



LUGARES DE IDENTIDADE:

Efeitos das práticas culturais na relação ensino-aprendizagem de alunos de uma escola pública

José Adailton Cortez Freire (UFAL)¹

Nadja Naira Aguiar Ribeiro (UFAL)²

Resumo

Este artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem por objetivo apresentar uma discussão inicial sobre as práticas culturais referentes aos sujeitos da pesquisa – alunos do ensino médio noturno da rede pública de ensino, analisando de que forma esses lugares de identidade estão implicados, de modo particular, com processo ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que tal disciplina lida com categorias da norma culta exigidas nos exames vestibulares. O apoio teórico para análise dos dados baseou-se nos seguintes estudiosos: Tura (2002); Freire (1987, 1998); Bakhtin (2006); Carvalho (2001). A partir dessa análise pode-se concluir que a escola possui um papel fundamental na configuração das práticas culturais, especialmente as relacionadas à leitura e a escrita.

Palavras-chave: práticas culturais – identidade – escola

Abstract

This paper, part of a research master's in progress, aims to present an initial discussion on the cultural practices related to the research volunteers - high school students nocturnal public schools, analyzing how these places identity are implicated, particularly with the teaching and learning Portuguese, since this subject deals with categories of cultural norms required in the entrance examination. Theoretical support for data analysis was based on the following scholars: Tura (2002), Freire (1987, 1998), Bakhtin (2006), Carvalho (2001). From this analysis it can be concluded that the school has a key role in shaping cultural practices, especially those related to reading and writing.

Keywords: cultural practices – identity – school

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento³, é apresentar uma discussão inicial sobre as práticas culturais dos sujeitos da pesquisa – alunos do ensino médio noturno, de uma escola da rede pública, analisando de que forma esses lugares de identidade estão implicados, de modo particular, com processo ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que tal disciplina lida com categorias da norma culta que são exigidas nos exames vestibulares. Para tanto, foi preciso expor o cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, o contexto cultural dos discentes, apontando para os enredamentos singulares e plurais, que marcam a vida desses sujeitos.

Considerando que será apresentado apenas um recorte dessa investigação, optou-se por colocar em destaque os alunos da escola da rede pública⁴. Esses alunos, sujeitos da pesquisa, cursam uma das turmas⁵ do 3º ano noturno, do Ensino Médio, de uma escola localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior do Estado de Alagoas.

Entre os motivos que nortearam a escolha da instituição de ensino, no município em que se efetivou a pesquisa, está a facilidade de acesso às escolas da região, tendo em vista que o próprio pesquisador exerce a função de professor nas disciplinas relacionadas à língua materna – Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação.

A escola *locus* da pesquisa é a única instituição pública, na cidade, que oferta o Ensino Médio. Decorrente disso, a mesma funciona durante os três turnos devido à grande demanda do município, que possui aproximadamente 26 mil habitantes, segundo o último estudo censitário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010).

1. O lugar da escola: ponto de encontro de práticas culturais

Antes de iniciar a caracterização dos sujeitos desse estudo e relacioná-los às práticas culturais cotidianas da região, faz-se necessário comentar um pouco sobre a instituição de ensino e suas características mais relevantes, uma vez que “a escola é um local privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos” (TURA, 2002, p 156). Enfim, a escola é um espaço significativo de interações, pois é um local onde circulam as diversas culturas. Mas para usufruir desse cotidiano de diversidades, muitas das limitações impostas pela escola precisam ser enfrentadas. Afinal, é possível observar, muitas vezes, que a escola tende a transformar diversidades culturais e sociais em desigualdades de resultados escolares. Em se tratando do ensino médio noturno, tais exclusões escolares parecem ainda mais visíveis por conta de seu público alvo ser o aluno trabalhador. Como diz Carvalho (2001),

O período noturno é reservado ao aluno que trabalha, sendo essa a maior diferenciação entre os períodos. Mas essa “atenção especial” que, no entanto, não evita a exclusão do aluno, pois parece ser este, afinal, o sentido último das reprovações contínuas, encobre e revela uma atitude discriminatória. [...]. Em síntese, ensina-se menos à noite e reprova-se mais (p. 55-57).

Até mesmo entre os professores não é raro escutar que os alunos do noturno são potencialmente fadados ao fracasso escolar. E tal afirmação está atrelada ao fato de muitos desses alunos serem trabalhadores, considerando que eles chegam mais cansados à escola. Entretanto, o trabalho é uma das atividades que imprime a diversidade cultural no ambiente escolar, especialmente quando se trata de um público adulto. Nesse sentido, a diversidade cultural é constitutiva do contexto escolar, pois cada aluno traz as marcas de seu contexto sócio-histórico e também familiar. Daí que querer homogeneizar o contexto escolar, é violentar o seu próprio espaço, é destruir sua riqueza cultural.

Em que pesem os preconceitos já tão disseminados, o conjunto das diferenças é que traz a possibilidade do estreitamento de laços entre os sujeitos da comunidade escolar. O contato entre diferentes identidades contribui para a instauração do laço social. Ao se perceber como sujeito, reconhece a singularidade do outro. Um jogo de alteridade somente possível nessa relação entre os diferentes, embora não antagônicos em seus interesses e valores.

É justamente essa dimensão coletiva – materializada em espaços dialógicos – que não pode ser rechaçada na escola, sob pena de trazer prejuízo à própria construção de saberes. Ou seja,

As informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta (OLIVEIRA, 2008, p. 03).

Nesse sentido, a escola é um lugar onde se entrelaçam identidades, onde se delimitam diferenças, onde “sistemas simbólicos fornecem novas formas de dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sócias e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos ou estigmatizados” (WOODWARD, 2000, p. 19 apud TURA, 2002, p. 157).

Enfim, o ambiente escolar é um cenário onde se constroem as práticas culturais, sendo, portanto, fundamental para se observá-las. Assim, acentua-se a curiosidade epistemológica sobre os sentidos que enredam o cotidiano da escola e provocam movimentos de criação.

2. O lugar do pesquisador: provocações metodológicas

Partindo do procedimento metodológico da observação, o pesquisador inicia sua atividade investigativa partindo de uma abordagem de natureza qualitativa. Nesse tipo de pesquisa é importante destacar o papel do pesquisador, pois este “não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender” (TRIVIÑOS, 2005 p. 121).

Enfim, é ele quem se relaciona diretamente com a situação estudada, explorando as características dos indivíduos e coletando dados por meio da observação e/ou gravação, dentre outros inúmeros instrumentos metodológicos, tais como diário de bordo, questionários, entrevistas, etc. Os instrumentos utilizados possibilitam incessantes deslocamentos no próprio pesquisador. Ao se (re)ver nesse só-depois, ele também se sente provocado pelas suas ações e pelo seu fazer pedagógico. É um movimento do qual não sai imune, uma vez que nesses registros é possível escutar uma legítima mistura de vozes.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1995, p. 105).

Para auxiliar na caracterização dos sujeitos, inclui-se aqui algumas das práticas culturais destes que apontam para o(s) lugar(es) de identidade dos discentes. Contudo, esse momento não pode ser desarticulado das características do ambiente escolar, uma vez que o entorno de onde se fala é essencial reconhecer o contexto cultural dos sujeitos, contribuindo, assim, para o melhor reconhecimento da realidade singular dos indivíduos numa perspectiva social.

3. A escola pública e o ensino noturno: problemas plurais, uma realidade singular

A instituição pública em destaque apresenta uma estrutura física bastante ampla. A mesma dispõe de dez salas de aula espaçosas, um auditório, uma cozinha, banheiros, salas para secretaria, coordenadoria e direção, uma biblioteca, uma área para merenda, cozinha e um pátio espaçoso.

Ela ainda possui um número de alunos bastante alto – superior a 1.200. Só de terceiros anos, são oito turmas, com mais de quarenta alunos cada, distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno. Para viabilizar esse estudo, dentre as turmas de 3ª série, apenas uma foi escolhida para participar da pesquisa: o “3º ano G”⁶, no noturno. Como o professor-pesquisador somente ministra aulas no turno da noite, era preciso decidir entre as três séries ofertadas no horário: E, F ou G.

As duas principais razões que favoreceram a decisão por uma das turmas do 3º ano noturno, do Ensino Médio são: o fato de eles terem à disposição o livro didático de Língua Portuguesa e a distribuição das aulas durante a semana. As aulas de língua materna, nessa turma, ocorrem nas segundas e sextas-feiras, sendo a 3ª e 4ª aula na segunda-feira e 3ª aula da sexta-feira. Desse modo, é possível aproveitar melhor o tempo de estudo.

Isso acontece porque muitos alunos moram na zona rural e dependem do ônibus do município tanto para chegarem à escola quanto para voltarem a suas casas. Como consequência, a primeira aula, que deveria ser iniciada às 18h50, só começa, de fato, depois das 19h05. De modo semelhante, a aula que deveria encerrar-se às 22h40, chega, no máximo, às 22h20.

Além disso, a carga horária noturna é bastante reduzida em relação ao diurno. Enquanto nos períodos matutino e vespertino são oferecidas seis aulas diárias, no noturno são apenas cinco. Isso revela que os alunos trabalhadores que, de modo geral, necessitam estudar no período noturno, parecem ser os mais prejudicados, pois as alternativas adotadas são, na verdade, meras medidas paliativas, uma vez que o verdadeiro dilema desses alunos não é levado em conta não só pela escola, mas, sobretudo, pelas políticas de governo. Como diz Carvalho (2001),

Tentativas de modificar a situação problemática dos cursos noturnos, por meio de medidas administrativas ou didáticas, como diminuição do horário das aulas, aumento do número dos dias letivos, dosagem dos conteúdos curriculares, não alteram a constituição básica da escola, e isto porque essas mudanças não tocam no ponto fundamental. Enquanto a condição de trabalhador-estudante não for questionada pela escola, a situação não terá possibilidade de ser transformada, se bem que não basta que só a escola realize esse questionamento. É o próprio conceito de trabalho que precisa ser reformulado (op. cit., p.15).

Durante o horário da noite, são ofertadas apenas três aulas semanais de Língua Portuguesa, que na matriz do colégio já deve incluir também a Literatura; no diurno, são quatro aulas. Ao transformar esses dados em estatísticas simples, observa-se que, no horário noturno, a quantidade de horas aula na área da

linguagem (Língua Portuguesa, Literatura e Redação) é 25% menor que no diurno. Tal redução, de certa forma bem expressiva, só confirma que os problemas estruturais do ensino noturno não foram de todo resolvidos. E isso não deixa de ser uma forma de desassistência àqueles que não têm como abrir mão do curso noturno, não só pela falta de oferta de vagas para o curso diurno bem como pelas atividades de trabalho que exercem durante o dia. Não por acaso, o período noturno nas escolas, de modo geral, é o que menos apresenta um ensino de qualidade para os alunos. E é importante ressaltar que

Um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, a infra-estrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, porque uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas. Segundo, porque um ambiente confortável beneficia o aprendizado dos alunos, na medida em que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial (ABRAMOVAY E CASTRO, 2003, p. 279).

Em relação ao livro didático, a turma de 3ª série selecionada para a pesquisa é a única, do universo de salas de aula do ensino médio noturno, que conta com esse material didático. Ou seja, nem todos os discentes do período noturno dispõem desse material. Embora a instituição tenha adotado um livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷, a quantidade não é suficiente para todos os alunos. Portanto, nem todos os discentes do período noturno podem levar o livro didático para casa.

Ao conversar com gestores (diretores e coordenadores) da instituição e indagar a esse respeito, ouve-se a seguinte resposta:

“como no período noturno a evasão escolar é muito grande e, ao desistirem, eles não devolvem os livros, só distribuímos o livro didático para eles após a distribuição do diurno” (R.J.C.J)⁸.

Diante dessa realidade, percebe-se que além de sofrerem com uma carga horária inferior a do turno diurno e terem seus horários comprometidos devido à dependência do transporte municipal, os alunos do noturno ainda sofrem com a falta de livros didáticos. Enquanto todos os estudantes do matutino e do vespertino dispõem do material, os do noturno são excluídos desse direito. Como diz Oliveira (2004)

O ensino noturno é muitas vezes caracterizado como um arremedo, uma cópia malfeita do ensino realizado no período diurno, sem identidade própria. Assim, ele seria ministrado sem o rigor encontrado no diurno, com facilidades justificadas pela natureza própria da escola noturna, que funciona parcialmente, muitas vezes, ou que não pode exigir muito de alunos trabalhadores que chegam cansados de sua jornada diária (op.cit, p. 50).

Como alternativa para minimizar os impactos da falta de material, a instituição de ensino adotou uma prática diferente: o uso de “livros volantes”. Essa prática consiste em permitir que os discentes do noturno peguem os livros remanescentes emprestados na biblioteca da escola para utilizá-los apenas durante as aulas. Esse material é passado de mão em mão nas diversas turmas do noturno. No entanto, o número de livros nem sempre é suficiente para distribuir com cada aluno. Nesse caso, a solução encontrada foi a de formar duplas para que os alunos possam acompanhar às leituras ou realizar os exercícios propostos. Essa

dificuldade não se limita às aulas de Língua Portuguesa. Ao contrário, isso se estende a todas as disciplinas que dispõem de livro didático. Percebe-se aqui o descaso com o as disposições gerais da LDB nº 9392/96, em seu artigo que estabelece que a Educação Básica “[...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Entretanto, é curioso observar que a prática do livro volante já se configura como uma prática naturalizada no cotidiano da escola, tanto pelos gestores como também pelos alunos. Os próprios alunos parecem conformados com essa prática. O aluno realizar atividades em grupo é uma metodologia significativa, pois possibilita uma relação mais dialógica entre os pares. Contudo, essa não parece ser a motivação primeira, quando se toma tal atitude em relação aos livros. Decorrente dessa prática, outras emergem no cotidiano da sala de aula. Um exemplo claro é o da leitura compartilhada. É comum, no horário noturno, formar duplas a fim de realizar tanto as atividades de leitura quanto as de escrita. Contudo isso não ocorre – pelo menos inicialmente – de modo espontâneo, mas devido à quantidade insuficiente de livros, o que obriga o professor a realizar apenas atividades de leitura coletivas.

Isso confirma, de certo modo, que a intenção é tentar ocultar o abandono com soluções temporárias, pouco eficientes do ponto de vista pedagógico. Afinal,

[...] uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar (Indicadores de Qualidade na Educação. INEP, 2004).

Sem essa “boa escola”, os discentes, possivelmente, estarão condenados à condição de oprimidos, vez que são impedidos de levar o livro para casa ou de simplesmente lê-lo fora das obrigações escolares. Enfim, além de todas as dificuldades já citadas do turno noturno, a eles é negado o direito ao livro; é-lhes negado o próprio direito de “ser” (Freire, 1987).

Portanto, dentre os terceiros anos do noturno, apenas o “3º G” recebeu livros didáticos. Coordenadores e gestores responderam que pretendiam entregar os livros a todos os alunos matriculados nos três turnos, porém após entregarem aos discentes dessa turma perceberam que a quantidade disponível não seria suficiente e, para não deixar uma parcela de estudantes sem material algum de consulta, inclusive na biblioteca, não continuaram a distribuição.

4. O lugar do aluno: os sujeitos da pesquisa

Diferentemente do que ocorre no período diurno, o horário noturno recebe um público mais adulto. Na maioria dos casos, são pessoas que pararam de estudar por algum motivo pessoal (trabalho/família), e hoje retornam à sala de aula. Diferente do que ocorre no diurno, onde adolescentes são maioria.

Uma observação bastante pertinente é que, de modo geral, os estudantes não optam por estudar à noite. Não se trata de uma livre escolha ou uma simples opção; ao contrário disso, são as circunstâncias de cada um que os obrigam a frequentar aulas noturnas. São as responsabilidades com trabalho e/ou com família

que elevam a quantidade de discentes no horário noturno.

Estudo pela noite porque sou dona do lar. Cuido da minha avó e tenho o dia (manhã e tarde) para resolver as responsabilidades do dia-a-dia (aluna A. D.).

Estudo de noite porque trabalho pelo dia na usina. Sou mecânico na garagem (Aluno J. A.).

Na parte da manhã, tenho os serviços de casa. Na parte da tarde, levo meus filhos pra escola. Por isso, preciso estudar de noite (Aluna E. S.).

O público atendido nesse horário é bastante singular. Além das responsabilidades diárias e da média de idade ser bem acima da comum entre estudantes de 3º ano do Ensino Médio – aproximadamente 26 anos –, a maior parte dos discentes já repetiu ou desistiu de algum ano letivo em seu histórico escolar. Quase 70% dos alunos da turma pesquisada já perderam algum ano letivo ou por desistência ou por repetência em alguma disciplina.

Embora se saiba que essa estatística simplificada não é suficiente para determinar o nível da turma – nem é essa a intenção desse artigo –, a mesma também não pode ser desprezada ou desconsiderada, vez que apresenta números com valores significativos.

Observar esses índices iniciais já suscita algumas inquietações e despertam indagações diversas. Afinal, quais são as raízes desse problema? Por que, na instituição pública, os índices de evasão escolar e, conseqüentemente, repetência e desistência são tão alarmantes? Ou ainda por que esse número tão destoante ocorre com tanta frequência no horário da noite?

Além das questões já ressaltadas, o público do turno noturno padece de um grande mal: foi estigmatizado como inferiores, como menos capazes do que os estudantes do diurno. Percebe-se tal “preconceito” até mesmo ao conversar, nos bastidores, com professores ou mesmo coordenadores e diretores. É quase unânime a afirmação de que tudo no noturno é mais lento e que o rendimento da aprendizagem é inferior. Já se configura uma prática cultural, na instituição, os professores tratarem os discentes do noturno de maneira mais amena, menos rígida. Isso sob a presunção de que os mesmos não seriam capazes de acompanhar o conteúdo proposto no currículo da instituição.

A maior problemática dessa questão é que esse fato é perceptível para os discentes e acaba convencendo-os de uma “inferioridade”, provocando ainda o que teóricos chamam de autodesvalia: uma característica marcante dos oprimidos (Freire, 1987). Em outras palavras, ao perceberem o tratamento diferenciado dos outros, os alunos passam a acreditar em sua incapacidade.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminaram por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si mesmos com os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar (FREIRE, 1987, p. 28).

Outra característica relevante dos voluntários da escola estadual é a quantidade de discentes que nunca havia feito um texto dissertativo-argumentativo, ou melhor, uma redação. Dos vinte e nove alunos que responderam ao questionário, quatorze deles, o que corresponde a aproximadamente 50%, nunca havia produzido uma escrita dentro dessa estrutura e funcionalidade textual. Por sinal, um gênero bastante requisitado em exames vestibulares.

Portanto, é fundamental que essas habilidades façam parte das aulas de Língua Portuguesa e

configurem-se como práticas culturais, valorizando o contexto sócio-histórico e ideológico da região e dos discentes. O texto não pode se resumir a pretexto para o ensino da Gramática Normativa, mas deve ter propósitos mais significativos do ponto de vista pedagógico, e, sobretudo, do funcionamento da linguagem. Até porque,

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas (BAKHTIN, 1992, p. 404-405)

Talvez por insegurança diante das atividades de escrita, os discentes do noturno temam bastante o próprio ato de escrever. Por não fazer parte do cotidiano da maioria dos alunos, a escrita configura-se como um terreno ainda inexplorado; uma terra que deveria render frutos de conhecimento, transformando o comportamento escolar, a consciência cidadã e a própria vida dos discentes, ainda se resume a um lugar árido e pouco habitado.

Durante a primeira atividade de produção textual, a maioria da turma parecia aterrorizada com a necessidade de produzir um texto – dissertativo. Foi preciso que muitas outras atividades fossem realizadas em sala de aula, até que os alunos se sentissem mais à vontade para lidar com suas palavras, ou mesmo “autorizados” a escrever seus próprios textos. Como diz Freire (1995, p.16),

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Percebe-se que a maior preocupação dos alunos, ao produzirem um texto, são as questões normativas (grafia, acentuação, concordância, pontuação, etc). Já o conteúdo, a argumentação e a expressão parecem deixados de lado. Ao se indagar sobre o que consideravam um texto bem escrito, no questionário de reconhecimento, boa parte da turma responde que é um texto sem erros gramaticais. Em detrimento da própria funcionalidade dos gêneros textuais, apenas os aspectos normativos são, culturalmente, características de um bom texto na visão da maioria dos discentes.

Contudo, estudos mostram que a demanda da sociedade de leitura e escrita vai bem além das questões normativas e exige, conseqüentemente, muito mais do que escrever corretamente as palavras. É preciso que a leitura e a escrita se configurem como práticas culturais, de modo a valorizar a relação do aluno como o mundo, favorecendo situações comunicativas reais e, não apenas simulando-as. É importante compreender que

Crenças, aptidões, valores, atitudes e disposições adquiridas em outros ambientes culturais se articulam aos novos saberes aprendidos no colégio, pois

são os sujeitos educacionais, entendidos como sujeitos culturais, que irão conferir significado e sentido aos conhecimentos escolares, e isso se realiza em um processo de interação entre culturas que produz outro discurso, por vezes estranhos para os mestres e mestras (TURA, 2002, p. 169-170).

Enfim, foi dessa nova demanda sociocultural que surgiu o fenômeno do letramento, que se conceitua, num sentido amplo, como estado ou condição daquele que faz uso social das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2009).

Outra observação pertinente é que os alunos não são familiarizados com a prática da escrita. Pelo número de discentes que nunca haviam produzido um texto, percebe-se a carência dos trabalhos de escrita em sala de aula. Possivelmente essa carência é um dos fatores que tanto geram, nos alunos, a insegurança ao escrever.

Outro dado relevante para se comentar sobre os sujeitos da Escola pública é que, dos vinte e nove alunos que responderam ao questionário, vinte e seis trabalham durante o horário diurno. Em outras palavras, praticamente 90% dos discentes têm uma rotina diária bastante movimentada; a maior parte deles trabalha em horário integral, em jornadas de doze horas ou precisam cuidar de casa e dos filhos. Diante dessa informação, é interessante que a relação do aluno com o trabalho ou família seja vinculada a escola, valorizando, desse modo, o conhecimento de mundo e da vida que cada discente já trás na bagagem.

Como se percebeu, o período noturno abriga, de fato, uma realidade bastante intrigante e singular. Entre os pontos mais problemáticos estão a carga horária inferior a do diurno, a falta de livros, os alunos estão acima da faixa etária ideal e possuem responsabilidades maiores, além do alto índice de evasão escolar e de repetência, etc.

CONCLUSÃO

Ressalta-se que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leitura e a escrita devem ser trabalhadas em sala de aula de maneira contextualizada, configurando-se em práticas culturais que destaquem os gêneros textuais e suas funcionalidades, vez que eles "são ambientes para a aprendizagem [...], são lugares familiares a que recorremos para realizar uma ação comunicativa inteligível e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido (BEZERRA, 2006).

Mesmo havendo uma concordância geral sobre a importância da produção textual na escola e para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão, enquanto detentor de direitos e cumpridor de deveres, a formação escolar não tem promovido com efetividade o domínio dessa prática.

Apesar das dificuldades de leitura e produção textual serem um problema genérico, atingindo desde os discentes do Ensino Fundamental até os do Ensino Médio, a presente pesquisa, por questões metodológicas, pretende focar apenas a série final do Ensino Médio, já que após o término do ano letivo, do aluno será demandado uma produção textual que poderá dar novos rumos a sua vida tanto pessoal como profissionalmente.

Além disso, não é admissível a nenhum discente, cumprir todo o Ensino Fundamental e Médio e, ainda assim, não estar apto a escrever um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, uma redação de vestibular. Ademais, também é importante compreender que elementos cognitivos, linguísticos, textuais/discursivos, contextuais, pragmáticos, etc. são fundamentais para as produções textuais, pois nenhum texto é escrito fora de um tempo e de um espaço sócio-ideológico.

Portanto, percebe que a escola possui um papel fundamental na configuração das práticas culturais, especialmente nas relacionadas à leitura e à escrita, pois são habilidades que contribuem para que o sujeito, ora oprimido, seja conscientizado da necessidade de lutar pela libertação coletiva (Freire, 1987).

Enfim, é importante valorizar os conhecimentos prévios dos discentes e sua diversidade cultural, pois “não há outro caminho, senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica e permanente” (FREIRE, 1987, p. 31).

Embora essa pesquisa não pretenda solucionar todas as possíveis dificuldades de produção textual dos alunos, ora sujeitos do estudo, a mesma irá analisar as produções escritas com o propósito de refletir sobre os entraves encontrados no processo de escritura, as possíveis diferenças e semelhanças entre os sujeitos das escolas pesquisadas e, se possível, contribuir com encaminhamentos para o sucesso escolar dos alunos, enfatizando, principalmente, a relação do discente com o ato de escrever.

NOTAS EXPLICATIVAS

¹Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Email: dal.freire@hotmail.com

²Doutora em Linguística. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas. Grupos de Pesquisa: Formação continuada de professores e intervenção na prática docente: limites e possibilidades (UNEAL) e Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos (UFAL). Email: nnaguiar@gmail.com

³A pesquisa tem por título: O gênero “redação de vestibular” na série final do Ensino Médio: um estudo comparativo entre duas turmas no interior de Alagoas.

⁴Os sujeitos desta pesquisa foram divididos em dois grupos distintos: um composto pelos discentes da escola pública e o outro pelos alunos da instituição de ensino privada. Para este artigo, os estudantes da rede pública foram escolhidos por tratarem de uma realidade mais problemática: o ensino noturno.

⁵A escola tem 7 turmas de 3º ano do Ensino Médio, sendo 3 delas no período noturno.

⁶A classificação 3º “G” é adotada pela própria escola e trata de apontar de acordo com a ordem alfabética a turma em questão. Ou seja, o 3º ano G é a sétima turma dessa série escolar na instituição.

⁷O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o Ensino Médio iniciou, como um piloto para os alunos da 1ª série das regiões Norte e Nordeste, no ano de 2004. De acordo com o MEC, somente em 2006 o referido Programa foi para todo o Brasil atendendo aos alunos das três séries do Ensino Médio.

⁸O nome da gestora foi preservado *por questões éticas*, identificada apenas pelas iniciais de seu nome. Todas as demais falas de voluntários dessa pesquisa seguirá o mesmo padrão de não identificação.

⁹Quase 70%. É importante ressaltar que esses dados incluem apenas os sujeitos que frequentam regularmente às aulas de Língua Portuguesa do 3º ano “G”, noturno, na instituição. Nesse sentido, apenas vinte e nove discentes responderam ao questionário e, portanto, foram considerados como totalidade (100%) na pesquisa. Por outro lado, não se pode desconsiderar que, no diário de classe, existem mais de quarenta alunos matriculados. Assim, a expectativa seria que esse índice fosse ainda mais alto, caso fosse considerada a totalidade da turma. Enfim, a partir desse número, percebe-se mais um sério problema: o

alto índice de evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BEZERRA, Benedito G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutoramento em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CARVALHO, Célia P. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Lüdke, Menga; andré, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **Sobre monografías, disertaciones, tesis, artículos y proyectos de investigación: significados y recomendaciones para principiantes en La área de educación científica**. Porto Alegre, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas**. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo (orgs.). debates contemporâneos. Série cultura, memória e currículo. V 2. São Paulo: Cortez, 2002.