



A LEITURA NO ENSINO MÉDIO E OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Aurilene Amaral SOUSA¹
Bruna da Costa LUZ²
Elisa Maria Pinheiro de SOUZA³

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados de um trabalho sobre as práticas de leitura que objetivou a reflexão a respeito da necessidade de um trabalho com a leitura no ensino médio a partir da concepção dos múltiplos letramentos. O objeto do trabalho incidiu nas práticas de leitura, comumente aplicadas no ambiente escolar tal como orienta a teoria do letramento. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as práticas de leitura no contexto do ensino médio com base nos resultados do ENEM de 2018 e SAEB de 2017, assim como o diálogo com as ideias de alguns autores, como ROJO, ANTUNES, KLEIMAN, SOUZA, BAKHTIN, dentre outros, que estudam a temática sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Após as apreciações dos teóricos que tratam do tema, a pesquisa culminou na constatação de lacunas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, prova disso, são os resultados negativos obtidos nas avaliações externas aplicadas pelo MEC. Com tal perspectiva, as atividades de leitura, sob a ótica dos multiletramentos, parecem ser uma alternativa promissora no caminho para um ensino de língua mais eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Letramento. Multiletramento. Ensino Médio.

READING IN HIGH SCHOOL AND THE MULTIPLE LITERACIES

ABSTRACT: This article presents the results of a research on reading practices which led us to reflect on the need for reading task in high school from the view of multiple literacies. The object of the research

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Endereço eletrônico: <prof.aurilene@gmail.com>.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Endereço eletrônico: <brunacostaluz26@gmail.com>.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Docente da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias. Endereço eletrônico: <yanaeli1@hotmail.com>.

focused on the reading practices commonly applied in the educational context as guided by the literacy theory. For this purpose, a bibliographical research was carried out on the reading practices in the context of high school based on the results of 2018 ENEM and 2017 SAEB, as well as the dialogue with some authors' ideas, such as ROJO, ANTUNES, KLEIMAN, SOUZA, BAKHTIN, among others, all of whom study the theme from the social interactionist perspective of language. After the assessments of the theorists who deal with that theme, it was found that there are some gaps in the process of teaching and learning Portuguese language, an example of this are the negative results from the external assessments applied by MEC. Given that perspective, reading activities, from the viewpoint of multiliteracies, seem to be a promising alternative to teach language in a more efficient way.

KEYWORDS: Reading. Literacy. Multiliteracy. High School.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática que está diretamente ligada à inclusão do indivíduo na sociedade. O ensino dessa prática está intrinsecamente vinculado ao ambiente escolar, o que suscita o surgimento de dois conceitos ligados ao ato da leitura, o alfabetismo e o letramento, os quais veiculam e viabilizam diversas reflexões a respeito do papel da escola na vida do indivíduo.

Rojo (2009), ao discutir a respeito da importância dos letramentos para a inclusão social, aborda resultados de estudos sobre os dois conceitos. A autora concebe alfabetismo enquanto a capacidade do indivíduo em dominar a leitura e a escrita. Com tal concepção, admite ser o conceito muito mais amplo, por envolver competências e habilidades que, ao serem avaliadas, possibilitam o entendimento do estabelecimento de diferentes níveis de alfabetismo. Já o letramento, para a autora, é: um processo de aprendizagem intrínseco ao uso social da linguagem, que envolve diversas práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, sejam eles valorizados ou não.

Nesses diferentes contextos em que o letramento ocorre, surge a concepção de múltiplos letramentos que diz respeito à “[...] multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.” (ROJO, 2012, p.13). Hoje, mais do que aprender a ler e a escrever, o indivíduo necessita estar apto a participar de diferentes situações nas

quais uso da linguagem é considerado como elemento essencial para que os atos comunicativos sejam concretizados de forma exitosa.

Tendo em vista que os níveis de alfabetismo estão relacionados com a inserção do indivíduo em práticas distintas de letramento, o trabalho focou o processo de ensino aprendizagem das práticas de leitura no ensino médio, considerando a concepção de multiletramentos e tendo como ponto de partida as práticas de leitura comumente usadas no ambiente escolar nas quais o desempenho dos alunos corrobora com os dados apresentados em avaliações nacionais sobre o desempenho dos alunos do ensino médio⁴ na proficiência em leitura.

Para a reflexão as autoras do trabalho comungaram da concepção de leitura sob a ótica do letramento discutida por Kleiman (2006, 2014) e Antunes (2003). Com essa perspectiva, o artigo, além da introdução e considerações finais, está estruturado em três tópicos. No primeiro, são alocados comentários sobre o ensino da leitura e do letramento; no segundo, são discutidos os índices atuais de proficiência em leitura no ensino médio brasileiro e, no último, por fim, são comentadas as possíveis estratégias para o trabalho com a leitura em sala de aula, no ensino médio.

O ENSINO DA LEITURA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Por muito tempo, o ato de ler foi atribuído à ação de decodificar os códigos linguísticos, ou seja, decifrar palavras era equivalente a ler. Essa prática é integrante da tradição escolar, a qual atribuiu a essa atividade, uma importância ímpar para o desenvolvimento do indivíduo.

Entretanto, com o passar dos tempos e o surgimento das mudanças sociais, essa prática tornou-se enfadonha, sem resultados frutíferos, em nada contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem da leitura de discentes e docentes no contexto escolar.

4 Nível de ensino correspondente à última etapa da educação básica no Brasil, com duração média de três anos, antecede o ingresso ao ensino superior.

Mas o surgimento de novos paradigmas educacionais evidenciaram que essa concepção da leitura enquanto apenas decodificação de códigos não abraçava de fato toda a complexidade intrínseca ao ato de ler.

Kleiman (2004), ao tratar sobre a prática da leitura na escola, inicia sua reflexão sobre essa atividade em sala de aula a partir de um questionamento comumente construído por professores – “por que meu aluno não lê?” – ao qual a autora procura responder evidenciando que o processo de leitura realizado pela escola é uma prática autoritária que invalida todas as especificidades que envolvem esse ato. Para ela, da forma como é operacionalizada na escola, a leitura soa como uma atividade “chata” e irrelevante graças às concepções de linguagem e, conseqüentemente, de ensino tradicional da língua, e que essas visões em nada auxiliam o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito. Dessa forma, afirma que:

[...] as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento esse tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2004, p. 16)

Esse entendimento tradicional do ensino de língua legitimado no contexto escolar, muitas vezes, se impõe como barreira para o desenvolvimento de novas estratégias fundamentais em concepções contemporâneas sobre as aprendizagens que fazem parte do currículo do ensino médio.

Antunes (2003), ao refletir sobre o desenvolvimento do ensino de leitura em sala de aula, aponta que o ensino tende a significar “[...] uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente.” (ANTUNES, 2003, p. 27), como também “[...] uma atividade incapaz de

suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)." (ANTUNES, 2003, p. 28).

A autora afirma ainda que a leitura é um jogo de reconstrução de sentidos em que os saberes linguísticos aliados aos conhecimentos prévios do leitor constroem a significação. Em tal afirmação está implícito que o autor corrobora com o fato de que a leitura tem por base três principais funções: dar acesso ao conhecimento, no sentido de informar, alimentar o repertório do aluno, justificando assim a necessidade de ler textos de diferentes áreas diversas do conhecimento e ter fruição estética ligada, principalmente, ao contato com textos literários que primam pelo prazer da leitura e entrar em contato e conhecer as especificidades da língua em seus diferentes gêneros e contextos de circulação. Essas três funções básicas fazem da leitura uma aliada à inclusão social.

Jurado e Rojo (2006), ao observarem o que a escola tem operacionalizado no ensino médio em termos de leitura, assinalaram que nesse contexto escolar há a efetivação de uma "prática burocratizada da leitura", que focaliza apenas os textos considerados valorizados por esse ambiente, tanto que afirmam:

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

Assim, a perspectiva de leitura que concebe o ato de ler enquanto decifrar palavras, não torna o aluno apto a participar dos inúmeros eventos linguísticos que lhes apresentado ao longo de sua vida. Essa ineficiência das práticas de leitura, ainda alimentadas no contexto escolar, fez surgir termos como o "analfabetismo funcional", com significado de pessoa que

aprende apenas a decifrar, não lê de fato, tem dificuldades de comunicação e por essa razão, não desenvolve a capacidade de participar, de forma profícua, dos vários letramentos existentes no meio social.

Segundo a concepção interacionista da linguagem que, atualmente, norteia a legislação que direciona o ensino de língua portuguesa no Brasil, a leitura não deve ser meramente um ato de decodificação da escrita, o qual não considera as situações reais de contextos de uso da linguagem, haja vista que “[...] as nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas ações que nos interessam.” (KLEIMAN, 2006, p. 25).

Jurado e Rojo (2006), refletindo sobre a visão dos documentos balizadores do ensino da língua portuguesa no ensino médio, observam que estes partem de uma concepção sociointeracionista da leitura, na qual essa atividade é entendida como um ato de interlocução, pois “[...] é produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê, que se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais.” (JURADO e ROJO, 2006, p. 39).

As autoras também abordam as competências que o aluno deve desenvolver enquanto leitor no ensino médio, pois para elas se a concepção de leitura está ligada à interação, o aluno deve então compreender e posicionar-se diante daquilo que lê. Assim, afirmam que:

[...] isso implica o desenvolvimento de capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos das diferentes manifestações de linguagem; saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que no contexto de ensino de leitura, é a situação de leitura do texto. (JURADO; ROJO, 2006, p. 39)

Dessa forma, o ensino de leitura deve apresentar-se ligado ao propósito do letramento, de forma que mais do que decodificação, avaliação, texto como pretexto, a leitura



possibilite ao indivíduo a participação consciente em práticas sociais de linguagem, para que possa interagir, participar e posicionar-se criticamente respeitando as várias culturas sem deslegitimar a sua.

A PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Os resultados de avaliações externas realizadas no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica⁵ – (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio⁶ – (ENEM), têm evidenciado o baixo nível de proficiência em leitura e escrita dos alunos de escola pública. Com base nesses resultados, especialistas na área educacional têm confirmado com diversos estudos, a ineficiência da escola na função de formar leitores e escritores competentes, tanto que, um representante deles indica que,

Cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, escola vem falhando na sua função de formar leitores. De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da convivência com a língua escrita. A propósito, em algumas escolas, nem mesmo essa condição básica de ensinar a decifrar os sinais da escrita tem tido o êxito esperado. (ANTUNES, 2009, p. 185)

De acordo com os resultados por área de conhecimento do ENEM 2018, divulgado pelo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a média geral da proficiência, na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias dos alunos concluintes foram de 526,9 e de Redação foi de 522,8. Se a nota máxima a ser alcançada é 1000, o entendimento implica no fato de que estudantes brasileiros, na condição de concluintes do ensino médio, alcançaram, em ambas as áreas, o percentual de 52%,

5 Conjunto de avaliações externas em larga escala, realizado pelo INEP, com o objetivo de diagnosticar a educação básica brasileira, bem como os fatores que interferem no desempenho dos alunos.

6 Avaliação do desempenho dos alunos ao término da educação básica.

configurando o fato da alocação do desempenho em um estágio mediano de aprendizagem baseada nas competências e habilidades e pleiteadas pelo ENEM, tanto na área de linguagens quanto na redação. Para reforçar o significado de tal percentual, ressalta-se ainda que, no mesmo exame, o número de redações com nota zero foi de 112.559, em contrapartida o quantitativo de redações com nota 1000 foi de apenas 55.

A relevância dessas informações reside no fato de que viabilizam uma visão geral sobre os índices de proficiência em leitura e escrita dos alunos que estão terminando a última etapa do ensino médio, pois, além dessa visão geral por meio das habilidades desenvolvidas ou não pelos estudantes, traçam um perfil da eficiência do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas brasileiras.

Outros dados relevantes para verificação da proficiência em leitura e escrita dos estudantes são veiculados pelo SAEB, em atividade desde de 1990. Ressalta-se que,

[...] O Saeb oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país. [...] Esses níveis de aprendizagem estão descritos e organizados de modo crescente em Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática para cada uma das etapas avaliadas. A interpretação dos resultados do Saeb deve ser realizada com apoio das Escalas de Proficiência. Os resultados de aprendizagem dos estudantes, apurados no Saeb; juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar; compõem o Ideb. (PORTAL INEP. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>)

A avaliação realizada pelo SAEB veicula resultados sobre o desempenho dos estudantes, com base em uma escala de proficiência de 0 a 500, a qual vai do nível 1 ao nível 8. A título de exemplificação ressalta-se que no nível 1, são avaliadas as habilidades de identificação de elementos de um texto, reconhecimento da finalidade dos recursos utilizados para efeitos de sentido, etc. Em 2017, os resultados da avaliação evidenciaram, entre outros dados, que,

A proficiência média nacional (267,6) em Língua Portuguesa na 3ª série do ensino médio está no intervalo referente ao nível 2 dessa escala de proficiência. Abaixo desse nível situam-se 38% dos estudantes, o que indica um menor desempenho em termos das habilidades avaliadas no teste. Desse nível até o nível 8, encontram-se 62%. Observa-se que quase ¼ dos estudantes que participaram desse teste no Saeb 2017 está no nível 0. (RELATÓRIO SAEB, 2019, p. 105)

Observa-se, a partir dos resultados dessas duas avaliações, no que tange ao ensino médio, que existe um déficit significativo nas competências de leitura e escrita, as quais, teoricamente, deveriam ter sido desenvolvidas pelo estudante ao longo de sua formação. Tal fato é patentificado caso seja considerado o tempo estimado para integralização da educação básica, que requer do aluno, pelo menos doze anos de sua vida no contexto escolar, tendo aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, destaca-se o fato de que os déficits em leitura e escrita tendem a interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem de todas as áreas do currículo escolar, visto que a concretização e o êxito das práticas pedagógicas de qualquer elemento curricular dependem, primordialmente, dessas duas habilidades – ler e escrever.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS

Com base nos dados sobre o desempenho em leitura dos alunos do ensino médio, é possível dizer que, embora os documentos que norteiam as especificidades desse saber tenham trazido novas perspectivas teóricas, a partir do conceito de letramento e da concepção sociointeracionista da linguagem, tais pontos de vista ainda não se encontram configurados, de forma concreta, na prática desenvolvida pelos professores em sala de aula, situação demonstrada em vários estudos sobre a temática.

As diretrizes agora guiadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, deixam evidente que o posicionamento da escola já não pode ser o mesmo de antigamente. Inúmeros

estudos sobre a operacionalização do ensino de língua portuguesa revelam que há muito tempo a gramática já não deveria ser o centro das aulas de língua materna, pois essa língua abstrata, além de não condizer com a língua viva em uso, não contribui para o desenvolvimento do jovem frente ao exercício da cidadania tampouco para o mundo do trabalho. É necessária uma postura não inovadora, haja vista que as concepções e perspectivas, já há algumas décadas, estão veiculando, teoricamente, pelos “corredores” da educação nacional, mas consciente da necessidade de mudanças diante de uma prática cujos resultados pouco satisfatórios, têm-se repetido por anos.

Em primeiro lugar, pensar em atividades de leitura para o ensino médio, requer a reflexão sobre o espaço de realização dessa prática, a qual deve estar alinhada a toda e qualquer atividade de linguagem. A aula de leitura não deve ser pensada somente sob a perspectiva do texto literário, com operacionalização nas aulas de literatura, ou como algo isolado, no sentido da leitura pela leitura. É preciso que os alunos possam ler o mundo ao seu redor, o que implica a participação efetiva deles em práticas múltiplas e pertinentes a esferas sociais diversificadas nas quais o uso da linguagem seja primordial para uma efetiva interação. Em outras palavras, se o professor concebe a linguagem do ponto de vista sociointeracionista vê no sujeito e seu conhecimento, bem como, nos contextos sociais que o cercam, o ponto de partida para o ensino da leitura.

Nesse sentido, a formação de indivíduos críticos e agentes de transformação social, pode ser conquistada por meio de um trabalho com os gêneros textuais, considerando a perspectiva dos multiletramentos. Mesmo porque, o saber ler e escrever são creditados como pré-requisitos básicos para a conquista de espaço no âmbito das relações sociais da vida moderna, ou seja, a título de exemplo, para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho em uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Nesta lógica, ao que parece, um caminho para uma aprendizagem satisfatória na área de leitura é abrir espaço para atividades que envolvam os gêneros, sob a perspectiva dos estudos de Bakhtin. Graças à teoria bakhtiniana, é possível afirmar que os textos não existem isoladamente, dissociados de seus contextos sociais, pelo contrário, eles são dialógicos e se materializam por meio de gêneros discursivos, mesmo porque, a linguagem possuindo um caráter heterogêneo e dialógico se realiza por meio de discursos materializados pelos gêneros, os quais, por sua vez, são tão plurais quanto as atividades humanas. Isto é,

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa [...] (BAKHTIN, 2016, p. 38)

Se todos usam os gêneros, de forma segura e habilidosa, como afirma Bakhtin, o desenvolvimento de atividades pedagógicas de leitura e escrita centradas neles torna-se ainda mais interessante. Além disso, eles estão presentes nas mais variadas esferas da sociedade, acionando diferentes linguagens, bem como, sujeitos e suas identidades. Isso representa uma riqueza linguística fantástica que não pode ser colocada à margem pelas aulas de Língua Portuguesa.

No tocante à escolha dos textos que devem fazer parte do repertório a ser utilizado na sala de aula, partindo do pressuposto de que é necessária a formação de leitores e escritores competentes para atuarem nas diferentes esferas sociais tendo em vista o exercício da cidadania, é possível selecionar aqueles que fazem parte da realidade do aluno, principalmente, os integrantes do grupo de letramentos marginalizados, ou seja, os ignorados, historicamente pela escola. Essa inclusão pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, pois os jovens terão uma relação de identidade com os textos. Dessa maneira, o professor deve considerar:

[...] importância da diversidade de sociabilidades em torno do texto escrito, ou seja, na diversidade dos letramentos das camadas populares, sobre a qual ainda sabemos, apesar de tudo, muito pouco e que a escola tende a ignorar, sobrepondo a ela a unicidade das práticas de letramento escolar. Boa parte do “fracasso escolar” se dá justamente no conflito irresolvido desses letramentos. (ROJO, 2009, p. 60)

Nesse caso, é justificável o trabalho com os gêneros e a inclusão da concepção de letramentos múltiplos, pois estes envolvem a multisssemiose⁷ ou multimodalidade, responsável pela “[...] 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. 109).

Um exemplo de trabalho com letramentos marginalizados está inscrito na tese de doutorado da Ana Lúcia Silva Souza sobre o movimento *hip hop*, na qual corrobora a existência de letramentos de resistência. Por um tempo, os *Letramentos dominantes* (STREET *apud* ROJO, 2010), aqueles institucionalizados e veiculados por instituições formais, tais como escolas, igrejas, local de trabalho, sistema legal, etc, tiveram destaque nas pesquisas e, conseqüentemente, lugar reservado nas escolas. Neste sentido, as classes populares precisariam dominar a linguagem dominante se pretendessem adentrar nessas esferas sociais ou se opor a elas. Em contrapartida, o avanço nos estudos sobre letramento, atualmente, viabiliza a defesa da concepção de resistência, fundamentada no incentivo da valorização das identidades locais, frente às globalizantes. A pesquisa de Souza evidencia a legitimidade dos letramentos marginalizados por meio do *hip hop*, isso porque,

Nas mais diversas atividades que os jovens realizam, estão presentes o uso e a movimentação de suportes diversificados - livros de biografia de personagens históricos; letras de música; livros de história e vídeos -

7 Característica de textos que apresentam a combinação de diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal, visual, sonora, corporal e digital.

materiais que provêm de diversas fontes: emprestados de bibliotecas, doados, emprestados aos grupos. Uma das funções dos ativistas envolvidos na cultura *hip hop* está em disseminar valores que têm servido de referência para a sustentação de práticas de letramentos capazes de responder às suas demandas e interesses, bem como aos da comunidade em que vive. (SOUZA, 2011, p. 81)

É perceptível sob a perspectiva dos múltiplos letramentos, que o *hip hop*, inserido no grupo dos letramentos marginalizados, apresenta valores linguísticos e culturais inestimáveis, não havendo nada que o desqualifique frente aos letramentos dominantes, pelo contrário, configura-se como resultado de uma cultura negra forte e de grande representatividade artística que não pode, assim como outros letramentos marginalizados, ser ignorado pela escola.

Essa perspectiva de letramentos, que acolhe e legitima os letramentos do movimento *hip hop*, pelo fato de fazerem sentido e de serem significativos para os sujeitos de conhecimentos e de direitos, também pode ser produtiva para lançar novos olhares sobre os letramentos escolares. A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja reconhecida-, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil Branco que, a despeito de algumas mudanças ainda não são um só. (SOUZA, 2011, p. 37)

Assim como os jovens, alvo da pesquisa sobre o *hip hop*, foram capazes de aprender sobre si e sobre o mundo no contexto de práticas de letramentos marginalizados socialmente, é possível pensar em estratégias pedagógicas, tendo como ponto de partida os gêneros com proximidade à cultura juvenil e objetivando alcançar os letramentos mais valorizados socialmente. Tal possibilidade indica que a escola não deve excluir letramentos, mas deve trabalhar todos em um contínuo, em que o aluno possa participar de forma legítima e eficaz em qualquer contexto no qual esteja inserido.

Acredita-se e defende-se, portanto, uma escola cada vez mais democrática e preocupada com a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos. Com a abordagem de

gêneros das mais variadas esferas sociais, pois quanto mais heterogêneos são os textos em sala de aula, maiores serão as chances de formação de leitores e escritores competentes.

A partir de experiências de sucesso, desenvolvidas em várias instituições escolares que desenvolvem a educação básica, é possível entrever que outro caminho para a prática efetiva da leitura em sala de aula incide na prática de pedagogia de projetos, vista também como aliada no trabalho de leitura com base no letramento, pois aborda o aspecto interdisciplinar e pode partir de problemas sociais lançados pelos próprios jovens, tornando-os protagonistas no ambiente escolar e, alcançando, por sua vez, os objetivos do ensino médio, sendo corroborado pelo enunciado de que “[...]a estratégia para a construção de relações entre práticas não escolares e as escolares, envolve observação e identificação de questões sociais de cidadania, identidade, inclusão, que mobilizem os jovens e que poderão fornecer o eixo temático para os projetos.” (KLEIMAN, 2006, p. 31).

Os grandes projetos interdisciplinares da escola, os que atendem interesses identitários específicos da turma, aqueles que atendem necessidades de inserção dos alunos nas práticas pré-requisito do currículo, são estratégias pedagógicas centradas na prática social. Acreditamos que é a prática social que viabiliza a exploração do gênero e não o contrário. (KLEIMAN, 2006, p. 33)

Nesse sentido, como um dos objetivos do ensino médio configura-se no fato de que o jovem deve ser protagonista de sua aprendizagem, a escola deve propiciar atividades, nas quais o jovem encontre lugar para os seus pensamentos e cultura, esta última, muitas vezes, marginalizada pela escola, viabilizar a esses jovens letramentos que, embora marginalizados, fazem sentido ao grupo. Nessa perspectiva, os saberes sobre os letramentos múltiplos podem contribuir para pluralidade de pensamentos e realidades juvenis.

Os dois caminhos apontados neste artigo para o trabalho com a leitura no ensino médio, seja o trabalho com a multimodalidade e com a pedagogia de projetos, pois são paradigmas que atendem às novas bases norteadoras do ensino de língua, assim como a



recente BNCC, a qual amplia o olhar para a multimodalidade e divide o trabalho com gêneros, consoante cinco campos de atuação social: práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e artístico. Dessa maneira, é necessário que o docente busque a familiaridade com essas perspectivas para o ensino da leitura e, também, o da escrita, de modo a formar um indivíduo linguisticamente apto a participar de qualquer evento social de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável o fato de que os índices de proficiência em leitura e escrita estão alocados muito abaixo da média esperada. Jovens têm saído do Ensino Médio, última etapa da educação básica, apresentando graves problemas de leitura e escrita, tais como: dificuldades no âmbito da ortografia, da organização das ideias, do conhecimento sobre os elementos estruturais de diversos textos, da identificação de informações textuais, da interpretação e análise, dentre outras. Essa situação é, no mínimo, difícil de assimilar tal situação, haja vista que esse aluno por ter passado por todas as etapas do ensino básico, deveria ter desenvolvido todas as habilidades linguísticas necessárias às práticas sociais. Contudo, ao que parece, o contrário é o mais recorrente.

As circunstâncias suscitam a necessidade de mudanças. A multiplicidade de gêneros e letramentos precisam ocupar lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo porque, já está mais do que provado, que os modelos de ensino de língua utilizados nos últimos anos não têm dado certo, prova disso são os resultados tão negativos em avaliações externas e o número ascendente de analfabetos funcionais.

Portanto, cabe ao governo a garantia de condições dignas para o funcionamento das unidades escolares e ao professor, dentro de suas funções, o desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem do aluno, no âmbito da leitura, cujas as práticas pedagógicas devem



envolver não só os letramentos dominantes, comumente operacionalizados e cobrados pela escola, mas também os marginalizados, nos quais a grande maioria dos estudantes de escola pública está inserida. Por outro lado, dentre as responsabilidades do aluno, se destacam, a predisposição em aprender, participação nas atividades, interesse pelos conteúdos. Quando um deixa de fazer sua parte, tanto o ensino como a aprendizagem ficam comprometidos.

Deste modo, os gêneros e os multiletramentos podem contribuir para implementação de uma pedagogia linguística mais eficiente, na qual o estudante consiga desenvolver plenamente as competências leitoras e de escrita, com a ressalva de que ela oportuniza a abertura de espaço para os letramentos marginalizados, transformando a escola em um lugar mais democrático, com a preponderância do respeito às diferenças e a garantia de aprendizagem para todos, sem quaisquer distinções.

É necessário que a escola amplie sua visão face às várias situações comunicativas, nas quais os alunos devem ser inseridos para agir e estar no mundo, enquanto indivíduo/cidadão, como também, atentar para os letramentos considerados marginalizados em que os discentes estão inseridos, fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & interação*. São Paulo: Editora Parábola; Ed. 3. 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-36.



JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 36-53.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 23-35.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004

RELATÓRIO SAEB [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: MOURA, E.; ROJO, R. (Orgs.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. *Letramento múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SAEB. Portal INEP. Página Resultados. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 05 de Jan. de 2020.

Envio: Agosto de 2020
Aceite: Novembro de 2020