação aos professores da escola, tínhamos 27 profissionais atuantes no ensino médio desta cidade, número informado de acordo com IBGE 2017. Em 2018, este número caiu para 23, subindo para 26 no início do período letivo de 2019, segundo dados do SIGE. Em 2019 tínhamos 09 efetivos e 17 temporários. Apenas 1 professor da equipe não possuía diploma de ensino superior até o fechamento deste trabalho, encontrando-se lotado como apoio no centro de multimeios, ao lado de uma professora readaptada (SIGE, 2019). Os demais possuem nível superior, alguns em áreas diversas das disciplinas que ensinam.

A tabela 1 apresenta a situação dos funcionários da escola.

Tabela 1 – Lista de Funcionários da EEM Semente da Liberdade

	2018	2019
Professores	23	26
Servidores	04	01
Terceirizados	06	06
Núcleo Gestor	05	05
TOTAL	38	38

Fonte: SIGE Escola/2019

A escola é, atualmente, considerada nível B (até 600 alunos), e deveria contar com apenas um coordenador, porém o Art. 5º, inciso I do referido decreto destina um coordenador a mais para a escola que possuir anexo, sendo esse o caso da instituição analisada. Ela possui um prédio em funcionamento apenas no turno noturno em um distrito da zona rural do município em estudo. Ressaltamos ser um regime de coabitação de espaços, pois a Prefeitura Municipal cede o espaço de uma Escola Municipal para acomodar três turmas de ensino médio. Em 2019, temos a 1ª série E, 2ª série E e 3ª série D, com menos de 50 alunos no total.

A equipe gestora, em 2019, é composta por um diretor, duas coordenadoras escolares, um secretário escolar e uma assessora administrativa-financeira, o que está em consonância com o Decreto 32.959/2019 que estabelece no Art. 3º, § 2º a composição do núcleo gestor pelo nível escolar A, B ou C, de acordo com o número de alunos matriculados.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico (PPP) do ano de 2019, os profissionais de apoio são: duas auxiliares de serviços gerais e dois vigias, todos cedidos pelo município, numa tentativa de amenizar a falta de contratação de profissionais para repor os que se aposentaram (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE, 2019).

No tocante ao material didático, podemos citar dois aparelhos de projeção, um notebook e duas caixas de som portáteis. Esses aparelhos são utilizados por alguns professores, porém devido ao baixo número de unidades, devem ser previamente reservados. O Ministério da Educação (MEC) lançou uma cartilha, escrita por Olga Freitas, com orientações para o bom uso dos materiais disponível na escola. Em sua obra, dispõe sobre os recursos materiais:

Só pela sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente verbais. Esses materiais ainda podem substituir, em grande parte, a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise e síntese, generalização e abstração, a partir de elementos concretos (FREITAS, 2009, p. 24).

O uso de equipamentos diferenciados em sala pode ter um impacto positivo, caso utilizados adequadamente. Poderão trazer mais dinamismo e transformar o modo como a assimilação de conteúdos ocorre. Professores bem equipados e informados sobre conceitos de multiletramentos²², tendem a tornar o aprendizado mais aprazível e buscar abordagens inovadoras e significativas para as práticas sociais dos educandos.

Como pudemos perceber, o material didático tem potencial para trazer um diferencial à rotina escolar. A somatória de material didático e recursos humanos disponíveis pode ser

²² O termo multiletramentos foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’ –a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO; MOURA, 2012, p.13).

considerada um dos fatores que refletem no resultado final da educação ofertada no local. Uma rápida análise destes componentes, mostrados na figura 6, mais adiante, é importante para ajudar a indicar a qualidade e/ou disparidade na infraestrutura total ofertada pelo governo para a comunidade escolar.

A escola tenta superar suas limitações materiais com o comprometimento de seus funcionários para melhoria da qualidade da educação ofertada. É o que indica o Projeto Político Pedagógico da escola. Encontram-se listados como pontos fortes da instituição:

[...]Ambiente democrático e acolhedor; Comprometimento coletivo com a escola; Entrosamento entre os funcionários dos diversos segmentos; Corpo Docente (Comprometido, resiliente, engajado); Qualificação dos profissionais; Núcleo Gestor (Comprometido, resiliente, engajado); Gestão aberta e democrática; Proximidade entre alunos, professores e gestão; Acompanhamento dos alunos no ENEM; Parceria com a comunidade; Engajamento dos alunos; dentre outras (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE, 2019a, p. 11).

Esta lista de características mostra uma preocupação da instituição em se fortalecer por meio da cooperação para resolução de dificuldades diárias. Sabe-se que a infraestrutura causa impacto no processo de aprendizagem e durante diversos pontos do PPP estão estabelecidas a busca por oportunidades locais para influenciar a escola de forma positiva e amenizar a situação estrutural da escola através de parceria com a comunidade.

Sabemos que as relações de materiais e espaços escolares tende a interferir nas características de aprendizagem. Devido a isso, a figura 6 exemplifica percentualmente os recursos estruturais nas escolas de ensino médio do país.

Figura 6: Disponibilidade de recursos de todas as EEM do país

Recurso	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bib./sala de leitura	87,5%	85,7%	98,1%	85,4%	82,7%	91,9%
Banheiro (dentro/fora)	97,1%	96,4%	99,8%	96,3%	99,5%	98,8%
Banheiro PNE	62,5%	60,0%	93,8%	59,1%	57,6%	68,7%
Dependências PNE	46,8%	44,3%	79,5%	43,4%	37,7%	52,7%
Lab. de ciências	44,1%	38,8%	83,4%	37,5%	28,8%	57,2%
Lab. de informática	78,1%	82,1%	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%
Internet	95,1%	93,6%	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
Banda larga	84,9%	81,1%	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
Pátio (cob./desc.)	79,2%	74,8%	89,9%	74,2%	88,0%	90,1%
Quad. esp. (cob./desc.)	75,9%	72,8%	70,0%	72,8%	73,3%	83,6%

Fonte: Censo Escolar- INEP/ 2018

A figura 6 mostra o percentual de recursos disponíveis nas escolas de ensino médio de todo o país. Pode-se compreender a maior quantidade de recursos e infraestrutura nas dependências de escolas privadas, seguidas pelas escolas federais. A escola em estudo se classifica como estadual, e não se encontra entre as 43,4% que tem à sua disposição

dependências para portadores de necessidades especiais. A EEM Semente da Liberdade também não possui sala de atendimento educacional especializado (AEE) nem profissional disponível para dar prosseguimento a atividades de inclusão necessárias e garantidas por lei às pessoas com deficiência, apesar de possuir 14 delas matriculadas na instituição no ano de 2019.

De acordo com relatório (Anexo A) emitido pela coordenação escolar:

A EEM Semente da Liberdade atende, em salas comuns, quatorze alunos com necessidades especiais. Entre eles temos dois com deficiência auditiva/surdez, duas cadeirantes com múltiplas deficiências e os demais com necessidades diversas. Doze deles apresentam laudos e/ou atestados médicos que comprovam a deficiência, porém, duas dessas alunas, que são irmãs, não têm laudo, somente relatórios dos professores desta escola e da escola onde concluíram o Ensino Fundamental em 2018. Não foi possível providenciar os laudos das mesmas porque a responsável por elas também apresenta deficiência (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE, 2019b, p.1).

Uma esquematização com a quantidade de alunos e seus tipos de deficiências é apresentada no quadro 1:

Quadro 1: Quantitativo de alunos da EEM Semente da Liberdade com deficiências

Tipo de deficiência	Quantitativo
Laudos: Retardo do desenvolvimento neuropsicomotor; Paralisia cerebral	2
Sem laudo	2
Categorias de deficiências auditivas	2
Transtornos comportamentais	1
Categorias de deficiências mentais	7
TOTAL DE ALUNOS	14

Fonte: EEM Semente da Liberdade, 2019

A situação apresentada no quadro 1 expõe mais um desafio aos docentes. Dentre as dificuldades enfrentadas em sala, cotidianamente, além da superlotação, está a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois é fato que as escolas públicas brasileiras não estão completamente preparadas para receber pessoas com deficiências. No mesmo relatório é solicitada uma sala para atendimento especializado, para que se suceda uma melhora nos níveis cognitivos de tais indivíduos. Não unicamente a eles, mas também para o demais que frequentem/ou venham a integrar a escola:

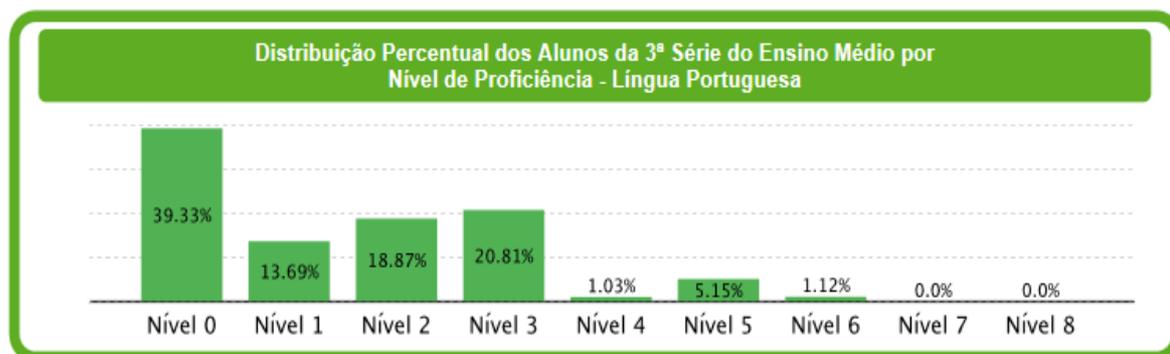
Tendo em vista a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais em nossa escola solicitamos, em fevereiro do corrente, junto à nossa Regional-CREDE N, uma Sala de Recursos Multifuncionais-SRM. Essa solicitação foi elaborada em forma de “Parecer Descritivo de Alunos Com Dificuldades de Aprendizagem”, conforme orientação do Superintendente que acompanha a escola (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE, 2019b, p. 1).

A escola em estudo ainda não conseguiu a sala especializada e conta com uma cuidadora de nível médio para diversos alunos e uma intérprete de libras que acompanha continuamente um aluno no turno manhã. Feita essa apresentação da estrutura escolar, passa-se, na sequência, a apresentar os resultados da escola pesquisada.

2.3.1 Os resultados da Escola Estadual de Ensino Médio Semente da Liberdade: indagações sobre suas ações e resultados

Analisando dados²³ do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017, disponíveis na plataforma do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, percebe-se que a escola teve resultado inferior se comparado as escolas de mesmo padrão. Em língua portuguesa, a escola alcançou 243,66 pontos enquanto escolas similares tiveram média de 264,72; em matemática a escola conseguiu 247,98 contra 260,09 de escolas similares²⁴.

Figura 7 – Proficiência da EEM Semente da Liberdade Saeb/2017 Língua Portuguesa



Fonte: INEP/ 2017

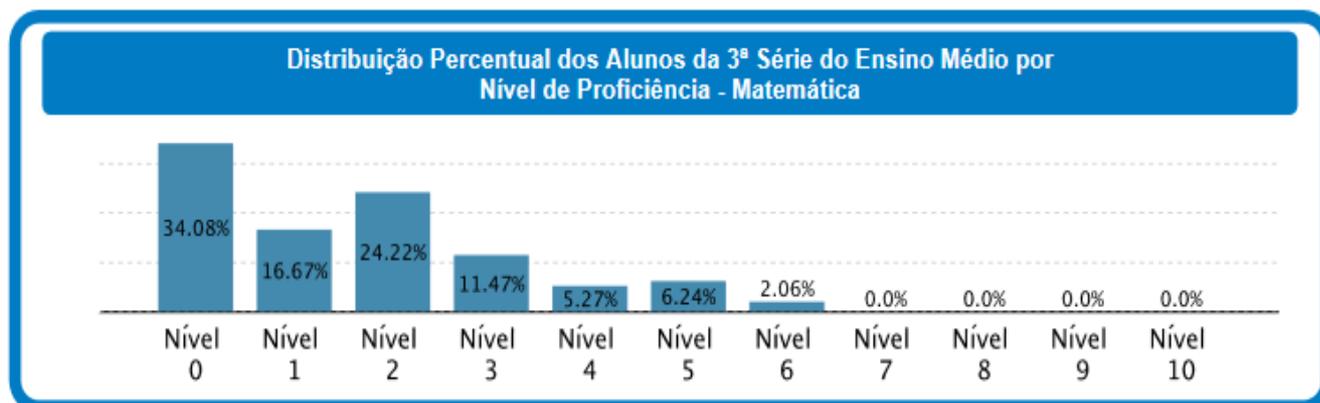
Na figura 7 percebe-se que quase 40 % dos alunos que realizaram a prova permaneceram no nível zero em língua portuguesa. O nível zero refere-se a alunos que tiraram menos de 150 pontos na escala de proficiência. O SAEB (2017) descreve que os alunos neste nível requerem especial atenção e não dominam habilidades necessárias para seu nível escolar, o que implica em um cenário escolar no qual os estudantes não conseguiram realizar, durante a prova, uma significação dos textos, indicando problemas nos processos educacionais.

²³ Os resultados do Saeb variam de 0 a 500. Os resultados são apresentados em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes desses sistemas demonstram ter desenvolvido. Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na TRI. (Fonte: INEP)

²⁴ O SAEB (2017) explica o termo escolas similares como “grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.”

Na figura 8, dispomos do resultado obtido pelos alunos da 3ª série do ensino médio, na prova do SAEB em 2017:

Figura 8 - Proficiência da EEM Semente da Liberdade Saeb/2017 Matemática



Fonte: INEP / 2017

Em se tratando do resultado de matemática (figura 8), também temos um percentual alto de alunos no nível zero, 34,08%. Dado preocupante ao se comparar o percentual de nível zero de escolas similares, que foi de apenas 25,50% no mesmo período, bem inferior ao número alcançado por nossa escola. Diferentemente da Língua Portuguesa, a Matemática possui dois níveis de proficiência a mais, fragmentando a escala e chegando a 10 níveis²⁵.

Ao consultar os dados do ENEM 2017, constata-se que a média da escola em redação foi de 337 pontos, linguagens 445 pontos e matemática 455 pontos, números baixos se comparados à média nacional, que orbitou acima de 500 em todas as áreas. Para melhor efeito de visualização, foi criada a tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Série histórica da EEM Semente da Liberdade no Enem

ANO	MÉDIA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS	MÉDIA EM MATEMÁTICA	MÉDIA EM REDAÇÃO	MÉDIA TOTAL (CINCO ÁREAS E REDAÇÃO)
2010	453pts	426pts	546pts	466,6
2011	479pts	446pts	431pts	437,2
2012	437pts	420pts	406pts	426,6
2013	435pts	449pts	366pts	428,2
2014	459pts	419pts	327pts	428,8
2015	439pts	415pts	404pts	433,8

²⁵ A escala pode ser visualizada como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na TRI. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala (Fonte: INEP, 2019). (<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>)

2016	429pts	397pts	371pts	421,2
2017	445pts	455pts	337pts	427,6

Fonte: INEP/2017

Uma análise sobre as notas acima expõe indícios de problemas no processo de aquisição de competências leitoras dos alunos participantes dessas edições. A prova de redação do ENEM possui 5 competências básicas, todas ligadas ao processo de aquisição de leitura e escrita. Segundo a Cartilha do Participante (INEP, 2018, p. 25) “os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade”. Infere-se, então, que o baixo rendimento obtido anualmente pelos discentes da escola em foco indica problemas nos processos de aquisição de habilidades de leitura e escrita, que ao final do ensino médio, já deveriam estar plenamente desenvolvidas, permitindo o alcance da pontuação considerada adequada no ENEM.

Outro fator a ser levantado é a queda progressiva das notas de redação, o que pode mostrar falhas nas ações de ensino e aprendizagem de leitura e escrita aplicadas na escola. Um breve cruzamento de dados torna-se fundamental para a questão dos problemas existentes. Ao observarmos os dados da figura 07, sobre o SAEB 2017, quase 40% dos alunos ficaram no nível zero de proficiência em língua portuguesa, e considerando as médias em redação no ENEM 2017, tivemos uma queda nas notas de redação. Ao entendermos serem o mesmo público, esses dados podem sinalizar uma ausência de ações que trabalhem questões de abstração e estruturação linguística para a prova. O mesmo pode ser observado para as características da matemática (figura 8).

Ao problematizarmos as dificuldades apontadas pelos resultados nas avaliações externas, pode-se inferir como possíveis fatores, as práticas e eventos de letramentos²⁶ que acontecem na instituição. Mas a problemática não pode ser visualizada de maneira simplista, com o apontamento de apenas um agente catalisador. Segundo Kleiman:

[...]as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (v. Kleiman, 1991) nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas acredito, são mais profundas pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar (KLEIMAN, 1995, p. 47).

As primeiras observações, devido a vivência dentro da escola, apontam para um estreitamento de currículo, visto que as ações escolares não estão diretamente ligadas a ele e sim, nas matrizes de referência e seus descritores. Levanta-se a hipótese, então, que as ações da

²⁶ Os conceitos de práticas e eventos de letramentos serão apresentados e discutidos na seção 3.2.1.

escola são pensadas para trabalhar dados das avaliações externas, afastando os objetivos de aprendizagem das questões abstratas e de estruturação linguística, reduzindo a aprendizagem dos alunos às matrizes dessas avaliações.

Como será visto adiante, a escola busca refletir esses resultados focando em práticas de leitura e escrita evidenciando os descritores. Há uma grande pressão por parte da Secretaria de Educação por melhoria nos resultados, com orientações e planos educacionais fazendo um recorte acentuado voltado para as avaliações externas e seus resultados, possibilitando o aparecimento/aprofundamento de problemas nos processos de aprendizagem, e consequentemente no uso isolado de questões de abstração e estruturação linguística.

O efeito destas práticas de pressão por resultados é vivenciado, por exemplo, nos anos de aplicação do SAEB, prova bienal do governo federal. Um grande tempo das aulas é dedicado a conscientizar os alunos sobre a importância da realização da prova e quais as metas a serem alcançadas por eles. O foco passa a ser o resultado e não mais o processo de aprendizagem, gerando distorções nas práticas de ensino.

Ao longo de nossa pesquisa, buscaremos delimitar as maiores dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de melhoria de habilidades de leitura e escrita, bem como expor dificuldades encontradas pelos professores durante a aplicação de práticas letradas. Para fins de análise quantitativa e melhor conhecimento da situação em que a escola objeto de estudo se encontra, voltamos à observação dos dados obtidos pela escola.

Com relação ao ENEM, mais uma vez os resultados sinalizam indícios de problemas nos processos de aquisição de habilidades de leitura e escrita, visto que parte do alunado não consegue construir estratégias crítico-argumentativas necessárias para elaborar uma boa redação. A análise dos descritores do SPAECE reforça essa ideia de falta de adequação nos processos de letramentos, já que não há o uso competente de estratégias de compreensão e interpretação dos signos.

Ao verificar a série histórica do SPAECE, foi constatada uma defasagem em comparação com o resultado geral do estado do Ceará. Situação que se repete com a série histórica do ENEM, mostrada na tabela 3, na qual a pontuação geral da escola se encontra abaixo da média nacional na área de Linguagens e Códigos e Redação²⁷.

²⁷ Em se tratando de avaliações externas de alcance estadual, o governo do Ceará criou em 1992 o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará, e após significativo crescimento e atualizações é aplicado nas 3^a séries, com relação ao ensino médio.

Tabela 3- Série histórica do SPAECE da EEM Semente da Liberdade - Proficiência Em Língua Portuguesa

ANO	Média 3ª série ESCOLA	Média 3ª série CEARÁ
2014	251,2	263,6
2015	*não aplicada nas 3ªs séries	*não aplicada nas 3ªs séries
2016	248,0	265,9
2017	250,4	272,8

Fonte: SPAECE/CAED 2017

A proficiência obtida em Língua Portuguesa, mostrada na tabela 4, foi inferior à média estadual nos anos apresentados, confirmando os possíveis indícios de problemas de leitura e interpretação levantados ao verificar os resultados sequenciais do ENEM aplicados na Escola Semente da Liberdade, expostos na tabela 4:

Tabela 4- Série histórica do SPAECE da EEM Semente da Liberdade - Proficiência em Matemática

ANO	Média 3ª série ESCOLA	Média 3ª série CEARÁ
2014	248,6	266,3
2015	*não aplicada nas 3ªs séries	*não aplicada nas 3ªs séries
2016	245,2	265,4
2017	253,7	269,1

Fonte: SPAECE/CAED 2017

As tabelas comparativas 3 e 4 evidenciam o baixo rendimento obtido nas três últimas edições da prova aplicada, tanto em língua portuguesa como em matemática. Uma observação superficial dos resultados gerais do SPAECE de 2017 mostra a escola com um índice superior a 60% de alunos no nível crítico ou muito crítico em Português e mais de 80% no nível crítico ou muito crítico em Matemática, como mostram as figuras 9 e 10, a seguir:

Figura 9 – Resultados de Língua Portuguesa 2017

Fonte: SPAECE/CAED 2017

A figura 9 mostra a divisão de alunos, agora por padrão de desempenho, em porcentagem: muito crítico (vermelho), crítico (amarelo), intermediário (azul) e adequado (verde), em que a primeira linha reflete o resultado de 2016 e a inferior, mostra o resultado de

2017. Uma vez mais, levanta-se a hipótese de problemas de leitura e interpretação de maneira bastante acentuada. Apesar do crescimento da proficiência de 2,4 pontos entre 2016 e 2017, que passou de 248,0 para 250,4 pontos de proficiência, percebe-se que não há demonstração de melhoria real nas competências de letramentos dos alunos. Ao somarmos os alunos com percentual muito crítico e crítico, chegamos a 66,7% do total de alunos. Verifica-se que mesmo com o crescimento não houve elevação no nível de proficiência, indicando que os alunos ainda se encontram no mesmo padrão de desempenho, não havendo, portanto, ganhos reais.

Observamos comportamento similar em relação ao padrão de desempenho em matemática, nos resultados de 2017:



Fonte: SPAECE/CAED 2017

Apesar do crescimento geral de 8,5 pontos, de 245,2 em 2016 para 253,7 em 2017 e de ter ocorrido uma diminuição no número de alunos na faixa muito crítica, o percentual de alunos nas faixas crítica e muito crítica ainda é considerado muito alto. Somando os alunos com proficiência muito crítica e crítica, em 2017, atinge-se o valor de 87,5 pontos percentuais, o que significa que mais de 80% dos estudantes que fizeram o teste em 2017 estão abaixo do nível de proficiência desejado. Números alarmantes para qualquer instituição de ensino. Ao final da verificação dessas informações sobre o SPAECE, percebemos uma tendência de problemas relacionados à leitura e interpretação, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. A partir disso, optamos por explorar, desse momento em diante, a área de Linguagens, a fim de facilitar a análise dos dados de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que acontecem na referida escola.

Ao realizarmos um recorte simples dos dados (tabela 5), foram evidenciados os descritores de língua portuguesa relativos aos procedimentos de leitura, como interpretação de texto e identificação de tema. Chamamos atenção para o descritor D05, que é considerado de competência básica: contempla a capacidade de identificar o tema de um texto, e mesmo assim

aparece com 46,7% de acerto, indicando que menos da metade dos alunos da 3ª série do ensino médio da escola em questão não consegue dominar tal competência.

Tabela 5 – Acertos por descritor de Língua Portuguesa – SPAECE/2017

D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	Percentual total de acerto
61,4	50,9	63,0	74,7	46,7	36,0	46,4	49,9

Fonte: COAVE/SEDUC 2017

O descritor D06, ademais, merece ser comentado devido sua taxa de acerto ter sido de somente 36%. Este descritor está intimamente ligado aos procedimentos de leitura, sendo o responsável por “distinguir fato de opinião relativa ao fato” (SPAECE, 2016). Uma baixa taxa de acerto pode indicar o não desenvolvimento eficaz de tal habilidade, evidenciando falhas na execução de sua aquisição, uma vez que os descritores caracterizam o desenvolvimento esperado dos estudantes.

No Ceará, a matriz de referência de Língua Portuguesa utilizada para elaboração de itens do SPAECE – EM pode ser visualizada no quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Matriz de Referência de Língua Portuguesa 3ª série - EM

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA
D1 Localizar informação explícita.
D2 Inferir informação em texto verbal.
D3 Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D4 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D5 Identificar o tema ou assunto de um texto.
D6 Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D7 Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D9 Reconhecer gênero discursivo.
D10 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
D12 Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D13 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D14 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D15 Identificar a tese de um texto.
D16 Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D17 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D18 Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D20 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D21 Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D22 Reconhecer efeitos de humor e ironia.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D23 Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: SPAECE/CAED 2016

Para fins de comparação e posterior estudo, exibiremos os três últimos resultados consolidados dos descritores do SPAECE da EEM **Semente da Liberdade**, conforme tabela 6.

Tabela 6– Descritores do SPAECE nas 3^{as} séries da EEM Semente da Liberdade

Descritor	2014	2016	2017
D1	65,4	67,1	61,4
D2	49,8	44,9	50,9
D3	52,9	59,8	63,0
D4	61,0	57,1	74,7
D5	40,8	37,6	46,7
D6	62,7	38,5	36,0
D7	42,2	43,1	46,4
D8	-	-	-
D9	42,7	24,1	40,7
D10	44,2	65,4	39,0
D11	38,5	50,8	57,7
D12	41,8	47,7	69,6
D13	42,6	50,2	66,4
D14	37,7	40,7	45,2
D15	26,9	25,3	37,3
D16	50,2	35,4	59,3
D17	48,3	43,2	25,0
D18	38,4	60,9	44,6
D19	55,0	60,5	62,2
D20	50,6	53,0	42,0
D21	53,0	52,3	49,1
D22	54,5	56,1	56,3
D23	52,9	48,9	45,2
Percentual Total de Acerto	49,1	49,2	49,9

Fonte: COAVE/ SEDUC (2019)

Os dados coletados evidenciam um quadro de baixo aprendizado e dificuldades de leitura e interpretação por parte dos alunos da instituição escolhida. Analisando rapidamente a tabela 6, os descritores D09 e D10, que versam sobre o gênero discursivo, encontramos uma persistente baixa na média de acertos, mostrando que as ações empregadas referentes ao assunto não surtiram o efeito desejado. O mesmo acontece com os descritores D14, D15 e D17, que

tratam do processamento do texto, os quais mantiveram constante baixa nos três anos verificados, indicando que parte dos alunos não é capaz de identificar fatos em um texto.

Podemos entender esses dados como preocupantes e, portanto, passíveis de destaque, pois apesar de não estarem ligados diretamente à aquisição de habilidades de leitura e escrita estão conectados ao entendimento dos elementos estruturais da linguagem.

Tendo em vista que alguns projetos, como os simulados, os aulões e o apadrinhamento, já foram trabalhados na escola buscando amenizar tais resultados, observa-se que não obtiveram êxito em melhorar os índices escolares, indicando que os problemas na Escola Semente da Liberdade persistem ao longo dos anos. Apresentamos no quadro 3 as ações que a escola planeja realizar em 2019 (Anexo C), visando melhoria da qualidade de leitura e interpretação dos alunos.

Quadro 3 - Ações de práticas de leitura e escrita na EEM Semente da Liberdade /2019

Ação	Público Alvo	Objetivo
Aulas programadas	Todas as turmas (sala de aula)	Planejar aulas específicas para leitura e produção de textos.
Projeto Redação nota 1000 (Curso de Redação)	Alunos da escola no contraturno (manhã/tarde)	Trabalhar orientações para elaboração de textos dissertativo-argumentativos focando nas competências do ENEM
Simulado SPAECE	1ª série (sala de aula)	Trabalhar, uma vez por semana, questões com descritores mais críticos. Resgate de conteúdo do Ensino Fundamental
Simulado Redação	2ª série (sala de aula)	Trabalhar, uma vez por mês, temas para elaboração de texto dissertativo-argumentativo.
Simulado SPAECE	2ª série (sala de aula)	Trabalhar, uma vez por semana, questões com descritores mais críticos.
Projeto contraturno	2ª série B (turno noite)	Aulas duas vezes por semana, com conteúdos variados e temas de redação.
Apadrinhamento (aulas extras)	Alunos da 3ª série	Trabalhar descritores do SPAECE relativos à leitura e compreensão de textos.
Simulado SPAECE	3ª série (sala de aula)	Trabalhar, uma vez por semana, questões com descritores mais críticos. Resgate de conteúdo do ENEM, vendo as cinco competências detalhadamente.
AULÕES ENEM	Todos os alunos (turno noite)	Aulas diferenciadas, no turno noite, próximo das datas das provas do ENEM, com conteúdos específicos para a prova e redação do ENEM.

Fonte: Núcleo Gestor da Escola (adaptado pela autora, 2019)

Várias das ações acima registradas foram reestruturadas, pois já haviam sido realizadas em anos anteriores. Durante a semana pedagógica de 2019, foram revistas as ações pensadas para os letramentos, por exemplo. Estas decisões são tomadas em conjunto, geralmente em coletivos escolares, levando em consideração a opinião dos presentes.

Ao final do ano letivo de 2019, através de observações pessoais, constata-se que foram realizadas várias das ações planejadas para o ano. Ao visitar o quadro 3, podemos apontar

como ações executadas ao longo de 2019: simulados para o ENEM, aulas no turno noite para o ENEM e o Projeto Redação Nota 1000, que depois se transformou em uma disciplina eletiva exclusiva para as 3^{as} séries. Nenhuma dessas ações foi documentada ou registrada em relatório permanente na escola, apenas divulgados por meios digitais e mídias sociais.

Ao questionar a direção sobre os documentos que comprovem essas reuniões, houve surpresa ao constatar que há apenas uma ata antiga, nomeada Reuniões do Núcleo Gestor, cujo último registro foi feito na data de 02 de abril de 2018 mostrando uma falta de controle escrito mais rigoroso sobre esses processos, evidenciando a falta de dados sistematizados e registros sobre resultados de ações e projetos da escola.

Não são elaboradas, com frequência, atas, relatórios ou qualquer outro registro duradouro de controle. Os acordos acertados pelo coletivo são apenas fixados em mural na sala dos professores ou fotografados e expostos no grupo de WhatsApp criado pela gestão. O registro destas informações é de suma importância, pois as anotações podem ser revisadas de forma crítica posteriormente pela equipe pedagógica da instituição. A ampla divulgação de ações bem-sucedidas também pode inspirar outras escolas a adaptá-las as suas realidades, inclusive para estudo de caso.

As práticas consideradas exitosas pelos professores durante as reuniões são mantidas, como o projeto de redação elaborado e executado pelas professoras de língua portuguesa, Redação Nota 1000. Outras com foco no ENEM foram ampliadas como o “Enem Chego Junto, Chego Bem”, ação que ocorre em todo o estado e tem a finalidade de mobilizar, motivar e preparar os alunos da Rede Pública Estadual para a realização do Exame. A ação acontece durante todo o ano letivo em oito etapas (Anexo B), explicitadas no quadro 4:

Quadro 4 - Ações voltadas para o ENEM na EEM Semente da Liberdade /2019

(1) Documentação - garantir que os alunos da 3^a série do ensino médio possuam os documentos (RG e CPF);
(2) Isenção de Taxa – Obter isenção da taxa de inscrição para 100% dos alunos da rede;
(3) Inscrição - assegurar 100% dos alunos de 3^a série do ensino médio inscritos no Enem;
(4) Motivação – promover ações pedagógicas de estudo para o Enem;
(5) Realização de ações pedagógicas nas férias - Enem não tira férias.
(6) Preparação – propiciar ações pedagógicas para desenvolver as habilidades dos estudantes;
(7) #enenvou2dias - incentivar a participação dos inscritos no Exame garantindo transporte e oferecendo pontos de apoio nos dias das provas e
(8) Ingresso – orientar para o acesso ao Ensino Superior.

Fonte: EEM Semente da Liberdade (2019).

As ações descritas acima fazem parte do projeto ‘Enem chego junto, chego bem’, uma ação do governo do estado do Ceará que visa melhorar as taxas de aprovação dos alunos oriundos de escola pública no ENEM. O objetivo principal dessas ações é melhorar os níveis

de proficiência bem como facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior, meta trabalhada em todas as Coordenadorias Regionais do estado do Ceará.

Ao analisar, em um panorama mais geral, as ações planejadas pela escola, percebe-se uma preocupação muito exacerbada em aumentar os índices educacionais obtidos nas avaliações externas aplicadas anualmente na instituição. Essa visão é corroborada por orientações vindas da CREDE, que foca excessivamente no alcance de metas pré-estabelecidas. Inclusive com a maciça divulgação dessas metas por meio de cartazes espalhados por todos os ambientes.

Figura 11: Divulgação de metas para o IDEB pela escola



Fonte: Colagem com fotos tiradas pela autora nas dependências da escola em estudo (2019).

As fotos da Figura 11 foram tiradas em 2019, durante a campanha da escola para atingir as metas estipuladas para o IDEB. Percebe-se um grande enfoque dado às avaliações externas, com ampla divulgação em todos os ambientes escolares: sala de professores, com painel de resultados anteriores, fluxo, dados técnicos sobre avaliações externas; pátio escolar, com cartazes de metas para o IDEB e IDE-MÉDIO de 2019 e uma contagem regressiva para as três avaliações externas (SPAECE, SAEB e ENEM). Na figura 12 temos um momento de divulgação nas salas de 3^{as} séries das metas pelo núcleo gestor e membros da CREDE N, em

2019. Os alunos são apresentados mais uma vez às metas a serem alcançadas e a importância de realizar as avaliações externas.

Figura 12: Divulgação de metas para o IDEB nas salas de 3ª série em 2019



Fonte: Página do Facebook da escola (out. 2019)

Há um recorte excessivo dado aos processos educacionais, como vistos nas figuras 11 e 12, deixando os aspectos psicológicos e pessoais dos alunos em segundo plano, tratados apenas durante as aulas de Formação para Cidadania, com os diretores de turma, no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), política pública implantada em todo o estado do Ceará, que visa os aspectos socioemocionais dos discentes. Tal política foi criada para englobar os aspectos sociais trazidos pelos alunos para o cotidiano escolar. Porém, essa metodologia fica restrita aos 50 minutos de aula, não tendo ligação com as demais aulas ofertadas, tornando-se uma prática pontual.

Outra prática pontual, restrita ao programa “Enem Chego Junto Chego Bem”, mencionada anteriormente, são três aulas que acontecem nas semanas que antecedem o ENEM, por área de conhecimento: linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática, que acontecem concomitantemente, e ciências humanas.

Figura 13: Aulões para alunos que irão realizar o ENEM em 2019



Fonte: Página do Facebook da escola (nov. 2019)

Essa ação escolar não possui grande expressividade, graças a pouca adesão dos alunos matriculados na escola. Apesar dos esforços dos professores de comparecem fora de seu horário de trabalho, ela não impacta na rotina de estudo da maioria dos alunos. Mais uma vez, reforçamos a necessidade de discutir sobre as práticas escolares voltadas exclusivamente para aquisição de habilidades de resolução de questões de avaliações externas, pois sem a expansão dos processos escolares para o enriquecimento dos currículos, atrelando-as às práticas sociais para a reconstrução do conhecimento tais atividades não produzem saberes e ressignificação de aprendizados duradouros e significativos para os estudantes.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) acreditam que trabalhar com metodologias que estimulem o sujeito a enxergar-se como parte do processo faz com que ele se situe social e historicamente. Ao colocar o aluno como parte do processo de construção de conhecimento, há

a expansão do conceito de aprendizado. Esse estilo educativo permite à pessoa, segundo os autores, ampliar seus horizontes e sua aptidão de análise e crítica, aumentando sua capacidade de transformação da realidade na qual está inserido. Kleiman (2005) defende que o indivíduo moderno precisa de novos processos de construção de conhecimento.

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares (KLEIMAN, 2005, p. 6).

O desenvolvimento do aluno como ser crítico e analítico do que assimila e o rodeia deve ser levado em consideração ao elaborar práticas de aquisição de leitura e escrita. Em se tratando do ensino médio, o jovem, nessa etapa de sua vida, amplia e torna mais complexas suas interações sociais, prática que deve permear o processo de construção de seu conhecimento de mundo. Para o aluno de ensino médio, torna-se fundamental inseri-lo em atividades que envolvam criticidade, engajando-o em práticas de letramentos que o façam sentir-se parte do processo de aprendizagem. Esta é uma faixa etária que está em um momento crítico de desenvolvimento individual e o contato com metodologias ativas e motivadoras intensifica a efetivação do aprendizado. A mera apresentação de metas não gera uma movimentação significativa por parte do aluno, pois a motivação pautada em números não é a metodologia mais eficiente a ser empregada em jovens.

Relembrando os dados levantados e apresentados no decorrer do capítulo 2, há uma percepção de que as ações propostas pela secretaria de educação não foram suficientes para elevar de maneira significativa os resultados das avaliações externas, levando a indagações quanto a eficácia das atividades realizadas pelo corpo docente. Fica evidente, pelas fotos aqui levantadas - algumas mostrando momentos de estudo, outras exibindo placas espalhadas pela escola com as metas a serem alcançadas, e até ações de conscientização quanto a importância da avaliação para o estado - a exacerbação do foco quanto aos resultados da escola e a concentração em práticas de aprendizagens com enfoque nos descritores e/ou conteúdos restritos às avaliações externas.

Sendo assim, as vivências e leituras de mundo dos estudantes não estão sendo devidamente trabalhadas no ambiente escolar, ignorando os saberes já trazidos por eles. Sobre o papel da gestão, consta em um relatório, solicitado para construção de evidências empíricas, um resumo das atribuições relacionadas ao acompanhamento pedagógico. As atribuições estão divididas em: Gestão da Ação Curricular e Gestão da Integração Curricular (EEM Semente da

Liberdade, 2019b). Baseados neste relatório (Anexo D) foram elaborados os quadros 5 e 6, contendo as atribuições da gestão dentro de sua governança escolar:

Quadro 5: Gestão da ação curricular

Ação	Objeto da Ação	Periodicidade
Coordenar e acompanhar a elaboração, implementação e instrumentação de gestão (PPP, RE, PPFJ).	Professor	Anual
Acompanhamento dos instrumentos de avaliação e materiais didáticos, aperfeiçoamento dos planos de aula docente, formação docente visando desenvolvimento de práticas pedagógicas melhoradas e inovadoras.	Professor	Semanal
Acompanhamento diário da frequência dos alunos em articulação com o SIGE, PPDT e família.	Aluno	Diária
Fortalecer os organismos colegiados.	Grêmio, lideranças e conselhos	Mensal
Estimular ações de cultura, esporte, arte e lazer integrados a ação curricular e cultura de paz.	Alunos	Mensal

Fonte: EEM Semente da Liberdade (2019)

Dentre as ações acima, podemos destacar como fundamentais para ampliar os projetos de melhoria de leitura e escrita: a elaboração do PPP, pois é na boa elaboração/adequação do Projeto Político Pedagógico que estão as bases para um planejamento pedagógico adequado; acompanhamento do planejamento semanal de professores, visto que através de boas práticas pedagógicas é que o aprendizado se consolida nos alunos. Segundo Kleiman, a escola deveria promover uma conexão entre as práticas já vivenciadas pelo aluno em seu cotidiano, fora dos muros escolares, com as atividades propostas pela instituição na busca por significação.

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005, p.23).

O conhecimento é adquirido de forma eficaz durante a execução de atividades de letamentos bem planejadas. Ao resolver atividades de leitura e escrita competentes, que simulem suas práticas sociais, e levantem questões sobre vivência, conteúdo relevante, e compartilhamento de ideias, simulando uma extensão dos comportamentos sociais dos discentes, a significação se torna uma consequência natural deste processo.

Sigamos para o quadro 6, com as atribuições que complementam as ações da primeira coordenadora:

Quadro 6: Gestão da integração curricular

Ação	Objeto da Ação	Periodicidade
Integração dos projetos existentes na escola.	Professor	Anual
Fomentar a pesquisa como eixo integrado da ação curricular (Feiras, Olimpíadas, Concursos).	Professor/Aluno	Semanal
Articulação das equipes de apoio pedagógico.	PCA's, Prof. LEI, LEC, PPDT e outros	Diária
Promover intervenção por meio da análise do SIGE no rendimento acadêmico por turma, disciplina e aluno.	Professores	Bimestral
Acompanhamento dos resultados de avaliação interna e externa com sugestão de intervenção.	Professores	Bimestral
Fomentar e acompanhar as células de aprendizagem cooperativa.	Alunos	Mensal

Fonte: EEM Semente da Liberdade (adaptado pela autora) (2019)

Aqui, podemos destacar as ações de acompanhamento dos resultados de avaliações externas, cuja importância e detalhamento dos resultados serão discutidos e analisados mais à frente. Essa divisão de tarefas, bem como sua execução eficiente estão intrinsecamente ligadas ao aprendizado proporcionado pela escola.

Por fim, reunimos dados sobre os resultados de avaliações externas e passamos a uma análise minuciosa delas. Ficou evidenciado, a partir das informações obtidas, que a escola carece de ações eficazes e significativas para os discentes e docentes para combater as dificuldades encontradas durante as práticas de leitura e escrita. No próximo capítulo, nos ancoraremos em teorias defendidas por estudiosos dos Novos Estudos dos Letramentos e suas diversas vertentes para analisar as situações encontradas durante a construção deste estudo de caso.

3 LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA

Este capítulo está estruturado em três partes principais: teorias sobre os Novos Estudos dos Letramentos, apresentação da metodologia de pesquisa adotada e análise dos dados. A construção decorreu desta forma para desenvolvermos uma narrativa que permita ao leitor o entendimento do processo de leitura e escrita, desde a apresentação e debate sobre as concepções dos Novos Estudos dos Letramentos até a análise detalhada dos dados gerados pós-aplicação dos instrumentais analíticos.

Na primeira parte, referente às seções 3.1 a 3.4, partimos de uma discussão mais ampla sobre o processo de aquisição da escrita. Iniciamos com as diferenças entre alfabetização, alfabetismo e letramentos. Em seguida, perpassamos pelos conceitos e terminologias dos letramentos. Na sequência, abordamos sobre múltiplos letramentos e os multiletramentos. E finalmente chegamos ao campo micro, com um recorte sobre as práticas de letramentos no contexto escolar.

O aporte teórico, utilizado ao longo desse texto, vincula-se aos Novos Estudos dos Letramentos e trava uma discussão a partir de diferentes vieses, que dialogam entre si, sobre as práticas sociais de leitura e escrita, defendidas por Street (2012, 2014), Kleiman (2003), Rojo (2009), Soares (2009), Bonamino, Coscarelli e Franco (2012), Scholze e Rösing (2007), Mortatti (2010), Tassoni e Ribeiro (2013). As ideias apoiadas por estes autores servem de embasamento teórico para este estudo de caso, ajudando na compreensão das definições de conceitos e terminologias dos letramentos e sua evolução dentro da história da educação brasileira.

Na segunda parte deste capítulo, compreendendo a seção 3.5, explicamos sobre o processo de escolha dos instrumentais, condizentes com os preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos defendidos neste estudo de caso. A metodologia desenvolvida é um estudo de caso na EEM Semente da Liberdade e os instrumentos de pesquisa de campo propostos foram constituídos após observação da temática principal seguida pela dissertação, qual seja, Novos Estudos dos Letramentos. Desta forma, para seguir os preceitos implicados, optamos por instrumentais que permitissem um aprofundamento das opiniões emitidas e um contato mais próximo com os participantes estudados. Com eles, objetivamos extrair informações para uma compreensão mais detalhada dos processos de leitura e escrita que ocorrem na instituição assim como seu impacto nos atores educacionais. Pensando no levantamento de dados qualitativos, optamos pela técnica de entrevista individual com professoras de língua portuguesa da 3ª série e coordenadoras da escola em estudo, bem como aplicação de entrevista através de grupo focal

com os alunos, a fim de compreender melhor suas visões sobre as práticas educacionais vigentes e o impacto da educação ofertada a eles.

A terceira e última parte deste capítulo, constante na seção 3.6, apresenta a apreciação dos dados gerados, embasados nos eixos de análise que foram resultantes do estudo proposto nas seções 3.1 a 3.4, a saber: i) letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos; ii) multiletramentos: tecnologias em sala e no cotidiano; iii) práticas de leitura e escrita.

Ao discorrer sobre essas questões pretendemos ter analisado em detalhes esses elementos no transcorrer deste capítulo, destinado à pesquisa dos Novos Estudos dos Letramentos com um recorte em leitura e escrita. A adoção de práticas de letramentos é essencial para fortalecer as atividades de interpretação, carregando-as com significação para seu público-alvo. Tendo em vista sua importância, nos dedicamos ao estudo dessas habilidades neste caso de gestão.

3.1 ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E LETRAMENTOS

A educação brasileira, após pressões vindas pela implantação do gerencialismo²⁸ no Brasil, tem aumentado a preocupação com o monitoramento dos números relacionados aos problemas decorrentes das dificuldades relativas às habilidades de leitura e escrita. Já a pressão pela mudança nos processos de leitura e escrita decorrem da Constituição/LDB, pois nelas está instituído o direito de acesso à educação básica.

Se observarmos a história do Brasil, é relativamente nova a ideia dos Novos Estudos dos Letramentos. Era costume tratar esse tema com uma visão mais simplista, vinculado ao termo alfabetização, que por sua vez era amplamente utilizado, carregando consigo apenas o sentido de ser capaz de decodificar símbolos. A alfabetização ainda acaba sendo entendida, por alguns meios, de forma mais técnica, como o ato de saber decodificar símbolos linguísticos. O MEC, através da Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2019, defende a instrução fônica sistemática como parte do processo de alfabetização (BRASIL, 2019). Para mostrar essa visão

²⁸ “Após ser adotada em outros países, essa proposta chegou ao Brasil na década de 1990. O foco principal repousa na incorporação ao setor público de práticas de gestão até então restritas às empresas privadas e na revisão da forma de atuação do governo. No lugar de se incumbir diretamente de todos os serviços de natureza pública, deve o Estado, de acordo com essa concepção, delegar a execução de alguns a entidades não estatais, passando a atuar como regulamentador e fiscalizador. Trata-se, como vimos, de uma proposta bastante criticada, considerada por muitos analistas como uma forma de enfraquecer o Estado e favorecer a apropriação de políticas e recursos públicos por entidades privadas. A despeito de tais críticas, todavia, a maior racionalidade gerencial proposta tem sido uma preocupação comum à maioria das reformas promovidas em diferentes locais e níveis de governo.” (SANABIO, Marcos Tanure; SANTOS, Gilmar José dos; DAVID, Marcus Vinicius (Org.). Administração pública contemporânea: política, democracia e gestão. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. 246 p.)

tecnicista ainda empregada na alfabetização enfatizamos que o Censo Escolar, instrumento de coleta de informações sobre a educação básica (INEP, 2015) ainda calcula seus dados classificando o rendimento dos alunos como aprovados ou reprovados, baseado em notas e frequências, campos técnicos de rendimento escolar.

Ainda dentro do meio educacional, o termo mais utilizado para quem não consegue desenvolver a capacidade de ler e escrever é analfabeto. O analfabetismo é, segundo o dicionário Aurélio (1988): “S.m. Estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução”. Portanto, analfabeto era qualquer um que não conseguia codificar os símbolos linguísticos. Esta era a concepção adotada pela sociedade, analfabeto era sinônimo de não-instruído. Ideia que permaneceu por bastante tempo no campo educacional. Soares (2009) debate sobre o uso da palavra analfabeto ser tão difundida em nosso meio.

É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra alfabetismo, 'estado ou qualidade de alfabetizado', enquanto seu contrário, analfabetismo, 'estado ou condição de analfabeto', é termo familiar e de universal compreensão (SOARES, 2009 p. 19).

Ao propormos a discussão do campo semântico da palavra analfabetismo, queremos apenas enfatizar que o uso do termo, como estamos acostumados, foi uma palavra necessária para caracterizar uma ideia da época, as ideias vigentes de um determinado grupo social. Alfabetismo, enquanto oposto de analfabetismo, não tinha uso corrente porque a preocupação em detectar aqueles que fazem o uso adequado da língua não pertencia aos ideais daquele momento (SOARES, 2009).

Nos anos 90, final do século XX, após diversas conquistas educacionais, lentamente a compreensão sobre o assunto foi ganhando contornos mais modernos. Mais uma vez, citamos Soares, que sinaliza essa mudança de postura:

[...]um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, e a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta "sabe ler e escrever um bilhete simples?" que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado (SOARES, 2009, p. 21).

Diversos fatores ocasionaram essa nova visão, pois o país começava a se abrir culturalmente após o fim da ditadura, incluindo práticas educacionais baseadas em *accountability*, bem como a aprovação da LDB 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, todos documentos que mergulham seu conteúdo em práticas mais reflexivas, acrescentando novas práticas sociais ao campo educacional, inclusive resgatando os valores agregados ao conhecimento empírico. Magda Soares ressalta:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento) (SOARES, 2009, p. 24).

Ao entendermos esse “resgate” conceitual, tratamos também como ser letrado, aquele que possui conhecimentos repassados através da oralidade ou carregam consigo elementos culturais, mesmo que não domine as habilidades de leitura ou escrita formais. O uso da oralidade e seu entendimento dentro de um contexto social, pode então, se constituir como uma espécie de ressignificação do seu conhecimento de mundo. Isso diminui a marginalização existente com aqueles que ainda não dominaram os processos de decodificação da linguagem escrita e faz uma boa distinção entre os usos dos termos analfabeto e letrado.

Para Scholze e Rösing (2007, p. 166) há a defesa do ponto de vista humano como fator primordial: “o ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos, como atividades especificamente humanas, visam, primordialmente, à formação do ser humano, e seu objetivo é “simplesmente” a busca de sentido”.

Essa é uma visão ampliada dos processos de aquisição de leitura e escrita, saindo da metodologia mecanizada, focada em materiais e métodos, e buscando alcançar práticas que tratem o aprendiz como um ser holístico, bem como coloca o foco também no professor, buscando adquirir as competências necessárias para ensinar de maneira a desenvolver no aluno sua capacidade de compreender um texto com sentido. Trataremos, na próxima seção, com maior profundidade sobre as discussões teóricas das correntes de letramentos existentes.

3.2 CONCEPÇÕES E TERMINOLOGIAS DOS LETRAMENTOS

O termo letramentos é relativamente recente na história da educação. Acredita-se ter sido cunhado na década de 1980. Segundo Magda Soares²⁹, ao pesquisar a etimologia:

[...] a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2009, p. 17).

²⁹ Magda Soares, professora emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), possui diversas obras escritas na área de alfabetização e letramento, com ênfase em ensino-aprendizagem.

Esta primeira interpretação do termo reflete a ideia de que ser letrado é sinônimo de ser educado, neste momento também dando ênfase a capacidade de ler e escrever do indivíduo, mas amplia a concepção para além do termo anteriormente utilizado, alfabetização. Soares (2009, p.15) além da etimologia, preocupa-se em buscar a explicação de sua origem:

Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do *letramento*".

O uso do termo língua culta remete aos padrões normativos da língua, em contrapartida à língua coloquial. Há nos meios escolares uma preocupação em promover especificamente a língua padrão em detrimento da língua coloquial, esta considerada erroneamente como usada apenas para práticas sociais da vida, dissociada da língua padrão utilizada na escrita. Os diálogos e discussões dentro do campo dos letramentos buscam desmistificar essa dissociação, mostrando que não existe uma língua superior a outra, apenas questões ou práticas de múltiplos letramentos que podem ou não serem legitimados socialmente.

Desde então, inúmeras definições surgiram na tentativa de esclarecer o termo recém-cunhado. Vejamos no decorrer do texto o que dizem autores como Kleiman (2003), Bonamino, Coscarelli e Franco (2012), Soares (2009) e Street (2012, 2014), este um dos principais nomes dos Novos Estudos dos Letramentos, com relação a nova terminologia.

Angela Kleiman, em seu livro "Os Significados do Letramento", baseia-se nas ideias de Scribner e Cole (1981) para a definição de letramentos: "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (SCRIBNER; COLE 1981 apud KLEIMAN, 1995, p.19).

Nesse período, o termo letramentos ganha espaço nos campos linguísticos. Vemos que uma palavra é criada ou utilizada em nova acepção quando mudanças no pensamento da coletividade levam a procura de uma nova forma de expressão. Essa tomada de consciência gerou a necessidade de buscar um novo verbete para a ideia recém-elaborada.

Outro fator que ajudou na disseminação do termo letramentos foi a expansão da oferta de educação básica, conquista garantida pela Constituição de 1988 e LDB/96. Essas conquistas determinaram as bases para a expansão da educação básica no Brasil, permitindo a pluralidade de ideias, garantidas na chamada "Constituição Cidadã", bem como, traçando planos de expansão do ensino fundamental e criando fundos monetários para capacitação de profissionais da educação básica, despesas previstas no art. 70 da LDB/96.

Trazendo mais uma acepção dos letramentos, temos Bonamino, Coscarelli e Franco (2012, p. 94) que descrevem letramento “como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano”. Essa concepção dos autores ainda está atrelada, em linhas gerais, ao ideário de aquisição de habilidades básicas de escrita. Destacaremos, mais adiante, uma versão mais ampliada dessa concepção, na percepção de Brian Street e Roxane Rojo.

Aos poucos, a ideia de competência sobre leitura e escrita foi sendo ampliada, com novos olhares sobre o assunto. Segundo Soares:

[...]só recentemente passamos a enfrentar esta *nova* realidade social em que não basta apenas saber ler e *escrever*, é preciso também saber fazer uso do ler e do *escrever*, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente[...] (SOARES, 2009, p. 20).

A autora demonstra neste trecho como os profissionais da educação vem ampliando suas concepções de letramentos. Novas apreciações sobre como se dá o processo de aquisição da linguagem nas escolas brasileiras, com teorias que preconizam compreender o aprendiz em suas diversas nuances, outras com uma visão mais global. Sobre essas correntes de pensamento, Scholze e Rösing escrevem:

[...]foram engendrados ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente e por enquanto, de “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento” (SCHOLZE; RÖSING, 2007, p. 157).

Sobre o construtivismo, corrente pedagógica que é defendida em conjunto com as ideias de Paulo Freire, as autoras continuam:

[...]apresentou-se como uma “revolução conceitual” e decorre das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. [...] Do ponto de vista do construtivismo, portanto, “alfabetização” designa a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita³⁰. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português) (SCHOLZE; RÖSING, 2007, p. 158).

O construtivismo é então sistematizado por pesquisas de Emilia Ferreiro, mas foi criado por Jean Piaget. Este defendeu que o aprendizado passa por estágios, dentro do desenvolvimento cognitivo e é uma construção individual. Para eles, a aprendizagem é individual, pois as habilidades serão adquiridas através da maneira que o aprendiz consegue compreender a língua ao entrar em contato com ela. Daí a importância de mudar a visão do

³⁰ Habilidade adquirida de poder ler e escrever. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/lectoescrita/>

ensino focado em apenas técnicas, para a aquisição de um novo comportamento perante o aprendiz, enxergando como mais uma camada do processo de aprendizagem o tempo pedagógico dele. Vale acrescentar que o construtivismo não pode ser “vendido” como uma nova metodologia, e sim, como já colocado, uma maneira diferente de enxergar o aluno, como um ser complexo, não-passivo.

Em relação a teoria interacionista, a seguinte perspectiva é construída:

[...]uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita (SCHOLZE; RÖSING, 2007, p. 159).

Um de seus principais criadores, Lev Vygotsky considera que os hábitos sociais ajudam na estruturação do ensino. Portanto, a interação social ajuda a internalizar melhor as práticas de leitura vividas em sala. Essa perspectiva é a de que as relações estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para a aquisição de uma linguagem com sentido, onde o texto utilizado não pode exercer papel secundário, em virtude da proposta de leitura como prática social. Portanto, a escolha do texto tem função primordial e deve refletir as vivências do aluno para fazerem sentido a ele.

Aqui, cabe acrescentar que de acordo com a visão de cada cultura local, há a valorização de determinadas culturas em detrimento de outros assuntos, menos valorizados no *locus* presente no contexto vivenciado. Rojo denomina tais culturas como superior ou valorizada, qual seja a apresentada na escola, e a cultura de massa, presente nos diversos setores da sociedade, como meios de comunicação (ROJO, 2009).

Street denomina essa valorização de determinados letramentos em prejuízo de outros de “letramentos dominantes” que se opõem aos letramentos “marginalizados”, também variando com as convenções e identidades culturais aceitas como formas letradas pela cultura local, priorizando as práticas de leitura e escrita (STREET, 2014).

Percebemos assim, a necessidade de abordar este conteúdo e gerar discussão sobre compreensão e domínio dos diversos tipos de letramentos, especialmente atentando ao tema desta dissertação, que está diretamente ligada às práticas de leitura e escrita. Essa preocupação deve perpassar no ambiente escolar, em especial nos professores, principais agentes de letramentos escolares.

Lembramos que os letramentos perpassam as práticas sociais, mas os processos individuais continuam a acontecer, pois é na interação que o indivíduo troca experiências e

ressignifica seus saberes, continuando um processo individual de reflexão, internalização, e reestruturação do conhecimento adquirido.

Entendemos que compreender sobre um tema torna mais fácil e palpável sua aplicação, portanto, ao democratizar os conhecimentos sobre os Novos Estudos dos Letramentos, poderá haver o aprofundamento do assunto, o que acarretaria ao professor, por exemplo, a utilização dos múltiplos letramentos para ampliar suas atividades de leitura e escrita, evitando a dissociação dos dois, tão comum dentro do ambiente escolar.

Dentro das terminologias dos Novos Estudos dos Letramentos, dois termos que ainda causam confusão: evento e prática de letramento, portanto apresentamos seus conceitos na subseção a seguir.

3.2.1 Eventos e práticas de letramentos

Contemplamos nesta seção, uma descrição dos termos evento e prática de letramentos, trazendo suas especificidades ilustradas pela visão de Street (2012). A apresentação de tais conceitos se torna necessária para a compreensão de parte de nossa análise de dados deste estudo de caso. Veremos como, de fato, esses dois conceitos cunhados por ele acabam se ampliando, de acordo com o espaço social delimitado, em concordância com as ideias desenvolvidas através de inúmeras observações realizadas durante seus trabalhos.

Para Heath (1982, p. 93) citado por Street (2012, p. 74) um **evento de letramento** seria caracterizado como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. Assim entendemos que eventos de letramentos estão ligados à observação direta de atividades de leitura e escrita, e estão ligados a ação de leitura e escrita acontecida no momento em que essas interações acontecem. Podemos citar como exemplos de eventos de letramentos: uma pessoa escrevendo um *post* no Facebook, organizando uma lista de compras, pesquisando um anúncio na internet ou pagando uma conta, todas ações que envolviam o uso da leitura e/ou da escrita. Entender sobre os eventos de letramentos permite ampliar a compreensão sobre tais ações, vislumbrando-as como práticas sociais, atribuindo valor a todos os processos da assimilação das habilidades de leitura e escrita como partes indissociáveis de um elemento maior dos letramentos. Ao assimilarmos o sentido do termo, facilitamos a atribuição de importância aos eventos de letramentos que acontecem cotidianamente, em muitos momentos, inclusive fora do ambiente escolar.

Ao compreender que a escrita e a leitura são processos que devem ser trabalhados concomitantemente, não devendo ser dissociados das práticas sociais, espera-se que a maneira de ver as atividades dentro da escola acompanhe esse movimento e passem a ser repensadas dentro das teorias dos Novos Estudos dos Letramentos. Pensar em novas práticas de leitura e escrita que incorporem as reais necessidades dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

Já as **práticas de letramentos** têm a ver com a significação da atividade, sua interpretação cultural, que pode ou não acontecer no momento dos eventos de letramentos, ou pode ser compreendida em um momento posterior. Um caso interessante e que pode ser descrito como prática de letramentos é a significação da leitura de uma notícia de jornal, debatida em uma roda de amigos, cada um apontando sua interpretação da notícia e formulando hipóteses, incluindo seus conceitos formulados e fatores culturais para a roda de debate. Sobre a prática dos letramentos temos o seguinte pensamento de Street (2012, p. 76):

[...]o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (STREET, 2012, p. 76).

De acordo com Street (2012, p. 75) “‘eventos de letramento’ é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular na qual as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Para o autor, então, fica evidente que eventos podem ser analisados mais facilmente e com maior objetividade do que na prática dos letramentos, que é uma questão subjetiva e abrange conceitos e vivências sociais dos indivíduos envolvidos.

Percebemos dessa maneira o conceito de prática de letramentos ampliando a concepção de evento de letramentos. Enquanto o primeiro necessita de compreensão mais profunda e observação de diversos fatores sociais e culturais, o segundo termo pode ser facilmente observado. A concepção de evento de letramentos é mais restrita, pois enquanto temos um evento de letramentos podemos incluir diversas práticas, como uma sala de aula no papel de evento e as diversas práticas que podem ser inseridas nesta aula. Street (2012, p. 77) completa sua explicação sobre a ligação entre evento e prática reforçando que “não se pode predizer antecipadamente o que dará significado a um evento de letramento e o que ligará um conjunto de eventos de letramento a práticas de letramento”. Portanto, é preciso que um contexto seja estabelecido, levando em consideração as concepções estabelecidas por aqueles que observam

tais elementos. Uma pessoa com a concepção de letramentos como algo especificamente conectada à cultura das elites ou ligado apenas a esfera escolar pode descaracterizar um evento ou prática de letramentos.

A assimilação dos termos ‘práticas e eventos de letramentos’ é um ponto necessário para aproximar os termos da realidade, buscando uma conexão entre as concepções teóricas e as vivências e experiências práticas. A ruptura dos conceitos de letramentos como algo elitizado se faz necessária, pois tal concepção traz prejuízos a tais processos, visto que esta visão dos letramentos como pertencentes apenas ao seio escolar acaba marginalizando as demais experiências sociais de aquisição de conhecimento.

Na próxima seção nos aprofundaremos nas especificidades das diversas formas dos múltiplos letramentos.

3.3 ABORDAGENS SOBRE OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Ao adquirirmos o entendimento de algumas concepções dos Novos Estudos dos Letramentos, podemos inserir um novo ponto, considerado relevante pelo autor. Street (2012) busca explicitar a diferença entre letramentos múltiplos e multiletramentos, expressões que são usadas de maneira inadequada em muitos círculos educacionais, sem a exatidão pretendida pelo autor quando ajudou a cunhar os termos, décadas atrás. Inicia-se com a noção errônea de letramento, no singular, como uma coisa individual ou independente, o que seria chamado por Street (2012, p. 71) de “letramento autônomo”. Para ele:

[...]a noção de letramento autônomo assumiu um papel dominante em muitos círculos, por exemplo, nos círculos governamentais no Reino Unido e, em todo mundo, em agências internacionais como a Unesco. Assim, a ideia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo (STREET, 2012, p. 71).

Percebe-se o contraponto feito entre o termo múltiplos letramentos em contrapartida aos letramentos autônomos. O autor dá o enfoque aos letramentos autônomos como as habilidades desenvolvidas pelo indivíduo em si, como algo descolado das relações sociais e históricas. Podemos perceber que esse conceito é amplamente difundido nas instituições de ensino, focando no desenvolvimento pessoal e afastado dos aspectos sociais durante o uso da leitura e escrita. Street (2014), em outra obra, discorre sobre o termo letramentos autônomos, inserindo mais elementos em sua própria visão.

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa

postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural (STREET, 2014, p. 146).

Novamente, o autor ratifica sua teoria sobre o modelo autônomo, como algo pedagogicamente aceito. Ao usar o termo ‘dominante’, no trecho transcrito acima, ele mostra a predominância das práticas letradas como mais valorizadas nas instituições de ensino. Há que se desafiar essa concepção de dominância, que predomina nas principais agências de letramento da sociedade, pois os processos de letramento não devem ser encarados como únicos, correndo o risco de marginalização das outras práticas, e estreitamento do modelo empregado, enxergando como única forma de aquisição de habilidades de leitura e escrita, decrescendo o conceito de letramento como sinônimo de alfabetização.

Já ao tratar do conceito ideológico, em oposição ao modelo autônomo, Street (2014) escreve:

Uma das razões porque desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder (STREET, 2014, p. 146).

Temos, então, mostradas acima, a divisão de modelos de letramento feitas por Street: a autônoma e a ideológica. Ao tratar do aspecto ideológico dos letramentos, temos a internalização de conceitos criados e impostos pela sociedade, influenciado nos eventos de letramento, os modelos culturalmente preconcebidos, estando mais ligados às práticas sociais e seu contexto local.

Por fim, temos a discussão teórica sobre multiletramentos, em contrapartida ao conceito apresentado nesta seção, sobre letramentos múltiplos. Há o risco, segundo o autor, do termo ser usado com sentido de competência (STREET, 2012). O perigo desse entendimento está no estreitamento de seu sentido verdadeiro. Para Street:

[...]de alguma forma, nós não estamos mais falando da linguagem no sentido bem tradicional de gramática, léxico e semântica, mas ao contrário, estamos falando agora de sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação (STREET, 2012, p. 73).

Ao considerarmos as práticas de leitura e escrita como individuais, separadas de um contexto, renegamos a significação social que tais práticas devem carregar. Ao focar apenas no indivíduo, separando-o de seu contexto social, fortalecemos a concepção de letramento autônomo, com atividades que valorizam somente a leitura e escrita, evitando as práticas da

oralidade. A concepção semiótica de comunicação leva em consideração a interpretação dos signos, carregando a interpretação de seus significados e uma análise crítica das informações que nos permeiam.

Portanto, para Street (2012) multiletramentos e letramentos múltiplos são conceitos diferentes. Multiletramento se refere às diferentes semioses e tecnologias aplicadas. Percebe-se que ainda não foi estabelecido consenso entre autores da área sobre o uso dos termos. Rojo compreende o termo letramentos múltiplos como ambíguo.

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiótica ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Rojo (2009) trata do assunto assumindo que diferentes locais podem ter visões diferenciadas sobre um mesmo assunto, ou abordá-los de acordo com a cultura local, interferindo na maneira com determinadas práticas de letramentos serão conduzidas.

O que se pode identificar é que o conceito de multiletramentos está dentro do conceito de letramentos múltiplos. Quando Street, em 1984, trouxe o conceito de letramentos múltiplos, referia-se às diversas práticas letradas, legitimadas ou não, mas que estavam, de certa forma, associadas à cultura escrita. Os multiletramentos são mais vinculados às novas tecnologias, envolvendo questões como Rojo (2009) mencionou: multissemiótica, multimodalidade, multiculturalidade.

Já vimos as principais definições e visões sobre os Novos Estudos dos Letramentos dentro do escopo desta pesquisa. Importante continuar a compreensão do termo do seu ponto de vista histórico, como começou a ser visto no Brasil.

3.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Após a retomada democrática do país, no final dos anos 80 do séc. XX, vários direitos no campo educacional foram garantidos, inclusive à educação básica gratuita. Outro avanço foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 que delimitou os papéis da União, Estados e Municípios sobre as responsabilidades na educação. Novas políticas públicas foram desenvolvidas focando em capacitações para os professores de educação básica e combate ao analfabetismo.

As mudanças citadas por Mortatti (2010, p. 335) reverberaram na educação brasileira: “assim, na política educacional brasileira, a partir da década de 1990, articulam-se processos de descentralização e centralização (administrativa, financeira e pedagógica)”. As políticas aplicadas por Fernando Henrique Cardoso seguiram a tendência mundial de um modelo gerencialista e voltado ao liberalismo econômico. Uma das consequências na educação foi a descentralização, dando maior poder de decisão aos atores educacionais.

Sobre a atualização das metodologias empregadas nas escolas, Scholze e Rösing escrevem:

Geralmente preocupados com a aquisição e transmissão de conhecimentos no contexto escolar, muitos educadores em todos os níveis recriam ciclicamente uma forma de incesto intelectual ao duplicarem estruturas antigas de reprodução de saberes para consumo interno em vez de prepararem os aprendentes para ação inteligente e autoafirmante nas comunidades a que pertencem, naquelas a que querem ter acesso e no mundo em geral (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.19).

Uma importante colocação a ser feita é que políticas públicas voltadas para a melhoria do sistema educativo estão sendo realizadas. O processo de descentralização da educação iniciado nos anos de 1990, que transfere o poder agora para os administradores locais, permitiu o desenvolvimento da educação em níveis variados. Com a introdução da responsabilização no cotidiano da escola, inicia-se a aplicação de métodos que visam a eficácia das práticas aplicadas nas instituições para melhoria de desempenho acadêmico. As avaliações externas, como exemplo de práticas implementadas durante esse período, trouxeram consigo uma mudança no foco do aprendizado, buscando resultados mais significativos para cada instituição. De certa forma, a adoção de práticas tão generalizadas acaba engessando o poder de gerenciamento de ações locais, já que o sistema de políticas educacionais acaba se tornando hierarquizado. Na ponta deste sistema, está uma parcela dos alunos, muitas vezes pertencentes a grupos sociais, econômicos ou religiosos diferentes do padrão vigente, que têm sido contempladas com um currículo distante de suas práticas sociais, impactando na evolução de suas competências leitoras e escritas dentro da perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, referencial teórico seguido por esta dissertação.

Percebe-se, então, que, apesar de haver debates entre instituições públicas, privadas e governo sobre os rumos da educação, até agora tais discussões não geraram medidas que chegassem ao âmago da questão no combate aos problemas dos letramentos que nosso país enfrenta.

Ao comentar os dados sobre leitura e escrita no ensino médio, foco de estudo desta dissertação, continuamos enfrentando problemas. De acordo com Scholze e Rösing:

No Brasil, no entanto, as avaliações realizadas pelos diferentes órgãos oficiais têm demonstrado que a maioria dos estudantes termina o ensino médio com dificuldade para ler um texto de média complexidade e para redigir textos adequadamente (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.96).

Essa dificuldade é percebida em sala de aula, ao tentar se trabalhar com análise crítica, mas fica evidente ao se investigar os resultados de avaliações externas estaduais e nacionais, como é o caso da EEM Semente da Liberdade, nosso objeto de pesquisa. Assim como no comentário dos autores acima, a escola se encontra em níveis críticos de interpretação textual, informações minuciosamente explicadas no capítulo 2 desta dissertação.

Ainda segundo Scholze e Rösing:

O ensino de português deve ser reorganizado com vistas a levar o estudante a adquirir e ampliar progressivamente sua capacidade de compreender textos e de produzi-los. O ensino de língua deve sempre ter em vista que as formas da língua existem para produzir sentido (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.96).

A reorganização das práticas de ensino deveria levar em consideração as práticas sociais e conhecimentos empíricos já trazidas pelo aluno, para auxiliarem no processo de ressignificação do conhecimento. Porém, muitas escolas encontram dificuldades em se adaptar a essa nova teoria de ensino baseada nos Novos Estudos dos Letramentos.

É fato que a escola prioriza as práticas de letramento mais significativas da língua dominante, formando uma espécie de ensino padronizado. Street (2014), em suas obras, usa o termo modelo autônomo para representar um modelo de ensino que menospreza, em alguns casos, o conhecimento prévio do aluno enquanto indivíduo multicultural, desrespeitando assim a riqueza cultural escondida nas diversas práticas sociais locais. Há uma dificuldade em romper com as metodologias e ideias tradicionais de ensino. Não estamos aqui demonizando o ensino tradicional, insinuando que ele deva ser abolido. O ensino por meio de práticas de leitura, escrita e oralidade legitimadas socialmente é extremamente necessário para diversas atividades sociais formais.

Podemos ver nas palavras de Scholze e Rösing (2007, p. 97) que “[...] o ensino da norma culta é um imperativo de uma escola democrática, porque permite que o aluno seja uma voz autorizada em todos os gêneros do discurso”. Com isso percebemos que deve haver um equilíbrio na reformulação das atividades de ensino, buscando balancear o ensino formal com as práticas sociais dos jovens, especialmente durante o ensino médio, momento que os alunos buscam reafirmação social baseados em determinadas vivências e experiências sociais.

A propagação de ideias mais modernas no seio escolar encontra um momento muito propício com a iminente implantação do novo ensino médio em 2021. Um ensino mais crítico e voltado às práticas sociais ajuda a formação de um povo mais atuante socialmente, que pensa

com sagacidade sobre todos os contextos de sua vida coletiva, contribuindo para uma sociedade mais participativa e atuante. Esse é um momento chave para se discutir sobre a reestruturação do ensino médio, proposta na última versão da BNCC para esta etapa, homologada em 2018. O documento traz orientações a serem seguidas pelas instituições de ensino, e instrui sobre a nova organização curricular:

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional (BRASIL, 2018, p. 479).

O documento enfoca que o ensino deve abranger as práticas voltadas para a formação compreendendo o cenário nacional e internacional. Estas ideias seguem uma tendência mundial, apoiadas no Brasil por instituições privadas como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, dentre outras. A crítica construída aqui fica em uma perspectiva na qual a “intervenção” do setor privado possa impactar fortemente na educação pública, descaracterizando o intuito inicial da educação básica, qual seja, fornecer educação de forma integral para construção da cidadania³¹. Aqui as empresas privadas poderiam se beneficiar com a criação de mão de obra básica pela escola pública, enquanto as escolas particulares preencheriam uma outra parcela do mercado de trabalho, voltada para o ensino superior.

Há críticas pertinentes sobre o assunto, que devem ser ponderadas ao analisar o cenário futuro das escolas públicas de ensino médio. Gabriel Grabowski³², ao ser entrevistado pelo site *extraclasse*, expôs suas preocupações com os rumos que a educação poderá tomar após a implementação do documento norteador.

Este tipo de reforma interessa submeter e alinhar ainda mais a educação a processos de desenvolvimento econômico, ao mercado e ao sucesso e desenvolvimento pessoal de poucos cidadãos que buscaram uma formação mais qualificada em instituições que permanecerão com uma educação básica qualificada e integral. Teremos vários “ensinos médio”, conforme renda, classe e condição socioeconômica dos estudantes (CAMARGO, 2018, s.p.).

³¹Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), há uma modificação no conceito de cidadania e portanto: “entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).

³² Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010). Atualmente é voluntário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisador em educação da Fundação de Apoio à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4773162P7>).

Essa possível precarização do currículo em detrimento da preparação para o mercado de trabalho, que tem sido amplamente defendida pelas fundações financiadas por instituições privadas citadas anteriormente, pode ter como consequência afastar o ensino público dos processos de letramentos. Os reflexos das práticas pedagógicas extremamente voltadas para o ensino mais técnico podem reverberar negativamente e interferir no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita voltadas às vivências sociais dos alunos, objetivo maior dos letramentos. Esse impacto poderá ser sentido em maior proporção nas instituições escolares com público prioritariamente pertencente à condição socioeconômica mais desfavorável, caso de várias escolas regulares.

Os “vários ‘ensinos médio’” mencionados acima por Camargo (2018), são uma característica marcante do quadro educacional da educação básica do Ceará. Como já apresentado no capítulo 2, seção 2.2 deste trabalho, as escolas de ensino médio dividem-se em vários modelos, sendo os três mais presentes no estado: profissional, tempo integral e regular, sendo que esta última, acaba concentrando os alunos que não conseguiram se encaixar em nenhum outro modelo.

Fica a esperança da criação de debates sobre essas preocupações, em conferência com a sociedade em geral, já que a BNCC deve ser revista em alguns anos. Uma nova discussão, agora sobre a pesquisa de campo realizada nesta dissertação, tomará forma na próxima seção.

3.5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção apresenta os princípios básicos da metodologia de pesquisa desenvolvida neste trabalho. Através das informações sobre técnicas de metodologia de pesquisa qualitativa produzidas por autores como Günther (2003), Vergara (2009) e Lucke e André (1986), traçaremos os principais elementos pretendidos para realizar esta pesquisa de campo.

A escolha dos autores supracitados facilitou a elaboração do material utilizado na metodologia de pesquisa e permitiu a escolha dos instrumentos mais adequados para esta dissertação: grupo focal e entrevista. Foram elaborados três tipos de instrumentos: i) entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente com 03 professoras de língua portuguesa da 3ª série do ensino médio, trabalhando exclusivamente nesta escola; ii) entrevista semiestruturada a ser aplicada individualmente com 02 coordenadoras pedagógicas; iii) e finalmente, grupo focal envolvendo 07 alunos da 3ª série do ensino médio. Todos os participantes são pertencentes à instituição elencada para este estudo de caso. Tais instrumentais possibilitarão um aprofundamento do estudo qualitativo sobre a pesquisa feita na EEM Semente da Liberdade.

Esperamos com a elaboração adequada e aplicação pertinente dos instrumentos construídos gerar dados de qualidade para posterior análise neste capítulo.

Cabe informar que o intuito inicial de aplicação dos instrumentos seria na forma presencial, porém na primeira metade de 2020 foi decretado isolamento social, orientado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em virtude da pandemia de Covid-19. Especificamente no Ceará, o isolamento horizontal coincidiu com a aplicação dos instrumentos desta pesquisa, obrigando a utilização de ferramentas digitais para coleta dos termos de consentimentos e anuências, como também da realização das entrevistas individuais e do grupo focal, processo esse realizado no final do primeiro semestre de 2020.

Dedicaremos a subseção 3.5.1 à apreciação dos instrumentos que auxiliarão no desenvolvimento desta dissertação, para em seguida, iniciar nova seção, dedicada exclusivamente à análise dos resultados encontrados à luz do eixo temático deste estudo de caso: dificuldades nas práticas de leitura e escrita dos alunos da escola estudada.

3.5.1 Definindo o referencial metodológico

O estudo de caso consta como um dos métodos de pesquisa estabelecido como base pelo PPGP, programa integrante da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – vinculado a Faculdade de Educação, como trabalho final para obtenção de diploma de mestrado pela instituição.

Este trabalho, que se apoia no método de pesquisa qualitativa, aborda um caso de gestão envolvendo uma escola de ensino médio. Para Lucke e André (1986), o estudo de caso deve ser escolhido quando se estuda uma situação particular, que busca retratar diferentes dimensões de um problema. As autoras ainda explicam que o caso deve estar bem delimitado e se mostrar claro durante seu desenvolvimento. Sobre a abordagem qualitativa, mencionada há pouco, temos André e Gatti (2010) sustentando que a educação tende a se beneficiar com esta escolha, pois:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ E GATTI, 2010, p. 09).

Através da abordagem qualitativa temos maior flexibilidade para analisar as nuances que a educação carrega, e inserir as vozes dos participantes da pesquisa, permitindo uma

compreensão mais profunda dos problemas enfrentados dentro do caso a ser analisado. Esse método está em consonância, além do mais, com a postura adotada por este estudo ao assumirmos o discurso da teoria dos letramentos aqui abordada.

Após um levantamento de dados obtidos por pesquisa documental, detalhada no capítulo 2, percebeu-se a necessidade de estruturar nesta escola as práticas de leitura e escrita que levarão à aquisição de habilidades, dentro da perspectiva dos letramentos, percebendo a possibilidade de atuação para além das avaliações em larga escala, utilizadas pela escola como principal mecanismo de sistematização dos currículos praticados em sala. A partir da revisão bibliográfica ancorada nos pressupostos dos letramentos, discutida no decorrer do capítulo 3, elaboramos instrumentos para o segundo movimento de pesquisa. Para isso, nos baseamos nos conceitos de leitura e escrita que visam responder à nossa questão norteadora: quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela EEM Semente da Liberdade na melhoria das práticas de leitura e escrita de seus alunos?

A escolha dos instrumentos utilizados para coleta - entrevista e grupo focal – permitiu uma melhor compreensão das vivências e experiências dos participantes, bem como as expectativas ao ter contato com eles e suas respostas. Estas técnicas vão ao encontro com a delimitação do estudo de caso feita no capítulo 2 e as principais características da pesquisa que desenvolvemos e seus eixos temáticos.

Ainda mencionando características que agregariam valor positivo para a pesquisa, Vergara (2009, p. 3) menciona a entrevista como sendo “uma interação verbal, um diálogo, [...] um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”. A autora complementa que as entrevistas realizadas pessoalmente são ideais porque permitem analisar posturas, voz, sinais faciais, ou seja, informações não verbais que podem contradizer a fala do entrevistado, sendo úteis para o entrevistador (VERGARA, 2009). Outro ponto levantado por Vergara (2009) é que ao já conhecer o entrevistado o contato fica facilitado. Este foi um fator preponderante na escolha desta técnica, tendo em vista a autora já conhecer as professoras de Língua Portuguesa, bem como as coordenadoras da escola. Apesar de terem sido realizadas on-line, as entrevistas por videochamada mantiveram as principais características e possibilidades de captação de informações, citadas por Vergara (2009), que uma entrevista *in loco* permitiria.

Ainda de acordo com Vergara (2009, p. 5) a entrevista também é utilizada “como complemento de pesquisa documental”. Tal assertiva nos faz perceber a importância desta técnica para este estudo de caso, o qual se beneficiará com o conhecimento da realidade que as entrevistadas possuem e que alimentará a pesquisa com dados empíricos importantes para

analisarmos as causas das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita encontradas na referida escola.

Portanto, para analisar a estrutura pedagógica montada na escola, decidiu-se por aplicação de entrevista individual semiaberta com três professoras e duas coordenadoras. A entrevista, realizada em maio de 2020, permitiu ouvir as vozes dos principais atores educacionais. Para facilitar a participação dos membros da pesquisa, optou-se pelo WhatsApp para as entrevistas individuais, por ser um aplicativo que já faz parte do uso cotidiano dos pesquisados.

Outra técnica a ser empregada para a geração de dados e percepção dos participantes sobre as práticas de leitura e escrita diz respeito à adoção do grupo focal para extrair informações dos alunos da instituição. Para Gatti, há características a serem observadas para escolha do grupo focal, pois com esta técnica “ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados” (GATTI, 2005, p. 10).

O posicionamento da autora com relação à composição do grupo também foi observado durante nosso trabalho. De acordo com Gatti, o grupo “deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (GATTI, 2005, p. 17/18). Os elementos variantes foram as diferentes turmas, turnos, gêneros e idades dos alunos. Usamos como característica comum todos serem alunos da 3ª série do EM da escola em estudo. Consideramos o público-alvo ser extraído da 3ª série por estarem frequentando a mais tempo a escola e assim conhecerem a realidade da instituição com maior profundidade. Eles também carregam maior probabilidade de já terem participado de projetos e cursos ofertados pela instituição e são ainda o foco de diversas avaliações externas.

Posteriormente, incluímos como requisito para participação a conexão por wi-fi, como já mencionamos anteriormente. Contatamos professores responsáveis por cada turma de 3ª série do ensino médio de 2020 e pedimos que nos enviassem nomes de alunos com acesso à internet via wi-fi para realizar a aplicação dos instrumentos via on-line. Empregamos esse critério para estabelecer uma conexão mais estável e evitar ruídos na comunicação. Após convidar diversos alunos chegamos a um número estabelecido de 07 participantes. Passamos então para o próximo passo da pesquisa.

Para o grupo focal, realizado em maio de 2020, demos prioridade ao Google Meet, que permite uma maior estabilidade e controle de fala dos participantes, além da gratuidade no uso da ferramenta. Explicamos que por problemas técnicos, duas participantes do grupo focal não

pueram acessar o encontro on-line delimitado originalmente, portanto tiveram que responder as perguntas alguns dias depois do primeiro grupo. Não consideramos, entretanto, que este contratempo tenha causado impacto nas respostas das duas alunas que participaram posteriormente.

A coleta destas informações foi fundamental para compreender mais detalhes sobre o processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, com a oportunidade de verificar as informações fornecidas pelos principais atores educacionais envolvidos nesse processo na instituição. Salientamos que todos foram orientados quanto aos critérios de participação no início das aplicações dos instrumentos, e que os responsáveis dos alunos menores foram contatados previamente, bem como todos tiveram seus consentimentos e anuências gravados em áudio. Todo este processo, realizado durante a pandemia de Covid-19, foi realizado de forma on-line, respeitando os preceitos éticos e minimizando riscos de saúde para todos os participantes da pesquisa.

Uma vez apresentados os principais pontos metodológicos abordados neste estudo de caso, pontua-se que os instrumentos elaborados foram anexados aos apêndices desta dissertação. Após estas delimitações, podemos iniciar a seção designada para pormenorização da análise dos dados gerados após a aplicação dos instrumentos.

3.6 TRILHA INVESTIGATIVA: ANÁLISE DE DADOS COLHIDOS

Esta seção se dedica à apresentação e análise das falas das coordenadoras, professoras e alunos, na qual buscamos traçar um perfil metodológico sobre as práticas de leitura e escrita que realmente acontecem na escola, correlacionando-as com nossos principais eixos de análise: **i) letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade; ii) multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala; iii) práticas de leitura e escrita.** Estes pontos de estudo foram estabelecidos após ponderação sobre a melhor forma de desenvolver o texto, entretanto, essa divisão é tênue, muitas vezes, não sendo possível dividir os eixos de forma nítida dentro das práticas cotidianas.

Para estabelecer as bases de nossa investigação sobre os dados coletados, recapitulamos o objetivo geral da pesquisa: identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos. Com isso em mente e seguindo nosso segundo objetivo específico: “analisar as práticas de leitura e escrita implantadas ou não na escola e seu

impacto no desenvolvimento do aluno”, verificaremos se as ações planejadas pela escola se refletem nas falas e foram vivenciadas pelos membros da comunidade escolar.

Conforme dados levantados na seção 2.3 desta dissertação, a escola possui indícios de problemas nas práticas de leitura e escrita, sinalizados por seus resultados de avaliações externas, tanto de Língua Portuguesa quanto em Matemática. Infere-se que a escola apresenta uma preocupação com esses resultados, pois procura alavancá-los através de ações voltadas para a assimilação dos descritores do Spaece e matrizes das principais avaliações externas, causando assim um enrijecimento do currículo.

O foco exacerbado em práticas de leitura e escrita voltadas para assimilação dos descritores do Spaece torna-se evidente nas ações executadas pela escola. O quadro com ações planejadas para o ano de 2019, já discutido na seção 2.3.1 (quadro 3), demonstra que, em sua essência, a escola privilegia práticas voltadas para melhoria dos resultados de suas avaliações externas, como o uso de simulados de avaliações em larga escala e aulas focadas em conteúdos para o ENEM. Outro fator observado foi a pressão da Secretaria de Educação do Estado com ações como “Enem Chego Junto, Chego Bem” (capítulo 2.3.1, quadro 4), totalmente voltadas para garantir o maior número de alunos preparados para o ENEM.

Embora, fundamentalmente, a intenção seja positiva, as práticas dali retiradas estão baseadas no alcance de metas pré-estabelecidas, como o IDEB e IDE Médio. Esses índices são calculados para cada instituição individualmente e amplamente divulgados em sala de aula, além da escola afixar cartazes com suas metas para constante visualização dos alunos (capítulo 2.3.1, figura 11). Ademais, a divulgação torna-se exacerbada ao se aproximar da data dos exames, com visitas as salas para motivação, lembrando as metas estipuladas e fazendo contagem regressiva para a realização dos exames. Todos estes elementos serviram como evidência para a teoria levantada de enrijecimento de currículo na escola, que trouxemos para estudo no capítulo 3. A partir deste ponto de convergência, passamos a analisar as vozes dos indivíduos presentes na escola, usando os Letramentos como referencial teórico.

3.6.1 Letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade

Um primeiro ponto para análise que levantamos diz respeito ao reconhecimento dos participantes da pesquisa com relação aos Novos Estudos dos Letramentos. Durante a realização do grupo focal foi perguntado sobre **o que os alunos gostavam de fazer fora do ambiente escolar**. As respostas deles mostraram o uso da leitura e escrita dentro de suas

práticas sociais, caracterizando o uso de elementos dos letramentos em seu dia a dia. As respostas evidenciaram a teoria dos Novos Estudos dos Letramentos vivenciada na prática, sendo observada na rotina dos discentes. Vejamos:

O meu nome é aluna 4 e o que eu gosto de fazer fora do ambiente escolar é me reunir com meus amigos, sair para comer alguma coisa, ir a uma festinha de vez em quando e ler (Aluna 4: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Ler alguma coisa, de vez em quando, mas é muito raro. Eu não tenho o hábito de leitura. Eu gosto de assistir e ouvir música, coisas assim (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Eu gosto de dormir. Estou fazendo exercícios em casa. Eu aprendi a fazer bolo de cenoura e de chocolate (Aluna 2: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu gosto de jogar e estudar (Aluno 3: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Nestes trechos da entrevista, temos relatos de atividades cotidianas como jogar (Aluno 3), se exercitar e cozinhar (Aluna 2). Encontramos, também, a aluna 4, que afirma ler, enquanto a aluna 6 acredita ler eventualmente. Embora ela não esteja completamente consciente da inserção da leitura empregada em seu cotidiano, percebemos elementos dos letramentos em sua fala. Ela enfatiza que não tem o hábito de ler. Porém, se considerarmos, que logo em seguida ela menciona ouvir música, tem-se uma possível percepção de contato com a linguagem musical presentes nos letramentos, pois sabemos que as canções permitem uma significação de sua letra, fazendo um jogo com as palavras e seus sentidos, que variam de acordo com a vivência de cada indivíduo. Reiterando as palavras de Street (2012), não há como se falar em uma gramática mais tradicional e sim de sistemas que ultrapassam os sentidos básicos de leitura e escrita, através do campo da semiótica.

Street exemplifica diferentes formas de comunicação, além da leitura. Quando a aluna 6 declara seu gosto por ouvir música estamos diante de uma nova possibilidade de explorar os múltiplos letramentos e inseri-los na práxis escolar. A capacidade de ressignificar fatos de nossa vida através das canções escritas, permitindo uma construção interpretativa única, por si, já mobiliza nossas habilidades de leitura e interpretação usual. Enfim, inúmeras práticas conectadas às atividades cotidianas estão diretamente ligadas à apropriação dos letramentos, sendo realizadas tão automaticamente que a maioria não percebe, em um primeiro momento, ter feito uso da leitura.

Por esta razão, esta possibilidade de expansão de potencialidades observada na percepção da teoria dos Novos Estudos dos Letramentos deve ser melhor explorada pela escola e seus agentes, sempre partindo do conhecimento prévio do aluno e ampliada para transcender os limites pressupostos pelo modelo institucional hoje concebido e pregado nas escolas.

Como já debatido anteriormente, os eventos de letramento acontecem em múltiplos momentos da vida, dentro dos mais variados contextos sociais: a leitura de um encarte de supermercado, receber uma mensagem de texto, ler uma placa de trânsito, pesquisar uma receita na internet. Embora sejam práticas de leitura e escrita ocorridas dentro do nosso cotidiano, são concepções de leitura que não estão diretamente ligadas ao conceito comum adotado pela sociedade, como forma de ‘letramento dominante’ disseminado nas escolas, principais agências de letramento. As práticas letradas, para Street (2014, p. 174), “incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante”. Este entendimento de Street nos leva a vislumbrar a necessidade de problematizar como o conceito dos Novos Estudos dos Letramentos vem sendo abordado dentro do ambiente escolar. O “modelo autônomo” (STREET, 2014) pregado nas escolas, por si só, não surtirá efeito nas práticas sociais e no desenvolvimento crítico dos discentes. Ao prestigiar tal modelo, o enfoque dado ao desempenho individual e características mais técnicas da língua pode criar uma abordagem isolada de seus elementos, dificultando a inserção da contextualização nas práticas letradas na EEM Semente da Liberdade.

Apesar de demonstrarmos que os eventos de letramentos citados pelos alunos ainda não são imediatamente reconhecidos por eles como uso da leitura, enfatizamos que isso não é necessariamente prejudicial, mas tomamos como ponto de partida para um processo de tomada de conscientização a ser feito juntamente a eles. Tais aspectos precisam ser desenvolvidos por professores e núcleo gestor, que devem notar em suas falas o entendimento dessa multiplicidade de sentidos. Para Soares:

[...]só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente[...] (SOARES, 2009, p. 20).

Fica evidente a necessidade de mobilizar os participantes da pesquisa sobre o entendimento de leitura para além do contexto acadêmico e de seu uso dentro das práticas sociais. Daí a importância do conhecimento sobre Novos Estudos dos Letramentos por parte dos professores. Essa mobilização pode ser feita pela escola, principal agência de letramentos formais, mas com um propósito que deve transpor essa formalidade e ter seu significado expandido para além dos muros da escola.

Elementos nas respostas coletadas durante o grupo focal com os alunos contrapõem posicionamentos obtidos nas entrevistas com as professoras. Entendemos que as visões delas sobre as práticas de leitura dos alunos são divergentes do que eles responderam. Este é um ponto em que há discrepância nas falas dos participantes, quanto ao nível de engajamento

enquanto leitores. Alguns professores argumentam sobre a dificuldade de leitura encontrada pelos alunos. As professoras citam, durante momentos diferentes da entrevista:

Porque nós percebemos que, mesmo eles sendo alunos de ensino médio, ainda existe a dificuldade na leitura. Alguns, por conta de que ainda não adquiriram essa habilidade de leitura. Outros, são muito tímidos. **Então eu acho fundamental a escola, os professores, incentivarem a leitura. Porque é nesse momento que eles podem estar aprendendo ou aprimorando as suas habilidades de leitura, porque quando eles saírem da escola, eles vão precisar muito. Eles vão precisar da Oratória. A gente percebe até que tem muitos alunos que tem vergonha de ler, de errar uma palavra e os colegas ficarem zombando. Eu acho de fundamental importância a gente trabalhar esses projetos de incentivo à leitura** (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020, grifo nosso).

Você chegar na sala e propor a leitura... Eu não diria a maioria, metade da turma realmente não gosta. Eles realmente não gostam, é impressionante. **Mas até aí tudo bem. A gente chega, propõe a atividade. Vamos ler. Agora, quando passa para produzir, quando o aluno vai ter que parar, pensar para produzir.... Aí, é impressionante, não é só a metade, é quase toda a turma, infelizmente. Eles têm dificuldade, acho, na base mesmo. Eu acho que eles não são acostumados a ler desde sempre. E isso repercute no decorrer da vida estudantil deles** (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020, grifo nosso).

Pelas respostas fica demarcada a necessidade de os professores entenderem esses aspectos dentro das perspectivas dos Novos Estudos dos Letramentos. A partir das falas das professoras, percebemos que consideram que os alunos não têm o hábito de leitura, além disso: têm dificuldades em ler, seja por timidez, seja por não gostarem. Isso suscita algumas questões: quais são as indicações de leitura feita pelos professores? Os textos são direcionados para jovens adolescentes ou estão voltados para as provas em larga escala? Como são consideradas os interesses pessoais desses estudantes na sala de aula?

Uma possível pista de como as aulas são planejadas se encontra neste excerto, no qual a professora relata seu método de planejamento.

Infelizmente, quando estou lá escolhendo as questões, selecionando os vídeos, infelizmente, eu não escolho pensando nos alunos melhores, nos maiores leitores. Eu escolho pensando nos alunos que não gostam muito de ler, que não participam muito. Eu busco selecionar questões, atividades, dinâmicas, que aqueles alunos que não gostam muito de ler participem. Eu gostaria muito de planejar mais, de escolher questões dinâmicas, voltadas para os que gostam de ler. Até porque o nível seria bem melhor. Mas, infelizmente, como são turmas numerosas, eu tenho que escolher questões, com dinâmica, com qualquer atividade que seja, eu penso nos que não gostam de ler. Infelizmente (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

O modo de planejar da professora acima será analisado mais detalhadamente na seção 3.6.3, práticas de leitura e escrita. Entretanto, podemos vislumbrar, por este trecho, uma discrepância de visões entre professores e alunos. Enquanto professores focam nas dificuldades

técnicas de leitura encontradas, os alunos comentam sobre gostos e afinidades, o que reflete na necessidade de alinhamento pedagógico na instituição, objetivando garantir espaço de fala com os discentes.

Ponderamos sobre essas indagações, e acrescentamos a esse contexto a abertura ao diálogo encontrada, nas falas de professoras e coordenadoras, ouvindo os alunos e suas sugestões. Há, entretanto, dissonância nas visões de discentes e docentes, sendo imprescindível a abertura de um canal de comunicação que propicie um alinhamento dessas falas, já que os grupos divergem.

Identificamos, assim, uma necessidade de reflexão sobre esses aspectos na perspectiva dos letramentos. Esse conceito é preconizado pelos PCNs ao recomendar que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais- que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão de busca de informações, ao exercício da reflexão.... Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (BRASIL, 1997, p 30).

Como notamos, os PCNs incluem em seu texto fundamentos que estão em alinhamento com os letramentos. As “necessidades pessoais” de uso da linguagem, mencionadas no trecho acima, são a base dos preceitos letrados. O uso da leitura e escrita dentro das práticas sociais está indicado nos documentos oficiais e deveria ser a base para toda e qualquer metodologia aplicada no seio escolar. O foco docente ao elaborar suas atividades deveria ser proporcionar uma experiência reflexiva que oportunize aos alunos a construção de valores e habilidades de análise crítica perante sua vida em coletividade.

Ao serem direcionados sobre o uso da leitura, realizamos a próxima pergunta, dentro do grupo focal destinado aos alunos, que tinha por base o seguinte mobilizador: **“o que vocês gostam de fazer ligado à leitura?”**. O objetivo era compreender os hábitos de leitura dos discentes. De acordo com os depoimentos dos alunos:

[Eu leio] textos bem grandes, alguns livros, Facebook, Instagram (Aluna 1: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu gosto de ler textos motivadores. Revistas de moda, de adolescentes. Facebook, Instagram. Não leio livros digitais (Aluna 4: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu gosto de ler livros. Eu também leio coisas no Instagram e WhatsApp (Aluna 5: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu gosto de olhar poemas. Tem uns escritores bons na internet. Eu gosto de ler e acho muito interessante. Nesses últimos dois anos, eu tô tentando pegar livros para me acostumar e criar o hábito de leitura. Eu leio pdfs, que eu acho

na internet. Pego na biblioteca da escola, quando estou estudando (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Estes recortes exemplificam a situação relativa aos hábitos de leitura dos alunos. Suas falas apresentam elementos que permitem perspectivas similares dentro das preocupações dos Novos Estudos dos Letramentos, em que eles demonstram usar a leitura frequentemente em seu cotidiano. Os alunos, como mencionado nos PCN, fazem uso da leitura dentro de suas necessidades pessoais, como o uso de aplicativos para interações sociais, textos motivadores para melhorarem seu dia. Até mesmo poemas foram mencionados, mostrando uma conexão com gêneros variados. Esses trechos vão de encontro às falas das professoras, disponibilizadas algumas páginas acima, na qual elas acreditam que os alunos não se interessam em ler. Essa dissonância de entendimentos sobre os processos de leitura e escrita, que pode ser prejudicial ao planejamento das práticas letradas da instituição, será abordada mais detalhadamente na seção 3.6.3, sobre práticas de leitura e escrita.

Dentre o grupo focal, três participantes citaram ler a Bíblia, um tipo de leitura que requer uma mobilização de saberes ligadas ao letramento religioso³³.

Às vezes. Às vezes de manhã, eu gosto de ler a Bíblia (Aluna 1: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu já li [a Bíblia] (Aluno 3: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu leio [a Bíblia] no celular (Aluna 7: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

As práticas de letramentos acima mencionadas, já são mais facilmente consideradas como leitura, embora com diferenciação de valores. Ao refletirmos sobre as palavras de Street (2014, p. 146) sobre “modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder” traçamos um paralelo com a importância dada ao letramento escolar em detrimento do papel que representa na sociedade.

A leitura da Bíblia, mencionada acima, exemplifica essa ‘relação de poder’ exercida dentro do contexto cristão e sua influência no desenvolvimento de atividades diárias na cultura ocidental, como a leitura de textos canônicos e posse de material literário cristão, os quais mobilizam e demandam aspectos metafóricos e alegóricos para o entendimento das parábolas e histórias. Envolve, ademais, a mobilização de diversas informações e permite interpretações simbólicas, algumas sendo bem complexas. Percebemos, durante a realização do grupo focal,

³³ As práticas de letramento podem acontecer em ambientes diversos. Assim, verifica-se a possibilidade de se considerar o letramento religioso, quando as práticas de leitura e de escrita se desenvolvem em um meio social, com a intencionalidade do desenvolvimento e fortalecimento de uma determinada vertente religiosa (LAGE, Ana Cristina Pereira. Letramento religioso e cultura escrita: as Clarissas em Portugal e no Brasil (Século XVIII). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. 2013. Anais...Natal. Associação Nacional de História (ANPUH)).

uma distinção nos tons de fala ao mencionar a leitura cotidiana e um tom mais formal ao falar da leitura legitimada socialmente.

Os alunos, em momento nenhum, relatam dificuldade para ler e sim, desinteresse. Eles se encontram engajados em atividades de letramentos diariamente, embora não os reconheçam sempre como práticas de leitura e escrita, pois ainda as associam ao estudo formal. Aqui vemos um desencontro sobre seus processos de leitura, em que alguns gêneros são mais legitimados pelos meios educacionais, aos quais os estudantes não estão acostumados em seu dia a dia. Reiteramos as palavras de Kleiman (1995), ao mencionar o modelo de letramento escolar vigente que privilegia a cultura letrada tradicional, ofertando materiais diferentes das vivências extraescolares dos discentes, que por sua vez, não tiveram uma inserção adequada à leitura clássica durante sua jornada escolar. Essas divergências de visões mostram a necessidade da instituição em compreender a complexidade dos processos de letramentos desenvolvidos na instituição.

A aluna 4 ao mencionar, durante sua fala, “não leio livros digitais”, nos leva a perceber uma separação dos participantes ao referir-se aos seus materiais de leitura. Primeiramente, a leitura física (livros), em seguida, o que é consumido digitalmente, demonstrando que persiste uma interpretação hierarquizada sobre diferentes formas e materiais de leitura entre os alunos. Aqui vemos um reforço das práticas de letramento consideradas legitimadas pela sua principal agência, a escola. Temos aí um exemplo de como as práticas letradas dos estudantes vivenciadas na escola poderiam ser repensadas, pois ainda se encontram distantes de suas realidades. Para Kleiman:

[...]as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (v. Kleiman, 1991) nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas acredito, são mais profundas pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar (KLEIMAN, 1995, p. 47).

O modelo de letramento escolar implementado na instituição em estudo, ainda não conseguiu acompanhar plenamente os processos de letramentos vivenciados cotidianamente. O distanciamento no uso de material digital pode se dar por diversos fatores: pela não familiaridade com o processo digital, por não fazer parte do material devidamente reconhecido como “culto” pelas partes, ou mesmo por um foco exacerbado no próprio currículo escolar em técnicas voltadas para a leitura em material impresso.

À luz dessas percepções de letramento escolar, passamos à análise das respostas sobre ações da instituição para incentivar hábitos de leitura e escrita, na qual as professoras mencionaram várias dentro da escola, demonstrada aqui pela fala de uma das professoras:

Semanalmente, dentro da grade, do currículo, nós já temos uma aula voltada exclusiva para produção textual. E a produção textual é ligada com a leitura. Leitura e produção [textual]. A gente já tem uma aula destinada por semana. O Centro de Multimeios promove projetos também. Por exemplo: o aluno que mais lê no bimestre. Ações de reconhecimento, dos alunos leitores, os que mais leem. Nós também temos as disciplinas eletivas. Temos o curso de redação. Eu falo redação, que é a produção textual, mas no meu ver, ela está intimamente ligada com a leitura. Nas aulas, diariamente, a gente busca o máximo possível fazer com que esses alunos leiam. Além do “multimeios”, temos as aulas extras, que são as eletivas. Temos os projetos, que a gente faz, como professora de português, eu e as outras professoras. [Os projetos] sempre são voltados pra leitura, pra que eles leiam mais. A gente tem o projeto do livro, onde o primeiro ano recebe, por exemplo, O diário de Anne Frank e O quinze. No momento, o que me vem à mente é isso: as aulas semanais, o projeto do “multimeios”, as aulas extras, que são as eletivas (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

De acordo com as falas da professora, há uma preocupação em incentivar o ato de ler pelos alunos. Os métodos citados passaram por leitura oral durante as aulas, organização de eventos de promoção à leitura, projeto liderado pela biblioteca de premiação dos maiores leitores do bimestre, um curso de redação, projetos de leitura individuais das professoras de português e um projeto em parceria com o “multimeios”.

Aqui, fazemos um apontamento sobre uma das ações enumeradas pelas professoras. Quando a professora A cita: “Geralmente eu peço a leitura oral, em algumas atividades”, esclarecemos que apenas a leitura oral mecanicamente não é suficiente para se ampliar os letramentos em uma perspectiva ideológica. Street (2014, p. 154) nos alerta que “deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar [...], a socialização numa perspectiva crítica”. Vivenciar a leitura e contextualizá-la faz parte do processo de aprendizagem e dos preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos.

As atividades elencadas pelas professoras e expostas em suas respostas fazem parte das ações realizadas pela escola em busca de melhorias na aquisição de habilidades de leitura e escrita dos seus alunos. Elas devem ser elaboradas, segundo os preceitos dos letramentos levantados por esta pesquisa, de forma que se criem novos padrões de aprendizagem perante os discentes, trazendo à vida um contexto de experiências vividas na escola que sejam socialmente significativas.

Quando passamos a menção do projeto de leitura existente na instituição, apontamos uma proximidade muito forte com relação a ele nas falas dos alunos. Vários citaram o projeto desenvolvido pela equipe de professoras de língua portuguesa da escola e liderado pela biblioteca - ambiente popularmente chamado de “multimeios” pela comunidade escolar -, apesar do seu nome não ter sido diretamente citado por nenhum participante da pesquisa. Ao responderem à pergunta “**Em que momento a escola ajuda vocês no desenvolvimento da Leitura?**”, alguns chegaram a detalhar partes do projeto de leitura:

Aquele projeto que a escola dá um livro para cada aluno ler durante um período. A escola dá um livro pra cada aluno ler durante um período de tempo. Aí depois, os professores pedem pra fazer um resumo. Só isso que eu sei (Aluno 3: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Pelo que eu entendi esse projeto é assim: todo mês a ‘funcionária da biblioteca’ pega um livro que é enviado pelo governo e fica indicando pra gente. Cada turma tem um livro diferente. Eu acho que é adaptado para cada idade. Eles vão dando pra gente e a gente vai lendo (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

O projeto em questão, nomeado “Ler para crescer”, foi elaborado pelas professoras de português da escola, contando com a parceria da regente de multimeios, também formada em língua portuguesa. Consta em seus objetivos gerais: “desenvolver habilidades de leituras diversas aumentando seus conhecimentos, ampliando a cultura e encontrando seu próprio ritmo de aprendizagem e desempenho escolar, através de obras da Literatura Clássica” (ALMEIDA et al., 2019, p. 2)³⁴.

No quadro 7 vemos a lista de livros que as autoras do projeto de leitura escolheram para representar as obras de literatura, com foco em autores clássicos. Passaremos à análise da escolha dos títulos em seguida.

Quadro 7: Lista de livros clássicos a serem trabalhados durante o projeto

1ª SÉRIE
Inocência, de Visconde de Taunay
Esaú e Jacó, de Machado de Assis
Iracema, de José de Alencar
A Odisséia, atribuída a Homero
A Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães
A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo
2ª SÉRIE
Dom Casmurro, de Machado de Assis

³⁴ Devido ao processo de anonimização sofrido por esta pesquisa, o sobrenome desta citação é fictício, não correspondendo às referências oficiais do projeto de leitura.

O Cortiço, de Aluísio Azevedo
A Normalista, de Adolfo Caminha
O Primo Basílio, de Eça de Queirós
A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo
Iracema, de José de Alencar
3ª SÉRIE
O Quinze, de Rachel de Queiroz
A Viuvinha, de José de Alencar
Helena, de Machado de Assis
Menino de Engenho, de José Lins do Rego
A Mão e a Luva, de Machado de Assis
Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Ao observar a lista acima, com os livros escolhidos pelo projeto, confirmamos serem clássicos da literatura em língua portuguesa, escolhidos previamente pelas professoras. As obras são escolhidas e indicadas para cada série do ensino médio. Na metodologia do projeto está prevista a entrega das obras aos alunos, que se deslocam até a biblioteca para recebê-las em determinados períodos do ano. Consta no escopo do projeto a abertura para que, caso o aluno não se interesse por nenhum livro, escolha outra obra da biblioteca. Em seguida, o aluno tem um tempo para se apropriar do material, tendo alguma forma de apresentação ao final do semestre, que pode variar de acordo com a orientação do professor de língua portuguesa, embora esteja determinado na metodologia que haja a produção de um texto, resolução de questões sobre a obra e apresentação oral dos trabalhos.

A problemática observada nas descrições do projeto acima gira em torno das potencialidades colocadas ao observar os interesses dos alunos. Novamente usamos Street (2014, p. 154) para ilustrar a necessidade de uma postura criativa e diferenciada por parte dos professores ao tratar dos Novos Estudos dos Letramentos em sala de aula: “professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez que os tradicionalistas conseguem ensinar [...] dentro de um conceito conservador de letramento”. Essa visão individualizada do aluno, na qual as especificidades deles são colocadas em perspectiva, acarreta um maior interesse no conteúdo ofertado pelos docentes, facilitando o processo de aprendizagem.

Ao analisar as respostas dos alunos mencionando o projeto, vimos que a forma de contato deles com livros paradidáticos é julgada positiva pela maioria. Contudo, cogitamos como ponto a ser repensado o fato de os livros serem pré-indicados, não levando em

consideração suas preferências. O projeto prevê a livre escolha pelo aluno, caso não goste das obras indicadas, mas os depoimentos deixaram transparecer insatisfação por parte deles, no que concerne à escolha do material de leitura. Este pode ser um ponto facilitador do aprendizado, mas para isso tem de ser atrativo e adequado à faixa etária dos estudantes. Vejamos o seguinte argumento, citado por uma aluna, durante um momento de debate sobre outra pergunta.

A gente não vai ler uma coisa que a gente não gosta. Por exemplo., eu não gosto de Literatura. Aí vem um projeto da escola para a gente ler os livros do Machado de Assis, eu não li nenhum. Mas, por exemplo, que dessem livros para a gente ler que fossem, sei lá... Quem gosta de ler livro em quadrinhos, dar os livros em quadrinhos. A 'aluna 4' gosta de ler revista de moda, que nos disponibilize livros, revistas de moda. Eu gosto de ler romance, que tenha um projeto para a gente ler livro de romance, entendeu? A gente não vai ler uma coisa que a gente não gosta, porque a gente não faz coisas que a gente não gosta. A gente só faz coisas que a gente gosta... (Aluna 2: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Ao externar sua voz durante o grupo focal, a participante acima fez uma provocação sobre a construção dos processos de entendimento dos alunos. Os demais integrantes manifestaram concordância durante a colocação da aluna 2. Inserir paralelos entre os interesses do aluno e o que se almeja que ele alcance, provocando novas formas de pensar a partir do conhecimento prévio deles os coloca em contato com elementos dos letramentos. As práticas sociais já validadas pelos alunos podem ser uma maneira de iniciar a construção do processo ensino-aprendizagem. Afinal, um aluno que desperta para o conhecimento abre perspectivas para a construção do próprio saber. Mas para isso ele precisa ser instigado a buscar para si o conhecimento. Quando a aluna 2 cita “a gente só faz coisas que a gente gosta”, isso mostra um comportamento intrínseco à natureza humana, carente de apreciação pelo corpo docente, nem sempre acostumado a ponderar sobre a liberdade de expressão e pensamento vivenciada na sociedade. Então por que não rever a maneira como os conteúdos são apresentados? E qual seria o papel do professor neste processo de repensar aspectos da aprendizagem?

Para Kleiman (2005, p. 53) “o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situada nas diversas instituições”. Será então que, enquanto agentes do letramento, não estaria incluído o papel de aguçadores da curiosidade? Um recurso que pode ser explorado para despertar o interesse pela leitura seria a inserção de autores contemporâneos no projeto de leitura da escola. Como a aluna 2 deixa claro, quando eles não gostam de um conteúdo se mobilizam menos para cumprir as atividades propostas. O uso de autores tradicionais, da forma proposta no projeto, pode representar uma barreira, pois não mobiliza o conhecimento prévio dos discentes com relação aos seus hábitos e gostos de leitura,

nem os conecta com algo de sua realidade, instigando-os a cumprir a tarefa. Falaremos mais a respeito das sugestões dos alunos e sua receptividade na escola na seção 3.6.3.

Ao recorrermos novamente ao trecho: “[...] a gente não vai ler uma coisa que a gente não gosta, porque a gente não faz coisas que a gente não gosta. A gente só faz coisas que a gente gosta...” (Aluna 2: Grupo focal realizado em 06.05.2020). Podemos simular um paralelo com as ações que, geralmente, acontecem no seio escolar. As pessoas em geral, estranham o que desconhecem e não gostam de experimentar algo completamente fora de sua realidade ou campo de conhecimento. Mas o que acontece nas escolas é muito similar a este contexto: na tentativa de estimular a leitura, os professores começam oferecendo material clássico, muitas vezes de difícil assimilação, com escrita muito rebuscada e fora do contexto atual. Esses elementos combinados acabam por mostrar uma hierarquização da leitura, que afasta os leitores, levando-os a encarar a prática de leitura na escola como algo obrigatório, muito requintado e não prazeroso.

Kleiman (2005) recomenda uma pesquisa para descobrir os diferentes gostos dos alunos, para inseri-las no planejamento escolar. A autora sugere uma ficha de letramento, preenchida através da observação do conhecimento prévio do aluno, que pode em seguida ser usada para ajudar no engajamento de uma atividade colaborativa (KLEIMAN, 2005). Dentro da perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, fomentar ações que aproximem as visões de professores e alunos permite uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem e favorece a adoção de metodologias mais assertivas.

A desconstrução dessa forma de agir, pode ser uma forma de quebrar os paradigmas da educação moderna: o afastamento entre o que se ensina e como se age na escola e o que é visto e pedido no contexto social e pessoal. Como preconizado por Kleiman (2005, p. 53), “o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe”. Ao reconhecer elementos de sua própria realidade, o estudante se sente mais motivado a se engajar nas atividades propostas e a construir novas formas de encarar o ensino escolar. Ainda sobre o desenvolvimento da leitura pela escola, uma aluna indicou outra fonte de incentivo:

Os professores incentivam muito a gente a pegar livros, para a gente ficar lendo e enriquecendo o intelecto. A ‘Professora A’ gosta muito de ficar incentivando a gente à leitura. Ela indica textos. Outro dia ela mandou no WhatsApp uns ebooks de texto pra gente ficar lendo em casa. E livro físico também, da biblioteca da escola (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Este excerto deixa claro que a aluna se identificou com a ação, quando evoca uma atitude de sua professora com sua tentativa de conexão além dos muros da escola, pelo grupo de

WhatsApp da turma³⁵. Identificamos aqui um espaço para conexão mais aprofundada com os anseios dos alunos, quando a professora utiliza como prática pedagógica meios de comunicação próximos à rotina deles. De acordo com Kleiman:

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005, p.23).

Da mesma forma que a aluna se identifica com atividades mais populares, as professoras também estão cientes deste fato. Foi o que verificamos ao lançar a pergunta: “de qual maneira você trabalha os saberes já trazidos pelos alunos para melhorar as práticas de leitura e escrita dentro da escola?”. Encontramos como respostas:

Eu sempre incentivo a eles começarem a ler coisas que eles gostam e coisas pequenas... Porque o importante é que eles adquiram esse hábito de leitura. (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

As músicas, que eles gostam muito. Eu tento o máximo possível, a letra de música, porque eles gostam. A aula se torna mais atraente, menos cansativa. Os posts, memes, os Face[books] da vida, as experiências. Sempre no início das aulas, dentro de um conteúdo novo, quando a gente está no momento de predição, [vemos] o que eles acham que o texto vai falar... (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Este é um ponto positivo encontrado na instituição, na qual encontramos potencial para um trabalho de aproximação com as práticas já realizadas pelos alunos, que podem ser exploradas pelos professores para ampliar o contato com os alunos, unindo-os às práticas de letramentos escolares. As três professoras, durante as entrevistas, deixam transparecer em suas falas abertura para dialogar com os alunos e até apresentam algumas formas de interação que perpassam os contextos sociais deles. Encontramos em suas falas indícios de abertura ao novo contexto educacional que os processos de letramentos propõem. Essa postura das profissionais nos permitirá a possibilidade de proposição de um plano de ação educacional, a ser construído no próximo capítulo, mas cuja ideia se inicia nestas seções.

A professora C cita uso da música, através da interpretação. Coloca ainda a questão dos memes e redes sociais. O contexto prático da aula fica, assim, mais próximo do contexto social e por isso, a professora considera, em suas próprias palavras, uma aula “mais atraente, menos cansativa”. A música, mencionada pela professora C, é uma grande catalizadora de emoções e possíveis interações entre os alunos. Para Rojo (2009, p. 109) há uma “multiplicidade de

³⁵ A maioria das turmas da instituição possuía um grupo formado no aplicativo WhatsApp para facilitar a comunicação entre o professor diretor de turma e seus alunos. Durante o período de pandemia, devido à COVID-19, este se tornou o principal método de contato com os alunos da escola. Todas as turmas passaram a ter um grupo formado, com o envio diário de atividades e acompanhamento de acesso ao material, inclusive com a inserção de outros professores, bem como, alguns responsáveis legais nos grupos para acompanhamento das atividades.

práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade”. Ao incluirmos um gênero (canção) que esteja ao alcance da linguagem contemporânea utilizada pelos alunos, percebemos uma forma de conceber uma prática pedagógica interessante: buscar atrair a atenção através das vivências sociais representadas nas músicas ouvidas por eles.

A seguir, delimitamos o debate sobre a perspectiva das novas tecnologias e seus usos dentro das práticas letradas, usando a construção da argumentação acerca dos múltiplos letramentos, que precisa ter um recorte bem delimitado devido sua complexidade.

3.6.2 Multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala

Esta seção posiciona a discussão dentro dos multiletramentos, propondo uma análise voltada para o uso das novas tecnologias em sala e seus impactos no cotidiano escolar. Inclui ainda apontamentos sobre os múltiplos letramentos com o propósito de contribuir com reflexões acerca das práticas letradas realizadas na instituição foco do estudo, apontadas por professores e alunos durante a pesquisa. Em suma, lançamos neste segmento um olhar que possa conduzir à percepção de práticas de letramentos que considerem o novo contexto social e a relevância das tecnologias digitais neste processo.

Continuando o processo de questionamentos dentro do grupo focal, perguntamos aos alunos sobre processos de escrita realizados por eles em seu cotidiano. Ao analisarmos as respostas, observamos a presença dos meios virtuais, como o WhatsApp, entrelaçados aos processos de escrita, como exposto nos seguintes excertos:

Acho que quando eu vou fazer redação, também. E no WhatsApp (Aluna 1: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu escrevo mais no WhatsApp, ou quando tem atividade (Aluna 4: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu envio mensagem no WhatsApp, essas coisas assim. Comentando na publicação de alguém. Isso é escrever, não é? (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

A existência dessas respostas indica uma nova forma de comunicação sendo utilizada pela sociedade para práticas de leitura e escrita, inserida no contexto do letramento digital. Podemos traçar um paralelo entre as mídias sociais e as novas tecnologias usadas para as práticas de letramento, que é definida por Soares como:

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151).

O uso de novas tecnologias de comunicação está difundido entre os alunos. Mesmo aqueles que não possuem acesso aos meios digitais conhecem as ferramentas tecnológicas de comunicação como WhatsApp, Facebook e Instagram. A escola só tem a ganhar com o reconhecimento das novas formas de mediação e a adoção das linguagens multimídias para propiciar momentos de leitura e escrita. Isso não implica em uma exclusão dos meios tradicionais das práticas letradas. Ao contrário, temos agora uma ampliação de meios e formas, que devem ser inseridas no seio escolar como novas formas de letramento.

Como Soares (2002) menciona, a apropriação das práticas digitais de letramentos é diferenciada das feitas em papel. Esta nova metodologia multiletrada só tem a somar às práticas escolares, que ainda se encontram muito dentro da cultura tipográfica do início do século XX. O período pós-tipográfico, com uso de mídias digitais como vídeos e áudios, certamente já está mais presente no seio escolar, mas o uso das tecnologias on-line de comunicação ainda engatinha nos entremeios escolares, especialmente na sala de aula presencial. Ponderamos que adoção de práticas letradas digitais na instituição pode esbarrar em sua estrutura. A difusão dos meios digitais depende também de preparo, tecnológico e pessoal, para a utilização desses elementos em suas práticas cotidianas.

Há um debate na sociedade quanto a inclusão digital nas escolas. Elementos que agora fazem parte do contexto social atual, como uso constante de smartphones por parte dos alunos, especialmente durante o período de ensino remoto, iniciado em março de 2020 no Brasil graças à pandemia³⁶ de Covid-19, podem entrar em conflitos com os costumes dos professores. Diferentes visões de diferentes gerações, que acabam resvalando na adoção e uso das práticas letradas digitais no seio escolar.

Ribeiro (2019) argumenta em seu ensaio, ao discutir novas formas de encarar os papéis de professores e alunos no mundo digital que “a criação de diálogos e redes parece mais rica e viável do que a segregação por faixa etária ou a discriminação do gosto, da preferência, das necessidades de uns e outros” (RIBEIRO, 2019, p. 23). Para ela, o debate sobre o uso da tecnologia na educação não deve ter foco principal em uma divisão temporal, com os nascidos antes das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)³⁷ ou depois, dividindo

³⁶ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, já é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>).

³⁷ Segundo Marinho e Lobato (2008) e Afonso (2002), TDIC são tecnologias que têm o computador e a Internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital. (Disponível em:

professores e alunos. A proposta é fugir de uma oposição de valores com relação ao uso das novas tecnologias aproximando a visão dos profissionais de educação e estudantes, no que ela chama de “teorias mais integradoras do que desintegradoras” (RIBEIRO, 2019, p. 11).

Ao relacionarmos suas falas com a teoria dos letramentos múltiplos e práticas letradas, que colocam dinamicidade ao ensino da língua, as comparamos com as ideias de Rojo (2009):

Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p. 119).

A compreensão sobre o uso adequado das diferentes mídias disponíveis atualmente ajuda no entendimento de como elas podem auxiliar a comunidade escolar como um todo a trabalhar as múltiplas práticas de escrita e leitura disponíveis no mundo presente.

Ao mencionarmos o uso dos meios on-line em sala, devemos esclarecer que, no Ceará, temos a Lei Nº 14.146, de 25.06.08, que rege o uso de aparelhos eletrônicos em ambiente escolar. Contando com apenas três artigos, tem apenas um dispondo sobre o assunto, de maneira muito sucinta. Em seu Art. 1º: “Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular, walkman, discman, MP3 player, MP4 player, iPod, bip, pager e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas (CEARÁ, 2008, s.p.).”

Como vimos, há em vigor no Ceará uma proibição de uso de qualquer aparelho eletrônico em sala de aula. Em 2008, época que a lei foi promulgada, o uso pedagógico de aparelhos eletrônicos não era tão amplamente discutido e pouco se debatia sobre regras de etiqueta no mundo virtual. Contudo, o cenário hoje é propício para mudanças, especialmente após o período de ensino remoto³⁸ no Brasil, mesmo que forçadamente.

Muito tem se debatido sobre a resignificação do aprendizado através de tecnologias digitais e caberia uma atualização dessa lei. Esse é o caso do estado de São Paulo, que alterou a redação da Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, e agora inclui uma ressalva no uso do celular para atividades pedagógicas. Após tudo que foi vivenciado pelos professores durante a pandemia iniciada em 2020 e ainda em curso durante 2021, fica o questionamento: será que este não seria um bom momento para um debate sobre a suspensão da lei estadual que proíbe o uso de celulares em sala de aula?

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1797/465>. Acesso em: 04 out. 2020)

³⁸ Desde março de 2020 o estado do Ceará decidiu, em prol da segurança de seus alunos e funcionários, instituir o ensino remoto emergencial em todas as esferas educacionais.

Todas estas questões perpassam pelas práticas pedagógicas. A escola em estudo adotou, a partir do início do ano letivo de 2020, uma política ainda mais restritiva de uso do celular. Ficou decidido durante a semana pedagógica, através de votação entre os professores registrada em ata, a total proibição do uso do aparelho dentro do ambiente escolar. Uma incoerência se sairmos do microcosmo escolar e observarmos o contexto social no qual os alunos estão inseridos.

A discussão sobre o uso pedagógico do aparelho celular ainda está longe de ser encerrada, mas fica claro que é um debate que tem que estar presente no contexto escolar. As falas dos alunos, como vimos acima, demonstra o peso dos meios digitais em suas vidas cotidianas. A escola tem continuado seu período letivo de 2020 em formato remoto desde 18 de março, enviando conteúdos pedagógicos primordialmente via aplicativo WhatsApp. Uma grande contradição em relação a decisão de não uso do celular, tomada poucas semanas antes. Durante o grupo focal também ficou claro o uso do celular como forma de estudo pelos educandos.

As seções analíticas deste estudo de caso foram escritas, em 2020, durante o período remoto de estudos, em que o uso do celular foi fundamental para a continuidade das aulas. Esta situação escancara a disparidade entre o que a sociedade espera da escola enquanto facilitadora do aprendizado e como ela tem compreendido as novas tecnologias digitais. A escolha da interrupção total de uso dos aparelhos eletrônicos em sala pelos alunos - tomada pelo corpo docente para evitar distrações durante a aula - gera um mal-estar se vislumbrarmos as mídias digitais como ferramentas potencializadoras da educação, caso bem empregadas. Rojo (2009) acredita que a “cultura oficial” encara a “cultura local” ou gerada da vida cotidiana com desprezo, caracterizando-os como “letramentos marginalizados”.

Rojo (2009) aponta um caminho nos Novos Estudos dos Letramentos, que “tem se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas” (ROJO, 2009, p. 105). Encarar as novas tecnologias, a exemplo do celular, como distração mostra o potencial desperdiçado pela escola enquanto “instituição oficial”. Uma forma de comunicação muito difundida nos meios digitais, o internetês poderia ser canalizado adequadamente e tornar-se veículo de diversificação cultural no entremeio escolar.

Retornando às respostas sobre o momento de escrita dos alunos, vemos que três mencionaram práticas de escrita mais diversificadas.

[...] eu faço a redação da professora e outra redação. De outro professor (Aluna 2: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu escrevo algumas músicas, poemas (Aluno 3: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu escrevo quando vou fazer as tarefas da escola e treinando redação, porque eu estou tentando. Estou treinando para ver se eu melhora. Eu envio mensagem no WhatsApp, essas coisas assim. Comentando na publicação de alguém. Isso é escrever, não é? Antigamente eu escrevia poema, mas hoje em dia não mais (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

A aluna 6 atrela parte do seu uso da escrita às mídias sociais, tão presentes no cotidiano dos adolescentes. Atrelar o uso da escrita às formas de interação e comunicação existentes atualmente, como WhatsApp, Facebook, Instagram, pode e deve ser utilizado na diversificação de práticas dos letramentos na escola. Ela ainda questiona: “isso é escrever, não é?”, mostrando não estar certa sobre as práticas de escrita fora do ambiente escolarizado, considerado pela sociedade como forma representativa dos letramentos dominantes.

Sobre as diversas formas de abordagem da escrita, Angela Kleiman menciona:

[...]na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (KLEIMAN, 2008b, p. 490).

A escola, enquanto principal agência de letramento, possui foco ainda nas práticas de escrita geralmente pré-determinadas e mais próximas dos padrões tradicionais da gramática e sintaxe. Com o advento das mídias sociais e o seu uso pelos alunos, há um distanciamento muito maior entre a escrita no contexto social e nas práticas escolares. Um exemplo é o uso do internetês³⁹ em conversas por aplicativos. Essa forma de escrita, adaptada para agilizar a digitação e assim dar mais fluência à conversa, fica mais próxima da pronúncia e quebra a barreira entre oralidade/escrita. Um meio de escrita que mostra a capacidade adaptativa da língua, enquanto elemento vivo que reflete as práticas sociais vigentes. Esta prática, tão comum no cotidiano dos alunos, por vezes escapa do mundo virtual e acaba por aparecer em trabalhos escritos, sendo prontamente corrigido por professores, por não atenderem aos padrões da língua formal. Uma discussão recente que retrata o quão distante as metodologias adotadas em sala se posicionam. A escola precisa abrir uma discussão mais ampla do uso das novas tecnologias, não apenas para adaptar suas aulas aos meios digitais, mas para acrescentar novas formas de

³⁹ Linguagem utilizada no meio virtual, mais precisamente nas salas de bate papo como Orkut*, Messenger, blogs e outros. Como foi se tornando uma prática na vida de todos, as pessoas que utilizam esses serviços passaram a abreviar as palavras de forma que essas tornaram-se uma configuração padronizada. (Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/o-internetes-ortografia.htm>) *Orkut é uma rede social desativada desde 2014.

abordagem dos Novos Estudos dos Letramentos para atender aos novos gêneros textuais criados no período pós-tipográfico. Segundo Soares:

[...]diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p. 156).

Ao entrarmos em contato com um texto impresso, enquanto leitores, podemos interpretar e reinterpretar esta informação. Já no texto virtual, em um *post* nas mídias sociais, podemos além da interpretação emitir opinião, entrando em contato com outras interações, e tendo a capacidade de interpretação e reconstrução do texto, gerando assim um evento de letramento diferenciado do gerado pelo texto impresso. Apesar de existirem diversos meios de escrita que permitem interação e construções a partir do material escrito original, a velocidade dessa interação vai influenciar inclusive o tamanho do impacto dessa escrita no mundo real. Vide o que acontece com posts que “viralizam” nas mídias sociais e acabam reverberando socialmente. Isso caracteriza a era da informação ‘em tempo real’. A capacidade de reagir à informação em uma maior velocidade vem redesenhando as relações pessoais, profissionais e econômicas, ampliando os usos da tecnologia para produção e disseminação de conhecimento.

Temos ainda a possibilidade, já que estamos dentro do contexto dos multiletramentos, de mencionar o hipertexto, um conceito de escrita virtual que permite uma infinidade de combinações, levando a diferentes caminhos a depender da curiosidade do leitor. Uma outra forma de interação com a informação on-line e um novo caminho para ser explorado dentro do campo educacional. Dentro do campo educacional, o hipertexto pode ser usado como uma ferramenta na construção dos saberes. O que estamos aqui levantando, na verdade, é um olhar sobre possíveis alternativas para incentivar uma visão mais positiva da escrita pelos alunos através de práticas já internalizadas por eles. Isso significa, dentro da visão dos Novos Estudos dos Letramentos, buscar a legitimação do conhecimento social dentro do círculo escolar.

A relevância dessa conversa não ficaria completa sem passar pela questão da escola e sua obrigação de responsividade⁴⁰ perante a sociedade. Aqui falamos em responsividade

⁴⁰ A partir das reflexões de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2006), podemos definir responsividade como uma parte de um diálogo que está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra parte nesse diálogo. É a oposição ao locutor de uma contra palavra. É uma reação a partir daquilo que se compreende no processo de interação. Originalmente, Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2006) denominam de atitude responsiva ativa.

(Revista Leitura V.1 n° 55 – jan/jun 2015 – Número temático: Estudos em perspectivas dialógicas. Responsividade e ato responsável em sala de aula: uma experiência com alunos de uma comunidade de baixa renda em Maceió, Alagoas. Antônio Carlos Santos de Lima e Danielly Verçosa Silva – p. 9 – 22. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2305/1758>. Acesso em: 18 out 2020).

enquanto escola e seu papel em se adequar às necessidades dos alunos dentro do seu contexto social, com questões sociais trazidas para serem repensadas e gerarem uma resposta com impacto positivo. Dessa forma, escola e sociedade dialogam, articulando os múltiplos saberes em prol do desenvolvimento e fortalecimento da relação escola-comunidade. Tomando como assunto a implementação de práticas responsivas como estratégia educativa, fica evidente a importância do debate com os professores sobre o uso das tecnologias no processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita.

O debate sobre a articulação dos múltiplos saberes, dentre eles o letramento digital, com o uso de práticas letradas digitais dentro do processo educacional é uma função indispensável da escola na reafirmação do seu papel de preparar também para o mundo do trabalho, um dos princípios estabelecidos na LDB/96, que vincula a escola ao mercado, sem esquecer das práticas sociais. A inserção das tecnologias digitais na sala de aula, perpassando inclusive pela escrita virtual, se torna então necessária para validar práticas já consolidadas no cotidiano do discente. Ainda sobre o momento de escrita dos alunos, eles foram unânimes quanto a escrita de redação na escola, de forma semanal. Este fato está intimamente atrelado à divisão curricular que acontece no estado do Ceará. Há uma disciplina exclusiva para a prática de redação, provavelmente atrelada aos objetivos da SEDUC-CE, voltada para a melhoria de resultados nas avaliações externas, neste caso, ENEM. Este assunto será mais bem abordado na seção de análise sobre as práticas de leitura e escrita da EEM Semente da Liberdade.

Para articularmos essas informações de forma mais ampla, buscamos entender a percepção das professoras sobre as práticas escritas dos alunos relacionadas ao momento atual. Neste sentido, perguntamos aos professores sobre seus métodos para incentivar a leitura e escrita nos alunos hiperconectados:

Eu tento levar para as minhas aulas alguns trechos de livros que eu acredito que vão chamar atenção dele. Então lá eu apresento e passo a sugestão de leitura. Em sala, às vezes a gente lê o capítulo, em outra aula a gente lê outro. Isso tentando incentivar a leitura. Nós sabemos que é meio difícil, mas nós não podemos desistir, porque em uma sala com 40 alunos, digamos que poucos leem. Isso é notório. Quanto mais você lê, mais você aprende. Quem lê mais, sabe mais, escreve melhor. A gente identifica isso. [...] Eu sempre digo aos meus alunos que não gostam de ler que eles comecem a fazer leitura simples. Leituras daquilo que eles gostam. As meninas gostam do signo, vai lá ler o signo. No outro dia, já vai ler mais um pouquinho. Até ela sentir vontade, curiosidade de pegar um livro. Começa por um livro menor, de um assunto que eles gostam. Os meninos começam lá com a parte do jornal, vai ler a parte do futebol. Então é sempre assim que eu converso com eles (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020, grifo nosso).

Eu digo: leiam livros, porque há tantas tecnologias. Mas sempre falo, incentivo, converso com eles, que de acordo com a leitura que eles

desenvolverem, com a escrita, nos meios de comunicação. Porque no futuro, eles vão ter várias facilidades, terão um vocabulário bem mais rico. E sempre quando tem reunião de pais, a gente está fazendo esse incentivo. Eu sempre faço isso (Professora B: Entrevista realizada em 05.05.2020, grifo nosso).

Dinâmicas simples, com pequenos brindes, por exemplo. O aluno que deu opinião. Coisas simples no decorrer da aula. Tento levar textos, o mais atrativos possível. Música, principalmente músicas que estão na moda. E aí tento fazer com que eles se atentem, que prestem atenção a essas letras, essas músicas. Questionem as letras dessas músicas. Eu tento fazer com que eles leiam, não necessariamente, o paradidático. Mas que eles prestem atenção. Aos memes. Eu tento fazer com que eles leiam textos que eles já têm costume de ler. Só que eles leem de uma maneira tão superficial, que quando a gente leva e questiona eles... As músicas, eles escutam de qualquer jeito. Quando a gente leva e questiona: ‘ah, é mesmo’; ‘ah, é assim mesmo’. Eu tento fazer isso. Além, claro, de no momento da atividade: ‘Aluno tal, lê para a gente’. Além de no dia a dia, a questão da leitura das atividades (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

As falas das professoras se alinham em relação a preocupação pelo incentivo à leitura. Elas são unânimes em relatar práticas em suas aulas que incentivem a leitura em algum grau. Há também a correlação, feita pelas professoras A e B, entre a prática de leitura e melhora do processo de escrita/aprendizagem. Todas as ações mencionadas pelas professoras são pertinentes e importantes, no entanto, o processo de mediação da leitura deve ser conduzido e monitorado pelo professor. Em outras palavras: solicitar a leitura do texto, “incentivar” o ato de ler ou mesmo usar mecanismos digitais, que por si sós não são suficientes para a promoção da interpretação, não são práticas mediadoras suficientes. É importante, pois, que o professor conheça a natureza do texto, tenha clareza sobre sua concepção de linguagem e de leitura que subjaz suas aulas e domine estratégias para contribuir efetivamente com a formação dos discentes. Isto perpassa pelo exemplo através da conduta em sala, evidenciando que o professor faz uso da leitura em seu dia-a-dia e insere esses elementos em suas aulas. Ensinar pelo exemplo é uma forma muito eficaz de mostrar o poder da leitura de forma contemporânea.

Como já mencionamos, as tecnologias podem e devem auxiliar neste processo. Os novos gêneros textuais que se apresentam na sociedade pós-tipográfica têm um grande potencial para agregar valor ao processo ensino-aprendizagem. Os gêneros textuais evoluem à medida que as práticas sociais se expandem e com o advento das tecnologias digitais não poderia ser diferente. A possibilidade de usarmos textos híbridos (textos que misturam elementos verbais e não-verbais)⁴¹ dentro das aulas amplia a capacidade de entendimento e a competência crítica do

⁴¹ Um exemplo bastante comum e contemporâneo de hibridismo textual são os e-mails que carregam características da carta pessoal, do telefonema que, por sua vez, tem sua origem na conversação. Porém, tanto o e-mail quanto o telefonema mantêm uma estrutura própria caracterizada pelas condições de produção e pelo uso que se faz deles. (Santana, E. V. (2017). Discursos textuais e gêneros híbridos: desafios para o revisor de textos. Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio, (31), 153-167.)

aluno. Os textos verbais agora podem ter a inserção de imagens em movimento (GIFs), vídeos, sons, links para novos conteúdos interligados e o que mais a criatividade do professor permitir conceber para ilustrar o sentido do texto.

Essa capacidade multissemiótica que as tecnologias digitais têm, nos permitem explorar novos caminhos para acompanharmos a crescente demanda dos alunos por novas formas de comunicação. Essas são ferramentas relevantes, mas que necessitam de um agente (o professor) para mediar a relação entre o aluno e o texto, possibilitando, assim, a compreensão leitora. Um momento em sala com a aplicação de um hipertexto, como experiência didática, com o professor demonstrando como cria-lo, é uma possível abordagem de leitura atual e diversificada com uso de novas tecnologias, até mesmo podendo fazer isso de forma compartilhada, usando ferramentas como o Google Docs ou Outlook, precisando para isso do auxílio da internet e aparelhos celulares, por exemplo.

Durante as entrevistas, as professoras relatam suas experiências e como elas tentam inserir as tecnologias em suas aulas. Entre as técnicas utilizadas, a professora A inicia a leitura de livros em parceria, esperando que eles continuem por conta própria. Relata ainda que dá sugestões de leituras que sigam o gosto pessoal, facilitando assim, a ação de significação de leitura pelo aluno. Quando a professora A menciona: “As meninas gostam do signo, vai lá ler o signo”, temos uma oportunidade para construir novas formas de abordar o assunto. Rojo (2009) provoca a discussão sobre as práticas de leitura e escrita na escola evidenciando que um dos objetivos é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107). A professora A se mostra aberta a uma conexão com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, o que evidencia uma excelente oportunidade para inserção de metodologias ativas alinhadas às perspectivas dos letramentos múltiplos.

Ao inserir as TDIC em suas práticas pedagógicas, a professora A poderia, por exemplo, fazer uma pesquisa on-line em sites especializados em divulgar horóscopos. Esta atitude pode facilitar o interesse pela leitura e engajar elementos para a construção do conhecimento. Percebendo o interesse dos alunos pela temática do horóscopo, o professor pode elaborar um projeto de letramento ancorado, por exemplo, na metodologia de sequências didáticas, para promover uma pesquisa sobre conhecimento popular, conhecimento científico e pseudociência. Para isso, poderia, por exemplo, ensinar como fazer pesquisa na internet, como catalogar os dados, como elaborar fichamento e resumo, como citar as fontes de pesquisa, como fazer o gerenciamento de vozes, como comparar dados coletados e como elaborar um relatório de pesquisa. Depois, na feira de ciências da escola, apresentar os resultados. Para isso, também

seria necessário o ensino de práticas de oralidade em contextos formais (apresentação de trabalho em eventos) e a produção de textos multimodais, como o pôster de apresentação. Ou seja, a partir de uma temática de interesse dos alunos (o horóscopo), pode-se desenvolver diversas atividades que estão de acordo com as diretrizes educacionais, como a BNCC, promovendo atividades de leitura, escrita, oralidade, análise linguística e multimodalidade que sejam pertinentes às atividades da escola, mas sobretudo, aos alunos.

Buscando uma conexão interdisciplinar, as escolas de ensino médio já possuem um evento anual para promover a iniciação científica, o Ceará Científico, que possui três etapas: escolar, regional e estadual. A etapa escolar pode ser um momento muito propício para inserir uma nova forma de pensamento científico, utilizando como incentivo a abordagem de assuntos rotineiros dos alunos, atiçando a curiosidade através de temas relevantes para eles.

Ainda sobre as práticas de incentivo à leitura e escrita na sociedade hiperconectada, a professora B já menciona as tecnologias, mas de maneira que poderia ser mais aprofundada. Se preocupa em envolver os pais no incentivo à leitura de seus filhos, como percebemos nas falas abaixo:

Eu penso que seria interessante o envolvimento da família. Porque se a escola...se a gente conseguisse criar algum projeto, com pai, mãe, em relação à leitura. Por que eu acredito que se torna mais difícil pra gente incentivar os alunos a lerem porque em casa eles não tem esse acompanhamento. Eles não têm esse hábito de verem os pais lendo, então fica muito solto. Essa cobrança só vem da escola (Professora B: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Essa discussão envolve fatores externos à escola, mas a menção da preocupação com a provável falta de espelhamento de atitudes vivenciadas entre pais e filhos em casa, mostra uma visão mais globalizada da professora na tentativa de identificar possíveis causas para o distanciamento dos alunos com a leitura “mais formal”. A escola pode ajudar a preencher essa lacuna com a adoção de práticas de leitura e escrita prazerosas, que estimulem o maior consumo leitor. Isso pode, de certa maneira, impactar no cotidiano familiar, fazendo uma espécie de incentivo reverso, no qual os alunos passariam a ser também agentes motivadores de hábitos de leitura aos seus pais. Argumentamos que se pode incluir, em um projeto de incentivo à leitura na escola, a participação dos pais ou responsáveis, atraídos por seus filhos, numa tentativa de aproximação e estreitamento de laços com a escola, o que envolveria toda a comunidade.

A Professora B também recomenda aos alunos a leitura de livros, mas não entra em detalhes sobre suas técnicas de incentivo. Mas como forma de ilustrá-lo através das TDIC, podemos sugerir, como proposta de intervenção pedagógica mais direcionada ao professor, o uso dos livros digitais. Este contato com o material pedagógico digital, de certa forma, já foi

iniciado, devido à paralização das aulas presenciais por parte do período letivo de 2020, com a pandemia de Covid-19.

A professora C menciona suas metodologias para incentivar a escrita: “Eu tento fazer com que eles leiam, não necessariamente, o paradidático. Mas que eles prestem atenção. Aos memes.” Seu posicionamento mostra um alinhamento tanto com os novos gêneros textuais (meme) quanto aos preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos (“Eu tento fazer com que eles leiam textos que eles já têm costume de ler”). Daí pode-se afirmar que incentivar somente através da palavra, falando sobre que a importância da leitura não fará com que o aluno leia. Métodos conservadores como imposição em sala, disciplina exacerbada, ou outras formas que obrigavam o aluno a realizar atividades são pouco ou quase ineficazes de serem aplicadas atualmente, especialmente com jovens que vivenciaram um estilo diferenciado de educação durante a pandemia.

Todas estas sugestões serão mais bem detalhadas no capítulo 4, com oferta de projetos de leitura e escrita ligados aos letramentos múltiplos e multiletramentos.

3.6.3 Práticas de leitura e escrita

Considerando a importância das práticas de leitura e escrita dentro do ambiente escolar, esta seção tenciona explorar as visões dos participantes da pesquisa com relação a este assunto. De acordo com o levantamento prévio realizado durante a pesquisa documental, a escola objeto de estudo realiza inúmeras ações voltadas para a melhoria da aquisição das habilidades de leitura e escrita dos seus alunos.

Ao revisitar as ações voltadas para práticas de leitura e escrita planejadas pela EEM Semente da Liberdade para 2019 (quadro 3, p. 50), as comparamos com as falas de nossos participantes da pesquisa. Percebemos que duas ações, mencionadas em certos trechos das entrevistas, se destacaram entre os participantes: as aulas específicas de produção de textos e o projeto ‘Redação nota 1000’. Vamos analisar a primeira ação citada e deixaremos o projeto Redação Nota 1000 para o final desta seção, quando abordaremos sobre as sugestões dadas pelos alunos para melhorias na escola. Segundo os participantes:

Na aula de redação, na maioria das vezes a gente trabalha a escrita. E na aula de língua portuguesa também trabalha escrita, mas um pouco de leitura (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Semanalmente, dentro da grade, do currículo, nós já temos uma aula voltada exclusiva para produção textual. (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Eu observei na questão do que desde ano passado a gente já pede: os professores trabalhem separado, ter uma aula para redação. Mesmo não estando no currículo, a gente sempre pedia (Coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

Percebe-se, no ambiente escolar, a necessidade de reforçar a compreensão do processo de leitura e escrita como sendo um movimento indissociável, fortalecendo as potencialidades já existentes na instituição, como os projetos de leitura e redação (que necessitam de alguns aprimoramentos) já em funcionamento em 2019. As ações praticadas pelas professoras em sala de aula estão em concordância com os propósitos traçados pela escola. Ao reexaminar o objetivo proposto para todas as turmas nas aulas programadas de português para 2019, encontramos: “planejar aulas específicas para leitura e produção de textos” (quadro 3, p. 50). Por conseguinte, as ações descritas pelas participantes foram planejadas majoritariamente com este propósito: foco em um elemento de escrita por vez. Como consequência, as aulas são elaboradas desde o plano anual baseadas nas matrizes de referências do ENEM e SPAECE (competências/habilidades e descritores), conforme exibimos na figura 14 a seguir.

Figura 14: Parte do plano anual de língua portuguesa da EEM Semente da Liberdade – 3ª série /2019

PERÍODO	CONTEÚDO	COMPETÊNCIA/HABILIDADE	DESCRITORES	MÊS
	<p>Literatura Capítulo 1 – O Simbolismo e o Pré-Modernismo no Brasil</p> <p>Gramática Capítulo 1 - Período composto por subordinação Orações subordinadas substantivas</p>	<p>Competência 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p> <p>H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.</p> <p>Competência 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p> <p>H21 – Reconhecer em textos diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p>H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p>Competência 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p> <p>H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da</p>	<p>D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.</p> <p>D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.</p> <p>D9 – Reconhecer gênero discursivo.</p> <p>D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>	<p>Fevereiro</p>

Fonte: EEM Semente da Liberdade /2020

Observando os elementos que compõe o plano acima (figura 14), temos o detalhamento do mês de fevereiro, com divisão de conteúdo em literatura e gramática. Há forte influência de documentos norteadores voltados às avaliações externas, como os descritores das matrizes de referência do SPAECE (quadro 2, p. 49), e as competências e habilidades da matriz de referência do ENEM (Apêndice G), consoante quadro disposto a seguir.

Quadro 8: Excerto da matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem⁴²

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção
H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas
H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade
H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Fonte: MEC / 2019

A proposta das matrizes é a abordagem por tópicos, mostrando diretrizes para orientar a triagem dos conteúdos principais ensinados durante toda a extensão do ensino médio. Não há sugestão de conteúdos específicos no documento, recaindo a responsabilidade de escolha nos professores. Essa influência reflete não somente na construção do plano anual, como também no currículo praticado em sala de aula, de acordo com os excertos das entrevistadas. Essa liberdade curricular deve ser celebrada, visto que uma flexibilização do currículo permite ao professor adaptar seus planos de ensino à sua realidade local, priorizando conteúdos que se adequem às condições de seus alunos.

No entanto, ao examinar com mais atenção as variantes expostas, obtemos elementos que nos levam a enxergar um ensino pautado na dissociação de leitura e escrita, uma perspectiva contrária aos preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos. Conforme Scholze e Rösing (2007):

O ensino de português deve ser reorganizado com vistas a levar o estudante a adquirir e ampliar progressivamente sua capacidade de compreender textos e de produzi-los. O ensino de língua deve sempre ter em vista que as formas da língua existem para produzir sentido (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.96).

⁴² O quadro acima contém apenas as competências e habilidades relacionadas ao recorte do plano de ensino analisado. A matriz de referência completa de Linguagens e Códigos para o Enem está inserida nos apêndices desta dissertação.

Podemos retomar o plano de aula para exemplificar como a leitura e a escrita podem e devem ser trabalhadas, mesmo seguindo as matrizes do Enem e Spaece. O conteúdo de fevereiro está dividido em literatura e gramática, com o assunto de literatura subdividido em Simbolismo e Pré-modernismo no Brasil. Este conteúdo pode ser trabalhado de forma crítica e ainda estabelecer um contexto histórico. Ao escolher a obra, é importante estabelecer além do autor, qual conjuntura em que foi escrita, o que a obra representa ou traz de contexto social e como impactou/impacta na sociedade, trabalhando a habilidade 15: H15 - estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Além disso, para trazer elementos de escrita, podemos ainda inserir usos da língua da época, diferenças regionais e seus contextos de uso, delimitados na habilidade H27: reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. Se compararmos como outra obra aborda o mesmo assunto/tema, privilegiando a busca por essas informações nos textos disponibilizados, incluiremos a habilidade H22: relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. Podemos pontuar, ainda, que estas questões históricas tem a possibilidade de articulação com outras disciplinas para além de literatura ou história. Esse processo de construção do conhecimento pode ser mobilizado, através de diversos aspectos, com outras disciplinas do currículo escolar, trabalhando a interdisciplinaridade.

Encontraríamos assim um equilíbrio, com a articulação de aspectos culturais e gramaticais na aula, ainda que no plano de ensino isto não esteja delimitado, haja vista as professoras desfrutarem da possibilidade de adaptar seus planos. Seria um ajuste do foco, que se voltaria para os processos curriculares e as adaptações necessárias, atingindo de outra forma as metas estabelecidas pelas avaliações externas, já que há a possibilidade de flexibilização curricular na escola, constante inclusive em falas da Coordenadora A, deixando sob a responsabilidade das professoras a escolha da forma mais adequada para trabalhar seus conteúdos, de preferência adaptando para cada turma os materiais de acordo com a necessidade observada pelo professor. Para a coordenadora:

Fica mais a critério dos professores mesmo. As aulas serem mais dinâmicas ou mais tradicionais vai depender [do professor]. Mas a gente orienta que elas sejam mais dinâmicas, pra atrair mais o interesse dos alunos e tudo. Mas isso fica a critério de cada professor (coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

Inserimos nesta discussão, após a inclusão da fala da coordenadora, a possibilidade de expansão das técnicas de acompanhamento pedagógico, ofertar com maior frequência e riqueza

sugestões metodológicas como: pesquisas e usos de metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa. Este acompanhamento mais detalhado proporcionaria uma maior possibilidade de escolhas às professoras. A BNCC engloba em seu cerne que o ensino médio deve adotar práticas que visem:

participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum (BRASIL, 2018, p. 486).

Ao seguir os preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos na elaboração de práticas que ampliem as competências de leitura e escrita dos alunos, torna-se relevante para a pesquisa compreender a visão dos profissionais envolvidos no processo de construção das atividades escolares da EEM Semente da Liberdade. Ao serem questionadas sobre essa divisão curricular, a maioria das participantes demonstrou concordar com momentos de leitura e escrita separadas, o que nos conduz a análise dos seguintes trechos:

Considerando a base deles, eu penso que é positivo. É algo positivo estarem separadas. Porque naquele momento da redação, você para e trabalha mesmo na questão da produção da escrita. Se a gente for analisar a questão que a língua é completa, ela não é dividida, a língua é um todo, aí, dá pra pensar: ah, como pode? Por que não trabalhar o texto junto com a gramática, junto com a interpretação? Por que que eu tenho que separar? Se a gente for pensar assim dá pra pensar que é algo negativo. O ideal seria junto, interpretação com gramática, tudo junto, escrita. Mas, considerando a realidade do plano, dessa base ruim, dessa base fraca, eu penso que é positivo. Eu pessoalmente gosto muito de ter essa separação. Facilita (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Eu já trabalhei com as disciplinas juntas, e agora separada. Eu acho que melhorou bastante, até por uma questão de organização, de tempo, de planejamento. Nós sabemos que temos aquela aula pra trabalhar a escrita dos alunos, porque antes como era junto, às vezes a gente acabava se perdendo no tempo. E agora não, nós já sabemos que tem determinado horário só para aquela aula de redação (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Eu acho muito positivo, porque quando ficava junto, o português com a redação, às vezes o professor privilegiava mais a questão da gramática nas suas aulas. Deixavam a redação um pouco à parte. Não que não trabalhasse, trabalhava. Mas os tempos não eram aqueles que seriam necessários para que haja um aprendizado mais efetivo. Então eu considero positiva essa questão da separação, porque eles já sabem que tem aquela aula de cinquenta minutos que ele vai trabalhar só redação. Eles planejam voltados só “pra” isso. Isso pode trazer um resultado melhor para os nossos alunos (Coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

Essa divisão foi muito boa, porque ficou muito bom para redação. Por que os alunos têm mais tempo para pegar o livro para ler e também para melhorar suas produções de escrita (Coordenadora B: Entrevista realizada em 04.05.2020).

As visões das profissionais se aproximam bastante, levando em consideração o lado técnico e questões relativas ao meio em que estão inseridas, como a “base fraca” dos alunos que ensinam, ou melhor organização do tempo. Destacamos que esta visão relativa a alunos fortes e fracos deve ser melhor debatida pedagogicamente, pois o foco deve estar na melhoria da atuação pedagógica para diagnosticar as potencialidades e fragilidades dos processos educacionais dos discentes (re)pensando as formas de aproximação para o conteúdo ensinado.

Sobre a divisão curricular, apesar de a maioria das profissionais considerá-la positiva, há dentro das justificativas para a concordância com a situação, pontos em que reconhecem a situação como problemática: “o ideal seria junto, interpretação com gramática, tudo junto, escrita” (Professora C, 2020). Buscamos apoio sobre o assunto nas orientações contidas na BNCC.

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498).

Como vimos, as orientações do documento oficial estão em consonância com as perspectivas dos Novos Estudos dos Letramentos. Caberia, então, trazer à reflexão alternativas a essas profissionais para unir leitura e escrita em um ensino com significado, mostrando o caráter de junção de várias matrizes e formas de mundo que devem chegar aos alunos. Abordaremos propostas viáveis de práticas de leitura e escrita multiletradas ao explicarmos o PAE, no capítulo 4.

Aprofundando a abordagem sobre as práticas em sala de aula, questionamos as professoras sobre o referido processo. Encontramos muitas falas, de abertura a repensar ações, boa aceitação ao planejamento e tentativa de otimização do tempo pedagógico, o que evidencia um corpo docente comprometido com suas práticas pedagógicas. Esses pontos abrem possibilidade de acolhida a novas metodologias, apresentadas no capítulo 4 deste trabalho. Observemos os excertos:

No projeto que a escola desenvolve, eu acredito que é com a participação da equipe pedagógica: dos coordenadores e professores, [que] viram essa dificuldade de leitura nos alunos e daí surgiu o projeto. Nós, enquanto professores, em sala de aula, observamos diariamente. E aí vemos determinada dificuldade e vamos tentando sanar com atividades propostas. [...] No planejamento, fazemos diversas atividades, participamos de cursos de aperfeiçoamento. É o horário que a gente para melhor planejar nossas aulas e

atividades, atendendo a cada aluno [...] (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

A gente [...] elabora umas pesquisas [...] pra que esses alunos possam ‘estar fazendo’ a leitura de determinado assunto e assim ‘estar adquirindo’ aprendizado. A gente sugere no planejamento, o uso de determinados textos (Professora B: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Há, ainda a menção que a Professora C faz sobre seu planejamento e a escolha de materiais a serem trabalhados em sala: “Eu gostaria muito de planejar mais, de escolher questões dinâmicas, voltadas para os que gostam de ler” (grifo nosso). Esta fala está presente integralmente na seção 3.6.1, sobre letramentos múltiplos, mas aqui foi retomada para aprofundarmos a discussão sobre o assunto.

Detectamos, com esse posicionamento da profissional, um choque entre sua percepção e os relatos dos alunos. Parte deles declarou, conforme já debatido na seção de análise sobre letramentos múltiplos na escola, ler textos, dos mais variados gêneros.

Esta discrepância entre as visões das professoras e dos alunos, acarreta um planejamento que gasta recursos e energias direcionadas a estratégias desfocadas da real necessidade da sala: a implantação de metodologias que consigam apresentar os gêneros literários de forma que conectem e gerem significação aos alunos, usando como ponte seus hábitos já consolidados de leitura.

Ainda sobre o momento de escrita dos alunos, perguntamos se escreviam redação na escola, resultando em cinco respostas afirmativas, de acordo com suas declarações durante o grupo focal. Dando seguimento, ao serem questionados sobre a frequência de escrita, obtivemos quatro respostas relatando periodicidade semanal, coincidindo com a regularidade das aulas de redação. Este fato está atrelado à divisão curricular que acontece no estado do Ceará. Como já discutido acima, há uma disciplina exclusiva para a prática de redação, provavelmente atrelada aos objetivos da SEDUC-CE, voltada para a melhoria de resultados nas avaliações externas, neste caso, ENEM.

Tivemos uma aluna se manifestando sobre seu momento de escrita à parte:

[...] eu faço a redação da professora e outra redação. De outro professor (Aluna 2: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Mais uma vez, ressaltamos a importância da escrita de redação, como parte do processo de aprendizado da escrita materna de forma culta, dentro de um gênero (redação). Apontamos, contudo, que a escrita deve estar associada a um debate sobre o tema, promovendo contextualização e dando sentido à prática. Outras falas, durante a entrevista, apontaram para a escrita semanalmente dentro da disciplina. Não fica claro, entretanto, como ocorre esse processo de escrita, já que a pergunta feita não contemplou o processo de escrita em si.

Essa construção curricular que ocorre na escola em estudo demarca uma clara separação dos pressupostos dos Novos Estudos dos Letramentos. As professoras são levadas, devido a separação curricular existente no recinto, a construir seus planos de aula de forma a trabalhar apenas um elemento do processo de leitura e escrita por vez, derivando em um processo descontextualizado da esfera social dos alunos. Ao observar as palavras de Rojo (2009):

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Esse afastamento do contexto social leva a escola a se tornar uma espécie de universo paralelo, especialmente quando o foco dado às avaliações externas, identificado durante a pesquisa documental desta dissertação, é adicionado como variável.

Correlacionamos mais um possível indicador de pressão externa, ao nos defrontarmos com a descrição de mais um projeto pela coordenadora B. Ao responder sobre as ações que a escola promove ligadas à leitura e escrita, nos foi respondido o seguinte:

Temos o projeto Foco na aprendizagem, que é de iniciativa da Seduc, para melhorar a leitura e a escrita. Ele tem o material estruturado para trabalhar em sala e formação para os professores. Esse projeto é superimportante. Os professores estão usando nas aulas enviadas para os meninos (Coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

O #foconaaprendizagem é uma ação que foi instituída esse ano pela SEDUC e os professores de Língua Portuguesa como também os coordenadores, vão até a Regional receber uma formação pra depois botar em prática na escola (Coordenadora B: Entrevista realizada em 04.05.2020).

[...] O projeto #foconaaprendizagem, ele trabalha tanto com a língua portuguesa e também com a matemática, pra incentivar a trabalhar a aprendizagem do aluno, e a formação que o professor está tendo, regional, quando ele chega na escola, ele vai aplicar a formação que teve, com o material estruturado que ele recebe. O foco deste material é leitura e escrita e também os conteúdos de língua portuguesa, que os alunos tem dificuldade. Trabalha com os descritores (Coordenadora B: Entrevista realizada em 04.05.2020).

As coordenadoras descrevem o projeto #foconaaprendizagem como o pilar para o planejamento de atividades baseadas em seu material semiestruturado. A coordenadora A ainda explicita que as atividades enviadas aos alunos (durante a pandemia em 2020, de forma on-line) são baseadas nesse material.

Encontramos algumas informações sobre o projeto no portal do governo estadual, que atribui como objetivo do projeto “estudar o material estruturado elaborado pelas equipes técnicas pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, a partir dos resultados

verificados nas avaliações internas e externas” (CODED/CED, 2020, s. p.). Também consta no site que o modelo gira em torno de “uma temática central abordada ao longo de 100 minutos”, bem como delimita os eixos trabalhados na língua portuguesa:

1. Oralidade: definição e interpretação de gêneros orais, com a escrita de textos autênticos; 2. Leitura: estudo de textos verbais, não verbais e multissemióticos, divididos por gêneros e tipologias; 3. Escrita: estratégias para o desenvolvimento desta habilidade; e 4. Análise linguística: aspectos conceituais e linguísticos (CODED/CED, 2020, s. p.).

Os encontros que aconteciam presencialmente, agora transformados em on-line por causa do vírus da COVID-19, somavam 60h, assim como a parte à distância, totalizando 120h de curso. A premissa do curso, em sua base, alude ao fato de pensar propostas a partir dos resultados das avaliações internas e externas. Ademais, em seus eixos acima citados, cogita escrever textos autênticos e promover os letramentos multissemióticos.

As coordenadoras descreveram o projeto de forma positiva. Em um ponto da entrevista, a coordenadora B mencionou capacitação para coordenadores e professores de forma regional. As professoras, em conversas informais⁴³, relatam gostar do projeto, pois há momentos de trocas de experiências sobre o uso do material, ampliando seus modos de aplicação em sala. Em suas falas há elementos que demonstram contentamento com as capacitações do curso #foconaaprendizagem, pois facilitam o uso do material em sala.

Como discriminado na definição do projeto, apontamos apenas que o material utilizado mais uma vez se baseia nas avaliações de larga escala, que por sua estrutura propositalmente uniformizadora, para padronização de valores, termina por redirecionar os conteúdos vistos, mais uma vez, para as matrizes curriculares, diminuindo a possibilidade de variações nas atividades. Apontamos, contudo, que as professoras têm liberdade para acrescentar e adaptar formas de trabalhar o material e, aparentemente, aprovam a possibilidade de troca de experiências proporcionadas pelo projeto, conforme contatos informais. Com isso, sugerimos uma expansão de metodologias para fugir da “armadilha” da mecanização de assuntos girando ao redor apenas das avaliações em larga escala, aproximando o ensino promovido pela escola ao contexto do aluno, para gerar sentido ao conteúdo ministrado. Scholze e Rösing (2007) aludem à importância de contexto: “é preciso ressignificar o ensino de português, para que o aprendiz, ao enxergar com clareza que as formas criam sentidos, aproxime o que aprende na escola dos usos que faz da linguagem no dia-a-dia” (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.105).

⁴³ Buscamos mais informações através de conversa informal com duas professoras, via áudio no WhatsApp, para complementar informações sobre o projeto a fim de compreendê-lo sob a perspectiva das discentes.

Leitura não deve estar dissociada dos demais processos educativos. Práticas que levam à construção do indivíduo leitor carecem de agregação a outras didáticas. O processo de aprendizado ocorre de forma participativa, através de metodologias em que o aluno se sinta inserido em um contexto que faça sentido para ele. Uma ressalva a ser feita relaciona-se às professoras, que manifestaram, em diferentes momentos das entrevistas, transpor os conteúdos prescritos em seus planos. Há preocupação em partir do conhecimento prévio dos alunos para construir práticas letradas. Duas professoras relatam:

Então, é sempre tentando incentivar, levando trechos de livros, levando o próprio livro e apresentando lá para eles, pra que eles sintam vontade de ler (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Tento levar textos, o mais atrativos possível. Música, principalmente músicas que estão na moda. E aí tento fazer com que eles se atentem, que prestem atenção a essas letras, essas músicas. Questionem as letras dessas músicas. Eu tento fazer com que eles leiam, não necessariamente, o paradidático. Mas que eles prestem atenção. Aos memes. Eu tento fazer com que eles leiam textos que eles já têm costume de ler (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Para Paulo Freire (1996), é necessário que os professores respeitem a visão de mundo que os alunos trazem consigo e deveriam tratá-la como ponto de partida para gerar os impulsos necessários à produção de novos conhecimentos. Inferimos, através das declarações acima, que as professoras se aproximam das ideias freirianas, quando procuram uma aproximação com os costumes dos alunos, apesar de haver, aparentemente, uma tentativa de categorização de alunos que gostam e não gostam de leitura.

As profissionais também mostram atenção a possíveis entraves observados durante as leituras propostas em sala:

A gente percebe até que tem muitos alunos que têm vergonha de ler, de errar uma palavra e os colegas ficarem zombando. [...] se eu peço para um determinado aluno ler, ele lê baixo. A gente percebe que a leitura da maioria é muito baixa, parece que eles leem com vergonha. Aí eu acredito que eles tenham alguma dificuldade. Em algum momento da vida estudantil deles, eles foram travados. Alguma coisa desse tipo (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

[...] quando passa para produzir, quando o aluno vai ter que parar, pensar para produzir...Aí, é impressionante, não é só a metade, é quase toda a turma, infelizmente. Eles têm dificuldade, acho, na base mesmo. Eu acho que eles não são acostumados a ler desde sempre. E isso repercute no decorrer da vida estudantil deles (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

No decorrer das entrevistas são sugeridos possíveis caminhos para trabalhar melhor as atividades leitoras através de projetos ou atividades extracurriculares.

E o que eu vejo que a gente pode continuar e melhorar é o projeto Ler pra Crescer, que é um projeto bem simples, bem básico, que já há alguns anos a gente já trabalhou. Mas que é algo que dá resultado. O aluno lê, faz o fichamento, e apresenta. Bem simples, mas que dá resultado. É muito bom. O projeto Ler para Crescer é o algo a mais, que a gente pode continuar fazendo. Cada professora na sua turma fazia isso (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

É um projeto que trabalhava a leitura e a escrita, então eles foram para rua, entrevistaram pessoas sobre os contos e lendas do nosso município. Aí, a partir da escuta, eles escreviam lá, esse conto. A partir da escuta, eles entrevistaram pessoas mais velhas, que conheciam lendas ou alguma história curiosa aqui no nosso município. (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

[...] faz tempo que a escola tenta criar o projeto Letras solidárias, e ainda não saiu do papel. Nem no papel está, na verdade. A gente ficou de visitar a escola de outra cidade⁴⁴, ficou de ir uma equipe lá, mas depois a coisa vai caindo um pouco no esquecimento e ninguém botou realmente [o projeto] pra funcionar. Eu acho que seria uma boa saída, porque realmente para cada professor estar corrigindo aquele monte de redações toda semana, dos alunos, fica meio difícil. Mas ele poderia contar com a colaboração dos próprios colegas que tem facilidade, que é como fazem em algumas escolas (Coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

Dentre as diferentes ideias mencionadas acima, temos o projeto Ler para Crescer, já debatido a partir da página 80, seção 3.6.1 deste trabalho, que discute a leitura a partir da perspectiva dos letramentos múltiplos. Algo a ser acrescentado é o reconhecimento por parte dos alunos da importância deste projeto. Em um momento de fala sobre a escola, uma aluna comenta durante o grupo focal:

Aí chegou esse projeto na escola que a regente do multimeios fez. Eu acho que melhorou um bocado de coisas, porque antes eu não lia muito livro. A partir do segundo ano eu li dez livros. Comparado ao que eu lia antes, eu lia só um a cada três anos. Estou melhorando, estou aqui com dois livros: um que eu tinha pegado antes e um outro que a regente do multimeios deu. Eu vou começar a ler neste tempo de quarentena para ocupar o espaço de tempo que tem (Aluna 6: grupo focal realizado em 08.05.2020).

De suas falas, denotamos o peso e a influência no aumento de leitores e a ampliação da frequência de consumo de livros através da biblioteca escolar. Questionados sobre como a escola incentiva a leitura, as respostas mostraram evolução nos alunos participantes:

Aquele projeto que a escola dá um livro para cada aluno ler durante um período. A escola dá um livro pra cada aluno ler durante um período de tempo. Aí depois, os professores pedem pra fazer um resumo. Só isso que eu sei (Aluno 3: grupo focal realizado em 06.05.2020).

Acho que a biblioteca também. As aulas de História também ajudam muito. E a [aula] de Português (Aluna 4: grupo focal realizado em 06.05.2020).

⁴⁴ Nome da cidade suprimido para evitar exposição da localização geográfica por aproximação.

Eu vou na biblioteca por causa do projeto de Português mesmo (Aluna 2: grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu vou direto lá. A regente do ‘multimeios’ já tem é raiva de mim (todos riem) (Aluno 3: grupo focal realizado em 06.05.2020).

Os professores incentivam muito a gente a pegar livros, para a gente ficar lendo e enriquecendo o intelecto. A professora de português gosta muito de ficar incentivando a gente à leitura. Ela indica textos. Outro dia ela mandou no WhatsApp uns e-books de texto pra gente ficar lendo em casa. E livro físico também, da biblioteca da escola (Aluna 6: grupo focal realizado em 08.05.2020).

Para Scholze e Rösing (2007) há um peso diferenciado no trabalho com obras literárias:

O aluno deve ser submetido a textos de diferentes esferas de circulação: o jornalístico, o filosófico, o científico etc. No entanto, não podemos esquecer-nos de que o texto mais importante na escola fundamental e média é o literário. De um lado, porque a literatura é uma forma de conhecer todas as possibilidades da linguagem humana e das línguas, já que nela se procura trabalhar a linguagem até o limite de suas possibilidades expressivas. De outro, porque a literatura é uma forma de conhecimento da realidade (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.106).

Conforme as autoras, então, a literatura deve ter um peso diferenciado de outros textos. Vemos nos trechos destacados acima, uma tentativa das professoras em consolidar algum tipo de atividade literária entre os alunos. Percebemos, nas respostas dadas por eles que há, pelo menos, um reconhecimento já difundido pela maioria das atividades preparadas, tendo em suas visões a biblioteca (multimeios) como ponto de apoio central. Há, no entanto, que se sistematizar, entre a equipe pedagógica, metodologias que insiram materiais mais representativos ofertados aos alunos. Uma rápida sondagem nas falas dos alunos entrevistados mostra tal reconhecimento dos projetos e atividades, o que está ligado, em um primeiro momento, ao esforço despendido pelos profissionais da instituição na execução das ações planejadas. Entretanto, não foi mencionado contentamento ou elogio ao tipo de material ofertado. Isso mostra que o projeto alcança o aluno, o faz percebê-lo, e incentiva contato com materiais de leitura: “eu vou na biblioteca por causa do projeto de Português mesmo” (aluna 2, 2020). Mas não encontramos excertos em que os alunos mostram identificação ou contentamento com o material especificamente. Sugerimos, mais de uma vez durante este trabalho, a inserção de leitura significativa para o estudante, afinal como dizem as autoras, mais acima, “a literatura é uma forma de conhecimento da realidade” (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.106).

Mencionamos leitura significativa para o aluno esperando que a compreensão aqui não fique presa a um pensamento simplista de que para fazer sentido ao aluno há a obrigatoriedade de ser algo moderno, trazendo a sensação ao professor que livros mais tradicionais não devem

ser introduzidos em aula. O que chama a atenção do aluno é uma forma de apresentação diferenciada, traçando um paralelo entre o clássico e contextualizando a obra, permitindo a ele expressar-se como indivíduo. A metodologia a ser empregada durante a introdução das obras é que será o diferencial.

Retornando ao estudo do projeto que trabalha literatura na escola, Ler para Crescer, encontramos uma atividade de interpretação sugerida por ele. Inserimos, abaixo, o quadro 9 com esses questionamentos, que podem ser apresentados aos alunos como forma de avaliação da leitura, de acordo com as orientações contidas no projeto.

Quadro 9: Questionamentos utilizados para devolutiva do projeto Ler para Crescer

QUESTIONAMENTOS UTILIZADOS PARA DEVOLUTIVA DO PROJETO
1. QUAL O TÍTULO DO LIVRO?
2. QUAL O AUTOR? FALE SOBRE ELE.
3. DO QUE SE TRATA (ROMANCE, CONTO...)?
4. QUEM SÃO AS PERSONAGENS PROTAGONISTAS?
5. CITE NO MÍNIMO 05 PALAVRAS NOVAS/DESCONHECIDAS QUE PASSOU A CONHECER DEPOIS DA LEITURA.
6. FALE SOBRE A OBRA.
7. GOSTOU DA LEITURA? POR QUÊ?

Fonte: Elaborado pela autora com base no projeto de leitura analisado /2020

Na forma em que se apresenta, o projeto trabalha majoritariamente o descritor 1 do SPAECE - localizar informações específicas em um texto - carecendo de maiores ações para explorar outras habilidades do estudante. O projeto pode e deve ser expandido pelas professoras, visto que a ideia principal do projeto, centrado em literatura, é de fundamental importância para a escola. Da maneira como se encontra estruturado, este questionário não busca um aprofundamento das principais habilidades necessárias para uma boa compreensão textual. Há a necessidade de reestruturação das perguntas e uma reavaliação de quais delas são fundamentais para a estruturação de um questionário mais alinhado às propostas dos Novos Estudos dos Letramentos.

Ao responder as perguntas acima, as professoras conseguirão comprovar a leitura do texto e se os alunos já são capazes de detectar informações específicas contidas nele. Entretanto, como já extensivamente mencionado neste trabalho, o processo de leitura demanda um maior engajamento dos alunos com relação à contextualização e o processo que leva a significação da leitura e o despertar de sua visão crítica. Projetos de leitura mais tradicionais, apesar dos esforços das professoras em implantar e executar na escola, acabam caindo na armadilha dos trabalhos desconexos de um sentido principal para o aluno. Mais uma vez, as autoras Scholze e Rösing (2007) opinam sobre o contexto escolar.

Geralmente preocupados com a aquisição e transmissão de conhecimentos no contexto escolar, muitos educadores em todos os níveis recriam ciclicamente uma forma de incesto intelectual ao duplicarem estruturas antigas de reprodução de saberes para consumo interno em vez de prepararem os aprendentes para ação inteligente e autoafirmante nas comunidades a que pertencem, naquelas a que querem ter acesso e no mundo em geral (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.19).

Fatores que também podem impactar no contexto escolar foram citadas por uma professora. Por sua declaração, entendemos que, para ela, o tempo de planejamento não é suficiente para buscar novos conhecimentos:

durante o plano, no dia do planejamento, a gente acaba tendo outras demandas, que não são para parar e planejar a aula propriamente dita. São formações, reuniões e acaba que o tempo passa muito rápido e aí você quer produzir uma coisinha diferente, quer pensar numa coisa diferente para levar para eles, mas o tempo passa muito rápido e você não consegue (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Apesar deste excerto, há trechos que comprovam o acompanhamento durante o planejamento pedagógico, de forma semanal, com visitas das coordenadoras à sala de planejamento, inclusive com a participação da Professora Coordenadora de Área (PCA)⁴⁵ de Linguagens. Encontramos vários elementos corroborando um bom fluxo no acompanhamento das coordenadoras em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente físico escolar. A seleção de trechos a seguir exemplifica a situação.

A gente procura acompanhar nos planejamentos. No início, logo, na semana pedagógica. No planejamento por área a gente olha se foi contemplada a questão da leitura e da escrita. Nos planejamentos semanais sempre fica mais a coordenadora B acompanhando, mas ela tá sempre acompanhando e na sala de aula tem aquele momento de o professor observar as aulas dos colegas. No caso a PCA observa todos os professores da área de língua portuguesa e a coordenadora observa as aulas dos PCAs (Coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

Na semana pedagógica a gente já recebe esse plano da ação centrado, pra ler. Nos planejamentos, a gente está acompanhando as ações, do programa que eu falei, o Jovem de futuro. Ele tem um acompanhamento, a gente acompanha todas as ações, como elas são realizadas, e que ele tem uma data de início e tem a data final (Coordenadora B: Entrevista realizada em 04.05.2020).

Ambas, em seus comentários deixam clara a divisão hierárquica de acompanhamento pedagógico, que já se inicia na semana pedagógica, com o planejamento de ações para o ano letivo. As coordenadoras dividem seus papéis, delegando maior parte do acompanhamento de

⁴⁵A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora/atividade dos seus pares que acontece na própria escola. (SEDUC/CEARÁ. Orientações gerais para seleção do professor coordenador de área no âmbito da rede estadual do Ceará, 2014. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/09/Orienta%C3%A7%C3%B5es_Gerais_para_escolha_dos_PCAs_Oficial.pdf Acesso em 16 nov. 2020)

professores para a coordenadora B. A PCA estende suas ações para além do planejamento, observando os professores também em sala de aula. As professoras detalham melhor essa dinâmica de trabalho, inserindo suas considerações:

A escola, enquanto gestão, sempre está levando alguma coisa nos nossos planejamentos, sempre participa, orienta, leva dicas. [...] Elas [as dicas] são mais gerais. Em relação as habilidades de leitura e escrita, é mais da parte pedagógica e da PCA (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Eu diria que a escola acompanha até demais (risos). As coordenadoras, o diretor, estão sempre perguntando -porque é semanal, nosso momento de planejar - sobre as aulas, que é uma aula por semana, de redação, produção textual. Se essas aulas estão sendo realizadas realmente. Se os projetos estão sendo colocados em prática. Então, eu diria que eles acompanham bem... eles cobram mesmo, a palavra não é outra. É cobrar, mesmo. O que a gente colocou no papel, que a gente execute. E nós tentamos, eu e a outras professoras de português. A gente tenta bastante (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Se destacam nestes depoimentos elementos que podem ser percebidos como uma execução mais técnica do planejamento. Fica evidente o bom funcionamento de seu fluxo, com papéis bem delimitados e todos os profissionais cientes de suas atribuições. Em determinadas falas, entretanto, compreendemos que há espaço para melhorias, visto que a preocupação com componentes de natureza mais técnica na execução de suas tarefas pode gerar distanciamento da natureza contextual e significativa dos processos de leitura e escrita. O acompanhamento pedagógico, de acordo com uma das coordenadoras, não chega ao detalhamento da dinâmica em sala, como extraímos do trecho abaixo:

Específica da gestão, não tem. Fica mais a critério dos professores mesmo. As aulas serem mais dinâmicas ou mais tradicionais vai depender [do professor]. Mas a gente orienta que elas sejam mais dinâmicas, pra atrair mais o interesse dos alunos e tudo. Mas isso fica a critério de cada professor. Tem uns que tem mais facilidade, outros nem tanto (Coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

Ao buscar trechos específicos para confirmar esse viés mais burocrático encontramos: “as coordenadoras, o diretor, estão sempre perguntando” (professora C, 2020). “[A coordenadora] leva algumas dicas. Repassa algumas informações. [...] Elas [as dicas] são mais gerais. Em relação as habilidades de leitura e escrita, é mais da parte pedagógica e da PCA” (professora A, 2020). Esses excertos nos dão indícios de uma priorização de cumprimento de tarefas mais técnicas no ambiente escolar, gerando o risco de automatização de ações rotineiras.

Há de se admitir, contudo, que não se pode fugir das tarefas burocráticas, que auxiliam na organização e comprovam a realização de ações perante órgãos hierarquicamente superiores, neste caso, CREDE e SEDUC. A intencionalidade da escola, entretanto, deve ser voltada para as práticas letradas e seu contexto didático. É o que orienta Russo (2016):

Quando o planejamento é encarado como instrumento de controle burocrático, como em geral acontece, sua avaliação recai sobre o produto, isto é, no plano como documento. A riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas (RUSSO, 2016, p. 195).

Um ponto importante do processo educativo é que o foco permaneça na priorização do desenvolvimento de metodologias que promovam aprendizagem significativa, se sobrepondo em importância às atividades de cunho organizacional. Em um trecho acima, a Coordenadora A implica em sua fala saber da importância da aplicação de boas metodologias em sala, o que encaramos como favorável, possivelmente facilitando a inserção das ideias constantes no Plano de Ação Educacional resultante deste trabalho, futuramente.

Ainda sobre a sistemática educativa da escola Semente da Liberdade, os profissionais se posicionaram favoráveis a sugestões de alunos quando se manifestaram sobre o assunto. Coordenadoras e professoras concordaram que a escola está aberta a sugestões deles, embora uma professora, mesmo que concordando em receber sugestões, tenha exteriorizado tristeza com relação à falta de sugestões por parte seus alunos:

São bem-vindas as sugestões dos alunos. A gente analisa as sugestões dos alunos e as que são realmente viáveis, que terão realmente impacto na aprendizagem deles, a gente conversa com os professores pra que sejam implementadas na sala de aula (Coordenadora A: Entrevista realizada em 04.05.2020).

As minhas aulas, elas sempre estão abertas e eu sempre procuro pedir aos alunos sugestões de como trabalhar determinados conteúdos. E essas práticas de leitura e escrita eles sempre opinam: ‘ah, professora, vamos ler sobre esse assunto, que a maioria com certeza vai se interessar’. Uma vez eles sugeriram Harry Potter. ‘Ah, vamos trabalhar tia, com o horóscopo. Vê lá na parte do horóscopo.’ Aí as meninas: ‘ah, vamos ver o resumo’. Então assim, eles sempre estão participando, porque eu tento planejar minhas aulas pra que elas atinjam o maior número possível de alunos (Professora A: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Infelizmente, não. Eu até gostaria demais. A única coisa que eles dizem, a sugestão é a questão de brindes. Por exemplo: ‘Tia, se eu ler... Eu vou participar da leitura hoje. Então hoje tem chocolate, né tia?’, ‘tia, hoje eu quero ler. A tia trouxe pirulito?’. A única sugestão é essa. Infelizmente eles não dão sugestões, dinâmicas. Fico ali procurando uma dinâmica que eles querem. Porque as turmas são grandes e você buscar uma dinâmica que dê certo com uma turma de 45 alunos, 50... Infelizmente, eles não sugerem muita coisa não. O que realmente aguça eles a participarem são os brindezinhos, pirulito, chocolate, lápis, borrachinha (Professora C: Entrevista realizada em 05.05.2020).

Conjecturando sobre este excerto da professora C, fica evidente a necessidade de apoio pedagógico para a professora, que conseguiu identificar um ponto de dificuldade em sua metodologia, mas ainda não obteve êxito em encontrar outras formas de estimular seus alunos.

Ressaltamos, novamente, que o acompanhamento pedagógico é de suma importância para ajudar a sanar os obstáculos escolares. Como alternativa, poderiam ser desenvolvidos pelas coordenadoras propostas de diálogos para alinhar esses pontos de desencontro entre falas de professoras e alunos, diminuindo os ruídos na comunicação entre eles, gerando uma interação mais alinhada e proveitosa para todos. Desenvolver sistemas de soluções pedagógicas, assim como sugerido pela BNCC:

Particularmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 486).

Para produzir essas respostas diversas, sugeridas pela BNCC, novas metodologias devem ser apresentadas às profissionais, para que elas ampliem as estratégias de ensino aplicadas aos alunos, fomentando neles novas possibilidades de enxergar seu entorno e reconhecer nele elementos-chave para um pensamento crítico e participativo.

A apresentação de trabalhos científicos é também uma possibilidade a ser considerada para amenizar adversidades, já que estudos de caso trazem consigo possíveis alternativas de adaptação às situações vividas pela comunidade escolar. Convém elaborar estratégias em equipe que possam ser aplicadas na solução de problemas encontrados pelo corpo docente, dirimindo dúvidas e escasseando a sensação de estar sozinho em sala de aula, que os profissionais acabam sentindo em algum momento.

Ao mostrarmos novas formas de abordagem educativas, desenvolveremos uma maior possibilidade de escolhas para as profissionais, que variariam de acordo com a problemática a ser enfrentada por elas. Ainda debatendo sobre as sugestões dos alunos no contexto escolar, deve-se mencionar que no segundo semestre de 2019, foi implantada de maneira extraoficial, mas com anuência da CREDE, na grade escolar da escola uma aula-extra. Esta aula foi fixada no último horário de cada turno, às sextas-feiras, em uma tentativa de preparar professores e alunos para receber o novo ensino médio. As turmas eram divididas em itinerários, como sugerido na nova proposta do MEC. Os alunos foram alocados seguindo suas vontades, na medida do possível. Essas opiniões foram captadas por uma pesquisa feita em meados de 2019, presencialmente, via questionário, contendo perguntas relativas aos anseios de aprendizagem e suas expectativas para conhecimentos para além do currículo tradicional.

A seguir, mostramos opiniões relativas a esse movimento na escola e suas sugestões com relação aos itinerários em si, que ficaram localmente chamados por todos de eletivas.

Eu pedi redação, matemática, inglês, e a outra não lembro. Eram quatro opções. Eu tinha pedido mais inglês. Aí foi (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Teve português matemática e tinha a opção para a gente escolher e teve Primeiros Socorros. Mas como ano passado a gente estava no segundo, quem foi contemplado com matemática e português foi o terceiro. Gostei, porque é uma área na qual eu quero ingressar que é enfermagem então ajudou bastante (Aluna 7: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Eu não lembro do nome certo, mas era de Biologia. Tópicos de biologia, com o tio de biologia (Aluna 1: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Eu fiz o de Primeiros Socorros. Eu tinha pedido Primeiros Socorros (Aluna 5: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Vários alunos foram contemplados em seus pedidos, o que colaborou para que vissem suas vozes ouvidas e valorizadas, sentindo-se mais próximos das ações pedagógicas. Essa repercussão foi positiva dentro da instituição, segundo a visão dos alunos, o que demonstra a importância da significação dos saberes mobilizados durante o processo educacional. Eles seguiram dando suas impressões, agora sobre a interrupção das eletivas em 2020.

Eu queria que continuasse, eu gostaria que tivessem as eletivas. Porém, a gente escolhendo o curso que a gente quer, não por obrigação. Porque no terceiro é muito diferente do primeiro. Aí, a gente deveria poder escolher o que a gente queria [estudar] (Aluna 1: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Algum projeto que fosse beneficiar, como por exemplo: o curso que a aluna 1 ficou, ela não gostava de fazer, mas que fosse um curso que, mesmo a pessoa fazendo sem gostar, fosse beneficiada. Exemplo: eu estou no curso de redação. Aí, eu não gosto de redação, mas eu tô no curso de redação. Querendo ou não, todo mundo vai fazer o Enem. Entendeu o que eu quis dizer? (Aluna 2: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Algo que nos preparasse pro mercado de trabalho, também (Aluna 2: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Algo que ajudasse diretamente no Enem, na prova mesmo (Aluna 5: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Spaace também (Aluna 1: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Neste trecho, eles demonstraram, de forma clara, a vontade em continuar com o formato adotado no período, acrescentando que gostariam de ter mais opções e liberdade na escolha das eletivas. Alguns demonstraram preocupação com as provas externas: ‘querendo ou não, todo mundo vai fazer o Enem’ (Aluna 2, 2020).

Outro ponto a ser debatido aqui é a atenção dada pela aluna 2 com sua preparação para o futuro: ‘algo que nos preparasse pro mercado de trabalho, também’. Outra fala referente ao assunto:

Eu também acho muito importante porque o ensino médio é meio que uma transição para o mundo do trabalho. A gente se preparando, a gente já pode ter uma sensação de estar no trabalho e se sentir mais confortável, quando chegar lá (Aluna 6: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

Evocamos, a propósito destas falas, um dos papéis da escola. Segundo a BNCC:

a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: [...]prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2018, p. 466).

Ouvindo os próprios alunos podemos ter pistas de caminhos facilitadores do aprendizado, ao planejar a adoção de metodologias no ambiente escolar. Foram muitas sugestões deles, dessa forma, decidimos exibir as ligadas à leitura e escrita.

O curso de redação [da escola], ele me ajudou muito porque eu tinha muita dificuldade. É um grupo que tem várias pessoas e cada um tem mais ou menos e um ajudava o outro. Se eu estivesse precisando de ajuda, meu colega do lado soubesse, ele iria me ajudar, entendeu? (Aluna 1: Grupo focal realizado em 06.05.2020).

No primeiro ano, teve uma peça de teatro que foi eu, o aluno 3, a aluna X e a aluna Y. A tia de Português que estava ajudando a gente a fazer. Foi muito legal essa peça, que é também relacionada a literatura. [...] No segundo ano, foi um negócio daquele... do Sarau (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Muitas vezes a gente, a maioria dos jovens, gosta de música, aí tem que fazer algo ligado. Eu acho muito interessante aquelas músicas de cursinho sobre um assunto. Deixa a gente muito animado (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Eu acho que jogos também (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

O curso de redação citado acima, pela Aluna 1, se trata do projeto Redação Nota 1000, o qual mencionamos no início desta seção, como sendo uma das ações relatadas pelos alunos como impactantes no auxílio a práticas de leitura e escrita na escola. Este projeto foi criado e executado pelas professoras de língua portuguesa em 2018 e, após uma implantação considerada exitosa pelo corpo docente, foi adicionado como uma das ações da instituição em 2019. Tem uma boa aceitação e reconhecimento de eficácia pelos alunos que participaram, conforme as conversas durante o grupo focal demonstraram. Vejamos um exemplo:

Eu fui uns dois ou três dias, nos outros dias não deu certo ir. Eles focaram em aumentar o interesse da gente e procurar meios para fazer uma boa redação e não escrever de qualquer jeito (Aluna 6: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Entretanto, os alunos também fizeram ponderações sobre o projeto, relatando o que achavam que poderia ser aperfeiçoado.

Assim, o que dificulta mais, mesmo tendo o curso de redação, é que é contraturno. E tem pessoas da localidade que não ‘dá’ para ir pela manhã (Aluna 5: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Seria bom se tivesse um online. Porque do mesmo jeito que eu moro na sede, eu posso utilizar, outras pessoas que moram na localidade podem fazer também. E era muito bom, se o aplicativo pudesse corrigir as redações da gente (Aluna 1: Grupo focal realizado em 08.05.2020).

Interessante resgatar a sugestão da coordenadora A, que também passa por correção individualizada de redações, no que ela chamou de Letras Solidárias, mas sua proposta não envolvia aplicativo, e sim correção coletiva do material pelos próprios colegas disponíveis na escola.

Finalizando a análise do projeto Redação Nota 1000, se trata de uma alternativa viável para o treino de redação, voltada mais uma vez para as avaliações externas, mas que dispõe de grande potencial: já está em execução e tem boa aceitação do corpo discente. Vislumbramos que a ampliação das técnicas empregadas durante o curso para além de competências para o ENEM, pode gerar uma sucessão de benefícios que impactariam diretamente nas práticas de leitura e escrita dos alunos.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos principais pontos encontrados após a análise dos dados gerados com as entrevistas individuais e grupo focal, para dinamizar a interpretação. Acompanhem o quadro 10 abaixo.

Quadro 10: Síntese dos resultados da pesquisa e pontos de mobilização pelos letramentos

Eixo de análise	Principais resultados da pesquisa	Pontos de apoio nos letramentos
Letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade	<p>*necessidade de mobilização dos participantes da pesquisa sobre o entendimento de leitura para além do contexto acadêmico e de seu uso dentro das práticas sociais.</p> <p>*discrepância entre visões sobre o gosto pela leitura nos alunos (desinteresse dos alunos x dificuldades para ler).</p> <p>*existência de projetos de leitura que precisam expandir metodologias para atrair o interesse dos alunos e gerar identificação com o conteúdo estudado.</p> <p>*necessidade de maior atenção com as vivências sociais representadas pelas músicas ouvidas por eles.</p>	<p>*promover a importância do estudo dos letramentos por parte dos professores; fomentar ações que aproximem as visões de professores e alunos permite uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem e favorece a adoção de metodologias mais assertivas.</p> <p>*proporcionar uma experiência reflexiva que oportunize aos alunos a construção de valores e habilidades de análise crítica perante sua vida em coletividade.</p> <p>*propor uma ficha de letramento, preenchida através da observação do conhecimento prévio do aluno, que pode em seguida ser usada para ajudar no engajamento de uma atividade colaborativa (KLEIMAN, 2005).</p> <p>*inserir ou ampliar formas de interação que perpassem os contextos sociais deles (uso de interdisciplinaridade).</p>
Multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala	*falta de espelhamento de atitudes letradas vivenciadas entre pais e filhos em casa.	*incentivar a inserção dos pais nas atividades letradas da instituição.

	<p>*necessidade de apropriação das práticas digitais de letramentos pelos alunos e professores.</p> <p>*proibição total do uso do aparelho celular dentro do ambiente escolar.</p> <p>*foco nas práticas de escrita geralmente pré-determinadas e mais próximas dos padrões tradicionais da gramática e sintaxe.</p>	<p>*sugerir práticas de letramentos que considerem o novo contexto social e a relevância das tecnologias digitais neste processo.</p> <p>*promover debate para utilização adequada dos celulares como ferramenta pedagógica.</p> <p>*incluir gêneros textuais que se apresentam na sociedade pós-tipográfica. A compreensão sobre o uso adequado das diferentes mídias disponíveis atualmente ajuda no entendimento de como elas podem auxiliar a comunidade escolar como um todo a trabalhar as múltiplas práticas de escrita e leitura disponíveis no mundo presente.</p>
Práticas de leitura e escrita.	<p>*ações em demasia voltadas para a melhoria da aquisição das habilidades de leitura e escrita dos seus alunos com foco em avaliações externas.</p> <p>*projetos já inseridos na escola que precisam expandir metodologias (Ex: Redação nota 1000, Ler para Crescer).</p> <p>* existência de práticas de leitura e escrita dissociadas, com foco em um elemento de escrita por vez.</p> <p>*possibilidade de expansão das técnicas de acompanhamento pedagógico das coordenadoras.</p> <p>*discrepância entre as visões das professoras e dos alunos, acarreta em um planejamento que gasta recursos e energias direcionadas a estratégias desfocadas da real necessidade da sala.⁴⁶</p> <p>*interrupção dos itinerários formativos (eletivas).</p>	<p>*trabalhar a flexibilização do currículo para permitir ao professor adaptar seus planos de ensino à sua realidade local, priorizando conteúdos que se adequem às condições de seus alunos.</p> <p>*ressignificar o ensino de português, para que o aprendiz, ao enxergar com clareza que as formas criam sentidos, aproxime o que aprende na escola dos usos que faz da linguagem no dia-a-dia” (SCHOLZE E RÖSING, 2007, p.105).</p> <p>*reforçar a compreensão do processo de leitura e escrita como sendo um movimento indissociável, fortalecendo as potencialidades já existentes na instituição.</p> <p>*ofertar com maior frequência e riqueza sugestões metodológicas como: pesquisas e usos de metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa. Este acompanhamento mais detalhado proporcionaria uma maior abundância de escolhas a professoras.</p> <p>*implantar metodologias que consigam apresentar os gêneros literários de forma que conectem e gerem significação aos alunos, usando como ponte seus hábitos já consolidados de leitura.</p> <p>* prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional (BRASIL, 2018, p. 466).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁴⁶ Este item é levantado em dois momentos no texto e, portanto, mencionado no quadro a cada aparição. Diversos pontos acabaram sendo analisados múltiplas vezes no decorrer da dissertação, pois apesar da divisão dos assuntos em três eixos distintos, eles se entremeiam, sendo necessária uma “divisão forçada” de determinados tópicos sob diferentes aspectos dos letramentos.

No próximo capítulo, passaremos à apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), desenvolvido após a análise documental, bibliográfica e da pesquisa de campo (entrevista e grupo focal), contendo as ações a serem implantadas na instituição objeto de estudo desta dissertação.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): SUPERANDO OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS COM SUGESTÕES ORIENTADAS PELOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

Apresentamos neste capítulo sugestões pedagógicas que podem ser utilizadas como alternativas para as dificuldades apresentadas no decorrer deste estudo de caso. Elaboramos aqui propostas de ações a serem desenvolvidas em âmbito escolar, construídas com o intuito de responder ao problema de pesquisa levantado neste trabalho: dificuldades na consolidação de práticas de leitura e escrita eficazes pela escola em estudo. As ações pedagógicas propostas buscam ampliar a competência discursiva dos seus discentes.

Cabe antes, relembrar o caminho percorrido até a elaboração deste plano. Através de um trabalho de pesquisa inicial, no qual analisamos, com base nas avaliações de larga escala, as dificuldades que alunos do ensino médio enfrentam em atividades de leitura e escrita, houve a escolha da abordagem qualitativa para harmonizar-se à demarcação do tema inicial, que não mais abrangeu toda a escola, e direcionou-se para a língua portuguesa. Delineamos melhor, após a investigação supramencionada, o recorte para o estudo de caso, validando o objetivo principal da pesquisa: identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos.

Com os objetivos estabelecidos, definimos a pergunta que nos nortearia por todo este trabalho e que culmina, posteriormente, na proposta de intervenção: quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela EEM Semente da Liberdade na melhoria das práticas de leitura e escrita de seus alunos?

Iniciamos a escrita do caso introduzindo a EEM Semente da Liberdade e os objetivos desta dissertação, bem como dando primeira voz à autora, que demonstrou suas intenções com este trabalho.

Já no capítulo 2, traçamos um percurso histórico dos programas educacionais desenvolvidos em âmbito estadual cearense e executados na escola em questão. Em seguida, contextualizamos e delimitamos suas principais ações voltadas para as práticas de leitura e escrita, juntando ao corpo do texto dados e provas documentais. Levantamos a hipótese de que há estreitamento do currículo, procurando evidências suficientes que nos direcionassem ao foco do problema levantado.

Buscamos, no capítulo 3, fundamentação nos Novos Estudos de Letramentos para proceder à análise dos dados gerados após a criação e aplicação dos instrumentais, também

norteados por estas teorias. Delimitamos três eixos de análise principais que foram a base para a proposição das ações educacionais: **i) letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade; ii) multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala; iii) práticas de leitura e escrita.** Após o processo de análise qualitativa dos dados, sintetizamos os pontos principais encontrados no quadro 10, ao final do capítulo 3. Após a construção desse quadro contendo os tópicos a serem fortalecidos na instituição, elaborado a partir dos dados gerados ao final do capítulo de análise, passamos à proposição das ações escolhidas para serem implementadas na EEM Semente da Liberdade.

A partir dos três eixos delimitados durante a análise, detalhamos as ações planejadas utilizando por base os preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos para a montagem das estratégias traçadas, como podemos verificar no quadro 11 abaixo:

Quadro 11: Síntese dos principais pontos do plano de ação

Eixo de análise	Principais resultados da pesquisa	Propostas de ação
Letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade	*Necessidade de mobilização dos participantes da pesquisa sobre o entendimento de leitura para além do contexto acadêmico e de seu uso dentro das práticas sociais.	*Implementar ciclo de formações para professores.
	*Discrepância entre visões sobre o gosto pela leitura nos alunos (desinteresse dos alunos x dificuldades para ler). *Projetos de leitura existentes precisam ter suas metodologias expandidas para atrair o interesse dos alunos e gerar identificação com o conteúdo estudado. *Necessidade de maior atenção com as vivências sociais mobilizadas pelas músicas ouvidas por eles.	*Expandir projeto de leitura “Ler para Crescer”.
Multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala	*Necessidade de apropriação das práticas digitais de letramentos pelos alunos e professores. *Total proibição do uso do aparelho celular dentro do ambiente escolar. *Foco nas práticas de escrita geralmente pré-determinadas e mais próximas dos padrões tradicionais da gramática e sintaxe.	*Implementar ciclo de formações para professores.
Práticas de leitura e escrita.	* Inúmeras ações voltadas para a melhoria da aquisição das habilidades de leitura e escrita dos seus alunos com foco em avaliações externas. *Dissociação de práticas de leitura e escrita, foco em um elemento de escrita por vez.	*Implementar ciclo de formações para professores.
	*Projetos já inseridos na escola que precisam expandir metodologias (Redação nota 1000, Ler para Crescer).	*Reestruturar e expandir projeto “Redação nota 1000”.
	*Discrepância entre as visões das professoras e dos alunos, acarreta em um planejamento que gasta recursos e energias direcionadas a estratégias desfocadas da real necessidade da sala.	*Expandir projeto de leitura “Ler para Crescer”.
	*Interrupção dos itinerários formativos (eletivas).	*Levar debate ao núcleo gestor para reativar eletivas.
	*Possibilidade de expansão das técnicas de acompanhamento pedagógico das coordenadoras.	*Criar calendário de formações, com temas

		pertinentes as metodologias ativas.
--	--	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme o quadro 11, construímos a delimitação de cada ação a ser realizada dentro de seu eixo de pesquisa. Percebemos, no entanto, que elas podem abranger mais de um eixo por vez. Em determinados pontos da análise os próprios eixos conversam entre si, na qual algumas problemáticas encontradas foram mencionadas por diferentes ângulos dentro dos três eixos delimitados nesta dissertação. Vejamos a figura 15 a seguir:

Figura 15: Relação entre os eixos de pesquisa e as ações do PAE



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como visto na figura 15, os eixos se entremeiam, o que permite que as ações propostas perpassem pelos três eixos de análise. Desta forma, não pudemos delimitar uma ação para um eixo especificamente, visto que as cinco intervenções propostas podem se encaixar em mais de um ponto analítico, conforme exemplificamos na figura 16, abaixo.

Figura 16: Entrelaçamento de ações nos eixos de análise

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tomando como referência a esquematização acima, percebemos que são cinco principais ações, que serão detalhadas em suas seções respectivas.

Com a estruturação desses pontos construímos as propostas a serem desenvolvidas no PAE. Utilizaremos a ferramenta 5w2h⁴⁷ para detalhar as ideias pensadas para o plano de ação. Esta é uma metodologia de gestão de projetos bem difundida, mas com poucos dados precisos sobre quem a projetou. Pesquisas genéricas on-line atribuem a criação da técnica a pesquisadores de uma montadora japonesa, mas esses dados carecem de confirmação.

⁴⁷ 5W2H, também conhecida como plano de ação, é uma ferramenta tão óbvia e utilizada que não há uma concordância sobre quem a desenvolveu. Como ferramenta, ganhou mais popularidade com a disseminação das técnicas de gestão da qualidade e, posteriormente, com as de gestão de projetos. (Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf> Acesso em: 19 dez. 2020)

Quadro 12: Modelo de estrutura da ferramenta 5w2h

(what) O que deve ser feito?	(why) Por que deve ser implementado?	(who) Quem é o responsável pela ação?	(where) Onde deve ser executado?	(when) Quando deve ser implementado?	(how) Como deve ser conduzido?	(how much) Quanto vai custar a implementação?
Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema/desafio que deve ser solucionado.	Justificativa dos motivos e objetivos daquilo estar sendo executado ou solucionado.	Definição de quem será (serão) o(s) responsável(eis) pela execução do que foi planejado.	Informação sobre onde cada um dos procedimentos será executado.	Cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos.	Explicação sobre como serão executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos.	Limitação de quanto custará cada procedimento e o custo total do que será feito.

Fonte: Folheto explicativo online do Sebrae (adaptado pela autora, 2017)

Utilizando a estrutura 5w2h, mostraremos a seguir a estrutura das cinco principais ações a serem executadas na EEM Semente da Liberdade, conforme quadro 13 a seguir:

Quadro 13: Resumo do Plano de Ação Educacional (PAE)

(what) O que deve ser feito?	(why) Por que deve ser implementado?	(who) Quem é o responsável pela ação?	(where) Onde deve ser executado?	(when) Quando será implementado?	(how) Como deve ser conduzido?	(how much) Quanto custará a implementação?
AÇÃO 1: Ciclo de formação de professores	Melhorar o processo ensino-aprendizagem com base nos preceitos dos NEL.	Coordenação escolar, em parceria com regente do LEI.	No Laboratório Escolar de Informática, para facilitar o uso de equipamentos.	No primeiro semestre de 2021, com o encontro inicial na semana pedagógica	Aplicação de 5 encontros, um por mês, cada um abordando um tema distinto relacionado à problemática levantada durante análise	Sem custos
AÇÃO 2: Expansão do Projeto Ler para Crescer	Inserir práticas de leitura e escritas mais significativas e conectadas aos preceitos dos NEL.	Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios.	Nas salas de aula e multimeios.	De maio a novembro de 2021	Aplicação em 5 etapas, em variados momentos, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Sociologia.	Sem custos
AÇÃO 3: Atualização do Projeto Redação Nota 1000	Minimizar a separação existente nas práticas de leitura e escritas existentes na escola.	Projeto interdisciplinar, liderado pelas professoras de língua portuguesa.	Sala de multimeios.	De maio a novembro de 2021.	Reunião com a equipe de professores após o ciclo de formações, para reestruturar o projeto, incluindo AULAS ONLINE; Captar (na escola, comunidade, ex-alunos) e capacitar corretores solidários DE FORMA ON-LINE para ajudar na correção de redações de forma solidária.	Sem custos
AÇÃO 4: Debate sobre retorno das disciplinas eletivas no currículo	Adaptar o currículo escolar para corresponder às expectativas dos alunos e mercado de trabalho.	Núcleo Gestor	Laboratório Escolar de Informática, local costumeiro das reuniões pedagógicas.	Semana pedagógica.	Apresentação do problema durante semana pedagógica para debate sobre a possibilidade de reimplantação das disciplinas eletivas às sextas-feiras, na última aula.	Sem custos
AÇÃO 5: Criação de um calendário itinerante de formações, de acordo com o surgimento de problemáticas .	Expandir metodologias aplicadas pelos professores gerando identificação com o conteúdo estudado.	Coordenação pedagógica, em parceria com ambientes de aprendizagem.	Sala de professores	Segundo semestre de 2021.	Apresentação da sugestão e debate durante última reunião pedagógica do 1º semestre para criação de calendário de formações para o restante do ano letivo de 2021.	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Passaremos a seguir ao detalhamento de cada uma das ações, que serão divididas em subseções, que se dedicam ao desdobramento de cada uma das propostas.

4.1 AÇÃO 1 - CICLO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, discutiremos sobre a proposta de formações a serem aplicadas aos professores atuantes na EEM Semente da Liberdade. O ciclo de formações foi proposto por compreendermos a escola como uma organização que precisa superar seus desafios para melhorar a aquisição de habilidades de práticas de leitura e escrita de seus alunos. Propusemos cinco encontros, cada um englobando um dos problemas levantados ao final da análise de dados no capítulo 3.

A formação de professores foi escolhida como primeira ação deste PAE por compreendermos a importância da preparação adequada de um bom profissional, e seu impacto positivo nos processos escolares. A BNCC preconiza que as escolas devem se preocupar em gerar experiências de qualidade para os discentes:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BRASIL, 2018, p. 463).

Tomados dessa preocupação com a qualidade das metodologias empregadas em sala com nossos discentes, escolhemos fazer um ciclo de formações, contrariando a expectativa de uma ação isolada para cada problemática encontrada ao final do processo analítico deste estudo de caso. Verificamos que os três eixos explorados continham pontos que poderiam ser solucionados através de ações formativas, apenas com variações nas temáticas propostas. Desta feita, a construção deste plano de ações partiu também da oitiva das sugestões de coordenadoras, professoras de língua portuguesa e alunos obtidas durante a geração de dados para análise no capítulo 3.

Para melhor visualização da esquematização sugerida, elaboramos um quadro baseado na metodologia 5w2h, que demonstra a divisão pretendida para os temas das formações. Apresentamos no quadro 14, a seguir, seu delineamento.

Quadro 14: Esquematização do ciclo de formação de professores

(what) O que deve ser feito?	(why) Por que deve ser implementado?	(who) Quem é responsável pela ação?	(where) Onde será executado?	(when) Quando deve ser implementado?	(how) Como deve ser conduzido?	(how much) Quanto custará a ação?
Tema 1: Revisão do plano de ensino anual com base nos NEL.	Reestruturar ações voltadas para a melhoria da aquisição das habilidades de leitura e escrita dos seus alunos com foco em avaliações externas.	Coordenação pedagógica.	No Laboratório de Informática, com todos os professores atuantes em sala de aula.	Semana pedagógica. Duração máxima de 4h/a.	Apresentação do tema pela coordenadora, seguido de atividades e conscientização e revisão do plano anual, utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis na escola (datashow, notebook, caixa de som).	Sem custos.
Tema 2: Letramentos como movimento indissociável para todas as disciplinas.	Mobilizar os participantes da pesquisa sobre o entendimento de leitura para além do contexto acadêmico e de seu uso dentro das práticas sociais.	Coordenação pedagógica.	No Laboratório de Informática, com todos os professores da escola.	Fevereiro. Duração máxima de 4h/a.	Apresentação do tema pela coordenadora, seguido de diversas atividades pedagógicas, utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis na escola (datashow, notebook, caixa de som).	Sem custos.
Tema 3 Relevância das tecnologias digitais nos letramentos.	Promover expansão de apropriação das práticas digitais de letramentos pelos professores.	Coordenação pedagógica em parceria com regente do laboratório de informática.	No Laboratório de Informática, com todos os professores atuantes na escola.	Março Duração máxima de 4h/a.	Apresentação do tema pela coordenadora, seguido de diversas atividades pedagógicas conduzidas pela regente do LEI, utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis na escola (datashow, notebook, caixa de som)	Sem custos.
Tema 4: Uso do celular como ferramenta pedagógica.	Fomentar o uso do aparelho celular como coadjuvante na aprendizagem extrassala.	Coordenação pedagógica em parceria com regente do laboratório de informática.	No Laboratório de Informática, com todos os professores da escola.	Abril. Duração máxima de 4h/a.	Apresentação do tema pela coordenadora, seguido de diversas atividades pedagógicas conduzidas pela regente do LEI, utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis na escola (datashow, notebook, caixa de som).	Sem custos.
Tema 5: Elaboração de aulas com metodologias ativas.	Reestruturar práticas de escrita próximas dos padrões tradicionais da gramática e sintaxe.	Coordenação pedagógica.	No Laboratório de Informática, com todos os professores da escola.	Maió. Duração máxima de 4h/a.	Apresentação do tema pela coordenadora, seguido da apresentação do site BNCC e exploração do material disponível na plataforma.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Definimos como público-alvo todos os professores atuantes em sala de aula, para que possam se beneficiar com o conhecimento adquirido nas ações propostas e imediatamente colocá-las em prática. Esperamos alcançar um bom aproveitamento em cada formação, atingindo 100% de frequência dos professores.

Almejando a melhoria dos processos de leitura e escrita, a metodologia empregada se baseia nos preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos, para que a equipe pedagógica da escola possa usufruir das sugestões propostas em nosso plano de ação. Para Soares e Cunha: “A formação desse profissional precisa garantir articulação entre teoria e prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 32).

Buscando uma aproximação com as vivências de nossos estudantes através do ensino de práticas letradas, propusemos no nosso quadro de ações atividades significativas para eles. Estas ações estão em alinhamento com os resultados encontrados durante a pesquisa e pretendem auxiliar na expansão de práticas pedagógicas ligadas às capacidades linguísticas dos discentes.

Pretendemos expandir o papel de atuação da coordenação pedagógica, gerando uma cadeia de eventos benéficos para toda a comunidade escolar, já que em determinado ponto da análise dos dados gerados pela pesquisa, notamos a demanda por sugestões metodológicas e ampliação de processos educacionais ligados diretamente com a função de coordenador escolar. Procuramos estabelecer parcerias com os ambientes de aprendizagem, mais especificamente nesta ação, com o laboratório de informática, através de sua regente. É inegável o papel das tecnologias digitais como facilitadoras do conhecimento, em especial neste período de pandemia, que ainda está instalada no mundo inteiro em 2020, período da escrita desta dissertação e, segundo projeções, ainda perdurará por mais uma parte de 2021. Cabe então a escola fazer o usufruto de tais ferramentas pedagógicas para amplificar o poder de difusão do conhecimento na EEM Semente da Liberdade.

A redução de contato físico pode ter ocasionado diminuição da aprendizagem em alguns membros da comunidade estudantil, já que o engajamento social é um dos pilares do ser humano, que vive e se desenvolve em sociedade. Abordar este aspecto durante este difícil período de isolamento pode contribuir para redução do impacto psicológico negativo causado pela pandemia de Covid-19.

Acreditamos que seja possível estabelecer esta agenda de formações com segurança, através de reuniões on-line, caso ainda não seja seguro o retorno presencial ou híbrido ao espaço físico da escola. Delimitaremos melhor a metodologia nas subseções correspondentes.

O espaço escolhido para as formações presenciais/hibridas, então, será o LEI, por facilmente comportar toda a equipe pedagógica e dispor de estrutura física para acomodar tal evento.

Os encontros acontecerão mensalmente, iniciando já na semana pedagógica, na qual os professores serão encorajados a rever seus conteúdos, planejando uma dinamização do ensino e uma maior aproximação com as vivências do estudante.

Os temas foram dispostos em uma sequência que permitisse a evolução do diálogo sobre letramentos na escola. No tema 1, propomos englobar a revisão de conteúdo, já na semana pedagógica, para iniciar o ano letivo com uma discussão sobre a flexibilização da proposta curricular, para priorizar temas mais relevantes à realidade dos alunos. Em seguida, temos a apresentação dos preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos para todas as disciplinas, no tema 2. O foco passa para o debate sobre o uso das novas tecnologias na educação com o tema 3, ligado ao tema 4, que destaca as estratégias de uso pedagógico do celular. Encerramos com a temática 5, expondo algumas estratégias com as metodologias ativas.

Usaremos slides, vídeos e apresentações de conteúdos disponíveis on-line, bem como materiais impressos (fichas de avaliação do encontro, formulários com sondagem de sugestões para futuras formações) baseados nos conceitos de letramentos bem como na BNCC, para promover reflexões a respeito dos temas propostos para cada encontro. À medida que as reuniões forem acontecendo, poderão surgir novos temas, de acordo com as discussões geradas e à critério dos professores participantes. A metodologia empregada será melhor delimitada em cada subseção respectiva.

Dentro do planejamento das ações observamos que não haverá custos financeiros na aplicação das ações pretendidas. Os possíveis materiais utilizados, como projetor, notebook, impressões, locais dos eventos, estão já disponíveis nas dependências da escola.

A seguir, apresentaremos o detalhamento das formações propostas, dedicando uma subseção para pormenorizar cada tema a ser trabalhado.

4.1.1 Detalhamento da proposta formativa 1

Nesta subseção, detalhamos a execução da primeira ação proposta, relacionada diretamente com a formação de professores, especificando suas etapas de aplicação. Em seguida, apresentamos justificativas para as principais decisões tomadas para a sistematização desta formação.

Tema 1: Revisão do plano de ensino anual com base nos NEL.

Rever plano de ensino anual com base nos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) e flexibilização do currículo para mundo do trabalho e atualidades.

- Objetivo: reestruturar ações voltadas para a melhoria da aquisição das habilidades de leitura e escrita dos seus alunos com foco em avaliações externas.

- Metodologia:

*Fazer a acolhida;

*Apresentar o tema e objetivo da reunião;

*Sondar conhecimento prévio dos professores sobre o assunto a ser abordado;

*Assistir ao vídeo “Educação Integral Na Prática: Currículo na Educação Integral”

Duração: 4min37s.

Disponível

em:

https://www.youtube.com/watch?v=6RHZzvO7BIM&feature=emb_logo

*Abrir debate sobre vídeo;

*Sondar conhecimento prévio dos professores sobre o assunto a ser abordado;

*Assistir ao vídeo “As 10 competências gerais da BNCC – Como integrá-las ao currículo” Duração: 10min28s.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MCobuw8xYo8>

*Abrir debate sobre vídeo;

*Expor os principais pontos a serem observados em um bom plano de ensino;

Questões para reflexão:

1. O que bebês, crianças e jovens devem aprender?
2. Como a formação integral estará contemplada no documento curricular?
3. Como os objetivos de aprendizagem/habilidades/objetos do conhecimento do novo currículo corresponderão às indicações da BNCC?
4. Como faremos para que a realidade local esteja contemplada na proposta curricular? Conteúdo? Temas? Estratégias? Textos?

Fonte: Guia de implementação da base nacional comum curricular/2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpKEz2kL_5ac39d467cecc.pdf

*Dividir os professores em grupo por área de ensino e pedir que revisem os conteúdos de seus planos anuais com base nas ideias apresentadas;

*Aplicar junto aos presentes os instrumentais de avaliação da formação e sugestão de temas. Sensibilizar sobre a importância de uma reflexão crítica na execução desta demanda para a obtenção de um feedback produtivo.

*Lanchar.

- Período: semana pedagógica da escola.
- Local: Laboratório de informática da escola.
- Duração: 2 horas.
- Público-alvo: professores atuantes na escola.
- Recursos: Vídeos on-line; slides contendo principais tópicos a serem revistos no plano anual.

O ciclo de formação dos professores foi a metodologia adotada para suprir uma lacuna encontrada junto às professoras de língua portuguesa referente ao suporte metodológico. Acreditamos que todos os professores atuantes em sala de aula durante o ano letivo da execução deste PAE poderão se beneficiar com as sugestões de metodologias e orientações que serão apresentadas em cada encontro.

As temáticas foram escolhidas seguindo pontos detectados no transcurso da análise e desenrolam-se seguindo os preceitos letrados utilizados como referencial teórico desta dissertação. Os embasamentos teóricos de Rojo (2009), a título de exemplo, serviram de inspiração para as formações ligadas às novas tecnologias. Inclusive, recorreremos ao laboratório escolar de informática (LEI) como espaço físico a ser utilizado, por comportar toda a equipe pedagógica e, ademais, possuir estrutura tecnológica para receber eventos formativos.

Salientamos que a formadora deste encontro será uma das coordenadoras pedagógicas, e terá a assistência da regente do laboratório de informática para montagem e manuseio dos equipamentos eletrônicos utilizados durante o evento. A escolha da coordenadora como protagonista das formações nesta ação foi pensada para expandir a atuação da coordenação pedagógica junto aos professores, já que durante a análise das entrevistas detectamos uma demanda por uma atuação pedagógica contínua. Desta forma, esta ação deixaria de ser pontual, convertendo-se em uma prática regular, o que proporcionaria uma maior integração entre os atores escolares, resultando em progressos constantes no espaço escolar.

A temporalidade delimitada para esta ação - primeiro semestre do ano letivo - foi pensada como sequência lógica para inserir mudanças já no início da jornada pedagógica, criando um efeito sistemático nas ações pedagógicas adotadas a partir do desenrolar das formações. Ao final de cada uma delas, será aplicado um instrumental de avaliação, a fim de promover um *feedback* que resultará em ajustes e replanejamento de estratégias. Pretendemos ainda aplicar um questionário aberto para a sugestão de temas. Estes dois instrumentais serão apresentados ao final da subseção 4.1.5, com suas devidas ponderações.

Em seguida, apresentamos a temática 2, sugerindo a discussão sobre os Novos Estudos dos Letramentos na escola. Vejamos seus detalhamentos na subseção a seguir.

4.1.2 Detalhamento da proposta formativa 2

Continuamos a descrição de nosso plano de formação continuada para os professores atuantes na instituição de ensino em estudo. Propusemos aqui, o debate sobre os Novos Estudos dos Letramentos para todos os professores, ampliando a discussão do assunto para além dos professores de língua portuguesa. Vejamos a esquematização do tema 2.

Tema 2: Letramentos como movimento indissociável para todas as disciplinas.

Apresentar letramentos como movimento indissociável e de responsabilidade de todas as disciplinas.

- Objetivo: Mobilizar os participantes da pesquisa sobre o entendimento de leitura para além do contexto acadêmico e de seu uso dentro das práticas sociais.
 - Metodologia:
 - *Fazer a acolhida;
 - *Apresentar o tema e objetivo da reunião;
 - *Sondar conhecimento prévio dos professores sobre letramentos;
 - *Assistir ao vídeo “Letramento [Prof. Noslen]” Duração: 9min45s
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1tbz4Hw1meg>
 - *Abrir debate sobre vídeo;
 - *Estudar em grupo material contendo trechos do livro “GÊNEROS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - construção de revista no ensino fundamental”. Este material contém exemplos de projetos e atividades a serem desenvolvidos em um plano de aula para despertar habilidades leitoras nos alunos;
- Fonte: MAGALHÃES, T. G. et al. Gêneros e ensino de língua portuguesa: construção de revista no ensino fundamental. Araraquara: Letraria, 2017.
- *Pedir aos professores que elaborem um plano de aula individual, para ser executado em sala de aula, na sua disciplina;
 - *Aplicar junto aos presentes os instrumentais de avaliação da formação e sugestão de temas. Sensibilizar sobre a importância de uma reflexão crítica na execução desta demanda para a obtenção de um feedback produtivo.
 - *Lanchar.

- Período: fevereiro
- Local: Laboratório de informática da escola.
- Duração: 2 horas.
- Público-alvo: professores atuantes na escola.
- Recursos: Vídeos on-line; material impresso contendo principais tópicos a serem contemplados no plano de aula.

Em nossa proposta de formações muitos detalhamentos acabam se repetindo, como: a duração do evento, local, público, recursos, periodicidade mensal assim como a aplicação dos instrumentais exibidos ao final da proposta formativa 1, na subseção 4.1.1. A temática, entretanto, se adapta a cada problemática apontada no quadro 14 (vide início da seção 4.1), que mostra os objetivos de cada formação sugerida. Passemos à próxima proposta formativa.

4.1.3 Detalhamento da proposta formativa 3

O tema a seguir descrito inicia os debates sobre as tecnologias digitais e seu impacto nas ações estudantis. Segundo Rojo (2009) para ensinar o uso da linguagem precisamos focar em contextos e mídias variadas. Assim, este tema se torna extremamente relevante dentro do contexto escolar atual.

Tema 3 Relevância das tecnologias digitais nos letramentos.

Refletir sobre a relevância das tecnologias digitais nos letramentos

- Objetivo: Promover expansão de apropriação das práticas digitais de letramentos pelos professores.
- Metodologia:
 - *Fazer a acolhida;
 - *Apresentar o tema e objetivo da reunião;
 - *Sondar conhecimento prévio dos professores sobre multiletramentos;
 - *Assistir ao vídeo “Multiletramentos - Entrevista com Roxane Rojo” Duração: 10min28s.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iDu6TvO4svU>
 - *Abrir debate sobre vídeo;
 - *Acessar o link <https://sae.digital/plano-de-aula-tecnologia/> . Explicar, através de exibição do conteúdo em datashow, os principais tópicos do texto com dicas de como elaborar uma aula mais tecnológica.

*Pedir aos professores que escolham um tópico e elaborem um plano de aula individual, para ser executado em sala de aula, na sua disciplina;

*Aplicar junto aos presentes os instrumentais de avaliação da formação e sugestão de temas. Sensibilizar sobre a importância de uma reflexão crítica na execução desta demanda para a obtenção de um feedback produtivo.

*Lanchar.

- Período: março.
- Local: Laboratório de informática da escola.
- Duração: 2 horas.
- Público-alvo: professores atuantes na escola.
- Recursos: Vídeos on-line; site contendo principais tópicos a serem revistos no plano de aula.

4.1.4 Detalhamento da proposta formativa 4

Continuamos com a proposta de discussão sobre as tecnologias no meio educacional, agora delimitando a temática sobre a possibilidade do uso pedagógico do celular enquanto complemento educativo, expandindo o campo de atuação escolar.

Tema 4: Uso do celular como ferramenta pedagógica.

Apresentar o uso do celular como ferramenta pedagógica para atividades assíncronas.

- Objetivo: Fomentar o uso do aparelho celular como coadjuvante na aprendizagem extrassala.
 - Metodologia:
 - *Fazer a acolhida;
 - *Apresentar o tema e objetivo da reunião;
 - *Sondar conhecimento prévio dos professores sobre os assuntos a serem abordados nos três vídeos;
 - *Assistir ao vídeo “Ensino Híbrido – Personalização e Tecnologia na educação”
Duração: 2min38s.
- Disponível em:
- https://www.youtube.com/watch?v=E8NIU_07XRI&feature=emb_logo
- *Abrir debate sobre vídeo;
 - *Assistir ao vídeo “Ensino híbrido: sala de aula invertida” Duração: 1min29s.

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=EFtCTLvMX6M&feature=emb_logo

*Assistir ao vídeo “Blended Learning e a proposta da Sala de Aula Invertida” Duração: 9min19s.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6UsywbFCko>

* Abrir debate sobre vídeo e fazer troca de experiências exitosas durante ensino remoto;

*Apresentar o site <https://www.curriculointerativo.sedu.es.gov.br/> Pedir aos professores que explorem os recursos disponibilizados no endereço eletrônico.

*Pedir aos professores que elaborem um plano de aula individual, para ser executado de forma híbrida, na sua disciplina;

*Aplicar junto aos presentes os instrumentais de avaliação da formação e sugestão de temas. Sensibilizar sobre a importância de uma reflexão crítica na execução desta demanda para a obtenção de um feedback produtivo.

*Lanchar.

- Período: abril.
- Local: Laboratório de informática da escola.
- Duração: 2 horas.
- Público-alvo: professores atuantes na escola.
- Recursos: Vídeos on-line; site contendo principais tópicos a serem revistos no plano de aula. Disponibilização do material apresentado e produzido nos encontros posteriormente, no drive da escola, com link no grupo de WhatsApp dos professores.

Seguimos para a próxima subseção, com a descrição do quinto e último tema deste ciclo de formações pedagógicas proposto na Ação 1 deste PAE.

4.1.5 Detalhamento da proposta formativa 5

Encerramos as propostas temáticas, agora discutindo um novo olhar sobre as metodologias empregadas em sala, ponderando sobre novas posturas facilitadoras do conhecimento.

Tema 5: Elaboração de aulas com metodologias ativas.

Elaborar aulas com metodologias ativas para ajudar o aluno a se tornar centro de seu próprio aprendizado.

- Objetivo: Reestruturar práticas de escrita próximas dos padrões tradicionais da gramática e sintaxe.
 - Metodologia:
 - *Fazer a acolhida;
 - *Apresentar o tema e objetivo da reunião;
 - *Sondar conhecimento prévio dos professores sobre metodologias ativas;
 - *Assistir ao vídeo “Como usar METODOLOGIAS ATIVAS para APRENDER MAIS?” Duração: 9min04s.
- Disponível em:
- https://www.youtube.com/watch?v=B34FDTLIwdQ&feature=emb_title
- *Abrir debate sobre vídeo e fazer troca de experiências exitosas durante ensino remoto;
 - * Projetar o site <https://bloga.grupoa.com.br/metodologias-ativas/>. Debater sobre os principais pontos do texto eletrônico e experiências prévias dos professores com metodologias ativas;
 - *Apresentar o site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/> . Pedir aos professores que explorem as ideias de aulas disponibilizadas no endereço eletrônico;
 - *Solicitar aos professores que elaborem um plano de aula individual, ou que escolham uma atividade do caderno de práticas da BNCC para ser executada na sua disciplina;
 - *Aplicar junto aos presentes os instrumentais de avaliação da formação e sugestão de temas. Sensibilizar sobre a importância de uma reflexão crítica na execução desta demanda para a obtenção de um feedback produtivo.
 - *Lanchar.
- Período: maio.
 - Local: Laboratório de informática da escola.
 - Duração: 2 horas.
 - Público-alvo: professores atuantes na escola.
 - Recursos: Vídeos on-line; site com principais tópicos a serem revistos no plano de aula.

A seguir, sugerimos dois instrumentais para facilitar o monitoramento das opiniões do professorado com relação às formações recomendadas. Como já explicado, estes instrumentos podem ser aplicados ao final de cada encontro proposto.

Instrumental de Avaliação da Formação Pedagógica

Para melhor estruturarmos nossas formações no futuro, gostaríamos que você dispusesse de alguns minutos para preencher as tabelas a seguir com sua opinião. Não é necessário se identificar.

Considere para o preenchimento:

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente.

1. Relativamente à ação de formação como classifica os conteúdos/temáticas/avaliação:

Itens	1	2	3	4
1.1. Percebi aplicabilidade para as funções que desempenho.				
1.2 Percebi aplicabilidade para as funções que poderei desempenhar.				
1.3. Compreendi os conteúdos/temas abordados.				
1.4. Considerei o tempo dedicado à exposição teórica adequado.				
1.4. Considerei o tempo dedicado à realização de práticas adequado.				
1.5. Percebi aprofundamento dos meus conhecimentos sobre o tema.				
1.6. Considerei os debates propostos adequados.				

2. Relativamente à organização da ação de formação, designadamente no que toca a recursos de apoio mobilizados, como avalia:

Item	1	2	3	4
2.1 A qualidade e adequação da documentação distribuída foram suficientes.				
2.2 A qualidade e adequação dos suportes pedagógicos utilizados (projektor, equipamentos de som, slides) foram adequadas.				
2.3 A duração da ação de formação foi adequada às temáticas e necessidades dos participantes.				
2.4 A avaliação geral dos formadores que ministraram a ação de formação foi adequada.				
2.5 A entidade promotora (gestão) deu o apoio necessário.				
2.6 A qualidade das instalações e condições do ambiente foram adequadas.				

3. No que concerne às suas expectativas

Item	1	2	3	4
3.1 As expectativas iniciais foram concretizadas.				

4. Outros comentários e/ou sugestões:

Obrigado (a) pela sua colaboração!

Fonte: Adaptado de Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)/ Slideshare(2012) (Disponível em: https://pt.slideshare.net/Debora_Marques/projeto-de-interveno-pedaggica-pip?qid=d220fdac-c932-424f-a616-8d08707ed19c&v=&b=&from_search=5)

Instrumental de Sugestões para Formações Pedagógicas

Para melhor estruturarmos nossas formações no futuro, gostaríamos que você dispusesse de alguns minutos para responder às perguntas a seguir com sua opinião. Não é necessário se identificar.

1. Você tem sugestões de temas para novas formações? Quais?
2. Quais aspectos do tema sugerido acima devem ser mais bem abordados?
3. Você tem sugestão de convidados/palestrantes sobre o tema sugerido? Quem seria(m)?
4. Alguma formação já acontecida na escola deveria ser novamente aplicada ou atualizada? Cite a temática e justifique o porquê.

Obrigado (a) pela sua colaboração!

Intentamos, com esses dois instrumentais suprapropostos, promover um feedback para melhorar os mecanismos formativos da escola, já que estarão em processo de implantação e com isso, necessitam de dicas para tornar esse percurso mais eficiente. Sugerimos que a gestão armazene esses documentos para pesquisa ao final do primeiro ciclo de formações proposto nesse PAE.

Encerradas as explicações sobre esta primeira rodada de formações, passemos ao detalhamento da próxima ação planejada para a EEM Semente da Liberdade.

4.2 AÇÃO 2 – EXPANSÃO DO PROJETO LER PARA CRESCER

Nesta seção, compreenderemos como o projeto que já está em execução na instituição de ensino será ampliado para mobilizar diversas disciplinas do currículo, em uma tentativa de aproximar as atividades pedagógicas mais próximas do cotidiano dos alunos.

Destinamos nossos esforços nessa ação para trabalharmos a interdisciplinaridade, incluindo as disciplinas de matemática, história e sociologia no projeto. Uma disciplina que não trabalha, em um primeiro olhar, a leitura como centro da aula, caso da matemática, poderia se tornar um desafio ao ser inserida em um projeto de leitura.

Dividimos essa ação em 5 etapas para concentrar esforços nas ações prioritariamente ligadas ao desenvolvimento de competências leitoras e escritas dos alunos.

A BNCC estimula a aplicação de práticas que usem cooperação e as diferentes modalidades de aprendizagem. Segundo ela, devemos “possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais, inclusive por meio da articulação com outras áreas e campos, e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens” (BRASIL, 2018, p. 502). Dessa forma, pretendemos com essa ação desenvolver nos alunos o domínio de gêneros variados e valorização de diversas estratégias de leitura em diferentes contextos.

Apresentamos, a seguir, a esquematização das cinco etapas delimitadas para a expansão do projeto.

Quadro 15: Etapas de ampliação do projeto “Ler para crescer”

(what) O que deve ser feito?	(why) Por que deve ser implementado?	(who) Quem é o responsável pela ação?	(where) Onde será executado?	(when) Quando será implementado?	(how) Como deve ser conduzido?	(how much) Quanto?
Etapa 1: executar uma conversa direcionada com os alunos, a fim de descobrir as práticas e atividades favoritas deles ligadas aos letramentos.	Diminuir a discrepância entre visões sobre o gosto pela leitura entre alunos e professores.	Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios em parceria com os professores de língua portuguesa.	Nas salas de aula.	Maio Durante a aula de língua portuguesa. Duração de 2 h/a.	Explicação do objetivo da aula pelo professor (a), com atividade pedagógica para descobrir as práticas e atividades letradas favoritas dos alunos.	Sem custos
Etapa 2: Criar e aplicar pesquisa ligada aos gostos musicais juntamente com os alunos.	Expandir projeto de leitura existente para atrair o interesse dos alunos e gerar identificação com o conteúdo estudado.	Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios em parceria com os professores de Matemática.	Nas salas de aula.	Maio. Durante a aula de matemática. Duração de 3 h/a.	Divisão da sala em grupos. Pesquisa sobre gostos musicais e elaboração de planilha de resultados a serem analisados por eles com o auxílio dos professores de matemática. Consolidação de dados pela regente para promover atividades relacionadas aos gêneros mais citados.	Sem custos
Etapa 3: fazer propaganda do material de leitura para a comunidade escolar, de acordo com gostos previamente levantados por roda de conversa.	Fomentar práticas que levem ao aumento de atitudes letradas vivenciadas por alunos em sociedade.	Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios em parceria com os professores de língua portuguesa.	Nas salas de aula, multimeios e em casa.	Junho	Elaboração pelos alunos de materiais de divulgação (podcasts, vídeos, artes) relacionados aos gêneros literários mais citados, a serem divulgados nas mídias sociais.	Sem custos
Etapa 4: fazer paralelo com os gêneros musicais ao longo da história bem como seus contextos históricos e sociais.	Implantar atividades que gerem maior conexão com as vivências sociais representadas nas músicas ouvidas por eles.	Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios em parceria com os professores de história.	Nas salas de aula e laboratório de informática.	Agosto Durante a aula de história. Duração de 2 h/a.	Explicação do objetivo da aula e execução de atividade pedagógica que busca a compreensão da influência do período histórico na música.	Sem custos
Etapa 5: resgatar o resultado da pesquisa sobre os principais gêneros musicais ouvidos pelos alunos para trabalhar projetos de acordo com seu gosto musical, sobre tema atual, debatido previamente na aula de sociologia	Implantar atividades que gerem maior conexão com as vivências sociais representadas nas músicas ouvidas por eles.	Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios em parceria com os professores de sociologia.	Nas salas de aula e laboratório de informática.	Setembro Durante a aula de sociologia. Duração de 2 h/a.	Explicação do objetivo da aula e execução de atividade pedagógica que busca a compreensão da influência da música na sociedade.	Sem custos

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A divisão desta ação em etapas, como exemplificado no quadro 15 acima, visa escalonar o projeto para que sua ampliação aconteça de forma organizada. A inserção da interdisciplinaridade, proposta em algumas etapas, permitirá um maior alcance de conteúdos e vivências trabalhadas junto aos alunos, bem como viabilizará interação pedagógica entre o corpo docente da escola. Detalhamos cada etapa nas subseções que seguem.

4.2.1 Detalhamento da etapa 1

Destacamos, nesse primeiro movimento dessa ação de expansão do projeto “Ler para crescer”, a importância de conhecer as vivências dos alunos para inserir sentido nas atividades criadas para eles, como preconiza a teoria dos Novos Estudos dos Letramentos.

Etapa 1: executar uma conversa direcionada com os alunos, a fim de descobrir as práticas e atividades favoritas deles ligadas aos letramentos.

- Objetivo: Diminuir a discrepância entre visões sobre o gosto pela leitura entre alunos e professores.
- Metodologia:
 - *Após a acolhida, o(a) professor(a) de língua portuguesa deve explicar o objetivo da aula para os alunos.
 - *Escolher um aluno para proceder à anotação das respostas.
 - *Iniciar uma série de questionamentos para descobrir as principais atividades culturais realizadas pelos alunos:
 1. Vocês assistem filmes? De quais gêneros?
 2. Qual seu gênero musical favorito?
 3. Quais instrumentos musicais vocês tocam?
 4. Qual o local favorito para sair com os amigos?
 5. Que local na cidade é mais propício para assistir apresentações culturais?
 6. Vocês frequentam cursinhos? Quais?
 7. Quanto tempo em média vocês ficam no celular?
 8. Qual o aplicativo que você mais usa?
- Período: Maio. Durante a aula de língua portuguesa.
- Local: Nas salas de aula.
- Duração: No máximo 2 h/a.

- Público-alvo: Alunos de todas as turmas das 1^{as} séries do ensino médio da escola.
- Responsáveis: Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios. Nesta etapa, a execução pode ser realizada pelos professores de língua portuguesa das 1^{as} séries, que repassarão os resultados da atividade para serem analisados pela regente.
- Caso a metodologia abordada seja on-line ou híbrida, sugerimos a adaptação desta atividade em um questionário aplicado pelo Google Forms; também pode ser feito pelo site <https://www.quiz-maker.com/>.

Esta atividade será executada dentro da disciplina de língua portuguesa e pode ser conduzida pelo professor da matéria ou pelo regente do centro de multimeios. A ação proposta foi escolhida como a primeira por percebermos a necessidade de compreender as práticas sociais dos letramentos previamente desenvolvidas pelos estudantes. Assim determinamos as principais formas de leitura e escrita relacionadas com as múltiplas linguagens realizadas por eles.

Delimitamos o tempo de duas horas por considerarmos um prazo adequado para a explicação e condução da roda de conversa com os alunos da turma. Após essa sondagem, os professores de língua portuguesa e a regente do multimeios podem adaptar as etapas e/ou atividades planejadas dentro desta ação, de acordo com os gostos mais populares entre os estudantes.

Compreendemos que seja propício realizar este reconhecimento prévio nas turmas de 1^a série do ensino médio, para uma adequação do conteúdo e/ou atividades preparadas para este público para adaptá-las no decorrer dos três anos letivos. Estabeleceríamos, desta forma, uma rotina de reavaliação do continuum curricular na instituição, que alcançaria inclusive os alunos.

4.2.2 Detalhamento da etapa 2

Com esta etapa, buscamos desenvolver uma atividade que descubra a identidade musical dos estudantes para conectá-los com ações baseadas em seus hábitos e vivências artísticas.

Etapa 2: Criar e aplicar pesquisa ligada aos gostos musicais juntamente com os alunos.

- Objetivo: Expandir projeto de leitura existente para atrair o interesse dos alunos e gerar identificação com o conteúdo estudado.
- Metodologia:

*Após a acolhida, o professor de matemática deve explicar o objetivo da aula para os alunos.

*Escolher um aluno para proceder à anotação das respostas.

*Iniciar uma pesquisa simples para descobrir os principais gêneros musicais e atividades relacionadas à música desenvolvidas pelos alunos.

- Período: Maio. Durante a aula de matemática.
- Local: Nas salas de aula.
- Duração: No máximo 2 h/a.
- Público-alvo: Alunos de todas as turmas das 1^{as} séries do ensino médio da escola.
- Responsáveis: Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios. Nesta etapa, a execução é realizada pelos professores de matemática das 1^{as} séries, que repassarão os resultados da atividade para serem analisados pela regente.

Após delimitação do público-alvo e duração da atividade, já especificados na subseção anterior, escolhemos o professor de matemática para liderar esta ação, por acreditarmos que a interdisciplinaridade possa ser benéfica para a rotina escolar. Há a possibilidade de trabalhar os dados levantados matematicamente, o que geraria uma oportunidade de vivenciar uma prática motivadora com os alunos. Continuaremos com a iniciativa de expansão do projeto “Ler para crescer”, ao apresentarmos a etapa a seguir.

4.2.3 Detalhamento da etapa 3

Nesta subseção, planejamos a criação de uma atividade que englobe o uso das mídias sociais, trabalhando com o corpo discente o conceito de multiletramentos na escola de forma contextualizada.

Etapa 3: fazer propaganda do material de leitura para a comunidade escolar, de acordo com gostos previamente levantados por roda de conversa.

- Objetivo: Fomentar práticas que levem ao aumento de atitudes letradas vivenciadas por alunos em sociedade.
- Metodologia:

*As professoras de Língua Portuguesa passarão nas salas divulgando a oportunidade de participar de um grupo de alunos que irá criar conteúdo digital baseado nos livros didáticos existentes na escola para as mídias da escola.

*Os alunos interessados deverão se dirigir até a sala de multimeios e dar seu nome para a regente do ambiente, durante o período de inscrição estabelecido.

*Após a formação do grupo, o professor regente irá orientar e promover debate sobre as obras escolhidas para serem divulgadas e o cronograma a ser seguido.

*Deverá ser criado um perfil digital da sala de multimeios para divulgação do material produzido pelos alunos. Sugestão de rede social: Instagram, por sua visibilidade entre jovens. Procurar inspiração em perfis já existentes nas redes sociais mais populares.

- Período: Junho. No contraturno dos alunos.
- Local: Nas salas de aula, multimeios e em casa.
- Duração: No máximo 2 h/a.
- Público-alvo: Alunos de todas as turmas da escola com perfil de desenvolvedor de conteúdo digital interessados.
- Responsáveis: Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios. Nesta etapa, a execução é realizada pelas professoras de língua portuguesa, que junto com a regente, orientarão os alunos escolhidos para participar do grupo de apoio e criação de conteúdo digital.

Esta atividade segue as mesmas orientações gerais da primeira etapa. Entretanto, para a realização específica desta ação, poderá também ser utilizado o período de contraturno dos alunos pois sua execução requerer um espaço de tempo maior, ampliando assim o conceito de espaço de aprendizagem escolar. Passemos à próxima etapa planejada para a expansão do projeto de leitura da escola.

4.2.4 Detalhamento da etapa 4

Com esta etapa, além de exercer a interdisciplinaridade, almejamos fazer com que os alunos observem elementos que fazem parte da cultura e os contextualizem historicamente. Para isso, sugerimos, preferencialmente, a parceria com o professor de História.

Etapa 4: fazer paralelo com os gêneros musicais ao longo da história bem como seus contextos históricos e sociais.

- Objetivo: Implantar atividades que gerem maior conexão com as vivências sociais representadas nas músicas ouvidas por eles.
- Metodologia:
 - *Fazer a acolhida em sala de aula.
 - *Explicar o objetivo da aula e conscientizar sobre a importância do entendimento de como funciona a influência do período histórico na música.
 - *Iniciar a aula fazendo um paralelo sobre os diferentes estilos musicais vigentes e o estilo musical existente no período histórico estudado no momento.
 - *Exibir trechos de músicas para os alunos.
 - *Pedir opiniões sobre impressões deixadas pelo estilo, as letras e os artistas exibidos.
 - *Solicitar uma pesquisa sobre um músico da época escolhida e elaborarem uma biografia sobre ele.
 - *Apresentar os trabalhos coletivamente, se possível com um trecho de uma música do repertório do artista escolhido e debater sobre os conteúdos encontrados. Preparar-se para a possibilidade de discussões entre gêneros hegemônicos e marginalizados, trazidos pelos comentários dos alunos.
- Período: Agosto.
- Local: Nas salas de aula e laboratório de informática.
- Duração: No máximo 2 h/a.
- Público-alvo: Alunos de todas as turmas de história do ensino médio da escola.
- Responsáveis: Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios. Nesta etapa, a execução é realizada pelos professores de história.

Recomendamos que todas as turmas de história possam trabalhar com esta atividade, para que aprendam a localizar informações e as contextualizem dentro de cada período histórico estudado. Pretendemos com isso exercitar a percepção de valorização de elementos culturais com os discentes.

Em cada etapa proposta, buscamos a integração das áreas de conhecimento através da interdisciplinaridade. Inserimos em cada etapa um ponto de interação com os alunos, no qual

cada professor empenha-se para produzir momentos de transformação do pensar estudantil, ao conectar sua disciplina para a produção de um novo modo de ressignificar o conhecimento adquirido. Esses momentos interativos, de debate professor-aluno, podem ser desenvolvidos em sala de aula, de forma simples, porém significativa, pois incitam a inserção da voz do aluno na atividade, vinculando, de forma prática, a aprendizagem às suas realidades sociais. Uma extensão dessa ideia é a participação de professores convidados, com possíveis debates sobre temas de forma interdisciplinar, facilitando uma interconexão de conhecimentos pelos educandos

Continuamos com a intenção de mediar atividades significativas para os estudantes, como veremos na última etapa proposta pela expansão do projeto “Ler para crescer”, apresentada na sequência.

4.2.5 Detalhamento da etapa 5

Propomos, com esta última atividade dentro do projeto “Ler para crescer”, uma visão mais abrangente sobre a relação entre gêneros musicais e a cultura afro. Para isso, evitamos trabalhar o tema apenas na semana da cultura negra e trouxemos esta ação para o cotidiano escolar.

Etapa 5: resgatar o resultado da pesquisa sobre os principais gêneros musicais ouvidos pelos alunos para trabalhar projetos de acordo com seu gosto musical, sobre tema atual, debatido previamente na aula de sociologia.

- Objetivo: Implantar atividades que gerem maior conexão com as vivências sociais representadas nas músicas ouvidas por eles.
 - Metodologia:
 - *Fazer a acolhida em sala de aula.
 - *Explicar o objetivo da aula e comentar sobre a influência da música como forma de expressão na sociedade.
 - *Inserir debate sobre a cultura negra no Brasil.
- Sugestão de pergunta geradora: Quando pensamos em estilos musicais vinculados aos negros, o que vem à mente?
- *Debater sobre os estereótipos musicais apontados por eles. Questionar: quantos artistas/músicos negros vocês podem nomear?

*Passar trechos de clipes que falem sobre racismo e solicitar depoimentos sobre vivências dos alunos relacionadas ao tema.

*Solicitar uma pesquisa on-line para cada aluno escolher uma música escrita por um artista negro e elaborar uma biografia sobre ele.

*Apresentar os trabalhos coletivamente, se possível com um trecho de uma música do repertório do artista escolhido, e debater sobre os conteúdos encontrados.

- Período: Setembro.
- Local: Nas salas de aula e laboratório de informática.
- Duração: No máximo 2 h/a.
- Público-alvo: Alunos de todas as turmas de sociologia do ensino médio da escola.
- Responsáveis: Projeto interdisciplinar, liderado pela regente dos multimeios. Nesta etapa, a execução é realizada pelos professores de sociologia, em parceria com o regente do laboratório de informática.

Esta atividade deverá ser desenvolvida na sala de informática, para a realização de pesquisa on-line. Dependendo da disponibilidade de computadores, poderão ser formadas duplas ou trios para acomodar a todos.

Esperamos, ao final da realização de todas as etapas sugeridas, ter inserido no cotidiano escolar a familiaridade com projetos interdisciplinares, respeitando as características originais do projeto de leitura que já era trabalhado na escola.

No intuito de promover a ampliação de ideias já inseridas na instituição, veremos, na próxima seção, outro projeto implantado e reconhecido pela comunidade escolar que será amplificado.

4.3 AÇÃO 3 - ATUALIZAÇÃO DO PROJETO REDAÇÃO NOTA 1000

Esta ação visa ampliar uma atividade já implantada na instituição e que tem uma boa aceitação do público estudantil e aprovação do corpo docente escolar. Buscamos com isso fortalecer as boas práticas de leitura e escrita que ocorrem na escola, sugerindo ideias que possam fortalecer algumas situações apontadas por alunos e coordenação pedagógica durante a geração de dados no capítulo 3. Reforçamos com esta ação também, uma das funções do ensino médio, segundo a BNCC:

[...]aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos[...] (BRASIL, 2018, p. 498).

Com o fortalecimento de práticas escolares que desenvolvem o texto discursivo-argumentativo, esperamos despertar nos jovens participantes do curso sua capacidade de interpretação de dados, informações e com isso desenvolvam sua consciência crítica. Vejamos o esboço desta ação no quadro 16 abaixo:

Quadro 16: Detalhamento da ação de atualização do projeto “Redação Nota 1000”

(what) O que deve ser feito?	(why) Por que deve ser feito?	(who) Quem é o responsável pela ação?	(where) Onde será executado?	(when) Quando será feito?	(how) Como deve ser conduzido?	(how much) Quanto custará?
AÇÃO 3: Atualização do Projeto Redação Nota 1000	Minimizar a separação existente nas práticas de leitura e escritas realizadas na escola.	Projeto interdisciplinar, liderado pelas professoras de língua portuguesa.	Sala de multimeios	De maio a novembro de 2021.	Reunião com a equipe de professores após o ciclo de formações, para reestruturar o projeto, incluindo AULAS ONLINE; Captar (na escola, comunidade, ex-alunos) e capacitar corretores solidários DE FORMA ON-LINE para ajudar na correção de redações de forma solidária.	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O projeto Redação nota 1000 já é desenvolvido pelas professoras de língua portuguesa da EEM Semente da Liberdade. No início foi realizado no contraturno, às terças-feiras, por ser o dia de planejamento das professoras líderes do projeto. Por um semestre, em 2019, foi realizado às sextas-feiras, como disciplina eletiva da escola, tendo como público-alvo alunos das 3^{as} séries do ensino médio. Devido à pandemia de Covid-19, o projeto encontra-se temporariamente suspenso, aguardando a volta das aulas presenciais no estado do Ceará.

A ideia para atualizá-lo despontou de respostas obtidas durante o grupo focal realizado com os alunos da 3^a série do Ensino de 2020. Uma aluna sugeriu que o projeto oferecesse a modalidade online, pois segundo ela, gostaria de participar, mas por morar em zona rural, o trajeto inviabilizava seu comparecimento ao curso.

A pertinência desta sugestão se tornou ainda mais evidente após a interrupção do curso, pelo motivo supracitado. Sendo assim, um realinhamento de metodologias pode tornar sua execução possível novamente, mesmo no período do ensino remoto. De acordo com a BNCC:

[...]do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais[...] (BRASIL, 2018, p. 498).

Esta medida também coloca em alinhamento as práticas de linguagem realizadas na escola com o sugerido pelo documento oficial, desenvolvendo o uso da cultura digital no seio escolar, aproximando as atividades feitas na instituição com as vivências sociais dos discentes, especialmente após o período de isolamento social enfrentado pelos jovens recentemente.

Outro fator apontado foi uma sugestão feita por uma das coordenadoras durante a entrevista semiestruturada. A coordenadora em questão recomendou a adoção de uma ideia chamada Letras Solidárias, que segundo ela, utiliza apoio dos próprios alunos, devidamente treinados, para corrigir as redações escritas pelos colegas.

Para implementar estas ideias estipuladas na ação 3, será feita uma reunião, após o final do ciclo de formações previsto na ação 2, que propiciará a aquisição de novas metodologias pelas professoras. Nesta reunião, as professoras de língua portuguesa da escola irão reestruturar o projeto, realizando a confecção de um calendário de aulas on-line e as designações necessárias para sua concretização. O espaço mais apropriado poderá ser o centro de multimeios, que já era utilizado costumeiramente para os encontros do curso.

Será também discutida a estruturação do plano de expansão do projeto para captar corretores de redação, permitindo assim, a inclusão de mais alunos no curso, já que a inserção de mais corretores permite uma ampliação na capacidade de atendimento, bem como, maior celeridade na devolutiva das redações produzidas, instigando os participantes do curso a exercitar suas competências discursivas.

4.3.1 Detalhamento da ação 3

Seguimos com a pormenorização desta atividade, planejada com o intuito de fortalecer as práticas de leitura e escrita. Esperamos com essas sugestões facilitar a implantação de medidas que expandirão o projeto, permitindo um maior alcance dele entre os alunos da escola.

Ação 3: Atualização do Projeto Redação Nota 1000

- Objetivo: Minimizar a separação existente nas práticas de leitura e escritas realizadas na escola.
- Metodologia:

*PARTE 1

Após o período de formações delimitados na ação 1 deste PAE, convocar reunião com as professoras de língua portuguesa, professora coordenadora da área de linguagens e coordenação pedagógica para debater sobre o processo de retomada e reestruturação do projeto Redação Nota 1000. Neste momento, propõe-se a expansão do projeto para transmitir as aulas no contraturno de forma síncrona, pelo aplicativo Google Meet, para atender de forma remota os alunos que não poderão comparecer presencialmente. Os alunos poderão enviar fotos das redações feitas pelo WhatsApp para correção.

Cogita-se também a criação de um calendário de aulas e divisão dos dias de trabalho entre as professoras de língua portuguesa.

Outra implementação, caso aceita, seria a possibilidade de votação pelos participantes do curso, entre temas previamente anunciados para as propostas de redação. O anúncio do resultado aconteceria no dia da aula.

*PARTE 2

Um ponto importante para possibilitar a expansão do projeto é o recrutamento, pela equipe de professoras do projeto, de professores interessados e ex-alunos matriculados em cursos universitários de letras ou afins para serem convidados a participar do projeto como corretores voluntários. Os voluntários seriam capacitados, pelas professoras de português, de acordo com as regras de correção do Enem. O número estimado de voluntários seria de acordo com a quantidade de salas de aula na escola, permitindo um corretor por turma, dando maior celeridade à correção e permitindo a devolutiva semanal de redações.

A busca por parcerias para atrair estagiários de licenciatura de universidades públicas e particulares da região é uma alternativa. Sugerimos um estágio ou projeto de formação docente voltada para o ensino e correção de redação. Os professores interessados em receber estagiários fariam um programa de formação com os licenciandos e ensinariam, além das competências e habilidades exigidas nas redações do Enem, o processo de correção das provas. Após este processo formativo, o estudante de Letras, como parte de suas atribuições no estágio, faria a

correção das redações. Seria, também, orientado a dar retornos aos alunos sobre melhorias em seus textos.

Uma ponderação a ser feita é que já houve uma tentativa por parte da SEDUC-CE em tentar inserir jovens universitários para auxiliarem nas tarefas da escola. Anos atrás foram disponibilizadas bolsas para estudantes universitários de Letras e Matemática que se interessassem por dar aulas de reforço no contraturno escolar. O projeto não teve sucesso em razão da baixa procura pelos estudantes acadêmicos à época. Esse elemento poderá ser apresentado durante o debate de novas formas de abordagem e publicidade do projeto junto ao público universitário, como forma de repensar e sugerir formas mais atrativas para a apresentação do projeto ao público.

Essa proposta, além de contribuir com a formação inicial docente, poderia acelerar a correção dos textos, permitindo um maior alcance dos alunos ao projeto, sem sobrecarregar os professores regentes. Assim, todos ganhariam: os alunos da escola com seus textos corrigidos de forma mais célere; os licenciandos em Letras, pela oportunidade de formação em uma prática recorrente nas escolas e que muitas vezes é negligenciada em cursos de formação inicial; e o professor, que teria suporte para as correções de redação.

*PARTE 3

Verificada a elaboração da nova estrutura do projeto e capacitados os voluntários, passamos à divulgação do curso nas salas de aula. A PCA fica responsável pela divulgação e inscrição dos interessados no curso. As professoras de português passam a elaborar conteúdo, ministrar aulas de acordo com o calendário desenvolvido e mediar o desenvolvimento dos alunos.

- Período: maio a novembro de 2021.
- Duração: 1 h/a semanal.
- Público-alvo: professores de língua portuguesa atuantes na escola, ex-alunos da escola que atualmente estudem Letras ou cursos afins.
- Recursos: Material impresso / slides para a apresentação.

Este projeto, já vem sendo trabalhado pelas professoras de língua portuguesa na EEM Semente da Liberdade, portanto sua expansão beneficiará todos os alunos da escola, em especial os alunos das 3^{as} séries, que estão próximos de realizar o ENEM.

A próxima ação apresentada pretende inserir uma discussão pertinente ao seio escolar: a volta das disciplinas eletivas.

4.4 AÇÃO 4 - DEBATE SOBRE RETORNO DAS DISCIPLINAS ELETIVAS NO CURRÍCULO

Nesta seção, trazemos uma ação para fomentar o debate sobre uma atividade que teve repercussão positiva nos discentes, mas que se encontra inoperante na escola. A ação em questão, foi um dos pontos problematizados no grupo focal, constante na análise do capítulo 3. Durante a rodada de conversas sobre as disciplinas eletivas, alguns alunos pediram cursos que inovassem, desenvolvessem o gosto pelo estudo e preparassem para o mundo do trabalho.

Cabe recapitular o assunto brevemente. Em agosto de 2019, para se preparar para o novo ensino médio, a escola realizou um projeto de inserção de disciplinas eletivas de maneira extraoficial. Durante as sextas-feiras, uma aula-extra com cursos de diversas modalidades era ofertada para os alunos de todas as turmas desta etapa do ensino. Para isso, foi aplicada uma pesquisa de opinião com os estudantes, sobre suas sugestões de cursos e quais lhe despertavam maior interesse. Baseado nessas informações, foram ofertados, por um semestre apenas, cursos variados: primeiros socorros, artesanato, disciplinas voltadas para o preparo para o ENEM, atualidades, história local, redação, matemática básica, cinema, dentre outros. Dentro das possibilidades e oferta de vagas, os alunos eram encaixados nas suas escolhas.

Esse movimento realizado pela escola está em alinhamento com mudanças feitas na LDB/96 para flexibilizar o currículo e outros documentos oficiais, como a BNCC, que sugere:

[...]a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 478).

Percebemos que os itinerários formativos possibilitam a transformação do currículo para se adaptar as necessidades locais dos alunos. O modelo tradicional de currículo na escola regular geralmente não abrange conteúdos voltados para o mercado de trabalho, salvo projetos pontuais ofertados em parceria com instituições privadas.

As profissões em expansão não estão mais totalmente ligadas ao currículo tradicional. As escolas precisam se adaptar e ofertar disciplinas ou itinerários formativos que estejam alinhados com o que é esperado pelas novas profissões. Alguns exemplos de habilidades para o século XXI e que são importantes para a formação social e humana dos alunos: meditação, música, oratória, técnicas de estudo e memorização, confecção de *planner*, desenho, tricô,

bordado, gerenciamento do tempo, economia doméstica, edição de fotos, *social media*, edição de vídeos.

Os ambientes de aprendizagem poderiam ofertar alguns destes itinerários. Com uma rápida pesquisa de opinião entre os alunos, seriam desenvolvidas as atividades mais desejadas e que se alinhassem com o perfil do espaço, empregando o capital humano já disponível na instituição.

Com o fim destas disciplinas eletivas na EEM Semente da Liberdade em 2019, esperamos, com a sugestão proposta abaixo retomar o debate sobre o assunto na instituição. Observemos o quadro 17:

Quadro 17: Esboço da proposta de debate sobre retorno das disciplinas eletivas

(what) O que deve ser feito?	(why) Por que deve ser feito?	(who) Quem é o responsável pela ação?	(where) Onde será executado?	(when) Quando será feito?	(how) Como deve ser conduzido?	(how much) Quanto custará a ação?
AÇÃO 4: Debate sobre retorno das disciplinas eletivas no currículo	Adaptar o currículo escolar para corresponder às expectativas dos alunos e mercado de trabalho	Núcleo Gestor	Laboratório Escolar de Informática, local costumeiro das reuniões pedagógicas coletivas.	Semana pedagógica.	Apresentação do problema durante semana pedagógica para debate sobre a possibilidade de reimplantação das disciplinas eletivas às sextas-feiras, na última aula.	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Desta forma, sintetizamos a nossa sugestão sobre o retorno das disciplinas eletivas, para aquisição de novas habilidades voltadas para caminhos alternativos de atuação.

A escolha da maioria dos elementos constantes no quadro 17 já foi apresentada em seções e, até mesmo, desdobraram-se em subseções anteriores. Entretanto, mencionamos a importância da escolha do núcleo gestor para liderar esta ação, reafirmando o poder de mobilização e engajamento escolar que a função proporciona. A condução do realinhamento curricular também requer a participação de um poder hierárquico mais abrangente.

Apesar da importância da ação e de seu impacto na rotina escola, acreditamos que não será necessário adicionar custos a esta atividade, visto que a proposta se trata, em um primeiro momento, de um debate e que, em momentos posteriores, ainda serão delimitados os eixos temáticos e tipos de cursos a serem ofertados, tornando difícil estipular valores neste estágio.

4.4.1 Detalhamento da ação 4

Esta subseção objetiva descrever a proposta de debate sobre o retorno das disciplinas eletivas no currículo escolar, com temáticas que respondam aos anseios dos discentes e das novas oportunidades de trabalho.

Ação 4: Debate sobre retorno das disciplinas eletivas no currículo

- Objetivo: Adaptar o currículo escolar para corresponder às expectativas dos alunos e mercado de trabalho.
- Metodologia:
 - *Antes do início do ano letivo, entrar em contato com a coordenação pedagógica e pedir para o tema ser inserido na pauta de assuntos a serem discutidos na semana pedagógica.
 - *Pedir dados gerados durante a pesquisa feita em 2019 a respeito do assunto para ser apresentado durante o horário disponibilizado para o debate.
 - *Durante a reunião, apresentar trechos transcritos anonimizados do grupo focal realizado nesta dissertação, que mostram as sugestões realizadas pelos alunos. Destacar trechos da BNCC sobre a flexibilização do currículo e a relação com o mercado de trabalho. Salientar as mudanças que estão por vir com a implantação efetiva do novo ensino médio.
- Período: Semana pedagógica.
- Duração: 1 hora.
- Público-alvo: professores atuantes na escola e gestão escolar.
- Recursos: Slides para a apresentação.

A seguir, detalharemos a próxima proposta de ação a ser desenvolvida na escola em estudo: a implantação de um calendário estabelecendo formações regulares na instituição.

4.5 AÇÃO 5 - CRIAÇÃO DE UM CALENDÁRIO ITINERANTE DE FORMAÇÕES

A última proposta de ação deste PAE está empenhada em estabelecer uma rotina de formações pedagógicas dentro da escola em estudo. Como já debatido na seção 4.1, percebemos

durante a análise dos dados, que há espaço para ampliação do contato professor-coordenador, objetivando gerar um aumento significativo de sugestões pedagógicas que ajudem a solucionar dificuldades metodológicas enfrentadas na rotina escolar. Para isso, elaboramos uma proposta de formação continuada adaptativa, sendo ajustada de acordo com as sugestões dos profissionais da escola.

Observem o quadro 18, contendo o resumo da ação.

Quadro 18: Resumo da proposta de formação continuada na EEM Semente da Liberdade

(what) O que deve ser feito?	(why) Por que deve ser feito?	(who) Quem é o responsável pela ação?	(where) Onde será executado?	(when) Quando será feito?	(how) Como deve ser conduzido?	(how much) Quanto custará a ação?
AÇÃO 5: Criação de um calendário itinerante de formações, de acordo com a surgimento de problemáticas.	Expandir metodologias aplicadas pelos professores gerando identificação com o conteúdo estudado.	Coordenação pedagógica, em parceria com ambientes de aprendizagem.	Sala de professores	Segundo semestre de 2021.	Apresentação da sugestão e debate durante última reunião pedagógica do 1º semestre para criação de calendário de formações para o restante do ano letivo de 2021.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A criação de um calendário de formações insere novamente no contexto da escola a rotina dos estudos dentro do ambiente de trabalho na instituição. Pelo excesso de trabalho burocrático e corrida para cumprimento de prazos, muitas vezes essa ação tão importante para o desenvolvimento dos profissionais de educação pode ficar adormecida em muitos profissionais.

O que difere esta ação do ciclo de formações da Ação 1, programada para o primeiro semestre letivo, é que os temas a serem trabalhados em cada encontro mensal serão sugeridos pelos próprios profissionais, diferente da primeira ação, na qual os temas foram pré-definidos com base nas problemáticas encontradas durante a análise do capítulo 3.

Os temas desta rodada de formações, prevista para o segundo semestre letivo e após o encerramento do primeiro ciclo de encontros previstos na ação 1, poderão ser propostos aos gestores durante os planejamentos de área, ou retirados dos resultados dos instrumentais de sugestões aplicados ao final de cada encontro da primeira rodada de formações. As formações serão ministradas prioritariamente pelas coordenadoras pedagógicas, mas em caso da proposição de temas mais específicos, os PCAs poderão assumir os encontros.

Se torna especialmente importante inserir a formação com temas sugeridos pelos profissionais pois, para Soares e Cunha:

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES; CUNHA, 2010, p. 32).

Buscamos, desta forma, abarcar as principais dificuldades metodológicas encontradas na escola, não nos restringindo às propostas direcionadas pelos relatos trazidos pelas professoras de língua portuguesa no capítulo 3 desta dissertação.

Na sequência, passemos ao detalhamento da ação 5.

4.5.1 Detalhamento da ação 5

Apresentamos, nesta subseção, aspectos necessários para confecção de um calendário com propostas formativas para a escola em estudo.

Ação 5: Criação de um calendário itinerante de formações, de acordo com o surgimento de problemáticas

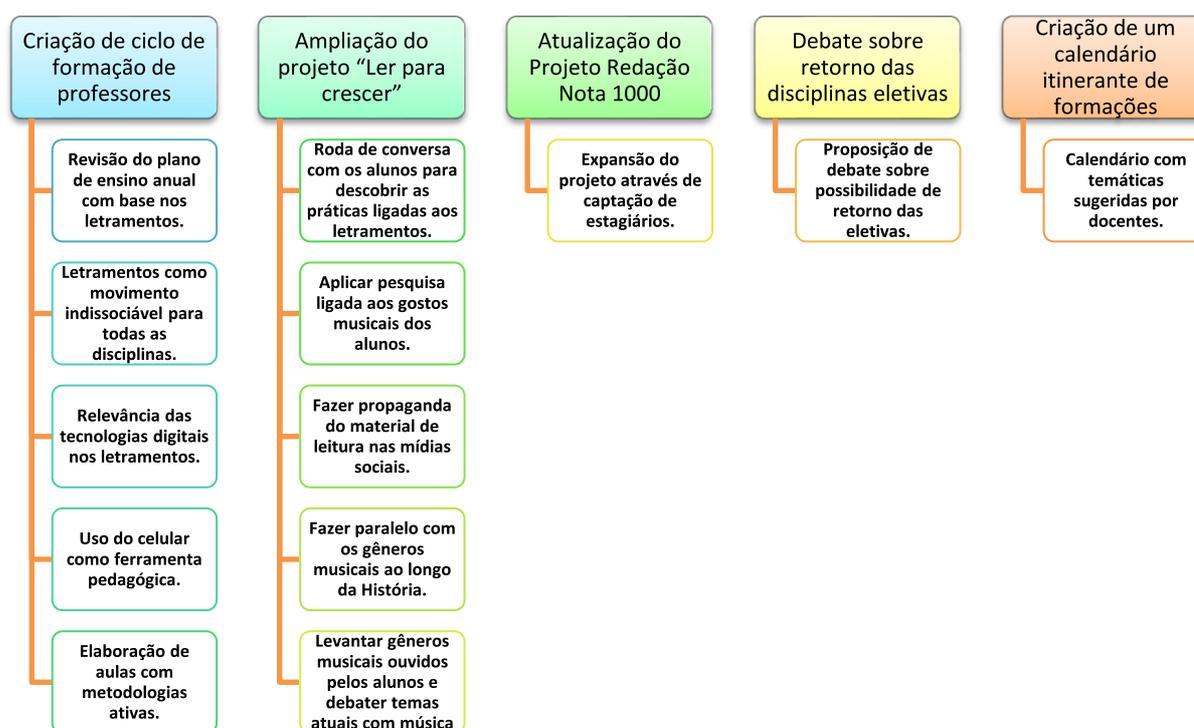
- Objetivo: Expandir metodologias aplicadas pelos professores gerando identificação com o conteúdo estudado.
- Metodologia:
 - *Ao final do primeiro semestre letivo, será apresentado este projeto com a proposta de formações continuadas mensais para a coordenação pedagógica, para aceitação e construção de calendário de encontros (Sugestão: primeiro dia de planejamento de área de cada mês).
 - *A coordenação pedagógica retomará os instrumentais aplicados durante o primeiro ciclo de formações, ocorrido no primeiro semestre letivo, para se inteirar das sugestões oferecidas pelos professores.
 - *Os professores serão notificados com antecedência mínima de uma semana, para prepararem suas aulas para duas semanas.
 - *O coordenador designado preparará o material e poderá solicitar a ajuda da regente do laboratório de informática para auxiliar no manuseio dos equipamentos utilizados. Para isso, o agendamento prévio do ambiente deverá ser realizado pela gestão.

*Ao final de cada encontro, o coordenador aplicará os instrumentais de avaliação da formação e de sugestões pedagógicas, para posterior análise e possíveis adaptações.

- Período: agosto a dezembro de 2021.
- Duração: 2 horas.
- Público-alvo: professores atuantes na escola.
- Recursos: Material impresso / slides para a apresentação.

Após a explanação detalhada de cada ponto do nosso plano de ação educacional, elaboramos uma esquematização para sintetizar todas as ações e suas etapas propostas, como apresentamos na figura 17 abaixo.

Figura 17: Esquematização das ações propostas no PAE



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Ressaltamos que o PAE apresentado nesta dissertação não tem intenção de ser a resposta absoluta e não está construído definitivamente. Ele pode e deve ser adaptado de acordo com as necessidades e peculiaridades da instituição que o executar, ponderando também sobre a multiplicidade de realidades que cada comunidade escolar carrega em si. Em seguida, faremos nossas considerações finais sobre este trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve seu esboço desenhado em meados de 2018, com a concepção desenvolvida pela autora, em virtude dos anos dedicados à sala de aula na educação pública, na qual pretendia solucionar problemas de interpretação generalizada entre os alunos causadas pelo que ela imaginava serem ocasionadas por uma baixa qualidade leitora na instituição.

A partir da concepção construída traçamos o próximo passo de nossa caminhada acadêmica. Elaboramos a pergunta norteadora: quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela EEM Semente da Liberdade na melhoria das práticas de leitura e escrita de seus alunos? Para chegar a esse questionamento, foi realizado um levantamento documental, buscando traçar as principais ações pedagógicas desenvolvidas na instituição que fossem voltadas para aquisição de competências discursivas. Em seguida, ampliamos a pesquisa para incluir dados de avaliações externas atrelados às habilidades leitoras e escritas.

Nos apoiamos nesses dados iniciais para desenvolver, após o mapeamento e cruzamento de dados com as matrizes curriculares do Enem e Spaece, a principal hipótese deste estudo de caso: havia um possível estreitamento de currículo, já que encontramos muitas ações na escola voltadas para o desenvolvimento de habilidades de resolução de avaliações externas. Foram encontrados vestígios nas práticas pedagógicas desenvolvidas que nos levaram a inferir um foco exacerbado em atividades ligadas diretamente aos descritores de língua portuguesa. Percebemos, também, ações de mobilização, por parte de professores e núcleo gestor, para a participação dos alunos em provas externas, contando com visitas às salas para motivação e fixação de cartazes nas paredes de toda a escola com metas a serem atingidas.

Para verificar a hipótese, traçamos como objetivo geral: identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na instituição sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos.

Em seguida, idealizamos estratégias que pudessem nos levar a suscitar a questão levantada por este trabalho. Para isso, delineamos objetivos específicos: i) descrever as dificuldades dos alunos do ensino médio, em leitura e escrita, a partir da interpretação dos dados apresentados nas avaliações externas; ii) analisar as práticas de leitura e escrita implantadas ou não na escola e seu impacto no desenvolvimento do aluno; iii) propor um plano de ação que busque melhorias nas práticas de leitura e escrita existentes e contemple metodologias e ferramentas pedagógicas diversificadas a serem utilizadas na promoção de uma educação efetiva e de qualidade na instituição.

O primeiro objetivo específico foi alcançado durante o capítulo 2, no qual estabelecemos, através da dissecação de resultados do SAEB e SPAECE, uma relação entre o baixo desempenho observado nas avaliações externas e problemas na aquisição de habilidades leitoras.

Para realizarmos o segundo objetivo específico, utilizamos como referencial teórico os Novos Estudos dos Letramentos. O processo de tomada de consciência dos processos letrados foi fundamental para compreensão do papel da escola como principal agência de letramento e para o entendimento da função do professor no processo educativo. O capítulo 3 foi o catalizador para o entendimento que o professor precisa proporcionar metodologias que insiram o aluno e suas práticas sociais como facilitadores do processo educacional. Delimitamos três eixos de análise: a) letramentos múltiplos: eventos e práticas de letramentos na EEM Semente da Liberdade; b) multiletramentos: aplicação de tecnologias diversas em sala; c) práticas de leitura e escrita. Através do tratamento dos dados gerados com a aplicação dos instrumentais, conseguimos, ao final do capítulo, confirmar a hipótese inicial levantada nesta dissertação e estabelecemos mais pontos que demandam atenção na escola em estudo.

O terceiro objetivo específico, nossa proposta de ação, sugere cinco ações baseadas nos principais achados pós-análise: ciclo de formação de professores; expansão do Projeto Ler para Crescer; atualização do Projeto Redação Nota 1000; debate sobre retorno das disciplinas eletivas no currículo; criação de um calendário itinerante de formações, de acordo com o surgimento de problemáticas.

Cabe, após a exposição dos objetivos alcançados, inserir algumas reflexões surgidas durante a escrita deste trabalho.

Aos poucos, este trabalho permitiu o desenvolvimento da figura de pesquisadora na autora, mostrando novas formas de enxergar as adversidades educacionais vivenciadas em seu cotidiano escolar. A reaproximação da escrita acadêmica durante o curso de mestrado, a utilização de normas técnicas e de ABNT somadas ao contato com as disciplinas ofertadas ao longo dos semestres tiveram um impacto positivo na autora como profissional. É visível a diferença de visão que a professora que entrou possuía, e agora ao concluir este mestrado detém. A apropriação de métodos de ensino, de conceitos de gerenciamento, e o desenvolvimento de uma ótica mais estratégica dos problemas escolares certamente ficaram marcados na profissional que agora finaliza este curso. Entretanto, esta é apenas uma parte do legado que esta formação proporcionou.

Ao começar a escrita deste estudo de caso, iniciou-se também uma transformação pessoal, que ocorreu graças ao contato com os Novos Estudos dos Letramentos. Este foi um

outro *game changer* na vida da professora de língua inglesa, que decidiu se aventurar nos mares da língua portuguesa, mesmo não sendo sua área de expertise. Ao optar por fazer um recorte em práticas de leitura e escrita, sabia que estava embarcando em uma jornada de inúmeras descobertas, mas todas extremamente válidas, pois cada página escrita à conectava aos preceitos letrados, deixando-a mais perto de encontrar soluções para as dificuldades percebidas na instituição observada.

Este estudo de caso não só garantiu a criação de um PAE com diversas sugestões pedagógicas, ele permitiu a apropriação de conceitos relevantes para o bom desenvolvimento de práticas escritas através dos Novos Estudos dos Letramentos. Ao construir o referencial teórico deste trabalho, construía-se também uma nova professora, que se inteirava do processo de “reaprender a aprender”. Promoveu uma redescoberta na autora, que reafirmou em si a importância de permanecer aberta e disposta ao novo frente aos novos conhecimentos.

Acrescento, nesta sequência de aprendizados, o poder da resiliência redescoberto, pois foram algumas as dificuldades surgidas ao longo desta dissertação. As esperanças em desenvolver um ensino de qualidade acabam se perdendo durante a realização de tarefas feitas quase que automaticamente, devido ao excesso de atribuições e burocracias dadas ao professor. Esta, foi restaurada e fortificada a cada capítulo concluído.

Desta feita, caminhamos para uma ampliação de sentimentos, inclusive, com relação à maneira de enxergar o aluno, como o ser complexo que ele é. Investigar suas práticas sociais, compreendê-lo além dos muros da escola, para entender os diversos contextos em que estão inseridos e só então, definir quais são as práticas docentes que se encaixam em suas necessidades pedagógicas.

Para isso, fizemos a proposição deste PAE, em que esperamos lançar luz a diversos entraves encontrados no seio escolar. Tencionamos usar esta proposta de ação, que utiliza os preceitos dos Novos Estudos dos Letramentos, multiletramentos e múltiplos letramentos para responder de forma crítica e atual a questão de pesquisa lançada. Afinal, os conceitos letrados precisam permear a realidade escolar e alcançar todos os profissionais da educação e fazer eco em suas vozes.

Ao lançarmos mão de propostas formativas para os professores, esperamos inserir novas estratégias para que eles possam diagnosticar melhor suas dificuldades e, desta feita, possam articular novas formas de intervenção pedagógica. É isto que os letramentos tentam desenvolver: nos dar ferramentas para enxergarmos o “porquê e como ensinar” de maneira significativa para os alunos.

Corresponder às expectativas lançadas neste estudo de caso, tornou-se um pouco mais árduo, quando, durante seu processo de desenvolvimento, enfrentamos a pandemia de Covid-19, que até o final da escrita desta dissertação ainda assolava o Brasil e o mundo. Desta forma, tivemos que encontrar novas formas de contato, o que nos instigou a acreditar ainda mais no poder das tecnologias como auxiliares no processo educacional. Os múltiplos letramentos, abordados em um dos eixos de análise, podem e devem ser mecanismos facilitadores do aprendizado.

Entregamos, então, um trabalho acadêmico fruto de reflexões, e com isso, esperamos ter alcançado, em linhas gerais, o objetivo deste trabalho, pois devido à complexidade dos processos educacionais, levantar discussões sobre novas ações e metodologias para auxiliar as práticas letradas da escola se torna um desafio. Esperamos com essas recomendações, fomentar os processos de letramentos para aprimorar as práticas letradas, inspirando a adoção de novas metodologias que possibilitem a transformação da realidade escolar.

Torcemos para, ao final deste processo, termos estabelecido um projeto que, após sua execução, permita uma relação de escuta com a comunidade escolar, insira sua história e compreenda seus anseios. Almejamos repensar o papel da escola pública, para que ela potencialize as competências necessárias para o pleno desenvolvimento do estudante como protagonista de sua história e seu desenvolvimento na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, et al. **Projeto Ler para Crescer**. 2019, 7p.

ALMEIDA, M. J. et al. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo – Anglo, 2012. 136p.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. **Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília – DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Inep/MEC. **Notas estatísticas: Censo escolar 2018**. Brasília: Inep, 2019. 9 p. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **30 anos da Constituição**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html?utm_source=WhatVDigital&utm_medium=banner&utm_content=Tecnologia&utm_campaign=noticiasutm_source=WhatVDigital&utm_medium=banner&utm_content=Tecnologia&utm_campaign=noticias> Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.03/2018. **Atualiza Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 21 de novembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192 Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 21 de setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Parte I Bases Legais**. Brasília – DF, 2000a. 109p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 28 set. 2019

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília – DF, 2000b. 71p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 28 set. 2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Das escolas cívico-militares ao Future-se: os Novos Caminhos para os professores no governo Bolsonaro**. 15 out. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/81241-das-escolas-civico-militares-ao-future-se-os-novos-caminhos-para-os-professores-no-governo-bolsonaro> Acesso em: 07 dez. 2019.

CAMARGO, Gilson. **BNCC esvazia e precariza o ensino médio**. Extraclasse. 10 dez. 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensinomedio/#:~:text=A%20proposta%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20contida,tem%20gerado%20cr%C3%ADticas%20%C3%A0%20reforma>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CATELLI JR, Roberto **Entre a propaganda e a realidade da Reforma do Ensino Médio**. Carta Capital, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/entre-a-propaganda-e-a-realidade-da-reforma-do-ensino-medio/>

CEARÁ. LEI Nº 14.146/2008. **Dispõe sobre uso de equipamentos eletrônicos nas escolas**. Fortaleza, 25 jun. 2008. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5366-lei-n-14-146-de-25-06-08-d-o-de-30-06-08> Acesso em: 05 set. 2020

CEARÁ. LEI Nº 14.273. DE 19.12.08 (D.O. 23.12.08). **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza-CE, 2008. Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2010/11/LEI.n.14273de2008.pdf> Acesso em: 28 set. 2019.

CEARÁ. LEI Nº 16.025, 30 de maio de 2016. **Dispõe sobre o Plano Estadual de Estadual (2016/2024)**. Fortaleza-CE, 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf> Acesso em: 28 set. 2019.

CEARÁ/SEDUC. Lei N.º 16.287, de 20.07.17. Fortaleza-CE, 2017. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17> Acesso em: 28 set. 2019.

CEARÁ/SEDUC. **Portaria N°0328/2018 - GAB.**, 08 de março de 2018. Fortaleza-CE, 2018. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20180315/do20180315p01.pdf#page=15> Acesso em: 28 set. 2019.

CEARÁ/SEDUC. **Escolas**. 2015. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=213>. Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA, Ana Rita. A Educação era melhor na época da ditadura? Nova Escola. 23 set. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12558/a-educacao-era-melhor-na-epoca-da-ditadura> Acesso em: 25 set. 2019.

DUBOC, A. P. M. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, V.18, 2011, pp. 9-28

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE. Projeto Político Pedagógico. 2019a.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE. Relatório de ações com foco na aprendizagem. 06 maio. 2019b.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SEMENTE DA LIBERDADE. Relatório de alunos com necessidades especiais. 18 fev. 2019c.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 1 ed. 4ª impressão. Bota Fogo, RJ: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FILHO, Naercio Menezes. **Vouchers funcionariam para melhorar a educação no Brasil?** Folha de São Paulo, São Paulo, 14 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/vouchers-funcionariam-para-melhorar-a-educacao-no-brasil.shtml> Acesso em: 07 dez. 2019.

Foco na Aprendizagem. CODED/CED, [2020]. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/ambiente-de-apoio-a-formacao-docente/cursos-de-formacao-seduc/foco-na-aprendizagem/> Acesso em: 08 nov. 2020.

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

FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 132p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192> Acesso em 21 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática [S.l: s.n.], 2010.

Governo do Brasil. **Política Nacional de Alfabetização vai melhorar o ensino a partir de evidências científicas**. gov.br. 16 abr. 2019. Disponível em: <<http://legado.brasil.gov.br/100dias/noticias/politica-nacional-de-alfabetizacao-vai-melhorar-o-ensino-a-partir-de-evidencias-cientificas>> Acesso em: 02 jul. 2019.

GÜNTHER, H. (2003). **Como Elaborar um Questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

Histórico da BNCC. Base Nacional Comum Curricular, [s.d.]. Disponível em: : <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> Acesso em: 24 nov. 2019.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <[https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/\[anônimo\]/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/[anônimo]/panorama)> Acesso em: 19 fev. 2019.

INEP. **Censo Escolar**. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

INEP. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>> Acesso em: 19 fev. 2019.

INEP. **Redação no ENEM 2018** – Cartilha do Participante. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf> Acesso em 20 fev. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de gestão**. [2018] Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/metodo/#> Acesso em: 28 set. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Curso Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem: apoio ao circuito de gestão** (módulo). São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Caderno%20Curso%20GEpR-1.pdf> Acesso em: 18 dez. 2019.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do Letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras. 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. 65 p.

KRAWCZYK, Nora. Apresentação. Políticas de ensino médio. Cadernos de Pesquisa V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 p. 686-691. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/66/82> Acesso em: 28 set. 2019.

LIMA, Adriana. **Organização da Consciência Negra**. Grupo de whatsapp: EEM Semente da Liberdade. 21 nov. 2019, 14:13. 1 foto whatsapp

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (formato digital), Melhoramentos, 2019. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=letramento> > Acesso em 21 abr. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30080/S1413-24782010000200009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 16 jun. 2019.

OLIVEIRA, M. E. **As competências socioemocionais, formação cidadã e projeto de vida: um diálogo possível no “chão da escola”**. V CONEDU, 2018, 10p. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA18_ID3860_17092018223053.pdf Acesso em: 09 nov. 2019.

OLIVEIRA, M. S. O.; TINOCO G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna** – Natal: EDUFERN, 2014. 2ª edição. 116 p.

QEDU. **Dados de Censo escolar 2017**. Disponível em: <[https://www.qedu.org.br/cidade/4844-\[anônimo\]/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>](https://www.qedu.org.br/cidade/4844-[anônimo]/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>) Acesso em: 21 fev. 2019.

QEDU. **Dados ENEM**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/71778-ees-sao-sebastiao/enem?edition=2017>> Acesso em: 20 fev. 2019.

QEDU. **Distorção idade-série**. Disponível em: <[https://www.qedu.org.br/cidade/4844-\[anônimo\]/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=1&stageId=em&year=2017](https://www.qedu.org.br/cidade/4844-[anônimo]/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=1&stageId=em&year=2017)> Acesso em: 22 fev. 2019.

QEDU. **Taxas de Rendimento**. 2019. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/> Acesso em: 07 dez. 2019.

RATIER, Rodrigo. **Como manter todos na escola**. Nova Escola. 01 mai. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1004/como-manter-todos-na-escola#> Acesso em: 26 set. 2019.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. Revista da ABRALIN, v. 18, n. 1, p. 1-24, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330/1309>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p.

RUSSO, Miguel Henrique. **Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016.

SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.) **Teorias e práticas de letramento**, INEP/UPF, Brasília-DF, 2007. 297p.

SEDUC. Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT. 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> Acesso em 28 set. 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf> Acesso em: 21 fev. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Marcelo; BERNARDO, Nairim. **20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação**. Revista Nova Escola. 19 dez. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo> Acesso em: 28 set. 2019.

SPAECE. Apresentação. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/> Acesso em: 20 fev. 2019.

SPAECE. Matriz de referência 2016. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-3EM.pdf> Acesso em: 19 fev. 2019.

SPAECE. Resultados por escola. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf> Acesso em: 22 fev. 2019.

STREET, B. Literacy in. Theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. IN: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e Práticas de Letramento - Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores**. Coleção letramento, educação e sociedade., 1. ed. Mercado das Letras, 2012. p 69-92.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; RIBEIRO, Roberta Soares. **As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do ensino médio**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 157-186, jan./abr. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** 08 jan. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/> Acesso em 10 out. 2019.

VERGARA, S. C **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Reforma do Ensino Médio no Ceará e suas Contradições. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/428/431> Acesso em: 28 set. 2019.

ANEXO A - RELATÓRIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EEM SEMENTE DA LIBERDADE

35



EEM

RELATÓRIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, em Escola Regular está amparada pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 que define a educação como direito de todos, dever do estado e da família visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo garantido, em seu artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado-AEE, sendo realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados em classes comuns do Ensino Regular.

Nessa perspectiva inclusiva, caberia aos professores em salas comuns o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE complementar essa formação com conhecimentos e recursos adequados, voltados especificamente para esse público, minimizando as barreiras que limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do Ensino Regular.

A EEM [REDACTED] atende, em salas comuns, quatorze alunos com necessidades especiais. Entre eles temos dois com deficiência auditiva/surdez, duas cadeirantes com múltiplas deficiências e os demais com necessidades diversas. Doze deles apresentam laudos e/ou atestados médicos que comprovam a deficiência, porém, duas dessas alunas, que são irmãs, não têm laudo, somente relatórios dos professores desta escola e da escola onde concluíram o Ensino Fundamental em 2018. Não foi possível providenciar os laudos das mesmas porque a responsável por elas também apresenta deficiência. Segue, em anexo, relação dos alunos bem como documentação dos mesmos.

Nossa escola tem orgulho de atender a esses alunos com necessidades especiais, porém sente a necessidade de um acompanhamento mais direcionado para as necessidades específicas de cada um. Infelizmente, nossos professores não detêm uma formação que lhes permita suprir as lacunas que só um profissional habilitado em Educação Especial poderia preencher. Nesse sentido, os alunos estão sendo atendidos em salas comuns, visando somente sua inclusão e socialização junto aos demais discentes.

Tendo em vista a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais em nossa escola solicitamos, em fevereiro do corrente, junto à nossa Regional [REDACTED], uma Sala de Recursos Multifuncionais-SRM. Essa solicitação foi elaborada em forma de "Parecer Descritivo de Alunos Com Dificuldades de Aprendizagem", conforme orientação do Superintendente que acompanha a escola. [REDACTED], técnica de [REDACTED], nos orientou que deveríamos fazer um ofício dirigido à SEDUC acompanhado da VIPROC justificando a necessidade de uma Sala de Recursos Multifuncionais pela quantidade de alunos que atendemos atualmente. Também nos foi orientado pela mesma a não usarmos a expressão "alunos com dificuldades de aprendizagem" e sim "alunos com necessidades especiais". Salientamos que dispomos de espaço físico para adaptação e implantação dessa sala, visto que temos uma sala ociosa. É importante frisar que contamos, em nossa comunidade, com profissionais com formação em LIBRAS, além dos mesmos estarem cursando Licenciatura em Letras/LIBRAS, os quais poderiam assumir a regência dessa SRM.

[REDACTED] Diretor Escolar

ANEXO B - RELATÓRIO DE AÇÕES VOLTADAS PARA O ENEM NA EEM SEMENTE DA LIBERDADE

36



RELATÓRIO DE AÇÕES VOLTADAS PARA O ENEM NA EEM

O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio avalia o desempenho e a qualidade do ensino no país, sendo uma ferramenta que auxilia na mensuração de desempenho dos estudantes, para que assim possam ser realizadas, se necessário, a implementação das políticas públicas na área da educação. Ele também é a principal forma de ingresso no ensino superior.

A Escola de Ensino Médio situada no Município de desenvolve a cada ano ações voltadas para a melhoria do ensino que oferta e em especial ações voltadas para as avaliações externas entre elas o Enem.

Desde o início do ano letivo a escola já começa elaborando os seus planos de ações para trabalhar seus projetos e tudo que envolve a qualidade do aprendizado de seus discentes.

Para o ENEM contemplamos as seguintes ações:

* O Enem Chego Junto, Chego Bem tem a finalidade de mobilizar, motivar e preparar os alunos da Rede Pública Estadual para a realização do Exame. A ação acontece durante todo o ano letivo em sete etapas: (1) Documentação - garantir que os alunos da 3ª série do ensino médio possuam os documentos (RG e CPF); (2) Isenção de Taxa – Obter isenção da taxa de inscrição para 100% dos alunos da rede; (3) Inscrição - assegurar 100% dos alunos de 3ª série do Ensino Médio inscritos no Enem; (4) Motivação – promover ações pedagógicas de estudo para o Enem; (5) Preparação – propiciar ações pedagógicas para desenvolver as habilidades dos estudantes; (6) #enemvou2dias - incentivar a participação dos inscritos no Exame garantindo transporte e oferecendo pontos de apoio nos dias das provas e (7) Ingresso – orientar para o acesso ao Ensino Superior. Além da realização de ações pedagógicas nas férias: Enem não tira férias.

Segue em anexo o cronograma das ações pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo.

,18 Fevereiro de 2019

COORDENADORA DA AÇÃO CURRICULAR

COORDENADORA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

**ANEXO C - PLANO DE ESTRATÉGIAS COM FOCO NA APREDIZAGEM NA EEM
SEMENTE DA LIBERDADE**

37



E.E.M

**PLANO DE ESTRATÉGIAS COM FOCO NA APREDIZAGEM
ANO: 2019**

AÇÕES	ESTRATÉGIAS	QUANDO
Apadrinhamento	Cada professor apadrinha uma quantidade de alunos para realizar aulas de reforço de Língua Portuguesa e matemática com os mesmos.	Abril à Novembro
Simulados	Foram realizados simulados em todas as áreas do conhecimento Linguagens – LP Ciências da Natureza e Matemática – Matemática Ciências Humanas - LP	Bimestralmente
Projeto redação Nota 1000	Projeto de redação trabalhado no contraturno para aprimoramento da leitura e escrita dos alunos e consequentemente alcançar uma boa nota em redação.	Semanalmente
Aulões	São promovidos Aulões no contraturno envolvendo todas as áreas do conhecimento para aprofundamento do letramento	Segundo semestre
Criar uma apostila de Língua Portuguesa com os conteúdos de base.	Fazer uma avaliação diagnóstica para elaboração da apostila.	Segundo período

08 Abril de 2019

COORDENADORA CURRICULAR

COORDENADORA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

ANEXO D -RELATÓRIO DE AÇÕES COM FOCO NA APRENDIZAGEM NA EEM SEMENTE DA LIBERDADE

38



EEM [REDACTED]

RELATÓRIO DE AÇÕES COM FOCO NA APRENDIZAGEM

As ações pedagógicas realizadas na Escola [REDACTED] estão sob a responsabilidade das Coordenadoras Escolares e as suas atribuições perpassam por uma lista de atribuições que são executadas em conjunto: GESTÃO (Diretor, Coordenadores, PCA's, Secretário).

As coordenadores possuem atribuições distintas, mas atuam no grupo como um todo.

A Gestão da Ação Curricular, Coordenada pela Senhora [REDACTED] que se divide uma parte diretamente para o Professor (Coordenar e acompanhar a elaboração , implementação e instrumentação de gestão – PPP, RE , PPFJ , acompanhamento dos instrumentos de avaliação e materiais didáticos, aperfeiçoamento dos planos de aula docente, formação docente visando desenvolvimento de práticas pedagógicas melhoradas e inovadoras) e uma parte direcionada ao aluno.

Gestão do Protagonismo Juvenil Aluno (acompanhamento diário da frequência dos alunos em articulação com o SIGE, PPDT e família, fortalecer os organismos colegiados (Grêmio, lideranças e conselhos), estimular ações de cultura, esporte, arte e lazer integrados a ação curricular e cultura de paz.

A Gestão da Integração Curricular, coordenada pela senhora [REDACTED] contempla a Integração dos projetos existentes na escola, Fomentar a pesquisa como eixo integrado da ação curricular (Feiras, Olimpíadas, concursos) Articulação das equipes de apoio pedagógico (PCA's, prof. lei, Lec, PPDT e outros).

Aluno (Fomentar e acompanhar as células de aprendizagem cooperativa, promover intervenção por meio da análise do SIGE no rendimento acadêmico por turma, disciplina e aluno, Acompanhamento dos resultados de avaliação interna e externa com sugestão de intervenção.

Essas atribuições são realizadas diariamente, semanalmente, mensalmente, bimestralmente, semestralmente e anualmente.

[REDACTED] 06 Maio de 2019

[REDACTED] Diretor Escolar

[REDACTED]
COORDENADORA DA AÇÃO CURRICULAR[REDACTED]
COORDENADORA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA EM ESTUDO

Pergunta
1. Quais ações a escola promove para incentivar os alunos a desenvolverem hábitos de leitura em seu cotidiano?
2. Você considera essas atividades importantes? Quais aspectos interessantes você pode ressaltar sobre essas ações? O que pode melhorar?
3. Como é o processo de elaboração das atividades de leitura e escrita desenvolvidas para os estudantes? Como é realizado o acompanhamento pedagógico? (Complemento: E a escola, como ajuda? Fora o espaço, como a escola atua?)
4. A atual divisão curricular da escola conta com as disciplinas separadas de Língua Portuguesa e Redação. Como você acha que essas disciplinas separadas podem impactar no aprendizado do aluno? (Complemento: Você acha que essa divisão funciona?)
5. Como você busca incentivar o hábito da leitura e escrita nos alunos que vivem em uma sociedade hiperconectada e com uma enorme quantidade de informação disponível?
6. De qual maneira você trabalha os saberes já trazidos pelos alunos para melhorar as práticas de leitura e escrita dentro da escola? (Complemento: Você tem alguma sugestão?)
7. Você recebe sugestões dos alunos com relação a práticas pedagógicas para facilitar o processo de leitura e escrita? Como você lida com essas sugestões?
8. Quais são as suas sugestões para melhorar as práticas de leitura e escrita dos alunos?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA EM ESTUDO

Pergunta
1. Quais ações a escola promove para incentivar os alunos a desenvolver hábitos de leitura em seu cotidiano?
2. Como é o processo de elaboração das atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola? E como você realiza o acompanhamento pedagógico?
3. Que ações extras são planejadas na escola pensando na melhoria das habilidades de leitura e escrita? (Complemento: E fora o SPAECE, quais ações são voltadas para dinamizar o aprendizado?)
4. A atual divisão curricular da escola conta com as disciplinas separadas de Língua Portuguesa e Redação. Como você acha que essas disciplinas separadas podem impactar no aprendizado do aluno?
5. Como a coordenação se posiciona quando surgem sugestões pedagógicas vindas dos alunos? E como vocês operacionalizam essas ações no cotidiano da escola?
6. Quais são as suas sugestões para melhorar as práticas de leitura e escrita dos alunos?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL A SER APLICADO COM ALUNOS DE TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA EM ESTUDO

Pergunta
1. Fale um pouco de você e o que gosta de fazer fora do ambiente escolar.
2. O que vocês gostam de fazer ligado a leitura? Em que momento vocês leem? (Complemento: E na escola, ou fora da escola Ex: você lê mensagem de whatsapp, facebook, instruções de jogos, lista de compras)
3. Em que momento vocês escrevem? Alguém incentiva vocês nesse processo de escrita? (Complemento: E na escola, ou fora da escola Ex; whatsapp, facebook, jogos)
4. Em que momentos a escola ajuda no desenvolvimento da leitura? Cite exemplos de projetos ou aulas que mais chamaram sua atenção
5. No ano passado a escola fez uma pesquisa com os alunos sobre suas demandas. Elas foram contempladas no projeto? Você gostaria que houvesse atividades similares? Esse projeto foi interrompido. Como vocês se sentiram com relação a isso?
6. Vocês dão sugestões aos professores de métodos que facilitem o aprendizado? Os professores se esforçam para escutar essas sugestões? Você tem mais alguma sugestão?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “CAMINHOS PARA PROPOR APRIMORAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO INTERIOR DO CEARÁ: UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA SEMENTE DA LIBERDADE”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é “relacionar contexto e prática para compreender os processos de aquisição de habilidades de leitura e escrita que ocorrem na EEM Semente da Liberdade, responsáveis por representar uma parte dos processos de letramento, a fim de construir projetos de letramento significativos”. Nesta pesquisa pretendemos “identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade sob a perspectiva do letramento escolar”.

Caso você concorde na participação do menor vamos “realizar um grupo focal com estudantes da 3ª série do ensino médio, elaborado com questões abertas semiestruturadas visando compreender as práticas de leitura e escrita realizadas na EEM Semente da Liberdade”.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Pesquisadora Responsável: Maria Elycristina Gomes Alves
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: 0800 7273 141 opção 3
E-mail: mestrado@caed.ufjf.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“CAMINHOS PARA PROPOR APRIMORAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO INTERIOR DO CEARÁ: UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA SEMENTE DA LIBERDADE”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“relacionar contexto e prática para compreender os processos de aquisição de habilidades de leitura e escrita que ocorrem na EEM Semente da Liberdade, responsáveis por representar uma parte dos processos de letramento, a fim de construir projetos de letramento significativos”**. Nesta pesquisa pretendemos **“identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade sob a perspectiva do letramento escolar”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **“realização de entrevista com questões abertas visando conhecer melhor aspectos ainda não abordados sobre as atividades pedagógicas realizadas na EEM Semente da Liberdade”**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Pesquisadora Responsável: Maria Elycrystina Gomes Alves
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: 0800 7273 141 opção 3
E-mail: mestrado@caed.uff.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@uff.edu.br

APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“CAMINHOS PARA PROPOR APRIMORAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO INTERIOR DO CEARÁ: UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA SEMENTE DA LIBERDADE”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“relacionar contexto e prática para compreender os processos de aquisição de habilidades de leitura e escrita que ocorrem na EEM Semente da Liberdade, responsáveis por representar uma parte dos processos de letramento, a fim de construir projetos de letramento significativos”**. Nesta pesquisa pretendemos **“identificar e compreender as principais dificuldades nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na Escola de Ensino Médio Semente da Liberdade sob a perspectiva do letramento escolar”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **“realização de grupo focal com questões abertas visando conhecer melhor aspectos ainda não abordados sobre as práticas de leitura e escrita realizadas na EEM Semente da Liberdade”**.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Pesquisadora Responsável: Maria Elycristina Gomes Alves
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: 0800 7273 141 opção 3
E-mail: mestrado@caed.ufjf.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

APÊNDICE G - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS DO ENEM

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida
H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) (LEM) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais
H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H7 – Relacionar um texto em LEM às estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade
H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade
H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.
H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção
H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação
H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção e chantagem, entre outras.
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade
H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar
H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.
H29 - Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.
H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: MEC / 2019.