



Letramentos na escola e a formação do aluno como sujeito histórico em tempos de Saeb

Literacies in school and the student's formation as a historical subject in times of Saeb

Las alfabetizaciones en la escuela y a la formación del estudiante como sujeto histórico en tiempos de Saeb

Mithielly Aparecida Silva¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7361-5047>

Maria de Lurdes Nazário²

 <https://orcid.org/0000-0003-3343-7033>

Resumo: O presente estudo analisa os eventos de letramento propostos para as aulas de língua portuguesa de duas turmas da 3ª série do ensino médio de um colégio estadual de Anápolis-GO. A pesquisa é qualitativa, tendo sido realizada entre os meses de agosto e novembro de 2021, no retorno das aulas presenciais em função da pandemia. Fundamentamos a interpretação dos dados em estudos sobre letramentos (Rojo, 2009; Soares, 2009; Street, 2014), compreendendo sua importância na formação dos alunos como sujeitos históricos, mais conscientes do seu lugar no mundo e da sua capacidade de modificar o seu contexto. Observamos um ensino voltado para obter resultados no Saeb, de maneira que as práticas de ensino realizadas nas turmas, durante os meses de estudo, tiveram como fundamento a concepção de letramento autônomo (Street, 2014), que se caracteriza por se desvincular do contexto do aluno e contribuir para a formação de sujeitos-passivos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Letramentos sociais. Eventos de letramento. Sujeito-agente.

Abstract: The present study analyzes the literacy events proposed for the lessons of the Portuguese language subject in two classes in the 3rd grade of high school at a state school of Anápolis-GO. The research is qualitative and was held between the months of August and November 2021, upon the return to in-person classes due to the Pandemic. The interpretation of the data is based on literacy studies (Rojo, 2009; Soares, 2009; Street, 2014), understanding its importance in the students' shaping as historical subjects, who are more aware of their place in the world and their ability of modifying their context. We observed a teaching that aimed at obtaining results in the Saeb, so that the teaching practices carried out in the classes, during the months of study, were based on the conception of autonomous literacy (Street, 2014), which is characterized by being disconnected from the students' context and contribute to the formation of passive subjects.

Keywords: Portuguese language. Social literacies. Literacy events. Subject-agent.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Professora do Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho na cidade de Anápolis-Goiás. E-mail: mithy1307@gmail.com

² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora do curso de Letras da UEG, UnU de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior em Anápolis-Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

Resumen: El presente estudio analiza los eventos de alfabetización propuestos para las clases de lengua portuguesa de dos clases de 3er grado de enseñanza secundaria de una escuela estatal de la ciudad de Anápolis-GO. La investigación es cualitativa y se realizó entre los meses de agosto y noviembre de 2021, con el regreso de las clases presenciales debido a la pandemia de Covid. La interpretación de los datos se basa en estudios sobre alfabetización (Rojo, 2009; Soares, 2009; Street, 2014), comprendiendo su importancia en la formación de los estudiantes como sujetos históricos, más conscientes de su lugar en el mundo y de su capacidad para modificar su contexto. Observamos una enseñanza orientada a obtener resultados en la prueba Saeb, por lo que las prácticas docentes realizadas en las clases, durante los meses de estudio, se basaron en la concepción de la alfabetización autónoma (Street, 2014), la cual se caracteriza por estar desligada del contexto del estudiante y contribuir a la formación de pasivos-sujetos.

Palabras clave: Lengua Portuguesa. Alfabetizaciones sociales. Eventos de alfabetización. Sujeto-agente.

Introdução

O projeto desta pesquisa foi elaborado com o intuito de analisar e problematizar o ensino de língua portuguesa realizado em uma escola pública da cidade de Anápolis (GO), mais especificamente, os eventos de letramento (Street, 2014) propostos para duas turmas da 3ª série do ensino médio, durante a volta às aulas presenciais, no segundo semestre de 2021, ainda na pandemia de Covid-19.

Após a leitura do livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2014), de Brian Street, e de uma análise informal das práticas linguísticas de fiéis da igreja frequentada pela primeira autora desta pesquisa, consolidou-se o interesse em ler mais sobre o assunto. Esses fiéis, após começarem a frequentar a referida instituição, participaram dos estudos ali realizados, lendo e discutindo, desenvolveram suas habilidades linguísticas. Partiu daí a ideia inicial do projeto, com o qual objetivamos compreender como os eventos de letramento – como práticas sociais fundamentais na constituição do ser humano e no desenvolvimento de seu olhar sobre o mundo – são tratados na escola em questão.

A pesquisa tem um caráter qualitativo, com o objetivo de conhecer tais eventos de letramento propostos nas duas turmas em questão e problematizá-los como fenômenos sociais, considerando que o ensino de língua portuguesa visa, entre outros fins, formar alunos como sujeitos-agentes (Tavares, 2016). Esse conceito define o aluno que é consciente do seu lugar no mundo, sendo capaz de modificar o seu contexto na interação social. Dessa forma, reconhecemos a importância dessa investigação por nos levar a uma reflexão acerca da realidade específica do ensino de língua portuguesa no contexto de uma escola pública de Anápolis (GO).

Como o projeto foi realizado em contexto pandêmico, com o ensino ainda remoto na universidade, não observamos as aulas da professora. O *corpus* analisado se constitui dos planejamentos e dos materiais didáticos usados, de um questionário e de duas entrevistas realizadas com a docente das turmas, acerca da condução do processo de ensino no segundo semestre de 2021.

Logo no início da pesquisa, além da impossibilidade de observar em campo, deparamo-nos, ainda, com a preparação dos alunos para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma avaliação de larga escala, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Conforme explicação da professora regente para a realização dessa ação na escola, com a pandemia aumentara a preocupação da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) de Goiás com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas estaduais.

Inicialmente, consideramos essa preparação para o Saeb outro obstáculo à pesquisa, mas logo compreendemos que essa era a realidade da escola em questão e, provavelmente, de outras de Goiás, naquele momento. Compreendemos que era uma oportunidade de investigar e interpretar um acontecimento histórico constitutivo da identidade educacional brasileira na atualidade.

No texto, inicialmente, expomos conceitos básicos dos estudos sobre letramentos sociais, para uma leitura interpretativa das práticas de letramento realizadas no contexto escolar em questão, focalizando, evidentemente, a formação dos alunos enquanto sujeitos históricos. Relatamos, em seguida, os procedimentos metodológicos adotados no estudo desenvolvido, contextualizando as decisões e os enfrentamentos da pesquisa. Finalizamos com a descrição e a discussão dos eventos de letramento propostos nas duas turmas da 3ª série do ensino médio.

Letramentos sociais na escola e a formação crítica dos alunos

Em seu livro, Brian V. Street (2014) discute os letramentos sociais a partir de diferentes pesquisas etnográficas e, debruçando-nos sobre esse estudo, compreendemos com mais propriedade o que significa afirmar que os letramentos são uma prática social. Antes das limitações das paredes da escola, abrangem todo o contexto social e linguístico no qual se insere o indivíduo, que interage com o mundo em eventos de letramento.

Segundo Heath (1982 *apud* Street, 2014, p. 18), esses eventos são situações nas quais há um trecho de escrita que seja “essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Nesse contexto, todos nós vivenciamos, diariamente, tais práticas linguísticas dentro ou fora do ambiente escolar, quando fazemos uso da escrita por meio de documentos pessoais, receitas médicas e de bolo, bilhetes, manuais, listas, fichas, currículos, placas em geral, bulas de remédio, leis, *outdoors*, pichações, faixas, cartazes, letreiros em estabelecimentos e em ônibus/metrô, como também textos jornalísticos, literários, bíblicos, de autoajuda, de entretenimento, de cunho pessoal, do mundo do trabalho, sendo textos multimodais ou não. Diariamente, estamos enviando e recebendo mensagens pelo *Whatsapp*, *Messenger*, *e-mail*, e ainda lemos e publicamos diversos textos nas redes sociais.

Nos ambientes de formação – cursos de curta duração, educação básica e superior –, sempre estamos interagindo com a ajuda da escrita em algum grau, fazemos registros no caderno, nos

dispositivos eletrônicos e em quadros, apresentamos trabalhos com o auxílio de *handout*, *slides*, cartazes. Continuamente, nesses ambientes, interagimos por meio de placas, cartazes, recados em murais, usando diversos textos que ali circulam, desde o nome da escola/faculdade e de cursos, o número e o nome de salas, as informações em lixeiras, em banheiros, a textos mais complexos, com exposição teórica e atividades em diferentes disciplinas e documentos em geral.

Como nos explica Street (2014), os letramentos são eventos de leitura e escrita produzidos em diversos contextos e culturas. E assim, por meio das práticas de letramento, as quais se referem “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 2014, p. 18), e se constituem dos eventos de letramento e dos “modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentem” (Street, 2014, p. 18), todos nós, sujeitos históricos, interagimos com o mundo e no mundo, exercendo alguma influência sobre o contexto social e também sendo influenciados por ele.

O estudioso expõe a compreensão que tem elaborado sobre o que são os letramentos, explicitando que “a leitura e a escrita são inseridas em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado” (Street, 2014, p. 19), sem representações idealizadas e prescritivas. Nesse contexto, ao lermos diferentes estudos sobre a temática (Dionísio, 2007; Rojo, 2009; Soares, 2009; Terra, 2013; Street, 2014), entendemos a função de tais letramentos sociais na formação do indivíduo como sujeito-agente, como sujeito histórico em formação, pois este amplia sua capacidade de estabelecer relações com outros indivíduos, podendo inferir e atuar no seu contexto com mais conhecimento e criticidade.

Assim como Tavares (2016, p. 2), compreendemos que o sujeito-agente é o indivíduo “constituído de uma historicidade ideológica e cultural que o torna capaz, dialogicamente, de modificar a realidade onde vive” (Bakhtin, 2011 apud Tavares, p. 2). É nesse sentido que o envolvimento com diferentes situações sociais, nas quais vivenciamos letramentos diversos, amplia nossas condições de viver e atuar em sociedade. Pensando na educação básica, isso exige escolhas didáticas que coloquem o sujeito-aluno, seus dizeres, sua historicidade e os conhecimentos em relação, a fim de que possa construir e ressignificar seus próprios conhecimentos e concepções.

Antes mesmo da vida escolar, em nossa sociedade, as crianças já têm vivência com os letramentos sociais. Em casa, na rua, nos parques, nos templos religiosos, nos estabelecimentos de saúde, supermercados, panificadoras, *shoppings*, e também em ambientes virtuais, estamos expostos a uma gama de gêneros textuais escritos e orais com os quais interagimos. Dessa maneira, independentemente de seu contexto, cada um vai se envolver com diferentes letramentos sociais antes do período escolar, e, conseqüentemente, terá uma leitura de mundo particular e local, que influenciará as práticas de leitura e escrita futuras.

Por isso, a instituição escolar, como a principal agência regular de letramento, tem como uma das funções essenciais “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), oportunizando experiências de uso da língua que formem responsivamente esses alunos para sua vida futura. Ao se discutir a abordagem interacionista no contexto do ensino de língua portuguesa, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) evidenciam, justamente, o papel das atividades da linguagem na constituição do sujeito, argumentando que “por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia”, de maneira que isso viabiliza uma nova significação para seus processos subjetivos. Esse documento ainda argumenta sobre o fato de os conhecimentos serem “elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos.” (Brasil, 2006, p. 24), condição que pressupõe a socialização por meio de diferentes práticas linguísticas.

Nesse sentido, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), encontramos a defesa de que o estudante, nas aulas de língua portuguesa, deve vivenciar diferentes experiências que ampliem os letramentos, “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, escrita e outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 68). Para isso, dependemos da qualidade das práticas de ensino enquanto potenciais práticas contextualizadoras e problematizadoras das temáticas e dos conteúdos abordados em sala.

Ao explorar significativamente a leitura de textos diversos e de suas temáticas, propor leituras e escritas que tenham um fim comunicativo, e não somente de aprendizagem, a escola pode se movimentar para construir letramentos que se aproximem do cotidiano dos sujeitos históricos ali em formação. Tais escolhas didáticas tem o potencial de promover um ensino que evidencie os textos com sua função social e discursiva, como unidade de sentido nas relações sociais, um ensino contextualizado, que deve se fundamentar na relação dos conteúdos ensinados com a vida do discente.

Essa abordagem didática no contexto escolar contribuiria para um processo de mudança de estado do sujeito, com possibilidade de se tornar mais ativo, agente em seu contexto social, local. No entanto, a escola tem focalizado sua atenção em procedimentos que acabam materializando o uso da escrita com fim escolar, constituindo e fortalecendo um modelo de letramento descontextualizado da realidade dos alunos como cidadãos – o letramento escolar.

No texto *A escolarização do letramento* (2014), Brian Street, em parceria com Joanna Street, problematiza essa temática a partir de uma questão: se “existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?” (Street; Street, 2014, p.

121), desenvolvendo seu raciocínio no contexto de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, em 1988, com diferentes salas de aula e comunidades particulares. Uma das conclusões relevantes da pesquisa é a de que a escola limitava as práticas linguísticas nas aulas, superficializando a leitura (de textos escritos e de mundo) do aluno e seu processo interpretativo, por este ler e produzir textos que cumprem uma função escolar, além de valorizar os conhecimentos metalinguísticos em detrimento do uso, tratando a “língua como se fosse externa aos alunos” (Street; Street, 2014, p. 131).

Pensando no contexto brasileiro, já no início do século XXI, Soares (2009) argumentava que o letramento escolar é um conceito limitado e “em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola.” (Soares, 2009, p. 88). Essa limitação ocorre porque temos trabalhado leitura e escrita para a escola, para provas e trabalhos, e não para a vida, não vinculadas às práticas linguísticas fora do portão da escola.

É evidente que, uma vez dentro da sala de aula, um texto não é mais somente objeto do discurso, mas também um objeto de ensino. No entanto, estamos fazendo escolhas didáticas que fortalecem processos de ensino de leitura e de escrita que se fundamentam em uma concepção de texto como palavras, frases e parágrafos, como estruturas linguísticas e/ou textuais dentro de um todo textual, desvinculado da vida do aluno. Ao falar de “processos de pedagogização” a partir da pesquisa em contexto norte-americano, Street (2014) critica justamente procedimentos escolares que não colocam em discussão os sentidos da linguagem, as interpretações alternativas dos textos trabalhados ou, ainda, a forma como o professor chegou a sua conclusão sobre os sentidos do texto. Podemos dizer, então, que nesses procedimentos escolares busca-se conferir uma aprendizagem técnica, e não viver a prática social com a linguagem. Como o foco é a forma e uma prática ritualizada, neutra, o caminho pedagógico não tem priorizado conhecer, por meio de textos, outros sujeitos e suas histórias, outras realidades, fenômenos, problemas, conceitos, crenças, para sentir, imaginar e entreter, concordar, discordar, solicitar, ampliando nossa perspectiva de mundo e de uso das linguagens.

Como nos lembra Rojo (2009), o princípio básico para toda prática de ensino de leitura é de que não basta saber decodificar, “é preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar”, como também “interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto” (Rojo, 2009, p. 44).

Ou seja, o aluno precisa estar apto a compreender e a relacionar o que encontra nos textos diversos a seu conhecimento de mundo, a sua vivência, a fim de fazer uso dos conhecimentos construídos no seu contexto social. Todavia, não é isso que o letramento escolar tem oferecido em

muitos momentos, em parte porque “desconsidera os letramentos outros que os alunos levam para a escola, que constroem para além dos muros da escola”,³ como argumenta a professora doutora Viviane Silvestre (UEG), e isso se torna mais um obstáculo para formar um cidadão mais crítico e consciente de seu papel social.

Objetivando outras práticas de ensino nesse contexto, precisamos que haja, por meio de informação, formação e conscientização, professores que reflitam sobre o seu fazer docente politicamente, promovendo a consciência dos alunos e dos pais sobre as reais demandas de aprendizagem de seus filhos. Isso poderia fomentar questionamentos, reflexões na comunidade escolar, visando construir um caminho em busca do rompimento com “paradigmas que pressupõem o aluno como apenas sujeito-paciente do processo (executor de tarefas) para dar lugar ao sujeito-agente.” (Tavares, 2016, p. 2). Como argumenta Rojo (2009, p. 23), a experiência na escola deve ser “um percurso significativo em termos de letramentos e acesso ao conhecimento e à informação”, alimentando a capacidade dos alunos de pensar o mundo, o seu mundo.

Entretanto, a reprodução de um ensino que forma executores de tarefas ainda é uma realidade histórica que se materializa na política educacional brasileira, como podemos ver na configuração do chamado Novo Ensino Médio (Brasil, 2018); política que reduz a formação básica nos últimos três anos. O Novo Ensino Médio representa o interesse do capital em manter uma estrutura social que o sirva, que seja funcional para uma minoria de sujeitos, e isso prevê desigualdade social e uma educação alienadora para aqueles que servirão de mão de obra para essa minoria dominante.

Rojo (2009), há mais de uma década, já debatia sobre a realidade excludente nas escolas brasileiras, pois, se o sujeito é pobre, trabalhador e está acima da faixa etária da série cursada, estará mais suscetível a não ficar na escola, por reprovação ou evasão. Na última década, a taxa de escolarização aumentou no Brasil (Brasil, 2022), e isso é uma conquista social, porém, precisamos avançar para oferecer um ensino que promova transformação na vida do aluno, além da sua permanência na escola.

A tradição de exaltar, contudo, um modelo de letramento na escola em detrimento de outros letramentos, insistindo na proposição de aulas descontextualizadas da realidade do sujeito aluno, funciona como uma base concreta para a reprodução do modelo autônomo de letramento, caracterizado como um conjunto estático de competências neutras, desvinculado do contexto social (Street, 2014). Isso resulta no distanciamento entre o sujeito e a língua em uso nos textos escritos, especialmente os mais formais, podendo levar o aluno a vê-la como algo distante, inalcançável. Essa

³ Fala proferida em 25 de março de 2022, na defesa de conclusão do curso de Letras, na UEG de Anápolis.

tradição se constrói dentro e fora da escola nesse contexto das políticas educacionais que valorizam interesses do capital para a educação e seus instrumentos de poder, como os exames de larga escala.

Street (2014, p. 130) expõe sobre os meios com os quais se constroem e se interiorizam tal modelo, como: o distanciamento entre sujeitos e a língua em uso; a maneira como os docentes referenciam e lexicalizam os processos sociais de leitura e escrita em sala, promovendo uma compreensão de que são competências independentes, neutras, “e não carregadas de significação” para suas relações sociais, que são “relações de poder” e ideológicas; a valorização da leitura e da escrita em detrimento da oralidade; “o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua [...], disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais” (Street, 2014, p. 130). A isso acrescentamos toda escolha didática (e também política) que promova um ensino classificatório e descontextualizado na disciplina de língua portuguesa, pensando na escolha de conteúdos, textos (gêneros) e suas temáticas, métodos de ensino com procedimentos e material didático que não priorizam as demandas de aprendizagem dos alunos, e uma avaliação de aprendizagem que não objetiva buscar “indícios”, “sinais” de sua “trajetória” (Antunes, 2003, p. 158); justamente sinais que ajudariam o professor a fazer outras escolhas didáticas diante das dificuldades de aprendizagem.

O letramento autônomo cria obstáculos para que o aluno seja um sujeito-agente, em função de procedimentos que o formam um receptor passivo nos processos de ensino-aprendizagem realizados pelo professor. Assim, a prática diária em sala reproduz um pensamento alienador (Freire, 1987), pois o indivíduo, em geral, não se vê como alguém com capacidade de ação, de transformação, especialmente, por meio da linguagem; esse ensino objetiva, de fato, a apassivação e a adequação do sujeito ao mundo capitalista à sua volta.

Quando, porém, concebemos o letramento como ideológico, compreendemos um texto como uma unidade de significação ligada às estruturas culturais e de poder de uma sociedade; além disso, esse modelo “reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993, p. 7 *apud* Rojo, 2009, p. 99). Ajudando-nos a pensar nesse conceito, Soares (2009, p. 74) escreve sobre um letramento “forte”, definindo-o como revolucionário e crítico, na medida em que não colabora “para adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para construção de identidades fortes para a potencialização de poderes dos agentes sociais [...]” (Rojo, 2009, p. 100), em um processo de constituição do sujeito histórico em defesa de sua humanização (Freire, 1987).

Sabemos que nós, professores, não vivemos essa concepção e/ou nos afastamos por vezes dela. Isso ocorre por diferentes enfrentamentos em nossa formação e atuação profissional, como: as exigências das Secretarias de Educação em função dos exames de larga escala, impondo um currículo

extenso com pouco espaço para a diversidade curricular; a falta de autonomia da escola em gestar o cotidiano escolar e o planejamento; a falta de autonomia do professor em pensar suas aulas; a pesada carga horária, com muitos alunos por sala; a baixa remuneração; uma formação acadêmica deficiente; a inexistência de formação continuada; a violência simbólica e também física que docentes têm sofrido no Brasil (na escola, nas ruas e nas redes sociais); como também os diferentes problemas sociais vivenciados pelos alunos, especialmente os de escolas públicas por todo esse Brasil.

Todos esses são fatores que promovem uma cultura escolar castradora, impeditiva de realização de aulas significativas socialmente, porque minam a liberdade criativa dos agentes da escola diante das demandas dos alunos, que não são vistas e/ou são silenciadas no processo de ensino.

Em vista disso, é comum nos depararmos com um ensino de língua portuguesa ainda em uma abordagem tradicional, apesar de os letramentos sociais, os gêneros textuais, a textualidade, a variação linguística, entre outros conteúdos e perspectivas, como a da análise linguística, fazerem-se cada vez mais presentes nos documentos oficiais, nos materiais didáticos atuais e nos discursos acadêmicos e escolares. Há, ainda, uma valorização de práticas de ensino tradicionais, uma crença em sua eficácia por parte de muitos professores e também por pais e alunos, os quais, quando algo diferente desse ensino é praticado, tendem a reclamar, por exemplo, que a gramática não está sendo ensinada e que seus filhos ou eles mesmos não estão aprendendo o português “de verdade”. Esse é mais um obstáculo enfrentado pelo professor de português que se compromete com o aluno e com uma formação problematizadora dos temas do mundo (Freire, 1987).

Metodologia

Nesta pesquisa qualitativa, procuramos compreender como os eventos de letramento, como um fenômeno social inserido em dado contexto, foram pensados e tratados em uma escola pública de Goiás, especificamente em duas turmas da 3ª série do ensino médio.

Consideramos o objeto de estudo dinâmico e constituído de diferentes camadas de significação, construídas na interação entre sujeitos históricos (agentes da escola) atuando em sociedade. Em função disso, procuramos constituir um *corpus* diversificado para o estudo, sobre o qual pusemos o nosso olhar de pesquisadoras ativas (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32) de um curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade pública, a fim de interpretar as ações sociais e o significado que as pessoas conferiram a essas ações (Erickson, 1990 *apud* Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34) em certo momento histórico. Essa leitura interpretativa objetivou desenvolver “uma melhor compreensão de [nossas] ações como mediadoras[as] de conhecimentos e de [nosso] processo interacional com os [sujeitos envolvidos na pesquisa]”, como também “ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33) proposto no contexto em questão.

O colégio estadual onde realizamos o estudo localiza-se na cidade de Anápolis (GO) e oferece ensino médio (matutino) e ensino fundamental (vespertino), sendo frequentado por alunos filhos de trabalhadores. Para desenvolver este trabalho, contamos com a participação de uma docente graduada em Letras-Português pela UFG e professora concursada da Seduc há quase duas décadas. Todo o material aqui analisado se refere às aulas de língua portuguesa das duas turmas da 3ª série do ensino médio, ministradas de agosto a novembro de 2021 pela referida professora. Esta tinha 5 aulas semanais em cada turma, ministrando conteúdos de Literatura e Língua Portuguesa. Entretanto, no período de realização da pesquisa, essa organização dos conteúdos já não existia em função da preparação para o Saeb/2021. Outra docente era responsável pelas aulas de Produção Textual (uma aula semanal).

O *corpus* analisado se constitui dos planejamentos das aulas (planos de estudo), dos materiais didáticos usados em sala (listas de atividade e vídeos), simulados aplicados, postagens feitas na sala de aula do Google. Aplicamos, também, um questionário sobre os dados profissionais e acadêmicos da docente e realizamos duas entrevistas via *Google Meet*, nos meses de setembro e dezembro. Nas entrevistas, perguntamos sobre a condução do processo de ensino, questionando sobre: os planejamentos; os procedimentos desenvolvidos em sala de aula e o material didático usado; o contexto do ensino antes e após a quarentena e a volta às aulas; as atividades realizadas em função da prova do Saeb; sua avaliação das práticas realizadas em suas aulas; o interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas; entre outros assuntos relacionados.

No início da pesquisa, em agosto de 2021, as aulas eram híbridas, isto é, os alunos podiam participar no presencial e/ou acessar as atividades na sala de aula virtual (*classroom*) de casa. Poucos iam à escola, pois ainda não haviam sido vacinados contra a Covid e/ou estavam trabalhando, e havia outros que não participavam remotamente porque não tinham internet e/ou os aparelhos eletrônicos necessários. Isso foi motivo de grande preocupação para os professores, que passaram a entrar em contato, via telefone, com seus alunos, procurando convencê-los a voltar. A explicação dada pela docente para essa iniciativa, a partir de discurso feito pela coordenação pedagógica da instituição, era o fato de que, quanto menos discentes por sala, menos salas teriam, e poderiam chegar a fechar a escola. Logo, além da preocupação com o ensino nesse contexto pandêmico, os docentes tinham que se dedicar a essa tarefa de recuperar o aluno para a escola.

Conforme relato da professora, se esses discentes não comparecessem às aulas, poderiam ser desligados do sistema escolar pela Secretaria, pois índices de evasão escolar e reprovação interferem na nota do Ideb. Segundo Figueiredo *et al.* (2018), essa é uma estratégia para omitir dados da realidade escolar, deixando de fora números negativos da equação para melhorar o Ideb da escola.

Nas aulas híbridas em agosto e depois somente presenciais (setembro/outubro/novembro), eram passados os vídeos de conteúdo disponibilizados no Portal NetEscola da Seduc de Goiás e as

listas de atividades enviadas pela Secretaria. Esse material é denominado pela própria docente como “material de treinamento”, pois era usado para preparar os alunos para a prova do Saeb, a fim de que a nota da escola pudesse ao menos continuar semelhante à de 2019 (4.8). Após a professora trabalhar as listas, a cada quinze dias era aplicado um simulado semelhante à prova do Saeb.

O Saeb é um exame de larga escala, com o qual se pretende acompanhar o desempenho estudantil e a qualidade/efetividade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. Com o objetivo de analisar a proficiência em leitura dos alunos, o Inep se utiliza das Escalas de Proficiência do Saeb (Brasil, 2020). No documento de 2020, a escala se divide em 8 níveis (Níveis 0 e 1 – Insuficiente; Níveis 2 e 3 – Básico; Níveis 4, 5 e 6 – Proficiente; Níveis 7 e 8 – Avançado). O ensino médio da escola parceira deste estudo ficou no Nível Básico nos anos de 2017 e 2019.

Há muitas críticas em relação à prova e aos seus impactos, com pesquisas que discutem “o pouco conhecimento e a pouca apropriação dos resultados das avaliações e dos significados dos índices pela comunidade escolar”, como também o fato de se dar “ênfase nos resultados em detrimento das análises contextuais” (Barbosa, 2020, p. 633-634).

Nesse contexto, outro fator relevante foi a implementação do Ideb, em 2007, com medidas que tornaram os resultados de cada unidade escolar cada vez mais públicos nas mídias e até nas portas das escolas, com placas informando a nota no Ideb, incentivando a avaliação social por parte da comunidade, dos pais, sem que fossem feitas as análises contextuais de cada resultado.

Outro fator importante a ser problematizado é a constituição de uma política de responsabilização com base nos resultados do Saeb e Ideb, com consequência para os agentes escolares - diretores, coordenadores e professores, conforme argumentam Bonamino e Sousa (2012). Essa política de responsabilização vem se constituindo em função de diferentes mecanismos, como pelo fato de o Saeb, antes identificado como uma avaliação diagnóstica da evolução da qualidade da aprendizagem na educação básica, ter passado, em 2005, a ser uma avaliação censitária para as escolas públicas (Fernandes; Gremaud, 2009 *apud* Bonamino; Sousa, 2012, p. 278).

Práticas de ensino desenvolvidas no contexto da 3ª série do ensino médio: descrição e discussão

Resumidamente, o processo de ensino-aprendizagem praticado no último semestre das duas turmas da 3ª série do ensino médio se organizou em três tipos de práticas de ensino: uma atividade para trabalhar com o projeto de vida dos estudantes, que ocorreu em duas aulas, nos dias 2 e 3 de agosto; uma proposta de produção de artigo de opinião para participação na 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa, nos dias 4 e 5 de agosto, encerrando um trabalho iniciado no primeiro semestre; e, pelo restante do semestre, a preparação para a prova do Saeb que ocorreria no final de novembro de 2021.

Todas essas práticas estavam previstas no planejamento enviado pela Seduc. Esse material se constituía de *planos de estudo*, das *listas de atividades* com gabarito para o professor e dos *simulados*. Os planos da disciplina língua portuguesa, organizados conforme Quadro I, previam, em colunas: conteúdo; objetivo (em sua maioria, com indicação do descritor do Saeb a ser focalizado); consulta ao livro; definição da lista de atividades a ser usada por semana; e coluna para informar o *link* do vídeo sobre os conteúdos explorados nas atividades enviadas. Havia, como vemos, uma coluna para indicar páginas do livro didático, mas em nenhum plano essa coluna foi preenchida. Cada plano previa atividades para cerca de 15 dias, sendo de 4 a 5 aulas semanais de língua portuguesa. No Quadro I, explicitamos alguns dos planejamentos contidos nos planos de estudo, seguindo a mesma organização e formato de tais documentos:

QUADRO I – Organização de planos de estudo

(continua)

Data	Componente Curricular	Conteúdo	Objetivo	Consulta ao livro (páginas)	Lista de Atividades (anexo)	Link de vídeo aula como sugestão de material de apoio
02 de agosto	Português	O ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES Confortar opiniões e pontos de vistas, sabendo responder, respeitar e preservar as diferentes manifestações de linguagens utilizadas nos grupos sociais distintos.	Ser capaz de elaborar metas para o futuro e planejar as formas de viabilizá-los em benefício de um projeto de vida. Estimular os estudantes a refletirem sobre os sonhos que pretendem realizar (meta), despertando a autoconfiança. Propiciar momento de encontro entre os(a) estudantes da própria turma/série, oportunizando a interação, fortalecendo os vínculos de amizade e os bons momentos e, especialmente, as boas práticas de conduta, de posturas e de iniciativas.			

(conclusão)

17 de agosto	Português	Aula na TBC – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).		LISTA DE ATIVIDADES 3ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO SEMANA 24	Para essa aula é importante: - assistir às videoaulas. Disponível em: https://portal.educacao.XX.gov.br/ . Acesso em: 18 jul. 2021.
31 de agosto	Português	AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO DA PROVA DA SUBSECRETARIA			
02 de setembro	Português	Língua Portuguesa – Aula na TBC	D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.			Para essa aula é importante: - assistir às videoaulas. Disponível em: https://portal.educacao.XX.gov.br/ . Acesso em: 17 jul. 2021.
13 de setembro a 17 de setembro	Português	Ironia ou humor em textos variados.	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		Com o auxílio das pesquisas, procurem responder às atividades propostas LISTA DE ATIVIDADES	- assistir às videoaulas. Disponível em: https://portal.educacao.XX.gov.br/ . Acesso em: 17 jul. 2021. https://youtu.be/P9oxiwQs6KM

Fonte: Planos de Estudo – Seduc.

No início do semestre, a professora postou, na sala de aula do *Google*, um texto, retirado do portal de aulas *on-line* de Minas Gerais, dando boas-vindas para os alunos, com a seguinte mensagem: “Você vai encontrar propostas de atividades instigantes e inovadoras para você. São histórias, situações-problemas, exercícios, imagens, pesquisas, desafios, temas e textos que irão orientá-lo(a) na aquisição de conhecimentos e habilidades importantes para que você se torne um cidadão cada vez mais curioso, pesquisador, autônomo e atuante em nossa sociedade”. A postagem foi pensada pela docente em função da preocupação de todos com o retorno dos alunos depois de tanto tempo longe da sala de aula.

Apesar dessa preocupação e da denominação, no plano de estudo, de “O acolhimento aos estudantes” para a primeira aula (Quadro 1), ao analisar a coluna do “objetivo” vemos que o foco era trabalhar o Projeto de Vida com as turmas. Para as duas primeiras aulas, nos dias 2 e 3/8, havia uma sequência de procedimentos detalhados ao fim do plano (ver Figura 1), com o propósito de fazer os discentes refletirem sobre si mesmos, seu futuro, planos e sonhos, focalizando o Projeto de Vida. Além de algumas questões reflexivas sobre essa temática e uma proposta de escrita sobre a realização de três sonhos dos alunos, estavam previstos, ainda, ouvir a música “Sementes do amanhã”, do cantor Gonzaguinha, e ver um vídeo denominado “O que você faz com os seus sonhos?”, da Edeavor Brasil, seguindo as orientações do plano e explorando o material didático indicado pela Secretaria. Na Figura 1, lemos as orientações para as duas primeiras aulas do semestre; o planejamento a seguir é o único detalhado dessa forma em todos os planos:

FIGURA I – Procedimentos definidos para dois dias de aula

02 A 03 DE AGOSTO DE 2021

ATIVIDADE 01 A 03

Atividade: Identificando seu projeto vida Objetivo:

Duração: 2 horas

✓ Atividade 1: Seus Sonhos Descrição: Mostrar aos estudantes imagens, de possíveis projetos (exemplo: universidade, viagem, trabalho, profissões, esportes, arte, cultura e outros). Começando a atividade, pergunte o que acharam das figuras, o que pensam que elas significam. Promova uma rodada para que se expressem e falem dos seus desejos para o futuro. Questione:]Quais são os seus projetos?]O que desejam para si?]Como pensam em realizar seu projeto de vida? CADERNO ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES ENSINO MÉDIO PARCIAL Ano 2021 11 Dê um tempo para que se expressem a respeito. É importante que eles percebam que todo ser humano sonha, que há sonhos parecidos e sonhos diferentes e que os sonhos e projetos mudam ao longo da vida, em função da experiência, da história e da maturidade de cada pessoa. Deixe que falem livremente e observe se manifestam alguma iniciativa no planejamento ações na direção de concretizá-los.]Será que eles(elas) têm noção do caminho a percorrer para alcançá-los?]Será que já imaginaram por onde começar?]Eles conseguem separar os sonhos de realização imediata com os de realização a longo prazo? Peça que cada estudante escreva em uma folha três sonhos/projetos que eles(elas) têm, em seguida proponha que observem bem cada um deles e tente identificar quais

✓ Atividade 2 - Música: “Sementes do amanhã” - Gonzaguinha Objetivo: Refletir sobre a necessidade de pensar e projetar o futuro de modo consciente, preparando-se para as novas exigências de um mundo cada vez mais competitivo e ainda, que é preciso buscar esse autoconhecimento. Conhecer-se é o primeiro passo para administrar a vida que ficará mais compreensível quando é possível diagnosticar as nossas fraquezas e nossas potencialidades. Vídeo: Semente do Amanhã (Nunca pare de sonhar) <https://www.youtube.com/watch?v=zohh7omUHQQ> Duração do vídeo: 3’45” Descrição: Neste exercício o objetivo é que o(a) estudante possa perceber a mensagem de otimismo e como ele(ela) pode aplicar em sua vida a partir da comparação da música: “Nunca pare de sonhar”. Os (As) estudantes deverão com uma palavra ou frase expressar a ideia principal e se pode ser relacionada ao seu projeto de vida e o que o move, para que possam compartilhar as conclusões a que chegaram. Para concluir a atividade irão escrever uma reflexão sobre a frase “Sonhos são as CADERNO ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES ENSINO MÉDIO PARCIAL Ano 2021 12 sementes do amanhã”. E ainda utilizarão a folha para elaborar o autorretrato.

✓ Atividade 3: A busca por um sonho Objetivo: Refletir sobre os sonhos e a busca na concretização destes. Vídeo: O que você faz com seus sonhos? <https://www.youtube.com/watch?v=MnW3sJHsHg4> Duração do vídeo: 2’06” Descrição: O(A) facilitador(a) apresentará o vídeo para que os estudantes assistam, depois fará uma breve reflexão sobre a mensagem do vídeo. Durante a reflexão o(a) facilitador(a) poderá trabalhar questões relativas ao desejo de realizar os sonhos, as diversas oportunidades que a vida nos oferece e o que fazemos com elas, a oportunidade de aprender com as experiências vividas, o trabalho em equipe, a ajuda mútua para realizarmos nossos projetos e a importância de sermos solidários. Encerramento: Duração: 15 min Vídeo de todos(as) os(as) professores(as) da turma da 2ª série dando boas-vindas aos estudantes neste segundo semestre.

Fonte: Plano de estudo da primeira quinzena de agosto – Seduc.

Houve, ainda, a realização de outra situação didática não planejada pela professora regente (nos dias 4 e 5/8), mas prevista no planejamento enviado, o qual, nitidamente, seguiu as orientações publicadas no site da *Olimpíada de Língua Portuguesa de 2021*. O objetivo desse evento de letramento era produzir um artigo de opinião sobre o tema “O lugar em que vivo”. A proposta de produção foi postada na sala de aula virtual, com o seguinte comando da docente: “Escreva seu artigo de opinião sobre um lugar, as pessoas ou problemas de sua cidade – Anápolis”. Nessa sala virtual, também foram postados um vídeo sobre artigo de opinião e uma coletânea com textos (reportagens, tirinha, vídeo e uma charge) para o trabalho com o gênero em questão, já disponibilizados também no site da Olimpíada. Os alunos, então, deveriam assistir, ler e, em seguida, responder à pergunta “quais são as características do artigo de opinião?”, para depois produzirem o texto. Foi realizado um trabalho em conjunto com a professora de redação, com o objetivo de os alunos conhecerem melhor o gênero. A preparação para a Olimpíada teve início no primeiro semestre e se encerrou nessas aulas.

Conforme relatos da professora, após essas duas situações didáticas, iniciou-se, nas turmas da 3ª série, a preparação para o Saeb. De agosto a novembro, todos os procedimentos das aulas estavam

previstos nos planos, a exemplo da aula do dia 17 de agosto do Quadro 1. Reunimos 14 listas de atividades para 14 semanas de ensino, da semana 22, em agosto, à semana 36, já em novembro. Esse material já vinha da Secretaria organizado por semana de trabalho, com orientações e atividades para diferentes componentes curriculares, como vemos na capa da lista de atividades da semana 35 (Figura 2). Essa Lista, em específico, trazia questões para os dias 10, 11 e 12 de novembro de 2021:

FIGURA 2 – Lista de atividades da semana 35

SEMANA 35 ATIVIDADES COMPLEMENTARES ENSINO MÉDIO – SEDUC		Superintendência de Ensino Médio	
COLÉGIO: _____ NOME: _____		DATA: ____/____/2021.	

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO
GERÊNCIA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA O ENSINO MÉDIO

SEDUC EM AÇÃO 2021
LISTA DE ATIVIDADES
3ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO
SEMANA 35

➤ Componentes Curriculares e temas

- **Quarta-feira – 10/11/2021**
 - Biologia – Aula na TBC – Desequilíbrios Ambientais
 - Química – Aula na TBC – Leis da Radioatividade
- **Quinta-feira – 11/11/2021**
 - Língua Portuguesa – Aula na TBC – D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
 - Matemática – Aula na TBC – D30 – Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.
- **Sexta-feira – 12/11/2021**
 - Matemática – Aula na TBC – D29 – Resolver problema que envolva função exponencial.
 - Língua Portuguesa – Aula na TBC – D7 – Identificar a tese de um texto.

2021

GERÊNCIA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA O ENSINO MÉDIO

LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 01 (P) -Adaptada) Leia o texto a seguir.

Soneto de fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
 Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
 Que mesmo em face do maior encanto
 Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto
 E rir meu riso e derramar meu pranto
 Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim quando mais tarde me procure
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Ela possa lhe dizer do amor (que tive):
 Que não seja imortal, posto que é chama
 Mas que seja infinito enquanto dure.

MORAES, Vinícius de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960 p. 96.

No trecho “Quero vivê-lo em cada vão momento” (v. 5), o pronome destacado refere-se a

(A) amor.
 (B) zelo.
 (C) encanto.
 (D) pensamento.
 (E) momento.

Disponível em: <http://www.uepg.br>. Acesso em: 08 ago. 2021.

DESCRITOR

➤ D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Para essa aula é importante:

 - assistir às videoaulas.
 Disponível em: <https://portal.educacao.pr.gov.br>.
 Acesso em: 08 ago. 2021.

- Com o auxílio das pesquisas, procurem responder às atividades propostas.

Alô estudantes da 3ª série!
 Esperança é esperar com fé!!!



8

Fonte: Lista de atividades da Seduc.

Nas capas das listas, havia a definição da série, da semana, dos dias das atividades de cada componente curricular e do conteúdo; e, para os componentes Língua Portuguesa e Matemática, havia a informação dos descritores do Saeb explorados. Nas folhas seguintes, vinham as atividades por Componente, e, para os de Língua Portuguesa e Matemática, havia a indicação do descritor do Saeb e do vídeo (*link*) a ser assistido pelo aluno e, em seguida, vinham as questões daquela semana (ver p. 8 da Figura 2). Cada lista de língua portuguesa continha um total de 8 atividades (questões de múltipla escolha), para uma semana de aula.

Essas questões de múltipla escolha foram retiradas de outras avaliações externas, atendendo aos descritores do Saeb (Brasil, 2020). Analisando o *corpus*, vemos que cada questão sempre traz um texto, alguns completos, como HQs, charges, propagandas, fotos, poemas, e uma maioria de fragmentos de outros gêneros textuais (poemas, contos, crônicas, romances, artigos de opinião, texto de divulgação científica, resenhas, reportagens, almanaques de curiosidade). As questões exploram textos curtos ou fragmentos curtos de textos, com um enunciado objetivo e com alternativas sem complexidade linguística e discursiva, as quais são pensadas a partir dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb (Brasil, 2020).

Todos os gêneros textuais são comumente explorados nas escolas, mas nos chama a atenção o quanto as listas exploram somente parágrafos de textos mais complexos; ainda, ressaltamos a ausência de músicas, textos de Geografia, de História, de Ciências, de Filosofia, e de textos comuns nas redes sociais, por exemplo. Como as questões são de outras provas, há, ainda, textos muito antigos, uma reclamação feita pelos alunos à professora em sala.

Outro ponto relevante, considerando a importância de desenvolver um ensino com os gêneros, especialmente, fazendo escolhas didáticas (textos e temáticas) que se aproximem dos eventos de letramento típicos de situações do cotidiano (formais e informais), é o fato de não haver referência nessas listas, nem mesmo nos enunciados das questões, ao nome do gênero textual explorado. Toda referência à leitura é feita com o termo “texto”, e não com o nome do gênero, como “artigo de opinião”, “crônica” etc.

Essa escolha na elaboração das questões não tem fundamento nos estudos sobre ensino de leitura, nas orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa (Brasil, 2018) e, ainda, se opõe ao descritor 12 do Saeb, que trata da habilidade de o aluno “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”. Para isso, um conhecimento básico é saber o nome dos gêneros textuais e discutir sua função na comunicação social; informações relevantes para a recepção e produção de textos. Vejamos alguns exemplos do tipo de questão cobrada nesse exame:

FIGURA 3 – Atividades propostas

ATIVIDADE 02

(PROEB) Leia o texto seguir.

É o boi

Senti que o texto “Como um boi vira bife” (Supernovas, junho, pág. 44), camuflado por “figurinhas” e por uma descrição quase infantil das etapas do abate do gado, subestimou a minha inteligência. Será que é realmente razoável obrigar que uma fêmea fique prenhe em todo cio? Será mesmo compensador ser colocado em confinamento por 3 meses “mas ter ração da melhor qualidade”? Creio que nenhum animal trocaria um pasto verde e farto por uma baía cheia de seja-lá-o-que-for!

Carolina di Biasi, São Paulo, SP

No texto, a expressão “seja-lá-o-que-for” sugere que o conteúdo da baía é

- (A) apropriado.
- (B) caríssimo.
- (C) indiferente.
- (D) insubstituível.
- (E) valorizadíssimo.

Disponível em: <http://gg.gg/rmc25>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ATIVIDADE 03

() /2016) Leia o texto a seguir.



Disponível em: <http://mulher30.com.br/tirinhas/>. Acesso em: 19 set. 2014.

Nesse texto, a palavra “indispensável” foi utilizada para

- (A) destacar o conteúdo da bagagem.
- (B) enfatizar o aspecto irônico da palavra.
- (C) expressar o desejo de levar pouca coisa.
- (D) indicar a revolta em relação à pergunta.
- (E) mostrar a quantidade de malas.

Fonte: Lista da semana 29, descritor 18 do Saeb.

Nessas duas questões, para analisar a capacidade de o aluno compreender as “relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, propõe-se examinar se ele consegue “reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” (Saeb, descritor 18). Vejamos outras questões que nos ajudam a compreender o contexto de ensino vivido nesse segundo semestre de 2021, nas turmas da 3ª série do ensino médio.

Na lista da semana 32 (dia 21/10), há um excerto do romance “O guarani” de José de Alencar, a respeito do qual é feita a pergunta : “Há uma opinião expressa no trecho: (A) “[...] parecia uma ilha de verdura banhando-se nas águas da corrente [...]”); (B) “[...] estreitando-se, pediam ao céu para ambos uma só morte [...]”]; (C) “[...]Tamandaré viu que a palmeira estava plantada no meio da várzea [...]”]; (D) “[...] vinha embeber-se no seu coração, que se abria para recebê-la.”; (E) “[...] tomando-a nos braços, disse-lhe com um acento de ventura [...]”]. Objetiva-se aqui verificar se o aluno consegue “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (Saeb, descritor 14), uma habilidade leitora importante no processo de leitura.

Numa atividade da semana 34 (dia 5/11), há um fragmento do texto (um parágrafo somente) “O casamento e o amor na Idade Média”, de Ingo Muniz Sabage, que expõe sobre o quão difícil era o casamento para as mulheres na Idade Média. Esse texto é comparado com outro fragmento curto de texto chamado “Tio Pádua”, de Ivana Leite, o qual conta a história de um casamento arranjado. Ao relacionarem os dois textos em uma questão, faz-se a seguinte pergunta: “Sobre o ‘casamento

arranjado', o texto I e o texto II apresentam opiniões: (A) complementares; (B) duvidosas; (C) opostas; (D) preconceituosas; (E) semelhantes". Nessa questão, o objetivo é avaliar a habilidade de o aluno "reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema" (Saeb, descritor 21), considerando os dois textos.

Em outra questão, há um excerto do artigo "O que está acontecendo com a natureza?" (da semana 36, dia 19/11), retirado de uma revista, que expõe o homem como causador de muitas tragédias naturais, seguido do seguinte questionamento: "De acordo com esse texto, as tragédias naturais são causadas, de forma geral, pelo: (A) aquecimento global; (B) desequilíbrio ecológico; (C) homem; (D) planeta; (E) prefeito negligente". Aqui, o objetivo é avaliar se o discente consegue "estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto" (Saeb, descritor 11). No entanto, considerando o título do texto e as discussões cotidianas sobre o meio ambiente na atualidade, é possível que os alunos respondam a essa questão sem fazer a leitura do fragmento ou a sua leitura integral.

Tais questionamentos não colocam os textos como discurso em sala de aula, como práticas sociais que constituem os sujeitos leitores e ampliam a sua criticidade. São perguntas de um exame de larga escala que avalia a habilidade leitora dos alunos, considerando os descritores do Saeb (Brasil, 2020), sem uma pretensão pedagógica de colocar os dizeres em discussão, em função de dada situação pragmática-discursiva de produção e de recepção dos textos.

Ao perguntarmos à docente sobre a metodologia das aulas para ensinar os conteúdos explorando esse material didático, ela explicou que, nos meses que antecederam a aplicação da prova (novembro), os procedimentos didáticos foram: a professora passava um vídeo disponibilizado pela Seduc com a explicação do conteúdo, tirava as dúvidas, lia os textos/fragmentos e as questões das listas, os alunos respondiam sozinhos às questões e, por fim, a docente as corrigia, discutindo com a sala as questões que erravam. O aprendizado era acompanhado por meio de simulados "Prepara Ideb", realizados a cada 15 dias, os quais também eram enviados pela Seduc.

Enfim, os eventos de letramento por todo o semestre se resumiram, praticamente, a essas ações em sala de aula, configurando-se por um produtivismo na resolução das questões de múltipla escolha para o Saeb, em detrimento de um trabalho com as demandas de aprendizagem das turmas e com o documento curricular da Seduc (Goiás, 2021) para o ensino médio. A crítica que se faz se deve à padronização das práticas de ensino no semestre, ao engessamento da atuação do professor e dos alunos em sala, ao descumprimento do currículo e também à visível não reflexão sobre que aprendizados estavam sendo produzidos nesse processo. Esse acontecimento é ainda mais problemático pelos meses em que os discentes ficaram afastados das salas de aula em função da

pandemia e por ser a 3ª série do ensino médio uma etapa de vida tão importante de sua jornada na educação básica, em função dos vestibulares (UEG e faculdades particulares) e do Enem.

Essa prática de ensino materializou uma pedagogia tecnicista, uma vez que focalizou o desenvolvimento da técnica por meio de atividades repetitivas e padronizadas; houve uma “busca [por um] resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino.” (Silva, 2016, p. 206). Configurou-se, assim, como um trabalho de treinamento dos alunos, como enunciou a docente na primeira entrevista. A preocupação era a nota final no exame a ser realizado, e não a ampliação da capacidade leitora daqueles sujeitos adolescentes. Refletimos que, nesse processo de ensino, apesar da crítica feita anteriormente, poder-se-ia ao menos ter realizado diagnósticos utilizando uma avaliação qualitativa (Libâneo, 2013) dos aprendizados dos discentes após algumas atividades e aplicação dos simulados, a fim de pensar outros caminhos para o ensino, mas isso tampouco foi observado na pesquisa de campo.

O papel que a professora foi impelida a assumir se assemelha à função do professor do ensino tecnicista, pois a essa docente coube “desenvolver [...] atividades com base nos programas e nos manuais didáticos elaborados por outros, ou seja, a professora não participou das decisões curriculares” (Silva, 2016, p. 207).

Compreendemos, assim, que os eventos de letramento vivenciados por todos naquele semestre contribuíram para a manutenção de um sistema educacional que mais exclui que ensina, não existindo mais o “fazer pedagógico” da docente, pois o que foi feito ali lhe fora imposto. Ainda, a concepção de letramento que fundamentou tais eventos foi a de um letramento autônomo, que promove uma descontextualização dos objetos do conhecimento, afastando-os da vida do aluno. Fundamentando esse letramento, há uma ideologia que retira do sujeito histórico em formação o direito de se letrar significativamente na escola, ao não lhe apresentar uma diversidade de letramentos sociais e proporcionar-lhe a oportunidade de se construir um leitor e sujeito mais crítico em situações didáticas significativas.

Os exames de larga escala, teoricamente, foram formulados com o intuito de mudar o ensino e torná-lo mais democrático, garantindo os chamados direitos de aprendizagem, mas tais exames, conforme estudos já realizados, têm provocado um efeito retroativo negativo nas escolas (Barbosa, 2020; Bonamino; Sousa, 2012). Vemos esse efeito nessas práticas de ensino desenvolvidas no contexto analisado, pois o planejamento e a ação docente nas salas de aula das duas 3^{as} séries do ensino médio foram direcionados por um agente de fora da escola e para a obtenção de resultados em um exame, desconsiderando, por todo o semestre, os aprendizados necessários para a formação básica dos adolescentes.

Apesar de a docente se preocupar também com a nota do Saeb, nas entrevistas, quando fala sobre as suas práticas de ensino antes da pandemia e do envio das atividades nesse segundo semestre de 2021, evidencia a sua crítica às imposições da Secretaria e a concepção de letramento que considera relevante para o aluno. Ela via e vê a importância de aproximar o conteúdo dado em sala da vida dos alunos, de suscitar a criticidade deles trabalhando diversos gêneros e temáticas que lhes interessam, com mais autonomia pedagógica por parte de quem conhece os adolescentes, seu contexto social e suas demandas de aprendizagem.

As práticas sociais diversas exigem um trabalho com diferentes eventos de letramento e em graus de complexidade também distintos, aproximando o contexto escolar da vida do discente. A escola é a principal instituição responsável pela formação de sujeitos letrados, mas da forma como foi realizado o ensino nas turmas em questão, por todo esse momento histórico, esse processo formativo significativo foi privado dos discentes das duas turmas. O ensino ali oferecido, por negar a esses alunos a vivência, a experiência em diferentes tipos de eventos de letramento, limitou a sua visão de mundo e seu aprendizado sobre o uso das linguagens no cotidiano e possivelmente alimentou crenças reduzidas, equivocadas, sobre a prática leitora, tanto na escola quanto fora dela.

Em certo momento da entrevista, a professora, respondendo à pergunta “Você acha que esses alunos estão se formando para serem sujeitos-agentes?”, diz: “Essa turma que tá aqui agora, de terceiro ano, acho que sim [porque] a gente está com eles desde o 6º ano”. E completa: “a gente sempre trabalhou muito [...] com eles roda de conversa, trabalha debate, apresentações, sempre trabalhamos muitos temas polêmicos”. A docente afirma isso se apoiando no ensino que desenvolvia antes de algumas exigências da Seduc, que se materializavam ali no envio dos planejamentos prontos, das atividades produzidas por um agente de fora da escola e impostas ao professor e aos alunos, além das videoaulas também ministradas por um sujeito externo; um material presente diariamente nas aulas de língua portuguesa naquele semestre de 2021. Na visão da profissional, esse “treinamento” traz o risco de seus alunos ficarem alienados, visto que as exigências com a execução dos planos de estudo enviados e não discutidos com os docentes impossibilitaram um trabalho com outros eventos de letramentos considerados relevantes pela docente parceira da pesquisa.

Em outro momento, a professora demonstra a clareza que tem do papel dessa prática de ensino na formação oferecida na educação básica. Quando indagada sobre como avaliava as atividades enviadas pela Seduc e a prática imposta, argumenta que “para o objetivo que eles querem (Seduc/Governo), né, que é o aluno sair melhor na prova, eu creio que assim... vai surtir efeito. Por quê? Porque o aluno, de tanto fazer essas provas, vai ter condições de tirar uma nota melhor no simulado do Ideb (sic). E, principalmente, de treiná-los, né, a interpretar a pergunta...”. Entretanto, no

final dessa fala, acrescenta que, “se for para eles (os discentes) conseguirem ser uma pessoa, um autor, um aluno participativo e crítico, nesse sentido, não”.

Enfim, nesses meses de agosto a novembro, o desenvolvimento de diferentes tipos de eventos de letramentos em sala de aula foi impossibilitado, tendo os adolescentes das duas turmas acesso praticamente a um tipo de evento, engessado, realizado ainda, interpretamos, com um fim institucional. Conforme relato da docente, não havia a discussão dos textos para além das atividades que estavam postas, ali, para que os discentes respondessem às questões e treinassem para uma prova, alimentando a concepção de leitura como um processo mental individual (Koch; Elias, 2018).

Essa prática de ensino conservador e tecnicista que ocorreu na escola, nesse momento histórico, está em dissonância com os objetivos de se ensinar língua portuguesa na formação básica, por limitar o letramento desse aluno-cidadão a responder questões de múltipla escolha. Evidentemente que essa é uma habilidade importante para a vida de todo estudante, mas a prova do Saeb não é um material didático produzido para realizar processos de ensino que ampliem as habilidades linguísticas dos alunos, é um exame de larga escala que visa obter conhecimento das habilidades leitoras desses alunos para fins de política educacional, examinando o resultado dos processos de ensino engendrados na escola.

Analisando os planejamentos enviados, as atividades e os relatos da professora, interpretamos que tanto as propostas das aulas quanto a forma como eram conduzidas revelam que as “atividades instigantes e inovadoras”, promulgadas na sala de aula do *Google* ainda em agosto, não se tornaram uma realidade para as turmas, mas não porque a docente não as almejasse, e sim porque recebia ordens para executar planos fechados e descontextualizados, sentindo-se cerceada em suas ações. Compreendemos que a docente, sentindo-se sem autonomia e vigiada, viu-se sem condições de fazer diferente, de criar alternativas aos procedimentos impostos. Sentiu-se controlada pelo Estado e pelas ordens e/ou orientações de superiores que não vivem o cotidiano da escola. Por outro lado, na sua compreensão, como material complementar ao planejamento feito pelo professor, as atividades enviadas pela Seduc têm o seu lugar na escola.

Na segunda entrevista, a professora assume criticamente que o fato de receber tudo pronto é facilitador e, por isso, tem corrido “o risco de ficar acomodada”; ainda, analisa que seu papel tem ficado cada vez mais reduzido em função de planejamentos e atividades enviados para serem aplicados. Nas suas palavras, “vem tudo direcionado, todas as aulas, e é cobrado, e o professor tem que trabalhar, e eles têm até o monitoramento, monitora...”.

Em outro momento, a profissional revela certa angústia ao relatar que os projetos que eram desenvolvidos antes da pandemia, como teatros, saraus, debates, roda de conversa, culminâncias (momento em que as turmas apresentam/expõem os trabalhos desenvolvidos num dado período),

projetos de leitura de livros, não puderam ser realizados naquele semestre em razão do tempo, uma vez que a preparação para o Saeb havia ocupado todas as suas aulas. Essas atividades antes realizadas pela docente poderiam desviar o foco da prova e, ainda, conforme suas palavras, a Seduc achava que essas apresentações eram “muito barulho”, “perda de tempo”.

Essa realidade vivida no segundo semestre de 2021, nas turmas da 3ª série do ensino médio, representam um ensino que se afasta das demandas do aluno e um professor destituído de sua função política de ensinar. Como reflete a própria docente, “só vai reduzindo, né, o trabalho do professor... é porque ... como eles querem ter o mesmo trabalho em todas as escolas do Estado todo, todo mundo trabalhando a mesma coisa, aí já vai perdendo um pouco da criatividade, né?”, em favor de uma padronização que silencia, que exclui uma diversidade de conhecimentos, vozes, vivências em sala de aula.

Algumas considerações

Durante o estudo, deparamo-nos com práticas de ensino de língua portuguesa que temos questionado nessa última década em nosso Estado, especialmente no contexto do Estágio do curso de Letras da UEG em Anápolis. Ao pensarmos a escola como um lugar privilegiado para desenvolvermos eventos de letramento diversos e significativos para a formação do sujeito aluno, compreendemos que a realidade descrita contrasta com os objetivos de se ensinar língua portuguesa no ensino médio, opondo-se ao que temos discutido tanto na área da Pedagogia, pensando no processo de ensino, quanto na área de Linguística e Ensino.

Nos quatro meses em que dialogamos com a docente das turmas, em nenhum momento a profissional se sentiu na liberdade de planejar e executar seus planos. As aulas pensadas e previstas nos planos de estudo enviados pela Secretaria visavam unicamente à preparação dos alunos para a prova do Saeb. Nesse contexto, por mais que um professor ou professora tentasse rever esse planejamento e a padronização das práticas de ensino, as cobranças por essas atividades serem aplicadas criariam barreiras concretas ao trabalho autônomo dos docentes, que, nos parece, se sente vigiado por agentes superiores do sistema educacional. Com isso, infelizmente, perdeu-se a oportunidade de ensinar conhecimentos relevantes para os alunos, de contribuir com a ampliação de sua competência comunicativa (Travaglia, 2009) por meio de eventos de letramento que objetivassem o desenvolvimento significativo de suas habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) para a vida e assim, também, para fazerem um exame como o Saeb.

Considerando o que descrevemos sobre as situações didáticas, podemos reafirmar o pensamento de Cook-Gumperz (1986, p. 14 *apud* Soares, 2009, p. 85) de que esse letramento escolar se configura como “um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho

em testes”. De agosto a novembro de 2021, o ensino proposto e realizado se afastou da realidade dos adolescentes das duas turmas, desconsiderando suas necessidades de formação humana e acadêmica, especialmente depois de dezesseis meses sem a vivência nas salas de aula por conta da pandemia, uma vez que se priorizou a construção e a manutenção de um ensino tecnicista e de resultados quantitativos, negando-se um ensino significativo para a formação desses alunos.

Compreendemos, ainda, conforme relato da docente, que esse ensino, além de não visar à formação desses alunos como sujeitos-agentes, críticos, tampouco garante os resultados esperados pela Seduc. O Ideb 2021 do ensino médio da escola ficou 5.0, praticamente os mesmos 4.8 de 2019, e o ensino médio ficou pela terceira vez seguida no Nível Básico da Escala do Saeb (portal de dados educacionais - Qedu⁴), tendo a média de proficiência diminuído de 2017 (263,71) para 2021 (251,32).

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011 [1953].

BARBOSA, A. O. Investigando efeito retroativo do Saeb/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 631-650, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v49i2.2683>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2683>. Acesso em: 10 maio 2021.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Educação 2022** – PNAD Contínua. [S.l.]: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Escala de Proficiência do Saeb**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília: Inep/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

⁴ <https://qedu.org.br/>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais dos Letramentos. Entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a10.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

FIGUEIREDO, D. *et al.* Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do Ideb. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-572, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620180026001178>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7x9tyCtnSPdwj9fCZWgr9ZF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**. Formação Geral Básica – Bimestralização. Goiânia: Seduc, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Avaliação escolar. In: LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 216-244.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-37.

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

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644737>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 121-144.

TAVARES, S. I. G. L. Ferramentas de aprendizagem e construção de material didático: práxis de (multi)letramentos do Ensino Fundamental II. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [s.l.], n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/0.17771/PUCRio.PDPe.2674>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26741/26741.PDF>. Acesso em: 10 maio 2021.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 29-58, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-25, e-23233.046, 2024.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 10 maio 2021.

TRAVAGLIA, L. C. Objetivos do ensino de língua materna. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17-20.

Recebido: 05/04/2024
Aceito: 12/09/2024

Received: 04/05/2024
Accepted: 09/12/2024

Recibido: 05/04/2024
Aceptado: 12/09/2024

