

PEREIRA, G. E.; PINTON, F. M. Eventos e práticas de letramentos em um curso técnico em mecânica integrado ao ensino médio: reflexões e desafios. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. [www.revel.inf.br].

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM UM CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E DESAFIOS

*Literacy events and practices in a technical course in mechanics integrated to
high school: reflections and challenges*

Gabriela Eckert Pereira¹

Francieli Matzenbacher Pinton²

gabriela.eckert@acad.ufsm.br

francieli.pinton@ufsm.br

RESUMO: Considerando os eventos de letramentos como símbolos materiais das práticas letradas (HEATH, 1982; STREET, 1984, 1998, 2000, 2003, 2014; BARTON, 1998; HAMILTON, 2000), o presente estudo teve por objetivo mapear os eventos de letramentos e práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio a fim de verificar como se caracterizam os usos sociais da leitura e da escrita nessa comunidade. Os dados foram gerados a partir de questionário e entrevista individual realizados com 6 participantes do 2º e 3º ano do curso. A análise das práticas de leitura e produção textual nas disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes do curso evidenciaram que os participantes da pesquisa: i) leem exemplares de gêneros textuais, por exemplo tarefas didáticas e relatórios, nas disciplinas básicas e técnicas com a finalidade aprender conteúdos teóricos e práticos; ii) produzem exemplares de gêneros textuais, como resumos e relatórios, com o propósito de o professor avaliar o processo de aprendizagem especialmente. Os

¹ Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Docente da Rede Pública de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul – RS. Integrante do Núcleo de estudos e pesquisas em ensino de linguagem – NEPELIN.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Adjunto A do departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisas em ensino de linguagem – NEPELIN.

resultados revelam desafios no que diz respeito a um ensino situado que promova práticas de leitura e escrita de gêneros científicos que são requeridos nessa comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: eventos de letramentos; práticas de letramentos; educação profissional.

ABSTRACT: Considering the literacy events as material symbols of the literacy practices (HEATH, 1982; STREET, 1984, 1998, 2000, 2003, 2014; BARTON, 1998; HAMILTON, 2000), the present study aimed to map the literacies events and literacies practices of students of the Technical Course in Mechanics integrated to High School in order to verify how the social uses of reading and writing are characterized in this community. The data were generated from an individual questionnaire and interview conducted with 6 participants from the 2nd and 3rd year of the course. The analysis of the reading practices and textual production in the basic and technical/professional subjects of the course showed that the participants of the research: i) read copies of discursive genres, for example didactic tasks and reports, in the basic and technical subjects with the purpose to learn theoretical and practical contents; ii) produce copies of discursive genres, such as summaries and reports, with the purpose of the teacher evaluating the learning process especially. The results reveal challenges with regard to a situated teaching that promotes reading and writing practices of scientific genres that are required in this community.

KEYWORDS: literacies events; literacies practices; professional education.

INTRODUÇÃO

Os letramentos entendidos como um conjunto de práticas sociais, que consideram as diferentes maneiras como as pessoas se engajam e atribuem significado em interações mediadas por textos, instigam-nos a refletir sobre os eventos e práticas de letramentos experienciados por estudantes da educação básica, especialmente no ensino médio técnico integrado, a fim de compreender os usos da leitura e da escrita nesse contexto específico. Evidentemente, pesquisadores já se debruçaram sobre essa temática, conforme indica mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitado por palavras-chave como “eventos e práticas de letramentos”, “educação profissional” e “ensino médio”, considerando os últimos 15 anos³. As investigações consideram contextos formais e informais de ensino e aprendizagem.

Focalizando os contextos formais, em específico o contexto acadêmico, identificamos duas dissertações: a de Lêdo (2003) e a de Fontoura (2016). Por exemplo, Lêdo (2003) investiga práticas e os eventos de letramento ocorridos em um curso de Letras a distância oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE), enquanto Fontoura examina atividades de escrita de textos da ordem do argumentar, desenvolvidas na disciplina “Práticas de Leitura e Escrita II” (PLE-II) por graduandos

³ Consideramos o grupo de palavras-chave quando realizamos o mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT). Em relação ao contexto escolar, sinalizamos as dissertações de Euzébio (2011) e de Luchetta (2013). Euzébio (2011) analisa os usos sociais da escrita, tematizando a interface entre escrita e comunidade de prática com objetivo de descrever as práticas e eventos de letramento vivenciados por um grupo de crianças, em casa e na escola, residentes em um bairro de vulnerabilidade social no município de Florianópolis/SC. Luchetta (2013) investiga, no discurso dos alunos, práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no ensino médio, a fim de discutir as implicações entre os letramentos exigidos na esfera do trabalho e a formação do ensino médio.

Desse mapeamento, destacamos a dissertação de Luchetta (2013), considerando que os resultados evidenciam que há certa dificuldade de os estudantes compreenderem a função social do aprendizado da leitura e da escrita na escola e relacioná-las ao âmbito profissional e, em alguma medida, aproxima-se do objetivo dessa investigação. Assim, com vistas a ampliar esses achados, esta pesquisa objetiva mapear os eventos de letramento(s) mediados por textos escritos, em termos de gêneros textuais que são lidos e produzidos por estudantes de um curso Técnico em Mecânica Integrado ao Médio, a fim de compreender os usos sociais da leitura e da escrita em componentes curriculares pertencentes à área básica e área técnico-profissionalizante.

Para relatar os achados desta pesquisa, organizamos este artigo em quatro movimentos, além desta Introdução. Inicialmente, revisamos a perspectiva teórica que fundamenta este trabalho: Novos Estudos dos Letramentos (NLS), em específico os conceitos de eventos e práticas de letramento. No segundo movimento, descrevemos o nosso percurso metodológico em termos de contexto de pesquisa, geração de dados e procedimentos de análise. Logo após, apresentamos a análise e discussão dos resultados e implicações deste estudo.

1. NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS (NLS): EM FOCO EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Tendo em vista que o papel da escrita na sociedade e sua percepção variam de comunidade para comunidade, compreendemos que os letramentos não são individuais, mas sim formados pelo conjunto de suas práticas pessoais e coletivas de leitura e de produção textual. De acordo com Gee (1990: 168) “o letramento é plural, dado o reconhecimento de que não existe apenas um tipo de letramento, mas sim vários letramentos”. Nesse sentido, o letramento é um processo dinâmico, em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (família, comunidades escolares, grupos profissionais e sociais diversos). Em outras palavras, conceber o letramento como um fenômeno plural sinaliza a compreensão de que a língua não é única, homogênea, universal e atemporal. Além disso, a pluralidade se configura na inter-relação social e individual, ou seja, os usos da escrita podem ser entendidos a partir da correlação entre o contexto sociocultural do qual o sujeito faz parte e a sua história de vida particular (Baker; Luke 1991; Cook-Gumperz 1986; Street 1984).

Assim, consideramos que o letramento (de uma sociedade, uma comunidade ou mesmo de uma pessoa) diz respeito à relação que o grupo ou a pessoa mantém com a escrita e o uso da leitura e da escrita tanto no contexto escolar como em contextos diversos com os quais os alunos, por exemplo, estão envolvidos. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos presentes na vida das pessoas. Nesse sentido, Street (1984) enfatiza três aspectos fundamentais do fenômeno dos letramentos, compreendido a partir de uma ótica social, como propõe a perspectiva em NLS, conforme a Figura 1:



Figura 1: Fenômeno dos letramentos a partir de uma ótica social
 Fonte: Pereira (2021) com base em Street (1984).

A Figura 1 representa a forma como os NLS consideram a dimensão sociocultural na compreensão dos letramentos como uma prática social. Ainda, essa perspectiva caracteriza uma nova tradição em relação às abordagens dominantes e na compreensão sobre a linguagem e seu uso, as quais focalizavam aspectos individuais, desconsiderando a dimensão social.

Para essa corrente (os NLS), os letramentos vêm sendo pensados como um conjunto de práticas sociais, que não se preocupam apenas com seus aspectos formais e padrões linguísticos (estrutura composicional, mais ou menos formalidade, por exemplo), mas também, sobretudo, com os aspectos que estão relacionados à função social que desempenham em um contexto específico, à força retórica associada a eles, à ação (ou às ações) que realizam e a maneira como posicionam os participantes da interação com relação a *status*, poder e ideologias.

Assim, entender que diferentes contextos e diferentes sujeitos desenvolvem maneiras específicas de lidar com a modalidade escrita da língua e, portanto, têm concepções distintas sobre letramento, permite-nos entender os usos da escrita sob uma concepção de ecologia (Barton 1994). Nessa perspectiva, “o letramento é uma prática de cunho social, não é meramente uma habilidade técnica e neutra, já que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (Street 2003: 5). Dessa forma, o argumento do autor sugere que tratar de letramentos implica tratar, sempre, de atos sociais, os quais remetem à expressão da historicidade de determinados grupos humanos na tensão com a cultura escrita tal qual se coloca historicamente.

Ao pensar letramento como uma prática social, Barton e Hamilton (1998:08) propõem, em uma perspectiva social e histórica, a metáfora da ecologia⁴:

i) letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas inferidas de eventos que são mediados por textos escritos; ii) existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida; iii) as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros; iv) as práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e em práticas culturais; v) o letramento é historicamente situado; e, vi) as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido. (tradução nossa)⁵

Em relação às seis proposições acima descritas, segundo Rios (2010:80), o fenômeno do letramento pode ser analisado a partir de duas perspectivas:

se um(a) estudioso(a) parte do pressuposto de que o letramento é um ponto de chegada após um tempo de escolarização, tem-se então que para ele ou ela o que deve ser estudado é o que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola. Se, por outro lado, outro(a) estudioso(a) pensa que o letramento compreende tudo que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida, então estamos diante de uma visão mais ampla e aplicada a todas as esferas da vida social.

Assumindo a perspectiva de que letramento como prática social significa considerar “tudo o que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida”, valorizar as suas práticas letradas pode ser considerado um ato de empoderamento social que potencializa a inserção em outras práticas letradas, como a acadêmica, por exemplo. Nesse sentido, tomamos as categorias analíticas de eventos práticas de letramento com vistas a analisar os usos sociais da leitura e escrita em um curso técnico em mecânica, pois acreditamos que esta análise situada pode fortalecer os processos de ensino e aprendizagem neste contexto específico.

⁴ Por ecologia, entendemos a soma dos usos situados da leitura e da escrita, que ocorrem de forma intercambiante (Barton, 1994).

⁵ Trecho original: “i) Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts; ii) There are different literacies associated with different domains of life; iii) Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others; iv) Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices; v) Literacy is historically situated; e, vi) Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.”

Os eventos de letramento são, segundo Heath (1982: 50, tradução nossa)⁶, “ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos”; são aquelas situações cotidianas em que a escrita cumpre uma função — central ou periférica — nas relações interpessoais, desempenhando nelas um papel específico (Barton 1994; Heath 1982; Street 2000). Dito de outra forma, evento de letramento é o que podemos observar que as pessoas fazem quando estão usando a escrita e a leitura. Esse conceito engloba as inúmeras atividades em que a modalidade escrita da língua está envolvida, tanto no âmbito formal - eventos constrictos por práticas de letramento formalmente institucionalizadas - quanto no que tange às situações mais informais e corriqueiras das vivências dos sujeitos.

Nesse sentido, o conceito de eventos de letramento, para Heath (1982: 93) envolve situações particulares como “qualquer situação de interação mediada pelo texto escrito”; enquanto para Street (2000: 21, tradução nossa)⁷, envolve situações em que “somos capazes de observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e começar a evocar suas características”. Nesses episódios observáveis, fotografáveis, os sujeitos interagem diretamente por meio de artefatos desenvolvidos a partir da modalidade escrita da língua, do uso de textos, ainda que tais artefatos não sejam diretamente objeto de escrita ou leitura em sentido estrito (Pereira 2015:54 apud Barton; Hamilton 2004).

Segundo Terra (2013), o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, pois é exercitado em diversos outros locais e de diferentes maneiras pela sociedade. Para a autora, “é possível perceber que o ‘como’ as pessoas usam a escrita está estreitamente ligado a detalhes específicos da situação em que são usados e que os eventos de letramento são particulares de uma comunidade específica” (Terra 2013: 47). Portanto, cada comunidade específica perpetua modos particulares de usar os textos, desenvolvendo suas próprias e peculiares práticas de letramento.

⁶ Trecho original: “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies.”

⁷ Trecho original: “[...] we are able to observe an event that involves reading and/or writing and begin to draw out its characteristics [...]”.

Barton (1994 p: 7) define práticas de letramento como “os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem em um evento de letramento”. Dessa forma, o conceito surge para ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes em um grupo social. Segundo Street (1998: 21, tradução nossa)⁸, o conceito surgiu para dar conta tanto dos episódios observáveis quanto de “modelos sociais de letramento que os participantes levam para esses eventos e que dão sentido a eles”. Dessa forma, “a concepção de práticas de letramentos envolve um olhar que se estende aos modos de pensar e de lidar com a leitura e a escrita em cada contexto cultural” (Pereira 2015: 55 apud Street, 2000). A noção de práticas de letramentos envolve conceitos mais abstratos, como ideologia e poder. Por isso, tornam-se episódios observáveis a partir da identificação e da descrição dos eventos que a constituem. Logo, os eventos de letramentos tornam-se símbolos materiais das práticas de letramentos e, conseqüentemente, são unidades observáveis e analíticas dessas práticas.

Sob essa perspectiva, a fim de comparar os conceitos de eventos e práticas de letramentos, Hamilton (2000: 18, tradução nossa⁹) propõe a metáfora do iceberg, que caracteriza representações culturais e ideológicas dos usos da escrita. Segundo a autora:

eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do iceberg: as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis porque elas incluem recursos não visíveis, tais como conhecimento e sentimentos; elas incorporam propósitos e valores sociais.

Em outras palavras, Pahl e Rowsell (2005:09) esclarecem que:

“um evento de letramento é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes leem e escrevem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e de escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante da prática de leitura de livro na sala de aula (prática de letramento)

⁸ Trecho original: “[...] social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them.”

⁹ Trecho original: “[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be inferred from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values.”

Para Street e Castanheira (2014), eventos e práticas de letramentos são “modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais, bem como as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem”. As práticas de letramentos, diferentemente dos eventos de letramentos, “distanciam-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais específicos a partir dos quais os participantes atribuem significado à escrita e à leitura”. Em síntese, as práticas de letramentos tornam-se unidades analíticas observáveis por meio da identificação dos eventos de letramentos que as constituem. Na seção a seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta investigação, de natureza qualitativa, trata-se de um estudo de caso, entendido como “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, que possibilita um conhecimento amplo e detalhado” (Gil 1999). Justifica-se essa abordagem, neste estudo, visto que almejamos enfatizar questões do tipo “como” e “por quê”, com vistas à “compreensão e à descrição de um fenômeno que acontece em uma situação de vida real” (Yin 2001).

Nesse sentido, contemplamos o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM)¹⁰ – colégio técnico vinculado à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e à Universidade Federal de Santa Maria, situada na região central do estado do Rio Grande do Sul, na cidade homônima de Santa Maria. O CTISM é regido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei 9.394/1996 e por uma legislação específica para o ensino médio e a EPT. Especificamente o universo de análise desta pesquisa, o Curso Técnico em Mecânica Integrado, tem por objetivo formar:

¹⁰ A pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 14468819.2.0000.5346.

profissionais empreendedores, proativos e multifuncionais, com conhecimentos voltados à manutenção industrial, desenvolvimento de projetos técnicos, gerenciamento de produção e processos de manufatura industrial, agregando conhecimentos das áreas de formação básica, capazes de atuarem no mundo do trabalho conscientes de todas as consequências do desenvolvimento tecnológico para a sociedade como um todo (CTISM¹¹, 2020: 8).

Atualmente, a forma de acesso ao Curso é por processo seletivo aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental ou equivalente, totalizando 25 vagas. A grade curricular do Curso Técnico em Mecânica Integrado articula disciplinas da base curricular do ensino médio com um conjunto de disciplinas específicas da área e busca, conforme o projeto do curso, proporcionar ao estudante a compreensão das relações existentes no mercado de trabalho.

Os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: i) ter matrícula regular no Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio; ii) ser aluno(a) do 2º ou do 3º ano do Curso, levando-se em conta que são estudantes mais experientes em termos de práticas de leitura e de escrita; iii) ser assíduo(a) nas aulas remotas¹²; iv) ter disponibilidade para participar da pesquisa e v) ter lido e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido; e vi) responder ao questionário semiestruturado e participar da entrevista. Para gerar os *corpora*, embasamo-nos nos seguintes instrumentos: i) respostas a um questionário semiestruturado inicial e ii) entrevista com os estudantes-participantes. Para geração dos dados, a interação se deu, inicialmente, com o Coordenador do Curso e professor da área técnica por e-mail e por telefone e com uma professora da área básica por e-mail. Assim, a partir do contato inicial, agendamos a próxima etapa (aplicação do questionário) de acordo com a disponibilidade dos estudantes. Os participantes foram identificados com codificação alfanumérica de forma sequencial (PA, PB...PF) e o ano de Curso (2º ou 3º ano), ou seja, PA#3 ou PF#2. Após foram realizadas as entrevistas, cuja finalidade foi aprofundar e esclarecer alguns aspectos do questionário semiestruturado, por exemplo, o que os estudantes leem e escrevem para participar de atividades de

¹¹ Disponível em: <<https://www.ctism.ufsm.br/institucional/ppc>>. Acesso em: 06/09/2019.

¹² Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu um agrave na situação do COVID-19. Dessa forma, o MEC publicou a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, na qual permitiu a substituição das aulas/atividades presenciais por aulas/atividades remotas, enquanto durasse a situação de pandemia.

disciplinas que compõem a base curricular do Ensino Médio e disciplinas técnicas do Curso.

A análise dos dados buscou estabelecer uma relação entre as teorias que orientam esse estudo e os dados coletados de forma interpretativa e reflexiva. Os procedimentos de análise dos dados dos questionários e das entrevistas compreenderam cinco momentos. Em um primeiro momento, realizamos a identificação dos participantes segundo dois critérios: ordem de preenchimento do questionário e ano no Curso Técnico em Mecânica Integrado. A partir disso, empregamos um código alfanumérico para representar e colaborar na discussão dos resultados. Assim, o código PA#3 significa que essa estudante foi a primeira a participar da aplicação do questionário semiestruturado e da entrevista e está no 3º ano do Curso Técnico em Mecânica Integrado. A partir da organização do questionário semiestruturado e da transcrição de entrevistas, realizamos a leitura dos dados detalhadamente e procedemos à tabulação das respostas, a fim de selecionar adequadamente fragmentos significativos ao objetivo da pesquisa. Dessa forma, utilizamos o recurso da busca por elementos textuais ricos em significação (BARTON, 2004), ou seja, marcas linguísticas explícitas nos discursos dos participantes, relacionadas aos eventos de letramento dos alunos. Por fim, interpretamos as práticas de leitura e produção textual (em termos de gêneros discursivos) das disciplinas básicas e técnico-profissionais a fim de compreender os usos sociais da leitura e da escrita na comunidade.

2.1 PRÁTICAS DE LEITURA NAS DISCIPLINAS BÁSICAS E TÉCNICAS

A leitura e escrita com vistas à participação efetiva em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio requer o engajamento em diferentes eventos e práticas de letramentos escolares e técnico-profissionais. Nesse sentido, o aluno é convocado a participar de atividades especializadas que requerem a prática de leitura e produção textual de gêneros dessa comunidade. Em razão disso, um dos objetivos da presente pesquisa foi realizar um mapeamento dos gêneros discursivos com os quais os estudantes lidam em suas práticas de leitura e produção textual no contexto escolar e técnico-profissional. Como abordamos anteriormente, os eventos de letramento são

as ocasiões em que o texto é fundamental para a interação, e através dele as práticas de letramento vigentes naquele contexto específico se tornam visíveis. No caso do Curso Técnico em Mecânica Integrado, esses eventos e práticas envolvem atividades mediadas por gêneros de esferas de circulação e consumo variados¹³. Nesse contexto, livro didático e relatório emergem como principal gênero/suporte de leitura e de aprendizagem no processo de formação desses estudantes, conforme o Gráfico 1:

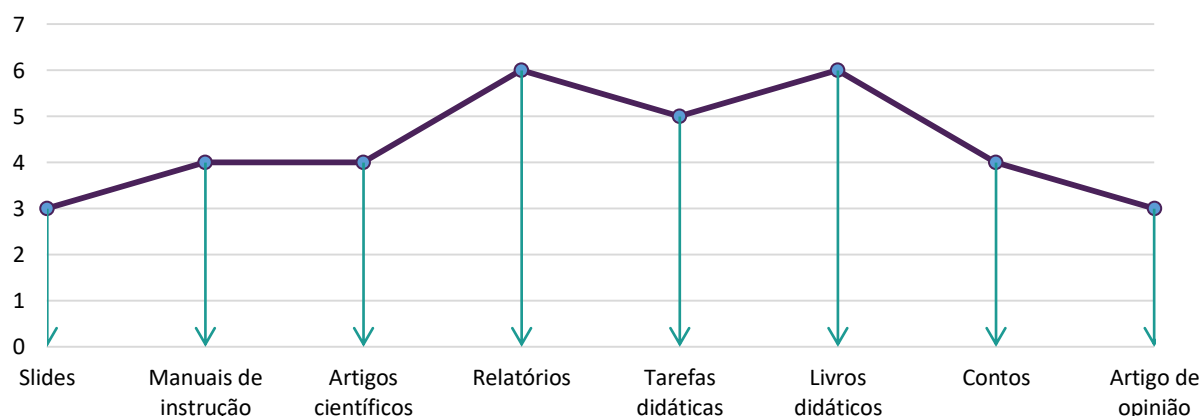


Gráfico 1: Práticas de leitura nas disciplinas básicas e técnicas

Acreditamos que a ênfase no material, em detrimento de outros suportes e textos que circulam socialmente na sala de aula, segundo Soares (2003c), reforça a pedagogização do letramento, o que permite afirmar que a escola valoriza o livro didático como principal fonte de estudo, como sinalizado pelos participantes: “em matérias como Biologia, Química e Geografia, a gente lê o livro didático, mas nas outras matérias eu leio outros tipos de textos” [PC#3], “a gente lê o quadro e o livro didático que a escola oferece e outro que é produzido pelo professor de Português [...] o do professor é bem [pausa] didático...” [PF#3].

Do mesmo modo, PB#3 afirma que o livro didático é o suporte para a aprendizagem de diversas disciplinas básicas: “nas outras matérias eu leio mais textos” [PB#3], mencionando algumas disciplinas da área de Linguagens. PF#3 valida o argumento ao afirmar que “nas outras matérias são exigidos poucos textos

¹³ Destacamos que, devido à diversidade de gêneros mencionados pelos participantes da pesquisa e a quantidade de menções a cada um, optamos por indicar quantos participantes da pesquisa mencionaram cada gênero, sendo baixa, média e alta frequência. Também reconhecemos que os gêneros encontrados não representam a totalidade dos textos com os quais os estudantes lidam no contexto escolar.

para ler” [PF#3], mencionando disciplinas da área de Matemática e Ciências da Natureza. Essa pedagogização do livro didático, de acordo com Soares (2003c), faz com que os eventos sejam planejados a partir de critérios pedagógicos, com objetivos determinados, almejando a aprendizagem e, geralmente, sendo condutores de atividades avaliativas. Isso é confirmado por PC#3 e PA#3: “eu leio o livro didático (...) eu preencho as atividades de gramática para entregar” [PC#3] e “geralmente tem conteúdo e lista de exercício” [PA#3]. Assim como nos eventos de letramentos das disciplinas básicas, a prática de leitura de materiais didáticos é reconhecida como o principal suporte de ensino das disciplinas técnicas/profissionalizantes. Em relação às práticas de leitura nas disciplinas técnicas, o participante PA#3, relata que o material didático é produzido pelo professor e contém “conteúdo e lista de exercício”. Os alunos se baseiam, portanto, no uso do material didático, no qual os textos descrevem o conteúdo abordado e que, geralmente, buscam definir conceitos teóricos para uma “compreensão inicial do conteúdo”. Ler o conteúdo do livro didático “não é uma leitura muito simples” [PC#3], e isso ocorre, em grande medida, porque o material apresenta uma linguagem repleta de abstrações, dificultando a compreensão pelo aluno leitor. Ademais, podemos destacar, em alguma medida, a presença de um modelo de letramento que valoriza aspectos individuais da aprendizagem sem considerar o contexto situado em que estão inseridos os estudantes. Ou seja, parece emergir uma prática de aprendizagem que focaliza o conteúdo sem considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e sem estabelecer relação com o mundo do trabalho, reforçando aspectos de um letramento que valoriza a memorização de regras e normas.

Como prática bastante recorrente, os estudantes reconhecem o gênero relatório como uma prática de leitura oportunizada nas disciplinas básicas e técnicas, conforme relata outra participante:

a gente lê bastante relatórios porque a gente precisa produzir um... a gente busca seguir um modelo... nas disciplinas de Química, Eletricidade Aplicada e outras a gente tinha que ir laboratório e depois a gente tinha que desenvolver um relatório.... e aí eu procurei um relatório meio que padrão assim e eu fui me inspirando para escrever [PA#3].

Esse exemplo demonstra que o processo cognitivo “ler” expressa duas diferentes nuances de significado devido à finalidade nesse contexto situado. Por um lado, há a percepção da participante em relação à prática de leitura do relatório como um pressuposto para uma boa escrita, visto que busca um “modelo” a ser seguido; por outro, o processo cognitivo envolvido no uso de “inspirando” evidencia a imagem relacionada a uma situação de escrita em que há um desejo de se apropriar do gênero. Nesse viés, o ato de reconhecer, em seu sentido literal, está relacionado à codificação, à identificação e à distinção/aproximação de características presentes em outros exemplares do gênero, indicando que não há um ensino explícito do gênero no contexto escolar.

Além do material didático e do relatório, os participantes sinalizam como prática recorrente a leitura de tarefas didáticas: “nas provas e atividades de Biologia, por exemplo, tem aquele grande cabeçalho antes das questões” [PC#3]. Nesse exemplo, o participante se refere à contextualização do enunciado da questão e o caracteriza como “uma coisa mais leve para tu pensar na questão” [PC#3]. É interessante como PC#3 reconhece tarefas didáticas como texto e as avalia como muito relevantes para a construção de enunciados que privilegiam a contextualização. Dessa maneira, entendemos que o participante consegue mobilizar conhecimentos prévios associados a suas estratégias de compreensão de uma determinada tarefa, por exemplo. Isso não ocorre, no entanto, em todas as disciplinas, de acordo com o participante “o exercício da disciplina de Física é mais direto... totalmente solto” [PC#3]. Nesse fragmento há indícios de as tarefas ou atividades propostas para a disciplina Física se restringem a equações e definições sucintas, o que pode gerar, em alguma medida, dificuldades de interpretação de conceitos teóricos da área.

Ainda, os participantes mencionam, com alta frequência, a leitura de contos, cujo objetivo de leitura é a posterior produção textual para a disciplina de Literatura. Em menor frequência, destacam a leitura de romances, crônicas e poesia. Observamos também a recorrência média de gêneros discursivos da esfera jornalística, como artigos de opinião e notícias, especialmente na disciplina de Língua portuguesa. Além desses, os estudantes mencionam, em menor recorrência, outros gêneros, como reportagem, entrevista, anúncio, editorial e carta do leitor. Entendemos que a menção a esses gêneros pode estar relacionada ao projeto de

produção colaborativa de um jornal, sobre o qual PA#3, PC#3 e PE#3 há relatos bastante entusiasmados, visto que o “assunto dos textos” lidos e produzidos dizia respeito a temas de interesse dos estudantes e à área da Mecânica.

Sobre essa prática os participantes destacam que, antes da organização e da produção, realizaram a leitura e a discussão dos gêneros textuais em sala de aula para, posteriormente, cada dupla produzir um exemplar do gênero estudado. Além disso, os estudantes afirmam que assumiram uma “função” no desenvolvimento do projeto, o que possibilitou que os textos fossem digitados, diagramados, formatados e organizados para impressão. Para custear o exemplar do jornal e o lançamento, os alunos citam que venderam espaço publicitário. O projeto do jornal, portanto, tornou-se um catalisador de práticas de letramentos com a culminância em um evento de divulgação, já que deu voz e autoria aos alunos. Destacamos também que os textos produzidos não foram direcionados somente ao professor, como aquele que dá nota pelo trabalho realizado, mas sim a toda uma comunidade que pôde ler os textos publicados. Outro aspecto importante sinalizado por PC#3 foi a colaboração de um colega com o outro durante a execução das atividades do projeto.

Por fim, os participantes indicam a leitura de artigos científicos, manuais de instrução e slides. No entanto, notamos falta de clareza e/ou detalhamento na descrição desses eventos. É possível que os estudantes tenham mencionado esses textos enquanto leitores por reconhecê-los como relevantes para o processo de aprendizagem, mas não conseguem detalhar como esses eventos colaboram para a sua formação. Eles acreditam que a função seja similar à da prática de leitura de livros didáticos, que auxiliam na “visualização de conteúdos”.

2.2 PRÁTICAS DE ESCRITA NAS DISCIPLINAS BÁSICAS E TÉCNICAS

À medida que os participantes leem textos para efetivar sua participação em eventos das disciplinas do currículo, eles também sugerem que são oferecidas oportunidades para a produção textual. Na presente pesquisa, entendemos o texto como “uma unidade de significados a serviço de propósitos sociocomunicativos” (Halliday; Matthiessen 2004: 24), ou seja, o processo de produção textual é marcado por escolhas para alcançar esses propósitos. O percurso de aprendizagem da escrita é,

em grande medida, um percurso de alargamento da capacidade de realizar escolhas para a construção de um determinado texto. Com base nisso, cabe questionar quais são as condições de produção escrita desses textos, na visão dos participantes da pesquisa?

O Gráfico 2 indica diversidade textual, remetendo a diferentes gêneros textuais que circulam na esfera escolar e que, em alguma medida, podem ampliar nosso olhar sobre a produção textual no contexto investigado.

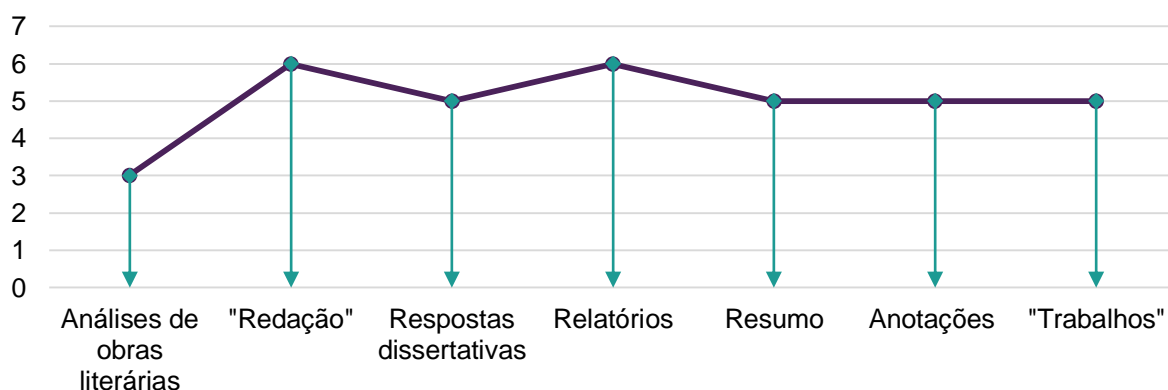


Gráfico 2: Práticas de escrita nas disciplinas básicas e técnicas

Com alta frequência, os participantes da pesquisa mencionam a produção escrita de textos dissertativo-argumentativos, como a “redação” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, enfatizam que há aulas específicas para a produção escrita desse gênero de texto. Os participantes entendem essas aulas como um exercício de escrita em que “a gente não tem só propostas avaliativas... temos exercícios de escrita” [PD#2], visto que as atividades de “escrever para exercitar” e “escrever para ser avaliado” podem ser entendidas no contexto como tarefas interdependentes, assumindo que é quando “se exercita a escrita”, que compreendemos a estrutura e as regras, pressupostos para a prática de uma “boa escrita”.

O participante PF#2 relata que “qualquer texto que a gente produz (...) eu faço texto com início, meio e fim” [PB#2]. O fragmento em destaque corrobora a noção de que “a produção textual é uma atividade independente do contexto de uso, na qual os mesmos padrões e regras se aplicam a todas as formas de produção escrita, em

qualquer gênero de texto” (Bonini 2006: 425). Em grande medida, percebemos uma prática de letramento autônomo¹⁴ presente nessa concepção de aprendizagem em que “qualquer texto” serve ao treinamento e/ou à aquisição de técnicas de escrita. Nessa visão, o desenvolvimento parece ocorrer quando as técnicas são dominadas, independentemente do gênero do discurso exigido para a produção textual escrita.

Em relação à produção de análise literária, os participantes da pesquisa definem essa produção como uma tarefa didática posterior à leitura. Além disso, essa tarefa tem propósitos específicos. Para PA#3, ela acontece de forma interligada na medida em que há necessidade de “voltar ao texto” para reler, examinar, analisar e retextualizar informações e argumentos para sustentar seu próprio texto: “a gente produz análise de contos... crônicas... a gente tem que descrever... explicar o que o texto diz” [PA#3]. Para PF#2, a função da análise literária é “treinar” a interpretação; já para PD#2, trata-se de uma resposta à aplicação dos conceitos discutidos na aula.

Ainda, os participantes da pesquisa mencionam que escrevem rotineiramente para responder a tarefas solicitadas pelos professores. Segundo os participantes, a produção se dá em situações específicas, que incluem atividades avaliativas de um conteúdo específico ou de fixação, sem objetivar necessariamente o estabelecimento de uma nota. Para [PE#3], especificamente, a produção escrita se configura como estudo e compreensão do conteúdo (anotações): “eu reescrevo o que o professor fala na aula” [PE#3] e como um método de avaliação de um conteúdo relacionado a um componente curricular específico (respostas dissertativas): “eu escrevo respostas dissertativas para as questões (...) eu escrevo para os trabalhos avaliativos” [PE#3].

Além disso, os dados demonstram que a prática de produção textual do gênero relatório é importante para a prática escolar e técnico-profissional:

PA#3: a gente ia... ia pra aula prática no laboratório de Química do CTISM... e depois a gente tinha que desenvolver um relatório [...]

PE#3: a gente produz relatórios nas disciplinas de Química e Biologia... a gente relata os experimentos no laboratório... aulas práticas... sabe? ... e no início no ano no estágio (disciplina Estágio Curricular Supervisionado) eu produzi um relatório também...

¹⁴ O modelo autônomo está relacionado a uma perspectiva individual de leitura e de escrita. Segundo Terra (2013), a língua é vista como neutra e o letramento, assim no singular, é visto como único e universal, além de seu desenvolvimento ser normalmente associado ao ambiente escolar.

Em consonância com investigações de Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento (2018), reconhecemos que diferentes esferas de atividade profissional são mediadas pelo gênero relatório. Para as autoras “as instituições escolares — especialmente aquelas que ofertam cursos profissionais — incluem em seu currículo a produção desse gênero”. O relatório pode ser considerado um gênero textual pertinente para a mediação formativa dos estudantes-participantes, porque ele permite o desenvolvimento de ações de linguagem para a produção de outros textos técnicos demandados por esse gênero. Nesse sentido, o estudante do Técnico em Mecânica Integrado, ao escrever um relatório de experiência ou de Estágio Curricular, precisa estar localizado no tempo e no espaço social, ou seja, a prática textual precisa ser a materialidade da prática social. Assim, o aluno precisa investigar o tema, participar da aula prática, observar, analisar, estudar o material da disciplina, elaborar o texto, revisar, atender os critérios de avaliação (se houver) — isto é, ele precisa efetuar uma série de ações que envolvem diversos outros gêneros de textos, o que contribui para a aprendizagem no evento de letramento “produzir relato da experiência prática” e/ou “produzir um texto técnico-científico como modalidade de prática técnico-profissional”. Tendo em vista a relevância da produção desse gênero tanto nas disciplinas básicas quanto nas técnicas, buscamos compreender como acontece a sua produção.

Nesse sentido, PF#2 evidencia seu desconhecimento sobre o funcionamento do gênero: “é... a gente até escrevia... mas não sabia muito bem como fazer” [PF#2]. O participante acrescenta: “eu escrevia sobre as leis da física e a relação com a eletricidade e aí eu explicava o fenômeno por meio da prática e de alguma forma conectava com o conteúdo teórico:: sabe... [...]” [PF#2]. Percebemos que a produção de exemplares do gênero relatório é exigida, no entanto, os estudantes argumentam que há pouca familiaridade com o evento de letramento. A partir dessas questões, observamos que não há uma sistematização de elementos como o que dizer, por que dizer, a quem dizer e com que finalidade produzir o seu dizer — que auxiliariam o estudante na escolha das estratégias que constituem seu fazer, na seleção de mecanismos que determinam o modo de dizer e fazer adequados a esse gênero. A ausência dessas discussões em sala configura “dimensões escondidas” (Street 2010) que ocorrem na avaliação de produções escritas. Além disso, esse evento revela a

“prática institucional do mistério” (Lillis 1999), em que não há um ensino explícito sobre gêneros na comunidade. Ademais, mencionamos anteriormente que PA#3 lê outros relatórios como uma tentativa de se apropriar do gênero para assumir o papel de agente do seu dizer. Percebemos que o estudante possui o acesso e a disponibilidade, mas ainda lhe falta a apropriação do gênero, já que tem dificuldade de participar efetivamente desse evento de letramento.

Outro elemento presente no discurso da participante e discutido anteriormente é o objetivo da produção escrita, sugerida como instrumento de avaliação no que diz respeito à aprendizagem de conceitos. Isso pode ser verificado quando o participante afirma: “eu acho que quando o professor pedia pra gente escrever o relatório era pra ver o que a gente tinha aprendido... o que aquela prática adicionou ao nosso conhecimento...” [PA#3], já que produção escrita do relatório é representada como uma espécie de relato de experiência, de proposta prática para intervir em processos de uma atividade prática.

Em relação aos resumos, os participantes declaram que sua produção tem, no mínimo, dois objetivos: estudar e ser avaliado pelo professor: “eu escrevo resumos em meu caderno (...) eu noto que aprendo mais quando estou escrevendo” [PB#3]. O participante complementa: “[...] se não for esse resumo que eu produzo, os professores pedem resumo do conteúdo para entregar” [PB#3], enfatizando as duas funções que o resumo assume nesse contexto. Portanto, segundo o participante, o texto é solicitado pelo professor aos seus alunos a fim de avaliar a aprendizagem dos conteúdos. No exemplo a seguir, essa representação é reforçada “os professores pedem para produzir um breve resumo para a prova teórica” [PC#3].

Em uma perspectiva dos letramentos, o uso e o domínio de gêneros dizem respeito ao “nível” de assimilação/familiaridade que determinados participantes apresentam em relação à prática da qual o gênero emerge. Entretanto, a pouca familiaridade com a identificação do gênero textual está associada à cultura disciplinar escolar. Com base nessas situações descritas pelos participantes da pesquisa, com exceção da prática de leitura e produção do jornal em contexto escolar, a escrita parece funcionar como realização de trabalhos escolares, empregados como instrumentos de avaliação que permitem ao professor aferir o nível de aprendizagem dos discentes, para, na sequência, atribuir-lhes uma nota, sendo que esta ainda se

configura como uma prática prototípica da esfera escolar. Essa forma de tratar os conhecimentos relacionados à produção textual perpassa quase todos os componentes da matriz curricular na forma de sugerir a produção de um texto como instrumento de avaliação da aprendizagem de conceitos apreendidos. Esses dados relevam elementos constitutivos de práticas de produção de textos que demonstram, em alguma medida, como o Curso Técnico em Mecânica Integrado lida com os eventos de letramentos que são promovidos em sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que, no itinerário formativo dos alunos, há abordagem de diversos gêneros textuais, assim como de outros conhecimentos relacionados ao fazer científico – como ler e/ou produzir resumo, relatório e artigos científicos. Isso demonstra que os alunos vivenciam momentos de leitura e/ou produção textual em disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes. Os dados também indicam que é preciso avançar a fim de que a escrita possa efetivamente contribuir para a formação técnica-escolar e para formação cidadã que pressupõe agência social e política (Kalantzis; Cope 2016).

Na presente pesquisa, interessamo-nos em compreender a esfera escolar e profissional, visto que é nela que nossos participantes se assumem enquanto leitores e produtores de texto dessa comunidade. Nessa perspectiva, ao analisarmos o relato dos participantes da pesquisa, percebemos práticas de leitura e de produção de textual frequentes tanto nas disciplinas básicas quanto nas técnicas, evidenciando que: i) os alunos leem variados gêneros textuais nas disciplinas básicas e técnicas com a finalidade de aprender conteúdos teóricos e práticos especialmente; ii) produzem gêneros textuais diversos nas disciplinas básicas e técnicas, por exemplo, relatórios e resumos; iii) no contexto investigado, não há evidências de que o propósito e a estrutura textual dos textos sejam explicitados, especialmente em relação ao gênero relatório; iv) as condições de leitura, produção textual e consumo desses textos se organizam prioritariamente a partir da necessidade de avaliar/mensurar o processo de aprendizagem dos alunos.

Por fim, a análise realizada sinaliza ainda que há desafios no processo de implementação de uma proposta de trabalho sistemático e reflexivo com gêneros textuais em sala de aula a favor da participação em eventos de letramentos, sobretudo em um Curso Técnico cujo objeto de estudo não é a linguagem. Nessa perspectiva, ainda que represente um olhar específico e restrito de um pequeno grupo, acreditamos que a resultados possibilitam uma melhor compreensão sobre eventos de letramentos dos quais os participantes desta pesquisa participam e do que parece ser particular dessa comunidade.

REFERÊNCIAS

BAKER, Carolyn.; LUKE, Alan. *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackweell, 1994.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London, UK: Routledge, 1998.

BARTON, Ellen. 2004. Linguistic discourse analysis: how the language in texts works: In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul. *What writing does and how it does it: an a introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BONINI, Adair. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n° 03, set/dezembro, 2006.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *The Social Construction of Literacy*. New York City, NYC: Cambridge, UK, University Press, 1986.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. *Literacies*. Cambridge University Press, 2016.

GEE, Jean Paul. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. 1º ed. Basingstoke, UK: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc, 1990.

GIL, Antônio Carlos. 1999. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. London, UK: Edward Arnold, 2004.

HAMILTON, Mary. Literacy practies. In: BARTON, David.; HAMILTON, Mary.; IVANIC, Roz. *Situated literacies Reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: *Language in Society*, Cambridge, UK, v. 11, n. 2, 1982.

LILLIS, Theresa. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys.; TURNER, Joan.; STREET, Brian. (Org.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

LUCHETTA, Ana Paula. 2013. *Letramentos no ensino médio: relações entre escola e trabalho*. Blumenau, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau – FURB, 135 p.

PAHL, Kate; ROWSELL, J Jennifer. *Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. 2º ed. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PEREIRA, Gabriela Eckert. 2021. *Descrição e análise de eventos e práticas de letramentos: em perspectiva o curso técnico em mecânica integrado*. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 125 p.

PEREIRA, Hellen Melo. 2015. *O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 278 p.

RIOS, Guilherme Veiga. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, p. 167-183, 2010.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo - SP, 7ª ed. Contexto, 2003.

STREET Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M; JONES, K. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. John Benjamins B.V., 2000.

STREET Brian.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia 2014. Práticas e eventos de letramento. *Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. UFMG: Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>> Acesso em: 05/04/2021.

STREET, Brian. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, Roger (Ed.). *The Written World: studies in literate thought and action*. Berlim/Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'*. 2003.

STREET, Brian. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis -SC, v.28, n.2. jul./dez, 2010.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA* [online], vol.29, n.1, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865>> Acesso em: 01/06/2019.

VALEZI, Sueli Correia Lemes; ABREU-TARDELI, Lília Santos; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n.1, p. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15156>> Acesso: 07/05/2021.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

Artigo recebido em 05 de dezembro de 2022.
Artigo aceito para publicação em 02 de março de 2023.