

LETRAMENTO LITERÁRIO: LEITURA PRODUTORA DE SENTIDOS

Marcia Machado de Lima¹
Cláudia Regina Mota dos Santos²

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar a análise da conversa realizada com a equipe gestora, professores de áreas diversas que atuam no Ensino Fundamental em uma escola periférica de Porto Velho, Rondônia, sobre as implicações do ensino da leitura e do letramento literário no desempenho dos estudantes, com ênfase em sua percepção sobre a leitura do poema na escola. O procedimento metodológico utilizado foi a conversa a partir de Ribeiro & Skliar (2020) que assumem a conversa como forma de investigação legítima pois, ao prestar atenção às falas dos outros, somos provocados a pensar sobre o que está sendo dito. Utilizamos como aportes teóricos Cosson (2009, 2020), Soares (2002, 2009), Souza (2012), Cafiero (2010), dentre outros autores. A pesquisa revelou a percepção de relevância das habilidades de leitura e escrita para o aprendizado em todos os componentes curriculares e não somente na disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação Escolar. Formação de leitores. Cafiero (2010).

ALFABETIZACIÓN LITERARIA: LECTURA QUE PRODUCE SENTIDO

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es presentar el análisis de la conversación realizada con el equipo directivo, docentes de diferentes áreas que laboran en Educación Primaria en una escuela periférica de Porto Velho, Rondônia, sobre las implicaciones de la enseñanza de la lectura y la alfabetización literaria en el desempeño de los estudiantes, los estudiantes, con énfasis en su percepción de la lectura del poema en la escuela. El procedimiento metodológico utilizado fue la conversación de Ribeiro & Skliar (2020) quienes toman la conversación como una forma de investigación legítima porque, al prestar atención a los discursos de los demás, se nos provoca pensar en lo que se está diciendo. Utilizamos como aportaciones teóricas a Cosson (2009, 2020), Soares (2002, 2009), Souza (2012), Cafiero (2010), entre otros autores. La investigación reveló la percepción de relevancia de las habilidades de lectura y escritura para el aprendizaje en todos los componentes curriculares y no solo en la disciplina de Lengua Portuguesa.

Palabras-clave: Enseñanza. Formación de lectores. Cafiero (2010).

1 INTRODUÇÃO

A última edição da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, Retratos da Leitura no Brasil, aponta que, dentre os hábitos e motivações de leitores de literatura, 52% daqueles

¹ Prof.^a Dra. da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa “Devir Amazônia: grupo de pesquisa sobre literatura, educação e interculturalidade”. E-mail: marcia.lima@unir.br

² Mestra no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR (PPGEEprof). Integrante do Grupo de Pesquisa "Devir Amazônia: grupo de pesquisa sobre literatura, educação e interculturalidade". E-mail: profclaudia33@gmail.com

que leem literatura começaram a se interessar em razão da indicação de leitura feita em sala de aula. (FAILLA, 2020 p.8). Diante desse número, a escola foi responsável pela metade dos participantes da pesquisa que atualmente são leitores de literatura. O status da escola como contexto de mediação de leitura é um dado a ser levado em consideração pelos educadores ao pensarem e repensarem suas práticas que objetivem promover aprendizagens. Outros dados nesse estudo chamam atenção: na categoria “Motivações e hábitos de leitura”, dos gêneros textuais que os entrevistados leram no último ano, 16% deles citaram poesia. (FAILLA, 2020, p. 51). Contudo, não houve citação por parte dos entrevistados de estarem lendo um livro de poemas no momento da entrevista.

O retrato que a pesquisa do Instituto Pró-Livro teceu parece se confirmar na realidade das salas de aula. Ao longo de 15 anos, rememorar nossa prática docente permite encontrar várias cenas de forte resistência para o estudo de poemas na escola. Escutamos que “o texto não é do agrado” ou “parece um aglomerado de palavras complicadas”, é leitura “chata” e “cansativa”. Se as falas forem tomadas de modo superficial e raso, restaria sucumbir aos “críticos” olhares de larga faixa dos estudantes para quem temos lecionado Língua Portuguesa, tanto nos anos finais como no Ensino Médio, e manter a poesia ausente. Temos proposto outra resposta, porém: levar para a sala de aula poemas que mostrem o contrário do que afirmam os estudantes, para enfrentá-los em suas ressalvas e lançar o convite para outro olhar sobre o texto poético, como Octávio Paz nos convida, pois, poesia “é conhecimento, operação capaz de transformar o mundo, [...] é revolucionária por natureza; exercício espiritual, método de libertação interior, [...] revela este mundo; cria outro. (PAZ, 1982, p. 15). Sendo a poesia adjetivada de forma tão generosa por Paz (1982), ela, então, não deveria ocupar lugar de honra entre os gêneros textuais que se ensina na escola? Por que isso não ocorre? A pergunta inquietante propôs dois movimentos na direção de uma possível resposta: pensar o papel do letramento literário, onde se registra o ensino da poesia, como elemento da formação de leitores críticos na escola; estender a reflexão para os demais educadores do coletivo da escola.

Apresentaremos a conversa realizada com educadores – gestores e professores que lecionam no Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual nas áreas diversas áreas do conhecimento, de modo geral, sobre como percebem a relação entre a linguagem e o aprendizado de seus alunos. Propusemos aos educadores presentes na conversa, a reflexão sobre as habilidades de leitura e de escrita dos educandos e, nesta linha, inserir o ensino do poema, como algo que afeta a participação crítica dos estudantes em todos os componentes do currículo.

Primeiro, este artigo se propõe ao modo de demonstrar que há potência em dar corpo para a inquietação sobre letramento literário que se faz na escola e suas implicações na formação de leitores críticos. A segunda parte, porém, abrirá o espaço de reflexão porque a leitura, como produção de sentido, é responsabilidade da educação escolar e não apenas do professor de Língua Portuguesa. O contexto foi a tradicional reunião pedagógica para planejamento anual entre professores e gestores. A conversa (RIBEIRO; SKLIAR, 2020) foi o procedimento escolhido. A abordagem exploratória (Qwid) do problema orientou o percurso da mediação que fizemos.

2 LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Trouxemos para a discussão o ensino da literatura pelo viés do letramento literário como uma forma possível de olhar para as percepções do ensino do poema e refletir sobre as falas dos professores quanto às dificuldades enfrentadas para trabalhar esse texto poético e da dificuldade que os demais professores (que não são da área de Língua Portuguesa) encontraram ao trabalhar a leitura e compreensão de um texto em sala de aula. Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é relevante que o sujeito se aproprie da escrita não somente para compreender o que lê, mas de forma a apropriar-se das práticas sociais que as fazem necessárias. O processo de letramento, este que, segundo Magda Soares, (2009, p. 39), é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, não apenas na escola, trata-se de movimentos dos sujeitos de linguagem segundo o estado ou condição que adquirem ao participar mais ativamente das práticas culturais. Sendo assim, não se torna possível separar esses aprendizados que se espera dos estudantes – sujeitos de linguagem, participantes de práticas sociais e culturais diversas, a escola acolhendo isso ou não –, em linhas gerais, em todos os componentes curriculares, mesmo Matemática ou Química. Ainda de acordo com Soares (2002), o letramento confere aos indivíduos um estado ou condição que revela sua inserção na sociedade atual pois ao dominar o uso da leitura e da escrita, adquirem habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e eficiente em sociedade que “mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem [...] estado ou condição em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p.146). Nessa conjuntura, evidenciamos o papel da escola e do professor, como contexto e interlocutor.

Desde o que interessa neste trabalho, significa considerar a escola e o professor quando no registro do valor social da literatura pois ela contribui para incitar o homem, enquanto sujeito social, a uma maior captação do mundo e de sua vida, é a partir da literatura que o mesmo interpreta as representações que recebe da ficção e partir delas, é capaz de criar e recriar a sua própria realidade. Quanto ao ensino da literatura na educação básica, Cosson (2009) afirma ser desafiador e enfatiza exatamente o poder de humanização dela. Segundo este autor, o valor social da literatura se encontra no envolvimento que ela nos proporciona em um universo concretizado de palavras, através da literatura conhecemos como as coisas se articulam e como isso opera sobre nós e apoiados nesse conhecimento, nos tornamos seres mais esclarecidos. (COSSON, 2009, p. 29). A discussão sobre o valor social da literatura e o corte formativo que o letramento literário imprime na educação escolar, localiza as inquietações que nos fizeram pensar na necessidade de a escola e o professor ter em seu horizonte a formação do leitor crítico.

3 A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Aprender a ler não é um processo simples e a sua complexidade pode ser abarcada a partir de distintos pressupostos epistemológicos. Todavia, independente de qual seja o alicerce teórico, todos concordam que a leitura possui um papel essencial dentro do contexto sociocultural. Com procedimento com características particulares, a leitura “[...] é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos.” (CAFIERO, 2010, p.85). Isso implica afirmar que o leitor só entende um texto com base nas relações estabelecidas entre os elementos do texto e os conhecimentos de mundo que possui. Sujeito ativo no processo de leitura, o leitor não atua somente decodificando o que lê: ele atribui sentidos àquilo que leu e somente quando compreende um texto em sua totalidade, de forma coerente, “o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.” (CAFIERO, 2010, p.86). Entretanto, para que o aluno alcance a compreensão do texto, faz-se necessário reconhecer que o processo de leitura exige domínio de habilidades em diferentes níveis cognitivos e metacognitivos sem estar atrelado somente ao gostar ou não de ler. Ensinar os alunos a ler é uma das principais tarefas da escola, isso porque “A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas possam exercer seus direitos, aprender, trabalhar, informar” (PAULA; MIRANDA; ALBUQUERQUE, 2020, p.151) pois lhes permite a participação na sociedade de forma digna com o exercício da cidadania.

Para formar um leitor crítico, quando os sentidos de um texto não se encontram prontos, cabe ao professor cooperar de forma que o aluno elabore estratégias eficientes no sentido de constituir conexões necessárias à captação. Cafiero, (2010, p. 87), avoca é se o professor, ao trabalhar a leitura na sala de aula, exige apenas que o aluno leia o texto ou ele tem consciência de que o aluno pode não possuir os conhecimentos necessários³ para compreender determinado texto. Se o professor não for consciente disso, dificilmente contribuirá para a formação de um leitor reflexivo pois o aluno encontrará barreiras durante a leitura e sozinho não compreenderá o texto como um todo.

O artigo “Leitura na escola. Mas, até em física? ”, de Leite & Garcia (2009), dialoga com a discussão aqui proposta pois os autores afirmam que “[...] a leitura não deve ser responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, mas sim de todas as disciplinas [...]” uma vez que a linguagem perpassa todas as disciplinas escolares. (LEITE; GARCIA, 2009, p. 8585). Segundo esses autores, os professores de todas as disciplinas também devem criar práticas de leitura e não somente priorizar os conteúdos, devem pensar em um ensino com intenções vastas, tendo como foco principal formar alunos cidadãos e não ter como frequência uma ação orientada para a repetição, objetivando responder questionários. Como repetição, a leitura é orientada apenas para a cópia e não para o entendimento.

Janete Vial e Iara Henn, (2013), no artigo “Formação docente e perspectivas do letramento”, também conversam com o objetivo da discussão que nos propusemos pois é pela linguagem que o ensino nas demais disciplinas escolares ocorre e, assim sendo, o letramento deve constituir-se em todas elas pois “O trabalho com o letramento necessita estar presente em todos os campos disciplinares para que o educando se aproprie dos termos específicos e a linguagem em geral de cada disciplina.” (VIAL; HENN, 2013, p.07). A leitura e a escrita são promotoras de circulação e transferência de informações e por isso não deve ser obrigação específica da língua portuguesa. Pensar dessa forma é ajuizar em um ensino não fragmentado, que envolva o desenvolvimento da leitura e da escrita nos diferentes campos disciplinares. Quando desenvolvida dessa maneira, a leitura exerce papel dinâmico na vida dos educandos e o professor, independente do campo que atue, estará investido na formação “de leitores ativos e críticos, capazes de interagir com os diferentes textos presentes no mundo atual.” (VIAL; HENN, 2013, p.07).

³ A autora cita a ausência de conhecimento sobre assunto do texto lido como impedimento à compreensão do que o leitor leu. Além do assunto, há outros tipos de conhecimentos que são importantes, como a situação de comunicação, do gênero textual, do funcionamento dos recursos da língua. (CAFIERO, 2010, p. 86)

4 MATERIAIS E MÉTODO

Participaram da conversa um total de 25 pessoas, entre elas, professores do ensino fundamental II de diversas áreas do conhecimento e a equipe gestora. Contudo, nem todos se sentiram à vontade para falar e por isso coletamos 12 falas. Os entrevistados foram nomeados nesse texto por Professor, seguido de numeração, como forma de preservação do anonimato. Assumimos a conversa da mesma forma que Ribeiro & Skliar (2020, p. 18) que a consideram como uma forma legítima de investigação pois, ao prestar atenção às falas dos outros, a partir das experiências e vivências deles, somos provocados a pensar sobre o que está sendo dito. A conversa parte de uma escuta respeitosa, escuta como experiência, “[...] como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia [...]”. (RIBEIRO; SKLIAR, 2020, p.18). A conversa teve duração de aproximadamente uma hora e foi dividida em dois momentos: no primeiro, projetamos por meio de Datashow o poema *Versos íntimos*⁴, do poeta Augusto dos Anjos, e o declamamos. Em seguida, indagamos aos participantes quem gostava de poemas e iniciamos a escuta das falas dos professores; o objetivo era que eles falassem na conversa não somente sobre o gosto por poemas e também como eles percebiam as habilidades de leitura e de escrita dos educandos, usuários da língua nas disciplinas que ministravam.

Os aportes teóricos Paz (1982), Freire (1993), Cosson (2009, 2020), Souza (2012) e Vial & Henn (2013) foi o que permitiram as discussões dos dados. As falas dos entrevistados foram agrupadas em três categorias que se inter-relacionam, a saber: a) Como leem e escrevem os educandos: habilidades de leitura e de escrita; b) Plurissignificação do gênero poético e c) Como fazer diferente?

a) Como leem e escrevem os educandos: habilidades de leitura e escrita

Os Professores 01, 07, 10 e 11 discorreram como percebem a leitura e escrita dos educandos em sala de aula, eles falaram com mais clareza sobre a maneira como percebem a relação dos educandos com a leitura e a escrita em sala de aula. O Professor 01, historiador, narrou: “[...] Tem aquele aluno que não lê direito e não sabe interpretar [...], peço a eles para ler um capítulo, leem, pergunto se entenderam e eles dizem que não entenderam nada[...]”.

⁴ É um dos poemas mais celebrados de autoria do poeta Augusto dos Anjos. Os versos expressam um sentimento de pessimismo e decepção em relação aos relacionamentos interpessoais. O soneto foi escrito em 1912 e publicado no mesmo ano no único livro lançado pelo autor. Retirado do site: < <https://www.culturagenial.com/poema-versos-intimos-de-augusto-dos-anjos/>>. Acesso em 10 de jan.2019.

(PROFESSOR 01). O Professor 01 atribui essa “não compreensão” à falta de hábito de leitura e ao fato de os alunos lerem precariamente, explicou que os educandos não têm o hábito de ler um texto mais de uma vez e, mesmo quando o fazem, a maioria deles não compreende o sentido do que está escrito. Ainda a respeito da compreensão daquilo que se lê, o Professor 11 afirmou que os educandos sentem dificuldades em ler qualquer tipo de texto porque o vocabulário deles é limitado e, quando interpelados, não são capazes de emitir uma opinião a respeito do que foi lido: “Essa questão da interpretação é muito difícil e os alunos têm dificuldade quando a gente vai trabalhar com eles porque o vocabulário deles é muito restrito. Quando eu pergunto “Por que isso? ” Eles respondem “Porque sim! ”. Isso não é resposta! ” (PROFESSOR 11).

O Professor 10 apontou a questão da criatividade dos alunos como uma das dificuldades de trabalhar não só com poemas em sala de aula bem como outros gêneros textuais. Com formação em Língua Inglesa, esse professor também lecionava a disciplina de Artes na escola e descreveu as barreiras encontradas ao trabalhar com o gênero narrativo pois os alunos não possuem “ideias” do que escrever. Quanto às habilidades de escrita, ele dividiu conosco sua experiência ao solicitar a produção de textos narrativos em suas aulas: “Percebo que eles não conseguem desenvolver o mínimo de quatro linhas, não tem assunto [...], só querem colocar logo um FIM na história [...]. Eles não têm argumentos, faltam-lhes ideias.” (PROFESSOR 10). Neste momento da conversa, o Professor 01 concordou com a fala do Professor 10 e relatou que, ao corrigir os cadernos dos alunos, na maioria das vezes eles leem o texto superficialmente e lançam as respostas sem fazer correspondência ao que foi solicitado: “[...] Quando vou ler, a resposta não tem nada ver com pergunta, mesmo eu tendo explicado, falado.” (PROFESSOR 01).

A fala do Professor 07 coaduna com a do Professor 01 pois o mesmo percebe que os alunos “recortam” partes de um texto para responder ao que é solicitado nas atividades: “Converso muito com porque eles copiam algo do começo do que encontram no texto e vão lá para o final, não leem, parece ser algo automático neles.” (PROFESSOR 07).

b) Plurissignificação do gênero poético: o poema

Três professores, ambos com formação em Língua Portuguesa (Professor 02, 03 e 09) levantaram a questão da plurissignificação da linguagem poética. Segundo o Professor 03, a poesia não ocorre somente em poemas, o que justifica a dificuldade dos educandos em compreender o gênero poético. Ele assumiu que é difícil para o aluno entender alguns poemas:

“Até para nós mesmos a compreensão é difícil.” (PROFESSOR 03). Destacou, também, o fato da linguagem poética ocorrer em gêneros narrativos e que há diferença entre poema e poesia: “A poesia não está só no poema, ela se encontra em textos narrativos, por exemplo. [...] textos narrativos da Cecília Meireles é poesia pura, e não são poemas.” (PROFESSOR 03). Já o Professor 09 fez uso do termo “leque de informações” para fazer referência à plurissignificação da linguagem poética. Segundo esse professor é necessário entender o período literário para que se compreenda a obra/o poema lido: “A poesia abre um leque de informações e ela pode ter vários sentidos para a língua portuguesa [...] Você precisa pensar no período literário da época para compreender.” (PROFESSOR 09).

O Professor 02 discorreu a respeito da compreensão dos alunos do que sejam poemas. Segundo ele, os educandos se recusam a ler poemas por não compreender esse texto: “Eles não gostam, então fica mais difícil de trabalhar porque eles dizem que não entendem nada”. (PROFESSOR 02). Esse professor falou sobre o que “não está dito” nos poemas, o que está nas entrelinhas e fez uma ressalva quanto à linguagem poética: “[...] existem poemas que são muito claros, mas tem outros que temos que ler muito para compreender, o sentido está nas entrelinhas. [...], a linguagem poética faz uso de uma linguagem mais elevada do que o nível do que os alunos estão acostumados.” (PROFESSOR 02). Já o Professor 03 traz uma consequência da resistência dos educandos em ler poemas, o ensino apenas a estrutura textual: “Conseguimos trabalhar muito a questão estrutural, mas o sentido do poema não conseguimos trabalhar mesmo! [...]”. (PROFESSOR 03).

c) A formação de leitores críticos

Dois professores trouxeram questionamentos interessantes quanto às práticas de ensino que permeiam a discussão acerca do caráter formativo do letramento em todas as disciplinas. O Professor 06, ao ouvir a fala do Professor 11 quanto à questão da dificuldade dos alunos em interpretar um texto, relacionou sua vivência escolar às discussões emergidas da conversa. Fez a seguinte reflexão quanto ao ensino do português, da poesia:

Fico imaginando se o professor na hora de ensinar o português, a poesia, se o professor conseguisse levar o que está acontecendo hoje na atualidade para a sala de aula, por exemplo, na música, o hip hop, por exemplo, que não deixa de ser poesia, canções do Renato Russo para eles entenderem que poesia não é só falar de amor, que fala da vida como um todo. (PROFESSOR 06. Porto Velho, fevereiro de 2019).

O Professor 11 relatou a dificuldade que enfrentou na escola em relação à leitura de textos relacionados à língua portuguesa e, a partir de sua vivência foi capaz de perceber que a

linguagem pode ser trabalhada de forma mais dinâmica. Ele sugeriu: “Se o professor [de língua portuguesa] conseguisse trazer para a sala de aula o que está acontecendo [...] músicas que o aluno escuta, um filme que ele assiste, partir da realidade deles, que sabe não daria certo.” (PROFESSOR 06). O Professor 05, educador físico trouxe em sua fala a questão de uma mudança de postura na prática docente que favorecesse a formação de um aluno reflexivo, ele falou da dificuldade de o aluno compreender poesia: “O aluno é ensinado só sobre as coisas concretas, eles não conseguem ver o abstrato. Para eles cadeira é cadeira. Ele não se pergunta ‘Será que essa cadeira é capaz de voar?’ Na cabeça deles isso não é possível.” (PROFESSOR 05). A limitação que o aluno carrega em não perceber o abstrato das coisas está relacionada à postura dos docentes em sala de aula pois, segundo este professor, são os próprios professores confundem os educandos ao exigir deles que hora silenciem, hora deem suas opiniões. “Nós limitamos muito o aluno. Cobramos que sejam ativos e ao mesmo tempo que não falem nada, que fiquem quietos. [...]. Ao fazer isso, estamos intimidando os alunos...queremos robozinhos ou alunos pensantes? [...]. É preciso repensar essas nossas ações.” (PROFESSOR 05). Esse professor, acrescentou, ainda, que sua fala não está direcionada àquele espaço, aos docentes daquela instituição, mas a posturas adotadas por muitos professores brasileiros, senão, segundo ele, o Brasil não estaria nas últimas colocações em questões relacionadas à leitura e interpretação de textos nos dados do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

5 DISCUSSÕES

Nas falas dos professores, as habilidades de leitura e de escrita dos educandos foram descritas de forma negativa, o que inclui desde o fato de o aluno não conseguir compreender o que ler à falta de criatividade na hora de escrever. Com base na concepção de letramento aqui apresentada, refletimos com Freire (1993, p. 20) sobre leitura: “ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos de texto”. Considerada “operação inteligente”, ler no sentido de Freire (1993, p. 20) é ter clareza do significado do que se leu, é assumir-se diante do texto como sujeito de sua leitura. Para isso, cabe a cada professor, dentro do contexto de sua disciplina, priorizar a leitura e a escrita oportunizando aos educandos a apropriação das diferentes linguagens das ciências, de forma que eles se familiarizem com os distintos “sinais e símbolos próprios de cada disciplina, percebendo como se articulam e expressam conhecimentos adquiridos no contexto escolar.” (VIAL;

HENN, 2013, p. 07). Segundo Ilana Rebello (2015, p. 263), letrar é função dos professores de todas as áreas do conhecimento, “[...] em todas as disciplinas os alunos aprendem por meio de práticas de leitura e de escrita [...], em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo, interpretando e escrevendo.” Com a prática do letramento, o professor propicia aos educandos um ensino de leitura em que, ao se deparar em situações de compreensão de um texto mais complexo, os educandos são capazes de traçar seu percurso de compreensão, tornando-se um leitor proficiente. Para tanto, cabe ao professor de cada disciplina buscar desenvolver o exercício das práticas de linguagem da disciplina que leciona; descobrir “como ouvir, como falar, como ler e como escrever no contexto de sua disciplina”. (SOUZA, 2012, p. 63).

A respeito da discussão do ensino de poemas, Octavio Paz (1982, p.16) afirma que não devemos confundir poesia e poema pois existe “poesia sem poemas”. Na prosa, a palavra é aprisionada e possui significados esperados, na linguagem poética a palavra “mostra todas as suas entranhas, todos os seus sentidos e alusões[...]”. (PAZ, 1982, p.26). O poeta coloca a palavra em total liberdade, permitindo a plurissignificação das palavras ou o “o leque de informações” a que o Professor 09 fez referência. Devido essa plurissignificação contida nos poemas, é compreensível a dificuldade de captação de poemas pelos educandos (e por alguns professores) e por isso mesmo, devido a essa plurissignificação, o poema é um gênero textual muito rico e importante dentro do ambiente escolar. Se falta criatividade aos educandos, como afirmou o Professor 10, faz todo o sentido que o poema seja utilizado em sala de aula de forma mais contínua como espaço de invenção, de criatividade. A linguagem conotativa dos poemas desenvolve mais a capacidade linguística dos educandos. Interagir com o poema exige de o aluno aprender a coordenar conhecimentos dos múltiplos sentidos que um texto poético proporciona. Com a capacidade linguística ampliada, o educando será capaz de compreender um texto em outra área do conhecimento. Pensar dessa forma é favorecer a partir do letramento literário e do contato com o gênero poético o aperfeiçoamento da habilidade de leitura e compreensão de vários tipos de textos.

As falas dos Professores 05 e 06 são referentes à disposição para mudanças na prática docente. O primeiro dá sugestões por onde iniciar o trabalho de leitura e escrita em que a prática docente seja aliada ao universo do educando. Trabalhar dessa forma é levar para a sala de aula o mundo do aluno, seus conhecimentos, suas vivências, é a aprendizagem escolar consoante com a vida não escolar do educando. Para tanto, o professor, ao levar os conteúdos para sala de aula, precisa ter o cuidado de aproximar a teoria à prática vivenciada pelos educandos, cabendo ao professor “direcionar o olhar da turma para aspectos específicos de sua área”. (RATIER, 2010, p. 02).

O Professor 05 trouxe para a conversa elemento principal quando tocamos no assunto letramento: que tipo de alunos desejamos formar: robôs ou alunos pensantes? Percebemos na fala dele a necessidade de (re)pensar as práticas de ensino no ambiente escolar e, também, no quanto o espaço de fala retirado dos alunos é provocador de situações limitadoras para o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir. Os próprios professores apontaram possíveis saídas, ao escutar e pensar com eles, num movimento de estranhamento esses professores com corpos e pensamentos inquietos conseguiram, “como exercício de espichar”, ampliar os seus modos de ver e compreender o que estava sendo discutido ali e permitiram um alargamento de suas ideias. (RIBEIRO; SKLIAR, 2020, p.18). A linguagem tem função constitutiva na criação do sujeito e por isso as práticas de ensino na concepção do letramento envolvem o diálogo: falar e escutar os educandos, motivá-los ao debate, promover discussões dentro de sala de aula; é por meio desse diálogo que os educandos aprenderão a expor e defender suas ideias. Como agente de letramento, o professor oportuniza ao educando a capacidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido e apreender o que é socialmente relevante. Apreendidas as habilidades certas, o estudante apropria-se da leitura como ato social de produção de sentido e formação de pensamento crítico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da conversa com os professores podemos verificar que eles atribuem somente à Língua Portuguesa o dever de ensinar a leitura e a escrita na escola. Evidenciamos que os professores são capazes de perceber as dificuldades dos educandos no uso da linguagem oral e escrita e, em especial, a não-compreensão dos textos que circulam em todas as áreas do conhecimento. Contudo, eles se eximem da responsabilidade do ensino da leitura e da escrita como se a linguagem não fizesse parte do processo de ensino em todas as áreas do conhecimento.

A postura de alguns professores que participaram da conversa compreende a prática da leitura e da escrita somente para o cumprimento das tarefas escolares e não como habilidades que extrapolam o ler e escrever para aprender e apreender o que a leitura e escrita como prática social permitem.

Afirmamos a partir desse estudo a necessidade de que circule com maior ênfase o conceito de letramento em discussões mais frequentes na escola uma vez que ele é importante em todas as áreas das ciências porque, ao adquirir as habilidades de escrita e de leitura promovidas pelo letramento, os educandos se tornam sujeitos com clareza e compreensão a

respeito do que leram e são capazes de participarem das práticas sociais que exigem o uso da leitura e da escrita, de forma crítica e democrática.

7 REFERÊNCIAS

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino), v. 9, Brasília: 2010. Disponível em: http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011_lingua_portuguesa_capa.pdf#page=85. Acesso: 30 de abr. 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Contexto: São Paulo, 2009.

COSSON, R. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v.33, jan. /jun., p.13-29, 2020.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. Rio de Janeiro: IBOPE inteligência, 2020. Disponível em: https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/SyzjJzfYvKPxDSSuGrPsVTXEWeTXNcaCSyPRydAwFfcfSJbyWkmRwaVUS4CJ/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso: 20 jan. 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar.10.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

LEITE, A. E.; GARCIA, N. M. D. Leitura na escola. Mas, até em física? In: Congresso Nacional de Educação. IX. **Anais**. Curitiba, 2009.

PAULA, G. C. R.; MIRANDA N. P. de; ALBUQUERQUE J. G. M. O processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola. **Revista Psicologia & Saberes**. v. 9, n. 15, 2020.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. 2. ed. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RATIER, R. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. **Revista Nova Escola**. Ed. 19, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7375/o-desafio-de-ler-e-compreender>. Acesso:15 maio de 2021.

REBELLO, I. da S.O papel social da leitura e da escrita: a questão do letramento. **Caderno Seminal Digital**, ano 21, n. 24, v. 1, jul./dez. de 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/claudia/Downloads/20326-67008-1-PB.pdf>. Acesso:15 maio de 2021

RIBEIRO, C. SKLIAR, C. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos**. Rio Grande do Sul. v. 25, n. 55, p. 13-30, set. /dez. 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de out. 2020.

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

SOUZA, A. P. de. Todas as áreas se dizem pela linguagem; práticas pedagógicas necessárias. **Inter-Ação**. v.37, n.1, p. 51-65, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/1155>. Acesso: 05 maio de 2021.

VIAL, J. A. L. e S.; HENN, Iara A. Formação docente e perspectivas do letramento. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria da Educação: Paraná, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/claudia/Downloads/2013_unioeste_port_artigo_janete_aparecida_laitharth_e_silva_vial.pdf. Acesso: 15 maio 2021.