

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DE UM 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Elvira Cristina Martins Tassoni*
Roberta Soares Ribeiro**

Resumo: *Este artigo apresenta resultados de pesquisa que teve por objetivo identificar as práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual em Piracicaba/SP, bem como de que forma tais práticas se articulam com as vivenciadas nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, foram realizadas observações de dez aulas em duas classes do ano em questão e entrevistas semiestruturadas com dez alunos e com a professora das classes observadas. A partir do material empírico foram criadas categorias de análise, que evidenciam as relações dos alunos com a leitura e a escrita. Os resultados apontaram importante envolvimento com práticas de leitura e de escrita por meio de ferramentas tecnológicas. Em relação às práticas escolares, embora considerem importante o que é ensinado, esperam maior dinamismo nas aulas, situações mais contextualizadas de leitura e escrita, bem como espaço para expressarem suas ideias e opiniões.*

Palavras-chave: *Letramento. Práticas Pedagógicas. Ensino Médio.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo mostra resultados de uma pesquisa que teve como objetivo apresentar as práticas de leitura e de escrita vivenciadas por jovens de um 2º ano do Ensino Médio em seu dia a dia e as relações de tais práticas com as vivenciadas nas aulas de língua portuguesa, na escola.

O problema que norteou a investigação foi: quais são as práticas de leitura e de escrita em que os alunos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual da cidade de Piracicaba (SP), estão inseridos em seu

*Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-CAMP. Email: cristinatassoni@gmail.com

** Mestre em Educação pela PUC Campinas. Email: rsribeiro@yahoo.com.br.

dia a dia, e de que forma essas práticas se articulam com as vivenciadas nas aulas de língua portuguesa?

Tal investigação se justifica a partir dos resultados insuficientes no que se refere à competência nos usos da escrita e da leitura por alunos da educação básica, conforme estatísticas nacionais do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Como metodologia de investigação, a pesquisa contou com a observação de dez aulas de língua portuguesa e entrevista semiestruturada com dez alunos de duas salas do 2º ano do Ensino Médio e com a professora que ministra as aulas em ambas as classes.

Para que o ensino vise à formação de alunos competentes nos usos da escrita e da leitura, é necessário um trabalho envolvendo leitura de textos variados e completos, como, por exemplo, a “leitura de notícia ou reportagem de revistas semanais de informação, como instrumento de ancoragem do trabalho interdisciplinar, pelo seu fácil acesso e disponibilidade” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 67-68).

A prática pedagógica envolvendo o trabalho com escrita e leitura deve partir do que Leite (2006) denomina textos verdadeiros, referindo-se aos textos reais que circulam socialmente, aos quais os alunos e seus familiares têm acesso. Neste sentido, as orientações que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 21) enfatizam os usos sociais da linguagem oral e escrita, dando destaque às condições de produção. Afirmam que

[...] os gêneros discursivos, cada vez mais flexíveis no mundo moderno, nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, religião.

Salientam ainda que, para a realização de um trabalho significativo com a língua portuguesa, é necessária a exploração de variados textos, de diferentes gêneros, em diferentes contextos de produção, contendo diferentes mensagens. Desta forma, os alunos têm a possibilidade de

desenvolver a competência linguística na norma-padrão, ao se inserirem nas diversas situações de uso da linguagem, desenvolvendo diferentes formas de sentir, pensar e agir.

2 O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Há algum tempo temos assistido à publicação de documentos explicitando diretrizes curriculares para nortear e embasar o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. Destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio como o documento que apresenta as competências referentes à disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com tal documento, são explicitados “três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 15, grifos no original).

Nesse sentido, o professor lança mão dos conhecimentos linguísticos que o aluno já possui, e propõe investigações sobre aspectos específicos da língua a serem trabalhados, contribuindo, assim, para a ampliação dos conhecimentos que o aluno tem. Dessa forma, este poderá compreender a língua portuguesa, na norma culta, apresentando domínio de diferentes linguagens em diferentes condições de produção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio propõem a realização de um trabalho com a linguagem focando, também, os significados, os conhecimentos e os valores. A utilização das linguagens gramatical, textual e interativa, visando ao desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e produzir diversos gêneros é um dos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio. A realização do diálogo entre sujeitos e textos é uma competência linguística destacada pelo documento.

Com relação à leitura na escola, Petit (2006) justifica a falta de interesse dos jovens pela leitura afirmando, a partir de pesquisa realizada na França, que não nutriam sentimentos bons pela escola e atribuíam culpa à instituição por não terem sido estimulados a ler. E a leitura na escola era vista como algo obrigatório, cabendo-lhes interpretar textos que não lhes parecia ter significado algum. É extremamente importante o papel do outro na formação do leitor, pois a forma como é feita a inserção do sujeito aprendiz no mundo da leitura tem importante influência para tal formação.

Petit (2006) ressalta a importância do papel do sujeito que apresenta a leitura ao jovem, auxiliando-o nas escolhas e oferecendo a oportunidade de descobrir outros mundos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A escola onde se realizou a pesquisa pertence à rede estadual e localiza-se em um bairro nobre da cidade afastado do centro. Tem em sua proximidade um clube, casas residenciais com boa arquitetura, uma escola particular e uma das principais avenidas da cidade. A escola possui uma boa infraestrutura e atende alunos provenientes de famílias cuja renda é um pouco mais elevada em comparação a outras escolas públicas localizadas em regiões mais afastadas do centro da cidade. Em geral, as atividades profissionais das famílias cujos filhos frequentam a escola pesquisada são variadas, havendo desde donos de lojas até caixas de supermercado.

A escola oferece Ensino Médio no período da manhã e anos finais do Ensino Fundamental, no período da tarde, atendendo aproximadamente 1.250 alunos. No período da coleta de dados, funcionavam cinco classes de cada ano do Ensino Médio, totalizando, portanto, quinze classes, cada uma delas com a média de quarenta alunos. Foram escolhidas duas classes de 2º ano para a realização das observações, em função de serem classes bem distintas, no que diz respeito ao nível de participação dos alunos nas aulas, ao grau de interesse e motivação para a realização das atividades.

O trabalho de análise levou em consideração a observação das aulas de língua portuguesa e as entrevistas semiestruturadas com alunos e professora observada.

As observações serviram de base para a elaboração de um roteiro que norteou as entrevistas com os alunos, como também com a professora. Apesar do roteiro, houve flexibilidade em relação às questões feitas no momento das entrevistas, pois era importante que os entrevistados se sentissem confortáveis em participar. As informações foram captadas imediatamente com o auxílio de um gravador. O roteiro explorou o tipo de leitura e as práticas de escrita que alunos e professora costumavam fazer na escola e fora dela, a frequência de tais práticas, as preferências em relação

às atividades realizadas ou propostas em sala de aula, a forma como tais atividades contribuíam para a formação dos alunos e para maior compreensão do funcionamento da escrita, o tipo de recurso e material didático utilizado em aula.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foi entregue aos alunos uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido a seus pais ou responsáveis, para que os que tivessem interesse em participar da pesquisa se apresentassem voluntariamente.

Os alunos que participaram das entrevistas apresentavam correspondência adequada entre série e idade e nenhum deles veio transferido de outra escola, estudando juntos desde o início do Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas com três meninas e sete meninos – três alunos de uma classe e sete da outra, e com a professora observada. A escolha deste número se deu, em parte, em função dos alunos que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Além disso, as observações que realizamos anteriormente às entrevistas nos ajudaram a identificar alunos com maior ou menor comprometimento com a disciplina, com as aulas e com as atividades propostas em sala, bem como alunos mais participativos e menos participativos nas aulas. A professora foi escolhida em função de ter mestrado e doutorado em Linguística – formação diferenciada relativamente aos demais professores –, trazendo a possibilidade de práticas pedagógicas supostamente diversificadas e mais coerentes com as concepções mais atuais em relação ao ensino da língua. Além disso, por já ter vivenciado experiências no campo da pesquisa acadêmica, isso poderia ser um elemento facilitador para o desenvolvimento de nossa investigação, já que tivemos grande abertura para observar suas aulas e entrevistar seus alunos.

A partir de leituras sucessivas do material coletado, foram elaboradas categorias de análise, buscando-se identificar e destacar aspectos considerados relevantes ao problema de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221) no processo de categorização o pesquisador

percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que apresentam estes mesmos tópicos e padrões. Estas

palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.

O material coletado deu origem a cinco categorias de análise, a saber: (1) a relação com a leitura; (2) a relação com a escrita; (3) atividades pedagógicas realizadas em sala de aula; (4) influência da família; e (5) expectativas dos alunos, constituindo o retrato de como os alunos veem a leitura e a escrita em suas vidas, dentro e fora da escola.

Na sequência, apresentamos as categorias de análise juntamente com amostras de fala dos sujeitos entrevistados, que são identificados com nomes fictícios, a fim de se preservar a identidade de cada um.

4 A RELAÇÃO COM A LEITURA

Esta categoria contemplou os dizeres dos alunos sobre as relações que mantêm com a leitura, tanto no ambiente escolar, como fora dele. O que se destacou foram as informações referentes ao que costumam ler, suas preferências na escola e em casa.

No geral, os alunos se interessam muito por notícias de jornais, revistas e internet:

Adoro ler revista. Ah, tem todo tipo. Tem aquela *Época*, que é do meu pai. Também tem de escola, que é do meu pai. Aí, tem aquelas revistas de fofoca...(risos). (Maria)

De literatura eu nunca gostei muito. Gosto mais de ler texto informativo, jornal. Qualquer tema. Eu comecei a ler cedo, sabe, comecei a ler com 5 anos, na escolinha. Daí, de lá pra cá, eu comecei a ler tema de ciências. [...]. Ler, eu leio bastante. Leio notícia de futebol na internet, todo dia. (José)

A partir dos dizeres acima, percebemos que os alunos gostam de ler, se interessam pela leitura informativa, revelando a busca por atualização. Nesse sentido, a tecnologia é uma ferramenta que proporciona esta busca, constituindo-se em um recurso que promove a leitura:

Eu tenho celular com internet, porque eu tô sempre no *Google News*, que é notícia, minha mãe também. A gente não usa computador, mas eu e ela temos celular com internet. (Pedro)

A busca de informação por meio da internet aconteceu não apenas para se atualizarem a respeito dos acontecimentos recentes, mas também nas situações de estudo:

Eu peguei um amigo meu que tava tendo dificuldade em muitas matérias, eu tô com livro em casa estudando com ele. Então, a gente tá lendo algumas coisas, revendo, procurando na internet. (João)

Ainda se destacou o fato de que a tecnologia, além de ser um recurso que promove a leitura, constitui-se em um tema que atrai a atenção do aluno leitor:

Eu procuro muito leitura, textos de informática. Todo dia mesmo. Porque eu gosto. (Marcos)

A leitura como lazer, fruição também apareceu nos dizeres de vários alunos, e estes destacaram livros, materiais que, geralmente, não são leituras obrigatórias advindas da escola, e que, muitas vezes, não são consideradas prazerosas pelos alunos entrevistados. Pelo contrário, leem pela obrigação em realizar as provas escolares e para o vestibular. Destacaram, ainda, que algumas leituras pedidas pela escola retratam uma outra época, cujo vocabulário é difícil de compreender, demandam mais tempo de leitura e são realizadas mensalmente ou a cada dois meses, sendo justificado por eles como algo que leva mais tempo para compreender, diferentemente das leituras encontradas na internet, em revistas e jornais:

Quando obrigam aqui, [na escola] leio mesmo pra prova. O bimestre passado teve aquele livro *Grande Sertão Veredas*. (Joana)

Por outro lado, uma leitura solicitada pela escola, *Dom Casmurro*, obra explorada nos vestibulares, apareceu em várias falas:

Capitu, que foi a obra de *Dom Casmurro*, motivou muito pra que a gente lesse o livro, entendeu. Isso fez com que a gente ficasse mais interessado pra ler. (Ana)

Ai, eu gostei muito da Capitu. Eu adorei a Capitu. [...] Eu vi primeiro a minissérie, na Globo, aí a gente ganhou o livro ano passado, e eu comecei a ler. Eu li uma vez pra fazer prova na escola, depois eu li de novo. (Maria)

Como se observa na fala de Maria, esta obra foi adaptada para a televisão, na minissérie Capitu, possibilitando que alguns alunos a assistissem e lessem, em seguida, a obra. Destacamos também que esta foi lida mais de uma vez por alguns deles. Os dados permitiram inferir que quando há a possibilidade de articulação entre diferentes linguagens na exploração de obras literárias, isso pode promover maior envolvimento dos alunos com a leitura.

No acesso à leitura de obras clássicas, mais uma vez, os recursos tecnológicos estão presentes na vida desses estudantes. Afirmaram fazer leitura de livros que baixam pela internet no computador de suas casas ou em seus celulares.

A preferência por determinadas leituras também foi revelada pelos alunos entrevistados:

Gosto muito de livros, assim, de suspense, sabe, que conta história de assassinato. (Ana)

Eu gosto de ler romance, livros de poesia, Vinicius de Moraes, Machado de Assis. Livro de princesa. *A bela e a fera*. (Maria).

Eu gosto de ler textos engraçados. Mas, o que eu mais gosto é texto de reflexão. Gosto de pensar sobre a vida ou alguma coisa que tá acontecendo, uma situação. [...] um texto que faz comparação, que coloca uma situação pra você se comparar com você. [...] Eu leio a Bíblia quase todo dia. [...] A linguagem é realmente antiga, muitas vezes fica difícil de entender. Mas a Bíblia consegue entreter. (João)

Notamos, assim, que, além da necessidade de informação dos alunos entrevistados, estes apresentam gosto por variados tipos de obras, dedicando seu tempo fora da escola para realizar leituras pelas quais se interessam mais. Destacaram que determinadas obras os instigam à leitura, permitindo que adentrem outros mundos, sintam-se como os personagens e imaginem-se em outra situação de vida.

Segundo Kleiman (2006, p. 25-26)

uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construtivista), de forma sempre renovada. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que permite a compreensão, que é ato ativo, que se confunde com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido.

Identificamos, nos dizeres dos alunos, diferentes modos de interação, não apenas entre sujeitos, mas entre mídia e espectador, internet e internauta, escritor e leitor. Estes jovens entrevistados se encontram em um meio em que a tecnologia está presente e se identificam e sabem lidar muito bem com ela. Soares (2002, p. 151) destaca a tela como um espaço de escrita constituído bem recentemente e, nesse sentido, “traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”.

Na entrevista realizada com a professora de língua portuguesa, ela destacou que propõe leituras durante suas aulas, salientando que busca livros, revistas para complementar o material adotado pela escola. Destacou que, quando trabalha com autores como Machado de Assis e Fernando Pessoa, relaciona seus conhecimentos com revistas sobre literatura brasileira ou portuguesa que estão sendo lançadas no mercado. Então, acrescenta, ao longo das aulas e explicações, curiosidades sobre os autores

e suas obras. Finaliza dizendo que, a partir disso, tem como intenção despertar o interesse dos alunos pelos autores:

Ah, Fernando Pessoa, eu conto curiosidades da vida dele, que ele não casou, como que foi a vida dele, né, um pouco trágica. De como ele escrevia os seus poemas. E aí, eu leio um pedacinho de Alberto Caeiro. Então, porque Alberto Caeiro me chamou muita atenção. Principalmente quando ele fala de Deus e que ele é, cospe na Virgem Maria. Então aí, né, tem umas palavras fortes, escarrar. Então, aí, eu mostro o lado da, desse outro lado dele. Aí, fica curioso pros alunos, né, e aí vão buscar. (Márcia)

A professora afirmou que sempre propõe muita leitura aos alunos em sala de aula, mas evita ler obras clássicas, preferindo contar aos alunos para despertar o interesse deles.

Eu conto pra eles, aí eles vão buscar, quem tiver interesse. Agora, poema, poema não. Poema eu leio, porque daí não. Mas eu evito. Por exemplo, Machado de Assis e outros, eu prefiro contar mais uma história, pra despertar o interesse. (Márcia)

Kleiman (2006, p. 31) discute o letramento nas diferentes instituições, inclusive a escolar. Destaca que

um projeto de letramento elaborado a partir [da] observação inicial da ‘direção do olhar do adolescente’ empresta, novamente, especificidade a objetivos amplos e genéricos sobre a competência leitora tais como ‘colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos’.

Isso nos revela que, se o professor conseguir relacionar os anseios de leitura dos seus alunos adolescentes com os conteúdos já estabelecidos, poderá promover um diálogo entre desejos e obrigações.

Calvino (1993, p. 12), em sua obra *Por que ler os clássicos?*, aborda a questão da leitura de livros clássicos destinada aos jovens, salientando que “a leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos”.

A importância da descoberta a partir da leitura é uma questão que o professor pode explicitar aos seus alunos, destacando que, com a leitura, eles descobrirão novos horizontes, novos mundos, formas de pensar e de agir diferentes daquelas a que estão acostumados.

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. (CALVINO, 1993, p. 12)

O autor, contudo, ressalta a importância de diversos tipos de leitura, não apenas a clássica. Destaca o papel de questões da atualidade, que devem ser conciliadas com diversos gêneros de texto. Dessa forma, o professor, buscando que seus alunos se interessem pela leitura de obras clássicas, bem como de diversos gêneros de texto, permite que os jovens estudantes se engajem neste caminho que lhes faculta inserir-se no mundo. Por outro lado, conhecer as preferências e os hábitos de leitura dos alunos possibilita que o professor explore mais e promova situações de leitura derivadas de tais preferências e hábitos.

5 A RELAÇÃO COM A ESCRITA

Esta categoria destaca como os alunos se relacionam com as práticas de escrita vivenciadas na escola e fora dela.

No geral, os alunos demonstraram gostar de escrever. No entanto, ao falarem sobre o gosto pela escrita, parece que se lembram de situações mais relacionadas às produções realizadas no Ensino Fundamental e não propriamente no Ensino Médio:

Eu gosto de escrever, adoro montar histórias. De suspense, policial, CSI, essas coisas. Só que eu não sei escrever muito bem. Por causa de concordância. Eu gosto de escrever também quando a professora dava um começo de uma história e você tem que terminar. Daí, eu

adorava. Sempre eu mudava a história. Uma história que tava na praia, daí eu já ia da praia pro shopping, do shopping pra casa. (risos). (Pedro)

Aqui podemos identificar que Pedro rememora momentos de produção de texto na escola, explicitando um elemento facilitador para ele – proposta de produção a partir de texto já iniciado pela professora.

A produção de redações sobre romance, poemas, problemas da sociedade foi citada por Ana como algo que a motiva a escrever. Salienta que se sente à vontade para colocar suas ideias no papel, quando escreve sobre poemas e romances. Parece-lhe mais interessante. Destaca adorar poemas e menciona ter muita facilidade para escrevê-los:

Ah, eu adoro escrever romance, poema, porque eu me sinto mais à vontade na hora de colocar no papel. Acho mais interessante. O que eu adoro é poema. Poema sempre fui boa pra escrever. (Ana)

O que se evidencia na fala de Ana é que nos aproximamos das práticas que nos possibilitam mais chances de sucesso. Segundo Tassoni (2011, p. 63)

as condições de ensino pensadas e planejadas intencionalmente podem contribuir para a vivência de experiências escolares de sucesso que geram aprendizagem e confiança, promovem a inserção dos alunos no processo educativo, afetam a autoimagem dos mesmos, etc.

Nesse sentido, outro aspecto apontado pelos alunos como fundamental para aproximá-los das atividades de produção escrita é escrever sobre um assunto que dominam.

Por exemplo: vai dar um texto dissertativo sobre um tema que eu não domino muito. Aí vou ter mais dificuldade, mesmo. (Marcos)

Mas, pra escrever é gostoso você escrever quando você tem conhecimento. Quando você entende alguma coisa é gostoso escrever. (Lucas)

Promover experiências em sala de aula em que os alunos tenham condições de se saírem bem “significa viabilizar situações reais de aprendizagem em que os alunos se apropriem do conhecimento, atribuam significado a ele e sintam-se parte do processo educativo e da sociedade em que vivem” (TASSONI, 2011, p. 64). Quando essas condições não são consideradas, a produção escrita pode se tornar uma tarefa penosa e difícil, pela própria natureza dela – a exigência de alto nível de abstração, de detalhamento e normatização, como também de complexidade ao envolver a criação de situações imaginárias ou de representação para nós mesmos ou para um interlocutor ausente ou fictício. Todas essas especificidades da escrita, especialmente na escola, acabam sendo vistas pelos alunos como aspectos que dificultam a sua realização. Eles expressaram a dificuldade em passar suas ideias para o papel seguindo as regras da norma culta. Revelaram que, em função disso, a contradição de ideias pode aparecer ao desenvolverem argumentos sobre um tema, dificultando a produção do texto todo. Nesses momentos, a exploração de diversas fontes que abordam um determinado tema, discussões recorrentes sobre ele, elaboração oral de ideias e argumentos a respeito do assunto e, ainda, o uso do rascunho podem se constituir em etapas auxiliares para organizar as ideias, para iniciar ou desenvolver um texto, oferecendo mais condições de sucesso na realização.

Um ponto de divergência entre os alunos entrevistados está na questão da criação. Para uns, trata-se de um aspecto facilitador para a produção:

Na escola, eu gosto de fazer redação. Só que eu prefiro uma redação que tem narrativa, sabe. Agora, se for criação minha, eu gosto de escrever poema, mas que rima. (Maria)

Para outros, a dificuldade em ter inspiração, criatividade é um fator complicador para a produção:

Gosto, sim, até que gosto, mas não tenho inspiração. O meu problema é esse. Não tenho aquela criatividade. (Jonas)

Da mesma forma que as práticas de leitura, as práticas de escrita aparecem em meios digitais, como Twitter, blog. Isso nos faz inferir que as ferramentas tecnológicas, os sites de relacionamento estão inseridos de forma muito intensa no cotidiano desses jovens estudantes.

Eu gosto de escrever poemas sobre amor e sobre problemas atuais. Tenho até um blog com alguns dos meus antigos poemas, mas já faz tempo que não posto nada. (Jorge)

[Escrevo] Só no meu Twitter, falar bem a verdade. (José)

Temas sobre problemas atuais (aquecimento global, família, aborto) e poemas sobre amor aparecem como elemento motivador para a escrita, pois possibilitam a expressão de opiniões diversas. Mas estão muito relacionados às propostas da professora:

A gente escreveu sobre aborto, pra dar opinião. Ah, eu gostei, porque era mais opinião, né. Então, “soltei o verbo”. (risos). (José)

Eu gosto de dar minha opinião de certos temas. Sempre gostei de interpretação de texto. Eu gosto de ler os textos, aí pergunta, o quê que você entendeu do texto: Eu gosto de colocar minha opinião nas perguntas. (Marcos)

As práticas de escrita surgiram também em momentos de reflexão pessoal, em que o aluno tem a possibilidade de expressar seus sentimentos sobre diversos aspectos da vida. Temas de apelo social aparecem em algumas falas como anseios em realizar mudanças a partir de reflexões, tanto na vida pessoal como na sociedade.

Eu tenho uma ideia, pego um papel e começo a riscar, a escrever, colocar as ideias, escrever alguma coisa pra refletir. E, aí, guardar aquilo pra aplicar aquilo. (João)

Em relação ao processo de produção da escrita, Antunes (2006, p. 167-168) afirma que

antes de tudo, vale a pena considerar que a escrita de um texto, sobretudo a escrita de um texto formal, não é um evento isolado nem é um evento pontual que começa com o ato de se tomar o papel e se debruçar sobre ele. A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista.

No âmbito escolar, para Antunes (2006, p. 177), é flagrante

a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano de trabalho significativo. Pesquisas já têm demonstrado que a maior parte do tempo em sala de aula é gasta com explicações ou exposições orais – compatíveis com o papel “transmissivo” que os professores historicamente assumiram, deixando as atividades de leitura e de escrita (entenda-se aqui planejamento, redação e revisão de texto) relegadas a um segundo plano, na dependência do tempo que sobre e do espaço disponível na pauta do programa.

Ainda é um grande desafio para a escola o planejamento de sequências didáticas que contribuam para que os alunos desenvolvam procedimentos para a produção de textos. A escrita produzida em diferentes versões, a organização da estrutura inicial da produção e a revisão são aspectos pouco valorizados e que recebem pouco investimento no planejamento escolar.

6 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REALIZADAS EM SALA DE AULA

Esta categoria ressalta as atividades propostas pela professora, levando em conta a percepção e a compreensão que os alunos têm ao realizá-las.

Resumos de livros, questões propostas pela professora, explicações em lousa, exercícios (gramaticais, interpretação de texto), produção de texto (rascunho, assuntos do cotidiano, formas de corrigir), trabalhos (grupos), leitura (feita pelo aluno ou pela professora, em voz alta ou silenciosa, individual ou coletiva), livro didático, livro literário (completo ou o resumo) são atividades propostas ao longo das aulas e abordadas pelos entrevistados.

Embora o resumo de livros tenha sido apresentado pela professora como uma atividade que contribui para o aprendizado, oferecendo uma prévia do que o autor aborda na obra, alguns alunos apontaram que a leitura integral da obra permite um aprofundamento importante.

O resumo, ele dá uma prévia do que é o livro, entendeu. Agora, você, se aprofundando no livro, você vai saber de mais detalhes. (Ana)

As atividades propostas em sala pela professora foram reconhecidas como necessárias para que o aluno aprenda. As propostas frequentes de exercícios, as explicações da professora foram muito valorizadas:

Ah, elas podem contribuir, porque essas atividades ajudam a gente na absorção de tudo que a gente passa. E são muito importantes pro futuro. Eu acho que é importante, por causa que ela sempre dá exercícios pra gente tá aprendendo. Aí, quando ela tá ensinando alguma coisa, ela volta naquilo. Aí, ela aplica em frases também. (Ana)

As atividades da professora ajudam bastante, porque, através das explicações na lousa, ela coloca palavras novas na lousa. É bom, porque na hora de uma redação... eu já usei muito, muito vocabulário colocado na lousa. Eu uso pra redação. (Maria)

A explicação dos conteúdos na lousa, pela professora, é destacada como elemento significativo à aprendizagem dos alunos, pois, em alguns

momentos, ao retornar às suas anotações, eles se recordam de determinados pontos ensinados anteriormente por ela. Os exercícios e os exemplos em lousa auxiliam a compreensão do funcionamento da leitura e da escrita, pois, em determinados momentos, a professora utiliza arranjos não habituais para os alunos, contribuindo na produção de seus textos.

Exercícios de interpretação de texto e de gramática aparecem como algo motivador, pois contribuirão para que aprendam o que é exigido nos exames vestibulares.

A minha preferência é mais gramática. Se bem que eu não sou muito boa em gramática, mas eu acho que auxilia também na redação, é tudo uma junção, porque uma coisa leva à outra. Se não for bom na gramática, concordância, você não vai desenvolver uma redação. Se você não desenvolver uma redação, você vai mal no vestibular. (Maria)

A leitura feita pela professora também foi outro aspecto valorizado pelos alunos. Por exemplo, a leitura de poemas e trechos de obras literárias brasileiras, como *Dom Casmurro* e o *Alto da Barca do Inferno*.

Ela lia bastante. Ela lia uns pedacinhos, ia explicando, ia colocando nas aulas dela, tentando encaixar pedaços de livros, pra tentar dar a aula dela junto com os livros, entende. Ela lia pequenos trechos de livros de autores famosos. Fernando Pessoa, por exemplo. (Jonas)

Quando era poema, alguma coisa assim, ela não procurava ficar só no poema que tava no caderninho [material didático]. Ela trazia mais e explicava mais tipos. E, complementando com esses materiais que eu falei, fica excelente a aula. (Pedro)

Na entrevista com a professora, identificamos a sua preocupação em utilizar o material didático distribuído para as escolas estaduais, o que acaba consumindo boa parte do tempo. Mas, procura fazer uso de algumas estratégias que podiam facilitar a aprendizagem. Em relação à produção de texto, costuma distribuir aos alunos uma tabela com os critérios de correção, mantendo o mesmo padrão dos instrumentos de avaliação externa e dos vestibulares.

Primeira coisa quando eu vou trabalhar redação, eu mostro como se faz uma correção. Então, eu passo pra eles um papelzinho: o tema, a coerência, a coesão, o que entra em cada um deles. Tem que colar no caderno. Eu passo um pra cada um, que é como se corrige a redação. Isso é correção de um SARESP, de um ENEM, de um vestibular. Eu fiz uma fichinha de todos. Eu montei uma fichinha, e eles têm no caderno. Então, primeira coisa: a redação é sessenta por cento do vestibular. (Professora Márcia)

Segundo a professora, ela trabalha vários modelos de redação, um livro a cada bimestre, uma leitura com os alunos e pede avaliação ao final do bimestre. Resenhas, resumos, leitura de livros literários para a realização de provas escolares são atividades desenvolvidas pela professora, a fim de auxiliar em exames vestibulares.

Então, o livro que está sendo pedido no vestibular, uso como parâmetro a Unicamp, o que está sendo trabalhado, de acordo com eles. E aí eu dou uma prova de interpretação de texto, relacionada com o livro. Mas é bem, buscando questões de vestibular, porque o assunto é esse. Também dou resumo, resenha, explico o que é um e outro. As redações, que a gente é obrigado a trabalhar. Eles não gostam de escrever, nem de ler. (Professora Márcia)

Observamos um descompasso entre os dizeres dos alunos e os da professora. Se na visão daqueles explicita-se a participação frequente em situações de leitura variadas, bem como o gostar de ler e escrever, na visão da professora esses alunos não gostam nem de uma coisa, nem de outra. Tal situação manifesta o que Erickson (1987) denominou *estilos de comunicação divergentes* entre professor e aluno, que é um aspecto identificado pelo autor como responsável pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Assim, as marcas culturalmente constituídas no discurso da professora – “*alunos não gostam de escrever e nem de ler*” – podem promover falhas no processo de ensino e de aprendizagem.

Identificamos nos discursos da professora e dos alunos divergências que comprometem as relações de ensino e aprendizagem. Mas, há também coincidências, como por exemplo, em relação ao trabalho com a gramática

e os exercícios. As propostas de atividades que, de acordo com a professora, mais contribuem para compreensão do funcionamento da escrita e desenvolvimento do texto são os exercícios gramaticais.

Quando eu trabalho a gramática, eu acho que isso pode ajudar na compreensão de um texto. Se eu ponho aqui um conectivo, o “mas” dá a ideia de adversidade, contradição. Se eu colocar aqui um “portanto”, você acha que pode, ou “pois”, que eles colocam muito “pois”, vai dar outra ideia. (Professora Márcia)

A professora trabalha com a gramática a partir do básico e, em seguida, trabalha com texto e produção escrita, a fim de que os alunos relacionem a gramática da língua com a produção escrita. Nesse sentido, os alunos também consideram que um trabalho assim contribui de maneira positiva, ajudando-os “na absorção de tudo”; “também na redação”. Desta forma, as coincidências nos discursos também são responsáveis pelos “sucessos na comunicação e, por extensão, na aprendizagem” (KLEIMAN, 2009, p. 177).

Sobre os materiais utilizados pela professora em sala de aula, declara que é necessário diversificar, pois apenas o material didático distribuído pelo governo do estado de São Paulo, em sua opinião, não permite um aprendizado pleno da língua portuguesa. Alguns alunos comentaram sobre as atividades propostas no material:

O caderninho do Governo não gosto. Baseado no caderninho fica muito limitado Os outros [materiais] acho bem legal, porque ela vai dando conforme a necessidade que o aluno tem de aprender. (Maria).

A escola, além do material do governo do estado, também adota livros didáticos. Os alunos valorizam mais o uso do livro didático:

O livro didático sim contribui, mas o caderninho do aluno atrapalha, porque é mais coisa, mais coisa decorada, uma coisa que você faz rapidinho, já entrega. Você não aprende com isso. É mais difícil você aprender com o caderninho do aluno do que com o livro. (João).

O livro didático ajuda muito, explica muitas coisas que às vezes não dá tempo, que ela tá passando. Agora, o caderno do governo, acho que dificultou muito, porque tem muitas coisas lá que é muito simples pra fazer com um aluno de segundo colegial. O caderno do governo foi feito pra pessoas que não sabem ler. E acaba prejudicando os outros que querem aprender mais. Lá tem muita pergunta absurda. (Marcos).

Kleiman (2006, p. 30) aponta a necessidade de estratégias e materiais que levem em consideração os interesses dos jovens e adolescentes, buscando a sua participação nas práticas escolares.

Nos documentos oficiais, a pedagogia de projetos [...] tem sido a forma preconizada como uma importante estratégia que permitiria abrigar esses interesses e atingir os objetivos do EM [ensino médio] colocando os jovens como protagonistas do processo educacional.

Dessa forma, conhecer como os alunos significam as atividades propostas em sala de aula contribui para identificarmos o que é reconhecido como importante, o que esperam, o que necessitam, como compreendem, etc.

7 INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

Sem dúvida, a família exerce forte influência na inserção dos alunos nas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, eles destacaram algumas pessoas da família como importantes em sua trajetória de leitores: pai, mãe, irmão, tia, entre outros:

Meu irmão estuda no COC, então ele deu muitos livros pra mim sobre vários tipos de assunto. Então, eu também tenho uma biblioteca [...] do meu pai. E eu sempre tô na casa da minha prima. E, quando era mais nova, ficava na casa dela três vezes por semana. Então a gente sempre lia, pegava os livros da mãe dela. Livros grossos a gente ficava olhando. Porque minhas primas liam livros bem interessantes. Daí, a gente pegava livro pra ler, ficava as três lendo juntas. [...] É, porque na minha família, a maioria, é professor. (Ana).

[Lemos] antes de dormir. Em casa, lá a televisão é deixada de lado. Antes de dormir, a maioria das famílias vai assistir um filme. Em casa não. Você vai deitar, procurar um livro. (Marcos).

O espaço onde a leitura acontecia aparece como elemento motivador na formação do leitor no ambiente familiar. Alguns alunos destacaram o porão e o escritório como lugares que frequentavam para realizarem leituras e onde há muitos materiais.

Em casa a gente tem um porão. Esses dias meu pai tava contando. Tem mais de duzentos livros lá. De todo tipo. [Temos] muito costume de ler. (Marcos).

Marcos conta que tem muitos livros em casa e os utiliza na realização dos trabalhos e atividades solicitadas pela professora. Declara, ainda, que, quando se gosta de ler, é prazeroso e auxilia no uso correto da língua.

Joana afirma que seus pais têm hábito de leitura e transmitiram isso a ela. Destaca que sua mãe é professora de língua portuguesa, sendo sua maior incentivadora. Citou a obra clássica *Casa Grande e Senzala*, que tem em casa por causa de sua mãe. Ressaltou que seus familiares têm acesso em casa a materiais de leitura, como livro, internet, jornal, revista. Assinam revistas como *VEJA*, *ISTOÉ*, *CASA*, sobre decoração, *CARAS*, *ESTILO*, porque sua família tem loja.

Os dados apontaram que, em algumas situações, os pais são fortes incentivadores da leitura, destacando a importância de se desenvolver o hábito de ler. Mas nem sempre os jovens entrevistados presenciavam práticas de leitura dos pais: alegam a falta de tempo como justificativa para os pais não lerem com frequência.

Minha irmã não lê. É, [a mãe] sempre fala que é importante ler. Agora, minha mãe voltou a trabalhar e falta tempo pra ela. (José).

Meus pais trabalham e às vezes chegam às oito, meu irmão também. Daí, então, eles não têm muito tempo. Minha mãe chega do trabalho e já vai fazer o serviço de casa. Daí, não acha tempo. Mas, jornal, revista meus pais leem, meu irmão também. (Jonas).

A influência da família também apareceu nas relações com a escrita. Ana destaca que sua mãe sempre a motivou a escrever o que tinha em mente, a fim de estimulá-la a estudar desde criança, para treinar sua escrita.

E minha mãe, por causa que ela nunca foi incentivada a estudar. Então, ela sempre me motivou a escrever o que eu pensava, pra me fazer estudar quando era pequenininha. Porque antes eu era muito distraída pra me expressar. A minha mãe sempre me fez escrever o que eu pensava, pra começar a treinar minha escrita. Aí, nisso eu peguei mais gosto pela escrita. (Ana).

Com relação à influência da família no aprendizado dos filhos, a professora declarou que

é difícil trabalhar. Eles não têm o hábito. A família não tem. Inclusive, o governo deu os livros do kit do aluno, e o objetivo é que eles coloquem uma biblioteca pra família. Então, eles tavam vendendo a R\$ 5,00 os livros. Até me ofereceram. Falei: não posso comprar. Eles vendiam, eles jogaram fora. Alguns queimavam. Inclusive, em outra escola, também. Aí, eu falei: mas, montem uma biblioteca, que é tão importante a gente ter uma bibliotequinha, nem que seja uma prateleira. Até perguntam: como é que eu vou entender esse livro. [...] E, dizem: só se eu dormir fora. Porque tem alguns que não têm aonde dormir. (Professora Márcia).

Mais uma vez os discursos se contrapõem, revelando fortes divergências entre a visão da professora e a dos alunos. Os dados nos levam a refletir sobre o tipo de leitura de que falam alunos e professora. Inferimos que há nos dizeres de ambos uma valoração da leitura em função do suporte em que o texto se encontra – livros, revistas, a tela.

Soares (2002, p. 151) traz o conceito de *letramento digital*, definindo-o como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, [...]”. Nesse sentido, defende que o avanço tecnológico vem estabelecendo novos suportes de leitura e de escrita, que precisam ser reconhecidos.

8 EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

Ao indagarmos sobre as práticas de leitura e de escrita de que participam, os alunos comentaram a respeito das práticas escolares e, ainda, o que apreciariam que fosse contemplado nas aulas de língua portuguesa, em relação a tais práticas. Este é o enfoque desta categoria.

Sobre o interesse dos alunos, é declarado que depende do objetivo de cada um estar na escola e na sala de aula.

Ah, eu acho que na minha sala, quem tá interessado geralmente senta na frente. E, aqueles que querem bagunçar, sentam mais lá atrás. Agora, não sei o quê dá numa pessoa acordar cedo, pra vim na escola pra não prestar atenção. Porque é uma professora ali que tá querendo fazer o papel dela, tá querendo ensinar, entendeu. E ele vai usar isso um dia. (Ana).

Aqui, a expectativa aparece na forma como Ana vê o funcionamento das aulas, levando em conta o interesse dos alunos. Nesse sentido, alguns alunos expressaram como expectativa aprender. Assim, valorizam o que a professora ensina, instigando o aluno, permitindo ao interessado buscar após as aulas e ler o que lhe chamar atenção.

Ela traz livros, daí ela abre na parte que chama mais atenção. No caso, ela lê pra gente saber. No começo do ano, ela passou uns termos na lousa de como usado na Nova Ortografia e também mostrou um panfleto pra sala e foi passando pra cada um. Panfleto dela mesmo. Ela passava bastante teoria na lousa. (Maria).

Ela buscava sempre tá perguntando. Ela contava ponto pra quem participava. Porque ela achava muito importante, porque você tá vendo o retorno do aluno, se ele tá entendendo ou não. Era mais a teoria, na hora de perguntar, ela perguntava pegando tudo a sala, fazendo pergunta. Ah, ela passava na lousa e ela tentava sempre entreter o aluno a participar, pra ele responder. (Ana).

A expectativa dos alunos em aprender alia-se à importância da didática da professora, a interação entre ela e os alunos, o que, na opinião de Ana, contribui para a compreensão do que está sendo trabalhado.

Outra expectativa manifestada relaciona-se às propostas de trabalho envolvendo questões sociais. João afirmou que

o assunto que eu espero que o professor debata em sala de aula é convivência social. Muita gente vê, por exemplo, pessoas passando necessidades, nunca procura refletir também pelo outro, nunca procura ajudar o próximo. E eu acho que isso falta muito. Eu acho que um professor poderia colocar um trabalho a respeito disso, um tema mesmo pra trabalhar. Porque eu, por exemplo, assisti um filme, chama *Correntes do Bem*, e um professor de Sociologia da sexta série, olha só, sexta série, já colocou num trabalho dele: o que você faria pra mudar o mundo? E isso forçou uma criança de sexta série a pensar nisso. É uma coisa que um aluno do segundo colegial não consegue pensar. (João).

Trabalho como o destacado por João é visto de forma positiva nas aulas de língua portuguesa e vem confirmar a preocupação do adolescente com os dilemas sociais, com valores e crenças, bem como o interesse por discussões que exploram pontos de vista diferentes, que invistam na elaboração de argumentos, defendendo posições e princípios.

Outro âmbito envolvendo as expectativas dos alunos contemplou algumas sugestões no que se refere às estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos.

Sei lá, soletrando, alguma coisa mais didática. Aulas práticas, em geral, e debate, eu adoro debate. E, a gente começava e depois a gente fazia uma redação, não sei, algo do tipo. Ou, é, a nova ortografia, todo mundo estar ciente. (Maria).

A atividade destacada acima deixa clara a necessidade de os jovens se relacionarem, interagirem, inclusive no momento de aula, podendo trocar informações, aprender com o colega. Atividades dinâmicas propiciam maior participação do aluno e maior envolvimento, permitindo uma exploração mais contextualizada dos conteúdos. No estudo da língua portuguesa, as expectativas dos alunos entrevistados apontaram como

relevantes as situações concretas de uso da linguagem, para que compreendam as especificidades da língua de maneira efetiva.

Quando as matérias são exemplificadas a partir de propagandas, notícias e vídeos atuais, porque, assim, a gente consegue encaixar eles no nosso cotidiano e facilita o reconhecimento deles quando a gente precisa. [...] Quanto mais eu aprendo, mais eu fico interessado. E isso leva a minha curiosidade a querer descobrir mais. Desse jeito, o meu leque de conhecimento é ampliado, e me proporciona um grande leque de assunto, que, mesmo sem dominar eles completamente, me dão a oportunidade de poder ingressar e debater em diversas áreas. (Jorge).

Eu acho que ela deveria passar mais filmes, mostrando uma época. Têm muitos filmes que são interessantes, que mostram o passado, como começou a Língua Portuguesa, a História literária. (Marcos).

Aqui, os dois alunos apresentaram sugestões de aula de língua portuguesa a partir do trabalho com propagandas, notícias, vídeos, filmes, materiais que auxiliam na motivação do aluno para desenvolver melhor um tema proposto. Além disso, evidenciou-se que quanto mais se aprende, maior é o interesse em aprender. Nesse sentido, os dados relacionam-se à afirmação de Vigotski de que “as crianças precisam aprender para serem motivadas” (apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 77). Na verdade, para o autor, é a aprendizagem que gera motivação e não o contrário.

Segundo a professora, diversificar os recursos utilizados em aula traria um dinamismo que, na sua visão, envolveria mais os alunos. Mas a grande dificuldade enfrentada é o fator tempo: isso poderia ser feito

[...] se tivesse um pouco mais de tempo. Mas tem que trabalhar caderninho, tem que trabalhar livro didático, uma porção de coisas. Eu acho que poderia ter filme, se a gente pudesse ter um debate. Mas, só pra assistir, demora umas três, quatro aulas. Depois tem o debate. Fazer um seminário, relatório. E aí já acabou. E a gente não tem tempo e é obrigada a trabalhar o caderninho. Porque a direção das escolas cobra. (Professora Márcia).

A fala da professora vai ao encontro da dos alunos. Contudo, em função das cobranças que lhe são impostas pela escola e pelos pais, em

relação ao material didático distribuído pelo governo, no que se refere à sua utilização e finalização a cada bimestre, por exemplo, não há tempo para as sugestões apresentadas pelos alunos.

O que destacamos nos dados é que temos um perfil de aluno conectado, que acessa rapidamente as informações e que transita num mundo midiático que se manifesta também por imagens e sons. Canclini (2008, p. 54) estabelece uma relação entre a globalização e o avanço da tecnologia, analisando as mudanças no que se refere ao acesso a materiais escritos, aos hábitos de leitura, às formas de comunicação e de relacionamento, marcando modos de ser leitor e escritor.

Com a globalização, também vieram Google e Yahoo, as enciclopédias virtuais, a oportunidade de alcançar jornais e revistas em povoações aonde não chega papel, conhecer livros e espetáculos onde faltam livrarias, salas de concerto ou cinemas. Ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de serem leitores e espectadores. As redes virtuais alteram os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever, de amar e saber-se amado à distância, ou, talvez, imaginá-lo.

Dessa forma, percebemos que o uso diversificado de materiais pode ampliar e potencializar o interesse dos alunos em inserir-se cada vez mais em práticas mais significativas de leitura e de escrita. Assim, entendemos que haveria um movimento para conciliar as necessidades dos alunos, do professor e da escola.

Relacionando as perspectivas dos alunos com o que foi discutido nesta categoria, percebemos que a demanda pela interação é um aspecto evidente nas falas dos alunos. Destacamos que o trabalho com a língua portuguesa poderia concretizar esse espaço interacional, a partir das sugestões dos alunos entrevistados, tomando as diversas situações discursivas como objeto de estudo e reflexão, a fim de ampliar as experiências e a compreensão do funcionamento da língua.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar que os alunos participantes da pesquisa realizada estão inseridos em diferentes práticas de leitura e de escrita, as quais se tornam potencializadas pelas novas tecnologias. O celular e a internet possibilitam o acesso às informações que desejam, permitem baixar textos e livros, são instrumentos que viabilizam a comunicação e a expressão de maneiras diversas (blogs, redes sociais, e-mail, torpedos, etc.). Nesse sentido, destacamos que o jovem apresenta forte sintonia com as questões atuais e demonstra maior interesse por acontecimentos que ocorrem em seu cotidiano. Assim, além de valorizar o acesso à informação via internet, também legitima como práticas de leitura importantes as que seus familiares realizam. Por isso, destacam as leituras feitas em revistas e livros que circulam no ambiente doméstico.

Em relação às práticas de leitura e de escrita realizadas nas aulas de língua portuguesa, os alunos valorizaram a leitura de obras clássicas, mas as linguagens midiáticas contribuem grandemente para que se envolvam mais nessas leituras. Portanto, articular diferentes linguagens, em diferentes suportes, com diferentes recursos torna-se importante para um trabalho mais efetivo com os usos possíveis da língua portuguesa na sala de aula. Oferecer caminhos para que o aluno possa melhorar o seu desempenho e ampliar a sua competência linguística, a partir de propostas de atividades em que sejam considerados seus interesses e o contexto histórico-cultural em que vivem hoje, é algo fundamental.

Ainda é importante destacar que os *estilos de comunicação divergentes* trazem um descompasso entre o que os alunos consideram sobre ser leitor e escritor e o que a professora acredita que deveriam ler e escrever. Foi possível demonstrar pelos dados que há divergências significativas entre os discursos dos alunos e da professora, mas há coincidências também. Nesse sentido, destacamos que os processos de ensino e de aprendizagem sofrem influências diretas das divergências e das convergências nos discursos.

Os dados nos possibilitaram perceber que as atividades que oferecem ao aluno a oportunidade de interagir em sala de aula, tanto com o professor quanto com seus colegas, podem ser um caminho para que o aluno explicito o conhecimento que já possui e o que está aprendendo ao longo das aulas.

Oferecer a ele mais oportunidades de experiências diretas com a/na língua pode promover aprendizagem efetiva, gerando maior motivação e, conseqüentemente, ampliando seu envolvimento e seu conhecimento. O ensino da língua passa pelos conteúdos da gramática, pela leitura, interpretação e produção de texto. Mas também envolve debates, jogos, evidenciando a necessidade de dinamismo e de maior participação do aluno.

Fica aqui uma reflexão com relação às práticas de leitura e de escrita em sala de aula: o aluno é um sujeito ativo e comunicador e o professor pode mediar e participar da relação entre os alunos e a língua materna, fortalecendo, entre outras coisas, esta posição de sujeito comunicador, leitor, que está inserido nas diversas situações de uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. A avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Parte II). Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-357, 1987.
- KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2009 (4ª reimpressão).
- _____. 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: Parábola Editorial, 2006.
- _____; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vigotski: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TASSONI, E. C. M. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v.16, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2011.

Recebido em: 23/03/12. Aprovado em: 12/05/13.

Title: *The reading and writing practices by students at the 2nd grade in high school*

Authors: *Elvira Cristina Martins Tassoni; Roberta Soares Ribeiro*

Abstract: *This article presents the results of a survey that aimed to identify the practices of reading and writing by students of 2nd grade in high school at a public school in Piracicaba/SP, as well as how such practices are articulated with those experienced in classes of Portuguese. Observations were made in ten classes with two groups of the 2nd grade and semi-structured interviews with ten students and the teacher of the groups observed. From the empirical analysis, categories were created that show the relations of students with reading and writing. The results indicated significant engagement with practices of reading and writing through technological tools. In relation to school practices, they consider important what is taught, but expect greater dynamism in situations of reading and writing practices, as well as room to express their ideas and opinions.*

Keywords: *Literacy. Pedagogical Practices. High School.*

Título: *Las prácticas de lectura y escritura de alumnos de un 2º año de enseñanza secundaria*

Autores: *Elvira Cristina Martins Tassoni; Roberta Soares Ribeiro*

Resumen: *Este artículo presenta resultados de investigación que tuvo por objetivo identificar las prácticas de lectura y escritura de alumnos de un 2º año de Enseñanza Secundaria de una escuela estatal en Piracicaba/SP, bien como de qué forma tales prácticas se articulan con las experimentadas en las clases de lengua portuguesa. Para tanto, fueron realizadas observaciones de diez clases en dos clases del año en cuestión y entrevistas semi-estructuradas con diez alumnos y con la profesora de las clases observadas. A partir del*

material empírico fueron creadas categorías de análisis, que evidencian las relaciones de los alumnos con la lectura y la escritura. Los resultados apuntaron importante involucramiento con prácticas de lectura y de escritura por medio de herramientas tecnológicas. En relación a las prácticas escolares, aunque consideren importante lo que es enseñado, esperan mayor dinamismo en las clases, situaciones más contextualizadas de lectura y escritura, bien como espacio para expresar sus ideas y opiniones.

Palabras-clave: *Letramento. Prácticas Pedagógicas. Enseñanza Secundaria.*