

# Letramento em Foco: Um Estudo de Caso com Professores do Ensino Fundamental

Cássia Aparecida Toledo Rodrigues<sup>1</sup>, Rosmere Adriana Vivian Ottonelli<sup>2</sup> e Greice da Silva Castela<sup>3</sup>

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel. 2. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional, Programa (PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel. 3. Professora Doutora, docente dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) e Nível de Mestrado e Doutorado (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação docente, elaboração de materiais didáticos e prática docente em foco: vivências, impactos e reflexões” na mesma instituição.

*cassiamada@hotmail.com*

## Palavras-chave

Formação docente  
Letramento  
Práticas pedagógicas

## Resumo:

Considerando que o letramento é concebido como uma prática social que envolve leitura e escrita e que a escola, como uma extensão social, pode e deve promover o letramento com foco na vida social, mesmo que nesse processo estejam presentes as particularidades do cenário escolar, elaboramos pesquisa junto a professores do ensino fundamental, da educação pública, de um município do interior do Paraná. Os objetivos da investigação foram averiguar as concepções que possuem em relação ao tema letramento, se a formação complementar que já realizaram abordou esse tema, e também para identificar se sua prática docente contempla práticas de letramento. A pesquisa, realizada entre setembro e outubro de 2013, encaminhada pela UNIOESTE – Cascavel, Programa Profletras, envolveu 17 professores, das áreas Humana, Exata e Biológica, que responderam a questionário de múltipla escolha, o qual possibilitou a tabulação dos dados, organizados em tabelas, e as respectivas análises. Utilizamos como aporte teórico autores como Soares (1986), Hamilton (2002), Rojo (2002) e Kleiman (2005), Lakatos (2008), Rego (2013). Os resultados obtidos sinalizam para um panorama satisfatório quanto às visões sobre letramento e didática empreendida pelos docentes.

Artigo recebido em: 07.10.2014.

Aprovado para publicação em: 16.04.2015.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema letramento é muito discutido e, por vezes, tido como sinônimo de alfabetização. Autores como Hamilton (2002), Rojo (2002) e Kleimann (2005) defendem que constituem processos não dissociados, visto que letramento e alfabetização se entrecruzam nas mais diversas situações sociais de comunicação.

De acordo com Rojo (2002), o alfabetismo é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, já o letramento é o processo que leva a compreender o que se lê, no qual se aciona o conhecimento de mundo para fazer relação a temas do texto; também se acionam conhecimentos de outros textos/discursos (intertextualizar, prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar). A autora salienta ainda que é preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, para perceber o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto.

Para Soares (1986), a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório, o termo letramento começa a ser utilizado, pois letrar é mais que alfabetizar; trata-se do ensino da leitura e da

escrita num contexto em que ambas façam sentido e parte da vida do aluno. Assim, alfabetizar, segundo a autora, diz respeito ao domínio do sistema de escrita, e letrar abarca o uso social da escrita e da leitura.

Conforme Kleiman (2005), não existe um método de letramento, pois o mesmo consiste na imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita, e, nesse sentido, estar imerso no mundo da escrita é abarcar inúmeras situações de comunicação.

O letramento, então, é concebido como uma prática social que envolve leitura e escrita. A escola, como uma extensão social, pode e deve promover o letramento com foco na vida social, mesmo que nesse processo estejam presentes as particularidades do cenário escolar, suas práticas específicas.

Rojo (2002), citando Hamilton (2002), chama atenção para o letramento em dois níveis:

1. Letramentos dominantes ou institucionalizados, mediados por professores, autores de livros didáticos, pais, pastores, especialistas, pesquisadores, advogados, juizes, entre outros, valorizados socialmente, e
2. Letramentos locais, aos quais também denomina como vernaculares, cuja origem é a vida cotidiana, a cultura local, os quais não são controlados, regulados ou sistematizados por instituições sociais, e, assim, são desvalorizados, desprezados pela cultura oficial e constituem, muitas vezes, práticas de resistência.

Nesse sentido, é papel da escola encaminhar o educando para os letramentos institucionalizados, visto que o mesmo dificilmente os terá fora desse contexto, mas sem discriminar ou desconsiderar as práticas locais ou vernaculares. Para tanto, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre tais conceitos e os assumam em sua prática. Do contrário, acaba repetindo práticas isoladas, desconsiderando os chamados letramentos múltiplos, os quais englobam, segundo Rojo (2009), as discussões entre as relações sociais que envolvem as demandas da vida, da cidadania e do trabalho na vida social globalizada, a qual envolve a circulação de inúmeros elementos de comunicação e informação.

Sem a análise crítica de seus encaminhamentos pedagógicos, o professor também pode incorrer no equívoco de não promover, como adverte Rojo, “[...] o trato ético dos discursos numa sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2011, p. 108)

Os discursos que circulam fora da escola devem ser levados à discussão em sala de aula, para que, conhecidas suas particularidades (objetivos, público-alvo, linguagem, recursos), possam servir de base para a produção de textos cuja circulação possa ultrapassar os limites escolares.

Conforme Shiraishi e Carrero (2013), ao se considerar o sucesso da aprendizagem, deve ser levado em conta o fato de que aprendemos a partir daquilo que já sabemos, “[...] ou seja, a partir dos nossos conhecimentos prévios, em especial dos textos que circulam no ambiente em que a escola está inserida” (SHIRAISHI E CARRERO, 2013, p. 126).

E quando se fala sobre texto no ambiente escolar não se está reduzindo a práticas exclusivas da disciplina de Língua Portuguesa, como equivocadamente muitos concebem, mas sim se estendendo a práticas de todas as disciplinas escolares.

Assim, a escola não pode ignorar as relações sociais que, segundo Rojo (2009), envolvem as demandas da vida, também da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças.

Para melhor compreensão da pesquisa proposta, organizamos a segunda parte deste artigo da seguinte forma: contexto de geração de dados, em seguida os dados tabulados em tabelas com as respectivas análises, e as considerações finais.

---

## CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS E METODOLOGIA

A pesquisa foi aplicada entre os meses de setembro e outubro de 2013, com 17 professores do Ensino Fundamental, em um colégio estadual, situado no município de Medianeira, interior do Paraná. Trata-se de um colégio com 1.494 alunos. Destes, 422 distribuídos em 15 turmas das quatro séries do ensino fundamental (6.º ao 9.º anos); 549 no ensino médio, em 17 turmas e 523 alunos em 20 turmas do ensino profissionalizante (Técnico em Administração, Técnico em Informática e Magistério (Normal)). Há ainda 05 turmas de CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) de Espanhol, com um total de 109 alunos.

O colégio oferece aulas regulares nos três turnos, além de aulas de reforço em Português e Matemática para alunos de sextos e nonos anos, no contraturno. Possui oficinas de teatro e fanfarra, custeadas pela APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). Também implementa projetos da SEED (Secretaria de Estado da Educação): futsal, vôlei feminino e vôlei masculino, e fanfarra.

O Ensino Fundamental concentra a maior parte das turmas no período da tarde, e recebe principalmente alunos do centro da cidade e de alguns bairros próximos, os quais pertencem tanto à classe média quanto à média baixa e muitos à classe baixa.

O espaço físico do colégio, conforme informações colhidas junto à secretaria escolar, organiza-se da seguinte forma: vinte e uma salas de aula equipadas com quadro branco, “TV Pen drive”, ar-condicionado e sistema de som, além do mobiliário; secretaria; sala de supervisão, sala de orientação, sala de direção, sala de reuniões, saguão amplo, cozinha, cantina, refeitório, ginásio de esportes, quadra coberta, 14 sanitários femininos e 14 masculinos, 02 laboratórios de informática, 01 laboratório de Física, Química e Biologia, sala de Matemática, biblioteca, estacionamento, depósito de materiais de manutenção, depósito de alimentos, lavanderia, sala para guardar material didático-pedagógico, mecanografia, sala para supervisores de alunos e sala do grêmio estudantil.

O quadro de pessoal contempla: uma diretora-geral e três diretoras auxiliares; 74 professores QPM (do quadro próprio do magistério, ou seja, efetivos), 46 Professores PSS (Processo de seleção simplificado), sem vínculo efetivo, ou seja, temporários; oito pedagogas, das quais sete são QPM; 18 Agentes Educacionais I (Serviços Gerais), dos quais 11 são concursados; dez agentes educacionais II (Administrativo), sendo seis deles concursados; uma secretária-geral.

Participam das decisões acerca da gerência de recursos financeiros, além da direção, professores e funcionários, os componentes da APMF, do Conselho Escolar e representantes do Grêmio Estudantil.

As questões pedagógicas são discutidas pela direção, supervisores e professores, além de representantes dos funcionários, por vezes. Em reuniões trimestrais, os pais são convocados para discutirem as questões de ensino aprendizagem de seus filhos.

Dos 32 professores que atuam no Ensino Fundamental, 17 responderam ao questionário, composto de 14 questões direcionadas, todos utilizados para as análises.

Para a presente pesquisa, optamos pelo questionário com questões de múltipla escolha, por ser um meio que possibilita a tabulação de dados, visto que o direcionamento foi para captar resultados percentuais quanto ao tempo de trabalho no colégio, formação complementar e quanto a ações específicas de letramento nas disciplinas do ensino fundamental.

Segundo Lakatos (2008), o questionário permite sintetizar os dados de forma numérica, possui as vantagens de precisão e controle, integração dos métodos de quantificação e qualificação, explicitação dos passos da pesquisa e prevenção da inferência e da subjetividade do pesquisador.

Antes da aplicação dos questionários, solicitamos por escrito, junto à direção, autorização para efetuar a pesquisa, em seguida apresentamos a pesquisa aos professores, explicando os objetivos e a qual universidade estamos ligadas. Solicitamos aos professores que preenchessem, além do questionário, o termo de autorização para utilização dos dados coletados, os quais ficaram guardados conosco.

Buscamos atingir a maioria das disciplinas do ensino fundamental. Assim, encaminhamos questionários a professores das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Português, Inglês, Arte e Ciências.

Juntado o *corpus* e tabulados os dados, organizados em formato de tabelas numeradas, com resultados percentuais, procedemos as análises, as quais estão explicitadas a seguir.

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A ênfase dos questionamentos levou em conta o tema letramento e a realidade do trabalho de professores do ensino fundamental de escola pública, ou seja, considerou os conceitos de letramento apresentados por professores e as práticas que direcionam ou não para o letramento dos educandos no contexto em questão.

Por esse motivo e por entender que o letramento é uma prática múltipla é que estendemos os questionamentos desta pesquisa a professores de todas as áreas do conhecimento abarcadas pela escola no ensino fundamental.

A primeira questão, sobre a área de atuação do docente, indicou como sujeitos dessa pesquisa o quantitativo docente de cada área de atuação, conforme apresentamos a seguir:

Tabela 1: Área de atuação do docente.

Humanas	Exatas	Biológicas
12 professores	3 professores	2 professores

Sobre a disciplina de atuação dos docentes considerados na pesquisa, complemento da questão 1, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 2: Disciplina de atuação do docente.

Arte	Ciências	Geografia	História	Inglês	Matemática	Português
02 prof.	02 prof.	03 prof.	04 prof.	02 prof.	03 prof.	01 prof.

Ambas as questões indicam um panorama já esperado, visto que as disciplinas em maior número pertencem à área Humana, seguidas pelas áreas Exata e Biológica.

A questão 3 indicou o tempo em que os educadores trabalham no ensino público:

Tabela 3: Tempo de serviço no ensino fundamental na educação pública.

Até 1 ano	Até 5 anos	Até 10 anos	Até 15 anos	Mais de 15 anos
8%	8%	16%	20%	48%

Tabela 4: Tempo de serviço no colégio de realização da pesquisa.

Até 1 ano	Até 5 anos	Até 10 anos	Até 15 anos	Mais de 15 anos
6%	8%	38%	32%	16%

O tempo de atuação no colégio, com turmas do ensino fundamental, predominou entre 10 e 15 anos: 70% dos docentes.

Por se tratar de um colégio com mais de 40 anos de existência, já conta com um quadro estável, com professores concursados e com lotação fixa, ou seja, a maior parte já atua há um tempo razoável para conhecer a clientela e as características do trabalho na instituição. Pode-se afirmar que os educadores já possuem uma caminhada de trabalho no colégio, a qual podem analisar, rever e replanejar.

Sobre a responsabilidade pelo trabalho que leve ao desenvolvimento da capacidade comunicativa dos educandos, questão 3, a maior parte dos entrevistados afirmou que a mesma é atribuída, em sua maioria, aos professores de todas as áreas (69%), seguida da atribuição aos professores de Português (30%), e aos professores da área Humana (1%).

Ainda há um número significativo de professores que atribuem à disciplina de Português a responsabilidade pelo desenvolvimento da capacidade comunicativa, ou seja, ler, interpretar e escrever bem. Neste sentido, a interpretação de cálculos ou de outros dados específicos e que também envolvem textos parece não ser considerada como capacidade comunicativa.

Por outro lado, a grande maioria parece entender que todas as áreas são essenciais para tal desenvolvimento.

Sobre a concepção de letramento, questão 4, a maioria apontou a segunda opção, conforme a tabela a seguir, o que demonstra entenderem que o letramento é um processo contínuo.

Tabela 5: Concepção de letramento.

O letramento ocorre durante a alfabetização e, efetivado este processo, o letramento está completo; os conhecimentos acrescidos depois não fazem parte do letramento.	O letramento não se conclui com a alfabetização; trata-se de um processo contínuo com as práticas discursivas dos mais diversos campos do conhecimento.
8%	92%

Conforme observamos, a maioria dos professores mostraram entender o conceito de letramento. Este é um dado positivo, visto que a maior parte dos entrevistados não é da área de português, disciplina que mais discute a questão.

Nesse sentido, corroboram as palavras de Silva e Araújo 2013:

[...] apenas o domínio do código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento presentes na sociedade; é preciso sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas. (SILVA e ARAÚJO, 2013, p. 11)

A questão 5, sobre já ter participado de algum curso que tratasse de letramento, apontou:

Tabela 6: Participação em cursos sobre letramento

Já participaram de curso cujo tema foi letramento	Nunca discutiram o tema letramento em sua formação continuada, pois o mesmo não foi apresentado.
38%	62%

Ao confrontarmos as respostas das questões 4 e 5, observamos que, embora a maioria dos professores (62%) indiquem não ter participado de curso sobre letramento, entendem que o mesmo está ligado às práticas sociais, assinalando assertivamente (92%) o conceito.

Sobre as ações relevantes de práticas de leitura para melhor desempenho dos educandos, solicitamos na questão 6, que assinalassem as ações ligadas à leitura que implementam em suas aulas, e obtivemos as seguintes percentagens:

Tabela 7: Práticas relevantes para aprendizagem dos conteúdos implementadas pelos professores.

Interpretação textual com ênfase ao gênero.	38%
Interpretação textual cujo foco é a resolução de questões de cálculo.	31%
Interpretação textual com foco no conteúdo apresentado.	77%
Interpretação textual para trabalhar questões relativas à língua e à linguagem.	31%
Interpretação textual para discutir questões atuais, que dizem respeito ao contexto geral.	100%
Interpretação textual com ênfase a questões ligadas aos universos infantil e adolescente.	77%
Interpretação textual como base para resolução de questões específicas do conteúdo.	69%
Interpretação textual como mote para discussão do conteúdo.	92%
Interpretação textual de gêneros literários.	31%
Interpretação de letras de música para análise crítica.	69%

Observamos, por meio dos resultados transcritos na Tabela 7, que as práticas apontadas com maior relevância são as que envolvem o contexto, a realidade dos educandos e a análise do conteúdo específico. Trata-se de um resultado positivo, visto que, se o professor tem como pressuposto relacionar o contexto do educando aos conteúdos cientificamente construídos, preocupa-se com a relação destes com as práticas sociais às quais de alguma forma fazem referência. Assim, o trabalho com os conteúdos pode ser considerado prática de letramento.

Por outro lado, as percentagens podem indicar que a utilização dos textos esteja atrelada como pretexto para produção de discurso, o que também pode ocorrer com a produção escrita, conforme detalhado na tabela 8. Nesse sentido, cabe uma observação mais efetiva da prática de sala de aula.

A questão 7, que encaminhou para assinalarem qual(is) ação(ões) ligada(s) à produção textual implementam em suas aulas, direcionou as percentagens constantes na próxima tabela:

Tabela 8: Práticas de produção de texto efetivadas nas aulas.

Construção de sentenças para construção do raciocínio lógico.	31%
Produção de resumos do conteúdo específico.	85%
Produção de resumo com ênfase ao gênero textual.	15%
Produção de textos dos mais variados gêneros.	54%
Produção de textos dissertativos e argumentativos.	61%
Produção de questões sobre o conteúdo.	85%
Produção de textos de opinião ligados ao conteúdo.	94%
Produção textual com ênfase à argumentação sobre temas polêmicos que dizem respeito à realidade mais próxima dos educandos ou à mais geral.	85%
Produção de textos literários.	07%

As percentagens sobre a prática de produção textual (tabela 7) apontam resultados animadores se for considerado o fato de que as disciplinas com maior representação na pesquisa foram Matemática e História, e a com menor representação Português. Se as disciplinas em que a prática de texto não é, a princípio, a ênfase, o fazem, indicam um trabalho mais complexo que a simples decodificação e codificação de informações específicas do conteúdo. Sobre a produção de textos de opinião, por exemplo, com 92% das indicações de trabalho, quem não conhece as práticas de sala de aula nessas disciplinas pode avaliar como algo incomum, pois textos de opinião parecem restringir-se à área de Português. Os resultados apontam para uma desmistificação dessa visão e suscitam uma pesquisa mais aprofundada a respeito.

Conforme Lemke (2010, p. 458),

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros.

A partir deste pressuposto, elaboramos a questão 8, como complemento à questão anterior, indagando se as produções textuais implementadas por eles circulam fora do ambiente escolar.

A maior parte (77%) afirmou que não implementou nenhuma produção com circulação social. Sobre os textos que circularam fora do ambiente escolar citaram-se produções textuais para concursos, peças teatrais e trabalho científico. Embora a objetividade do processo de coleta de dados tenha sido preservada, houve casos em que o professor pesquisado solicitou explicações sobre essa questão, indagando, por exemplo, se um trabalho científico com divulgação na comunidade é considerado um texto de circulação extraescolar. Na concepção de alguns, só consideravam de circulação fora do ambiente escolar textos que tivessem sido publicados, em jornais, por exemplo. Neste sentido, observamos que a questão, embora clara, não previu tal possibilidade de interpretação. Não houve tempo hábil para uma pesquisa piloto e esta foi uma falha no processo.

Levando em conta o conceito de letramentos institucionalizados e o fato de que a escola deve trabalhar com os educandos o domínio da variedade padrão da linguagem a partir das variedades já utilizadas pelos mesmos, por meio dos resultados da questão 9, observamos o que os docentes valorizam ao solicitarem produções textuais de seus alunos, o que organizamos na tabela 9:

Em suas avaliações escritas:

Tabela 9: ênfase à variedade padrão da linguagem.

Valoriza o conteúdo apresentado e aponta os desvios à variedade padrão em conversa com os alunos e por escrito.	Valoriza o conteúdo apresentado e aponta os desvios à variedade padrão em conversa com os alunos.	Valoriza o conteúdo apresentado e não aponta erros de natureza gramatical.
61%	39%	0

Observamos que todos os professores afirmaram trabalhar com os educandos os desvios à linguagem padrão. As percentagens indicam que, além de vários conversarem com seus alunos a respeito, a maioria ainda realiza os apontamentos por escrito.

Ao considerarmos que os problemas de ordem gramatical podem prejudicar o sentido das proposições em respostas direcionadas ou mesmo na produção de textos mais longos, percebemos que os professores, ao fazerem os apontamentos aos desvios à variedade padrão, assumem um dos papéis sociais da instituição escolar: trabalhar pelo domínio da variedade padrão, com a qual os indivíduos estão melhor instrumentalizados para participar das relações sociais que requerem tal conhecimento.

Consoante Rego (2012, p. 7),

Se por um lado não podemos descartar a importância das práticas sócio-culturais da leitura e a apropriação da língua escrita enquanto forma de comunicação, temos que considerar que também é um fato incontestável que só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo.

Dessa maneira, é necessário considerar todos esses aspectos na produção textual dos alunos.

Com relação à leitura no espaço escolar, elaboramos a questão 10, solicitando que os professores indicassem textos que costumam encaminhar para leitura. Os mesmos citaram gêneros discursivos como artigo, notícia, romance, poema, contos, manuais, receita, bula, entre outros. Dos professores entrevistados, 16 disseram que propõem a leitura, e somente 01 afirmou que não o faz, pois acredita que, se encaminhasse leituras, os alunos, em sua maioria, não leriam os textos.

Os professores que afirmaram encaminhar leituras citaram títulos de alguns textos trabalhados: “Racismo no Brasil, ontem e hoje; Urban tribes; notícia sobre o novo horário publicada na revista Veja e As 10 personalidades que mudaram a História”.

Afirmaram na questão 11, sobre o comportamento dos alunos em relação às leituras encaminhadas, que estes:

Tabela 10: Leitura, pelos alunos, dos textos encaminhados.

Leem, em sua maioria.	Leem, em sua minoria.	Não leem.
54%	46%	0

O professor que afirmou não encaminhar as leituras, questão 10, indicou nesta questão que, se o fizesse, a minoria dos alunos realizaria a leitura. Este dado chama a atenção, pois o professor, ao admitir que pelo menos uma pequena parte faria as leituras complementares, deixa transparecer que não o faz devido ao fato de que não espera muito de seus alunos ou que trabalha valorizando o dado negativo. Se este dado for comparado ao anterior, não se confirma, visto que, segundo os demais professores, as leituras são efetuadas pela maioria dos alunos.

Sobre a importância de encaminhamentos e incentivo à leitura no ambiente escolar, Montes (2001, p. 7), considerando o papel social da escola, afirma:

*Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de ‘lo que no se entiende’ y, sobre todo, un ánimo constructor hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos aun cuando sean sentidos efímeros y provisionales<sup>1</sup>.*



Em uma sociedade em que a grande maioria não atribui à leitura a importância que lhe é devida, cabe à escola ocupar o espaço de incentivo ao contato com os gêneros que circulam socialmente em grande número, e também do texto literário.

Outra questão pertinente, quando se discute sobre letramento, é a utilização das mídias, as quais estão, como nunca, diariamente ligadas ao universo social e, portanto, não se pode negar sua existência e importância e, por conta disto, devem ser incluídas na dinâmica do ensino, visto que dispõem dos mais variados recursos, os quais, se bem utilizados, podem enriquecer as práticas de sala de aula em todas as disciplinas. Nesse sentido, Serafim e Sousa (2010) afirmam:

É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica, do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças (SERAFIM e SOUSA, 2010, p. 20).

Não podemos ignorar um contexto em que a mídia é essencial também para aproximação da linguagem didática à linguagem utilizada pelos educandos, além de considerar a grande contribuição que o recurso em questão oferece ao ensino. Para contemplar a questão da mídia como recurso na educação, a questão 12 solicitou que os docentes indicassem se usam os recursos midiáticos. Os resultados foram:

Tabela 11: Utilização de recursos midiáticos.

Utiliza em suas práticas docentes	Utiliza em suas práticas docentes e estimula os educandos a também utilizarem.	Raramente utiliza.	Não utiliza.
22,3%	77%	0,7%	0

Os que afirmaram utilizar as mídias em suas práticas docentes citaram exemplos como: atividades auditivas para disciplina de Inglês e “TV pen drive” para a disciplina de Português.

A grande maioria afirmou utilizar recursos tecnológicos e incentivar os alunos a também fazê-lo. Os exemplos apontados foram pesquisas, comparação de gráficos envolvendo juros estatísticos, produção de “clip”, “Power point”, pesquisa e apresentação com o “datashow”, vídeos e documentários, músicas e imagens, pesquisa e textos para interpretação, Internet e planilhas do “Excel”.

Sobre a utilização das mídias, Rojo (2009) esclarece que fazem parte dos letramentos multissemióticos, a imagem, a música e outras semioses que não somente a escrita. E acrescenta que não devemos ignorar o mundo do aluno, mas que devemos ensiná-los por meio dele, pois muitos dos letramentos que são valorizados na vida cotidiana são desvalorizados pelas instituições educacionais. A autora enfatiza a importância das redes sociais no ensino, afirmando que a escola, em vez de considerar esses meios como ferramenta para aproximação do aluno, ignora que os adolescentes de hoje se comunicam pelo que chama de “internetês” (grifo da autora).

No mesmo sentido, Daley (2010, p. 481) acrescenta:

---

Como texto, a multimídia pode nos permitir desenvolver conceitos e abstrações, comparações e metáforas, envolvendo ao mesmo tempo nossas sensibilidades emocionais e estéticas. Uma mídia diversificada, com suas camadas múltiplas e simultâneas, faz muito mais do que fornecer realces, ilustrações e instrumentos para enriquecer, dar acesso e transmitir as formas do letramento estabelecido.

Trata-se, portanto, de incluir o contexto do aluno nas práticas de sala de aula, constituindo práticas de letramento. Se no dia a dia as crianças e adolescentes interagem com as mídias acessando conteúdos em sua maioria produzidos pela indústria cultural, por que não aproveitar-se dos mecanismos midiáticos para dinamizar as aulas e atribuir-lhes maior significação? Se o letramento deve partir do que o aluno já sabe, com o qual ele tem familiaridade, lutar contra as mídias é isolar-se do contexto e desconsiderar práticas efetivas de letramento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indicou que a maior parte dos professores já trabalha no colégio há um tempo razoável para conhecer a realidade escolar em questão, o que lhes possibilita rever suas práticas e replanejá-las a partir da avaliação do que já foi implementado.

Os dados mostram que as condições físicas e de material de apoio do colégio são satisfatórias. Também o número de pessoal de apoio e de gestores supre as necessidades de forma razoável. Além disso, a participação da comunidade escolar e das associações, segundo informações da secretaria, é satisfatória.

A investigação evidenciou pontos positivos quanto às concepções sobre letramento dos professores envolvidos e sobre suas práticas de sala de aula. As práticas de leitura e de produção de textos, segundo os entrevistados, são contempladas em sua maioria, o que sinaliza para um trabalho de letramento não somente na área de Português ou nas disciplinas da área Humana, mas estende-se às áreas Exata e Biológica. A partir desse dado, pode-se inferir que os professores entendem o texto abarcando os mais diversos gêneros e linguagens, não somente como uma composição mais longa, que se enquadre nos gêneros que tradicionalmente são trabalhados em nas aulas de língua materna.

Os dados sobre a utilização das mídias apontam que esta já faz parte do cotidiano das aulas tanto por parte do educador quanto por parte dos educandos em relação aos trabalhos escolares.

Sobre a circulação das produções textuais fora do ambiente escolar, foram poucos os que responderam positivamente. Isto revela que a contextualização das produções como meio de circulação real para os textos ainda é um desafio a ser alcançado nas práticas escolares.

Os dados numéricos sinalizam um panorama satisfatório quanto à visão dos professores sobre o letramento em relação às suas práticas, mas, para averiguar se as respostas equivalem às práticas efetivas de sala de aula nesse colégio, cabe um estudo mais detalhado, com observação das aulas como instrumento de geração de dados.

### NOTA

1. Tradução Nossa: E a escola é a grande ocasião, quem duvida? A escola pode desempenhar o melhor papel na cena de atitude leitora, que inclui, entre outras coisas, uma ação de tomar um tempo para observar o mundo, uma aceitação daquilo que não se entende. E, sobretudo, um ânimo construtor feito de confiança e arrojo, para buscar indícios e construir sentidos mesmo quando sejam sentidos efêmeros e provisórios.

---

**REFERÊNCIAS**

- DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez. 2010
- HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). **Supporting lifelong learning: perspectives on learning**. London: Routledge/Open University Press, 2002.
- KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o “letramento”? “Não basta ensinar a ler e a escrever?”** Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005/2010.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos Linguística Aplicada**, Campinas, 49(2), Jul./Dez. 2010.
- MONTES, G. **La frontera indómita: en torno de la construcción y defensa del espacio poético**. Buenos Aires: F.C.E., 2001.
- REGO, L. L. B. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>>. Acesso em: 15. Out. 2013.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SERAFIM, M.L, Sousa, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. (orgs). **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- SHIRAIISHI, E. G. e CARRERO, S. D. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas. In: BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R. (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, E. M. e ARAÚJO, D. L. **Letramento: um fenômeno plural**. RBLA, Belo Horizonte, aop0812. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0812.pdf>>. Acesso em: 06 Dez. 2013.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1986.

