Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: http://www.ppgll.ufba.br - E-mail: pgletba@ufba.br

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Por

MARIA LAURA PETITINGA SILVA

Salvador
2007

MARIA LAURA PETITINGA SILVA

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. América Lúcia César

Co-orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos

Salvador

2007

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S586 Silva, Maria Laura Petitinga.
Construção de identidades de letramento no contexto da sala de aula / Maria Laura Petitinga Silva. - 2007.
170 f.

Inclui anexos.
Orientadora : Profª. Drª. América Lúcia César.
Co-orientadora : Profª. Drª. Edleise Mendes Oliveira Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Identidade social. 4. Interação social. 5. Professores - Formação. 6. Professores e alunos. I. César, América Lúcia. II. Santos, Edleise Mendes Oliveira. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. IV. Título.

CDD - 372.4
CDU - 028.1

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA LAURA PETITINGA SILVA

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Lingüística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA – pela seguinte banca examinadora:

Dra. América Lúcia César – **Orientadora**

_____

Doutora em Lingüística pela Universidade de Campinas (UNICAMP)

Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos – Co-Orientadora

_____

Doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP)

Dr. Cosme Batista dos Santos

_____

Doutor em Lingüística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP)

Dra. Tânia Conceição Freire Lobo

_____

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP)

Salvador, 15 de março de 2007

A

Meus pais por terem construído em nós (seus filhos) o desejo de aprender sempre.

Minhas filhas e neta, pela renovação dos saberes já construídos.

Meu marido, pela compreensão na falta que lhe fiz em alguns momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos espíritos de luz, por iluminarem meu caminho;

A Edleise Mendes, amiga antes de tudo, pela sabedoria e firmeza na condução dos trabalhos;

A América César, por ter, de início, confiado na proposta que apresentava;

À Escola Classe I do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por ter contribuído com a minha pesquisa;

A Gedean Ribeiro, por ter sido “o amigo das horas certas” durante todo o percurso deste trabalho;

Aos meus irmãos, pelo incentivo, dedicação e proteção que têm me dado.

Aos meus colegas – “mestradolingüística” – pela solidariedade constante;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística com os quais soube “aprender a lição” direitinho;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do meu sonho;

Muito obrigada por me possibilitarem a experiência que hoje vivencio e a qual, com certeza, renderão ainda bons frutos.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sintetizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

Paulo Freire, 2002

RESUMO

A prática da leitura no âmbito da escola tem se constituído numa intensa discussão, na medida em que se tem concluído, nos últimos anos, que os resultados desse processo não têm sido suficientemente capazes de influir na construção de sujeitos letrados. Essa questão traz no seu bojo alguns equívocos conceituais que interferem nas ações que a escola desenvolve para a "formação" desses sujeitos. Primeiro, pela concepção não muito clara acerca da leitura e do seu objeto de ensino. Segundo, por não conceber o letramento como o desenvolvimento de práticas sociais em torno da escrita. Terceiro, pela falta de uma política efetiva e significativa de formação do professor. Essas três questões têm interferido no processo de letramento dos alunos da educação básica, destacando-se o ensino fundamental, últimos ciclos, foco desta pesquisa. O presente trabalho tem, por objetivo, portanto, discutir a possibilidade da construção de identidades de sujeitos letrados no contexto de sala de aula, levando-se em conta uma base teórica pautada em três aspectos essenciais: primeiro, o sujeito leitor é aqui considerado, na perspectiva do letramento, como aquele inserido nas práticas sociais de leitura e escrita; segundo, que a construção da(s) identidade(s) é um processo relacional (depende do outro para constituir-se), atravessado pelas marcas culturais que os sujeitos historicamente carregam; e, por último, que a formação profissional precisa ser capaz de possibilitar o desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura na perspectiva social. Assim, com base nos pressupostos da pesquisa etnográfica, foram observadas algumas aulas nas áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia, de uma escola pública de Salvador, para análise das representações do professor e dos alunos, procurando definir, a partir das atividades de leitura propostas e das situações criadas, como o sujeito constrói identidade(s) de leitor. Consideramos, finalmente, o poder exercido pelo professor sobre os alunos através dos discursos proferidos, o silenciamento, muitas vezes, provocado nesses sujeitos e as conseqüentes dificuldades, pela qualidade da formação dos professores, de um trabalho de leitura que promova o letramento numa perspectiva social.

Palavras-chave: Letramento; Leitura; Identidade; Interação; Formação.

ABSTRACT

The aim of this work is to discuss the formation of citizens scholar's identities in the context of classroom, rooted on a theoretical basis which is linked to three essential aspects: first, the reading citizen, considered under the perspective of the *letramento* - one who is inserted on social practices of reading and writing -; second, the identity that is built under a relational process, crossed by cultural marks which the subjects historically carry; and, finally, the formation of the professor that must allow the development of strategies for reading under socio interacional perspective. This approach is justified by the discouraging results obtained by basic educational institutions related to the educational formation as reading citizens. Thus, based on the principles of ethnographic research, there has been observed some lessons on the discipline *Portuguese and Human Sciences* of a 7th grade classroom on basic education of a public school in Salvador. The aim was to analyze the representations of the teacher and the pupils during the practice of reading, looking to define as the subject build their identities within theses spaces. It was considered, at the end, the existence of a strong tension brought by the exercise of power by the professor upon the pupils during the practical exercises, allied to the difficulties of developing an effective work of reading which stressed the *letramento* under a social perspective. These results reveal the lower quality of the formation of these professionals and the lack of incentive on the development of educational projects which may jeopardize the conception of reading as an essential practice to the building of *letramento*.

Word-key: Letramento; Reading; Identity; Interation; Teachers Formation.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 5ª. à 8ª. série
T	Transcrição de aulas observadas
DC	Diário de Campo
EA	Entrevista do aluno
EP	Entrevista do professor
ED	Entrevista da diretora
EC	Entrevista da coordenadora
D	Documento
C	Caderno de aluno
PPP	Projeto Político Pedagógico da escola
A[ ]	Recorte de aula transcrita
E[ ]	Recorte de entrevista transcrita
D[ ]	Recorte de documento anexado
C[ ]	Recorte de caderno de aluno
A	Aluno
AA	Alunos
P	Professor
C	Coordenador
D	Diretor
Pe	Pesquisadora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

1.1 O COMEÇO DE TUDO 10

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA 14

1.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA 15

1.4 EM BUSCA DE UM MÉTODO 18

1.4.1 **O Cenário** 21

1.4.2 **Sujeitos Implicados** 24

1.4.3 **Sobre os Instrumentos Utilizados** 28

1.4.4 **Tratando os Dados da Pesquisa** 30

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO 31

2 TRÊS TEMAS E UMA DISCUSSÃO 33

2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO 33

2.2 IDENTIDADE e INTERAÇÃO 39

2.3 LEITURA E LETRAMENTO 46

2.4 AS TAIS IDENTIDADES DE LETRAMENTO 53

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR 55

3.1 QUEM FORMA TAMBÉM SE FORMA? 55

3.2 O PROFESSOR PRECISA / DEVE SER LEITOR? 62

3.2.1 Professor Leitor / Professor Formador de Leitores ou "Faça o que digo, mas..." 63

4. IDENTIDADES EM INTERAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A SALA DE AULA 67

4.1 CONFLITOS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS 68

4.2 DISCURSO X PRÁTICA: O QUE DIZ E O QUE FAZ 77

4.2.1 **O Professor** 77
4.2.2 **A Instituição** 83
4.2.3 **O Aluno** 89
4.3 CENAS VAZIAS 93
4.4 TOMADAS DE TURNO: AS DIVERSAS VOZES NA SALA DE AULA 97
4.5 RELAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E AS ATIVIDADES PROPOSTAS 102
4.5.1 O que diz e o que faz o aluno quando o professor... 102
4.5.2 **O que diz e o que faz o professor quando o aluno...** 107
4.6 FORMAÇÃO DO PROFESSOR REVELADA IMPLÍCITAMENTE E EXPLICITAMENTE 108

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIAS 123

ANEXO I – CRITÉRIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS AULAS E ENTREVISTAS 130
ANEXO II – RECORTE DE TRANSCRIÇÃO DE AULA 132

ANEXO III – RECORTE DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 146
ANEXO IV – RECORTE DE ENTREVISTA COM UM ALUNO 149
ANEXO V – RECORTE DE DIÁRIO DE CAMPO 151
ANEXO VI – PLANEJAMENTO DA UNIDADE 154
ANEXO VII – RECORTES DE CADERNOS DOS ALUNOS 156

1 INTRODUÇÃO

> O significado é uma construção social (...) não está no que se diz ou se escreve. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece nas relações entre as pessoas.
>
> Moita Lopes, 1994

1.1 O COMEÇO DE TUDO

Muito se tem discutido acerca do objeto de ensino de Língua Portuguesa, principalmente, na educação básica e, mais especificamente, nas escolas públicas de Ensino Fundamental do país. Traçar este perfil torna-se, por vezes, bastante redundante e recorrente, se considerarmos que as inúmeras discussões desencadeadas sobre a questão, bem como as propostas até então elaboradas por especialistas da área não têm tido força suficiente para impingir resultados esperados e capazes, a seu modo, de "formar" cidadãos críticos, reflexivos, que atuem de modo significativo em seu espaço social através do uso da língua.

Ao longo das quatro últimas décadas, as discussões sobre o ensino da língua materna têm sido reforçadas através de questionamentos em torno daquilo que o aluno aprende ou deve aprender na escola e, especialmente, por que ele não aprende o que deve aprender na escola. É evidente que, quase sempre, as respostas não têm sido aquelas que os educadores esperavam ter, principalmente, porque, na maioria das vezes, o foco da questão volta-se para eles próprios, como se fossem os únicos responsáveis pelo fracasso escolar.

Reconhecer e compreender, então, quais são esses conteúdos que, de fato, contribuem para que o aluno melhor desenvolva as competências comunicativas de uso da língua materna não têm sido tarefas das mais fáceis entre

os professores de Língua Portuguesa da educação básica. São várias as razões para que essa dificuldade constitua-se o principal objetivo para os muitos programas de formação continuada de professores brasileiros, sem, contudo, refletirem mudanças efetivas em prol de uma educação de excelência. Continuamos, assim, nos queixando do modelo de educação que temos e dos resultados desastrosos revelados pelos sistemas públicos e, até, privados de ensino no Brasil.

Rever essa questão implica na análise reflexiva de alguns aspectos básicos do problema. Primeiro, é preciso destacar a prioridade que muitos professores continuam dispensando ao ensino descontextualizado da gramática normativa como orientação – e, às vezes, única - de seu objeto de ensino, em detrimento de outros conteúdos que possam, realmente, contribuir para o alcance do objetivo maior do ensino da língua portuguesa: o uso da língua em situações reais de comunicação e interação. Nos trabalhos desenvolvidos por esses professores, as práticas de leitura e escrita, na maioria das vezes, são tratadas como se fossem atividades à parte do estudo da língua, ou, ainda, pretexto para o estudo de outros conteúdos, porém desarticuladas da análise e reflexão sobre o seu uso.

Em segundo lugar, parece existir uma dificuldade de ordem conceitual ao se definir a leitura e a escrita como conteúdos legítimos do ensino da língua materna, pois, quando isso acontece, o trabalho do professor não se desenvolve significativamente, de modo a promover, por exemplo, o posicionamento crítico dos alunos diante do que lêem ou escrevem. Ao contrário, o que é oferecido aos seus alunos como atividades de leitura e de escrita caracteriza-se, quase sempre, como "exercícios" homogêneos, mecânicos, com questões pouco problematizadoras, não contribuindo, dessa forma, para a construção de sujeitos leitores. Além disso, nesses momentos, não se consideram os conhecimentos de mundo que o aluno traz para a sala de aula, nem o seu contexto sociocultural.

Há, ainda, um terceiro aspecto que se relaciona à dificuldade dos professores em superar os resultados desastrosos dos seus alunos no que diz respeito à compreensão leitora, por ocasião das avaliações finais de seu processo de ensino, ou, no ano subseqüente, quando se lamentam do despreparo dos alunos que estão recebendo naquele momento. No entanto, não conseguem, na prática, superar esses problemas; ao contrário, repetem uma pedagogia reprodutora de conteúdos estanques, ou mesmo, transferem – como acontece geralmente - esse fracasso para um problema de "base escolar", ou melhor, de "alfabetização". De

alguma forma, essas dificuldades estão relacionadas à ausência de políticas consistentes e coerentes, não só no que diz respeito à implantação e acompanhamento dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, como também à formação profissional do professor.

Com isso, percebe-se que, a cada ano, são unânimes as queixas dessas instituições e da sociedade como um todo, em relação ao nível de aprendizagem da língua materna dos jovens brasileiros, uma vez que as pesquisas vinculadas a essas questões têm demonstrado que, fora da escola, cada vez, esses jovens lêem menos. Apesar da preocupação das agências de ensino no que concerne à "formação" de leitores, não se tem verificado mudanças reais nessa situação, alardeada, inclusive, por aquelas pesquisas que divulgam um quadro assustador em relação ao nível de leitura dos nossos jovens. Além disso, convém ressaltar que algumas delas, realizadas por programas internacionais (PISA, 2000)[1], apresentam características socioculturais bastante distantes da realidade nacional, ou até mesmo, de uma região para outra, não contribuindo, desse modo, para a construção de um país de leitores. Ao contrário, seus índices encontram ecos em interesses muito mais políticos que educacionais.

Por outro lado, a incapacidade de ler e escrever coerentemente, atribuída ao aluno, revela, segundo Kleiman (1992b), não só o fracasso escolar, como também **da** fragilidade do sistema público de ensino, pelo descaso e abandono no que diz respeito a essas instituições e aos seus professores, que, de acordo com a autora, sequer são ouvidos no coro das denúncias feitas.

Afinal, o que tem acontecido com nossas escolas, com os professores e com os alunos ao longo desses anos? O que os professores esperam que os alunos leiam? Que compreensão eles têm, de fato, de competência leitora? Apesar de um longo tempo de escolaridade básica[2], esses sujeitos, em sua maioria, não apresentam o perfil de leitor esperado por seus professores, ou seja, eles parecem não responder satisfatoriamente às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, e, também, o uso que fazem da escrita nos seus contextos sociais restringe-se ao que é funcional e imediato. Diante dessa realidade, outros questionamentos são

---

[1] O relatório do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2000 afirmava que, dentre os alunos de 15 anos de 32 países, os brasileiros obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura.

[2] Refiro-me, aqui, aos oito anos obrigatórios da educação básica, garantidos pelo Estado, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1986.

pertinentes: o professor consegue concretizar em objetivos de aprendizagem suas expectativas em relação à "formação" de um leitor proficiente? de outro lado, ele próprio consegue identificar-se com esse modelo de leitor?

A partir de situações como essas, comecei a me interessar pela "formação" do leitor, tomando como referência aquele que, por profissão, deveria ser o responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades capazes de tornar o aluno leitor – o professor. Essa relação passou a ser para mim cada vez mais opaca, na medida em que observava que o próprio professor de Língua Portuguesa não conseguia definir, com clareza, os objetivos e conteúdos de leitura, nem as ações para desenvolvê-los. Na maioria das vezes, realizavam-se exercícios lineares de compreensão do texto cujas questões não conseguiam ultrapassar a obviedade de seu conteúdo, pois a preocupação era apenas com a decodificação do escrito, como discutirei no Capítulo 3. As minhas inquietações foram ainda mais aguçadas através do olhar científico sobre concepções de língua, linguagem e leitura quando, no curso de Especialização em Lingüística Textual[3], tive a oportunidade de refletir e investigar com mais propriedade, à luz da Análise do Discurso, da Ideologia e da própria Lingüística Textual, a concepção e a prática da leitura e, conseqüentemente, do letramento social.

Alguns anos mais tarde, já no Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UFBA, cursei disciplinas (Estudos Culturais e Expressões Identitárias) que também me deram outras dimensões acerca da leitura e, mais ainda, sobre o conceito de identidade, deslocando-a de uma posição que, para mim, até então, era única e fixa para a sua construção numa perspectiva transitória, móvel. A possibilidade de o sujeito poder transitar em vários espaços "ao mesmo tempo", permitiu-me melhor compreender a relação do nosso aluno com a leitura dentro e fora da escola. Foi possível refletir, ainda, que, no contexto escolar, ele desempenha determinado papel como leitor e, fora da instituição, são tantos outros os papéis que ele representa a partir de seus próprios interesses e dos símbolos que o rodeiam. Assim, as leituras empreendidas a partir de Hall (2000), Silva (2000) e Woodward (2000) muito contribuíram para a minha pesquisa sobre a identidade como construção social.

Configurava-se, assim, a problemática que justifica a minha investigação,

---

[3] Curso de Lingüística Textual, CEPOM (Centro de Estudos de Pós-Graduação Olga Metttig), 1995.

ou seja, a de que as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre professor e aluno no espaço da sala de aula, em eventos de leitura, não têm refletido - conforme se espera - na construção de sujeitos que atuem como leitores e, portanto, que se identifiquem com quem é letrado. Isto se refere aos sujeitos, não só alfabetizados, mas, principalmente, comprometidos, de fato, com a leitura no seu sentido mais amplo, aqueles capazes de um posicionamento crítico diante do mundo. Nesta perspectiva, os estudos realizados sobre o letramento[4] contribuíram para a fundamentação das minhas investigações acerca da leitura como prática social.

Para este trabalho, assumo, portanto, a perspectiva da Lingüística Aplicada, interessada no estudo da linguagem do ponto de vista do ensino / aprendizagem e dos diferentes contextos de uso da linguagem e, mais especificamente, na interação que se estabelece em eventos de letramento na sala de aula, como subsídios para a formação continuada de professores que desenvolvem práticas de leitura em seu dia-a-dia.

O presente estudo objetiva, dessa forma, investigar o modo como as práticas de leitura em sala de aula são desenvolvidas no sentido de poder promover, ou não, aos sujeitos nelas envolvidos, a construção de identidades de letramento, por considerar esse o espaço propício para a interação entre sujeitos diferentes, cada um revestido de sua própria história. É neste *loccus* que investigo, portanto, as relações estabelecidas entre os sujeitos que protagonizam eventos de leitura, capazes, por sua vez, de construírem significados e identidades próprios.

Considerando, então a escola como esse espaço legítimo para o desenvolvimento de práticas de leitura que possam constituir-se em práticas de letramento (SOARES, 2000), é pertinente o questionamento de como elas são desenvolvidas no processo interativo entre professor e aluno na sala de aula.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Tomando como referência essas primeiras reflexões e indagações, propus as seguintes perguntas de pesquisa:

---

[4] Leituras centradas, principalmente, em Street (1984); Tfouni (1995); Soares (2000).

a) Que contribuições as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula têm trazido para a formação de sujeitos leitores?

b) As concepções de linguagem e de leitura, assumidas pelos professores responsáveis pela formação de leitores, têm contribuído para o desenvolvimento de práticas de leitura capazes, de fato, de construírem identidades de letramento?

c) Como o professor e os alunos se representam durante um evento de leitura proposto como atividade de sala de aula? Eles demonstram ser sujeitos leitores autônomos?

d) Que relações podemos estabelecer entre o professor como sujeito leitor, suas concepções de língua e de leitura e as práticas que desenvolve em sala de aula?

1.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Inicialmente, convém ressaltar o uso que faço da primeira pessoa do singular, na maioria das vezes. Ela se justifica na medida em que me vejo, por um lado, implicada profissionalmente nesse contexto, e, por outro, pela proximidade que me é imposta pelas características do modelo de pesquisa adotado. O uso do plural, por sua vez, explica-se pela necessidade de manter certo distanciamento, em algumas situações, do objeto em discussão.

Minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa foi em 1970, em uma pequena escola particular de Salvador. Iniciei acreditando, como muitos colegas, que ensinar a língua portuguesa era ensinar, antes de tudo, a Gramática Normativa. E ensinar bem. O que isto significava para nós? Tratava-se de estudar o conteúdo específico numa boa gramática – a de Cegalla (1976) foi a minha referência -, preparar um resumo ou esquema numa ficha e, na sala de aula, repetir para os alunos o resultado desse estudo sem se distanciar muito do original, transpondo aquelas anotações para o “quadro-negro”, de maneira bastante organizada, de forma que eles, por sua vez, pudessem reproduzi-las em forma de um apontamento em seu caderno. Havia, ainda, a preocupação em apresentar exemplos, para as regras enunciadas, destacadas da literatura clássica, ou seja, aqueles exemplos bem distantes da realidade dos alunos, mas que traduziam bem de perto aquelas regras destacadas. Havia um forte contra-senso nessa relação:

embora nossa preocupação fosse com o ensino da “língua padrão”, na prática, não a dominávamos. A leitura, diante disso, era um conteúdo de menor prestígio e, portanto, apenas um pretexto para o trabalho com aquela gramática, ou seja, para destacar outros exemplos dos casos estudados anteriormente. Neste contexto, as atividades de escrita ficavam também distantes do trabalho com a língua, já que tinham um caráter estritamente de composição de um texto, reduzido a tipos bem estanques como narrativos, descritivos e, às vezes, dissertativos, privilegiando-se, no entanto, a criatividade.

Entre o meu início profissional e minhas concepções de hoje, existe um longo percurso de mais de trinta anos, caracterizados pela dúvida, inquietação, angústia e tantos outros sentimentos que consigo agora materializá-los e significá-los. Tomando como referência Paulo Freire, quando afirma que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (Freire, 1993, p.79-80; 87-88), considero que, nessa trajetória, em certo momento, questionei-me: Ensinar Língua Portuguesa é só isso? Então, comecei, de fato, a ler e estudar o que era ensinar, e, mais especificamente, ensinar a língua portuguesa. Fui, pouco a pouco, descobrindo, então, que não deveria ser somente aquilo: ensinar normas e conceitos, desconsiderando a leitura e a escrita como conteúdos necessários ao domínio da língua.

A minha formação inicial não foi tão diferente do modelo que ainda perdura hoje em nossas instituições de ensino superior, conforme discutirei no Capítulo 3. A ênfase do currículo estava nas matérias de conteúdo específico e, só, no último ano, é que experimentei o contato com a sala de aula, mesmo assim, de maneira, diga-se de passagem, idealizada. Nesse momento de formação profissional, como afirma Cavalcanti (1999, p. 29), não há espaço para a pesquisa e, na sua vida prática, em função das exigências do seu cotidiano, não sobra tempo ao professor para “observar a prática de forma sistemática com desenvolvimento de estratégias para registro cotidiano da sala de aula”.

Ainda que enfrentando os mesmos problemas que muitos dos nossos alunos enfrentam hoje, procurei, de forma investigativa, introduzir algumas práticas na área da leitura: levei, por exemplo, a biblioteca literalmente para a sala de aula para que os alunos pudessem ter contato com os livros e se encantar com sua leitura, além de, aos poucos, ir dando mais ênfase a ela através de atividades específicas, a depender do gênero textual em questão. Penso que, naquele

momento, já conseguia despertar o gosto pela leitura em meia dúzia de jovens. Passei, então, a estudar, pesquisar, sempre com um olhar investigador em relação à prática pedagógica, acima de tudo, em relação ao ensino da língua materna. Embora, muitas vezes, usasse a mesma metodologia que questionava, aquela postura foi se tornando insuportável para mim e passei a conceber as aulas de Língua Portuguesa de outro lugar. A leitura deixava de ser, definitivamente, estratégia para a aprendizagem das "regras gramaticais" para ser um conteúdo específico de ensino. Eu conseguia, a partir daquele momento, preparar aulas de leitura, tanto de textos literários, quanto de outros gêneros. Era, na verdade, as primeiras tentativas de um trabalho com os diversos gêneros textuais.

Nesse movimento, começava a assumir, diante de minha prática, um olhar reflexivo-investigativo sobre a concepção de leitura e as práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, aprofundadas pelas leituras e estudos que começava a realizar, inclusive sob a motivação das disciplinas que cursava na Especialização em Lingüística Textual (CEPOM), e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística (UFBA), conforme mencionado anteriormente.

Convém destacar o interesse que a pesquisa em sala de aula vem despertando nos pesquisadores da área da lingüística e da educação, inclusive de muitos que estão atuando em sala de aula do Ensino Fundamental. Isso desmitifica o conceito de ciência e da própria pesquisa, na medida em que eram entendidas como áreas exclusivas praticamente das ciências exatas e, mais especificamente, próprias das academias. Hoje, já se concebe, até fora delas, a relevância da pesquisa no sentido de permitir ao professor vislumbrar a sua prática com um olhar reflexivo. Porém, segundo Perrenoud (2002, p. 105), é preciso formar professores para que eles possam refletir sobre a sua própria prática. Segundo o autor, não pode ser apenas o estágio no final do curso de formação que consolide essa prática de reflexão. Ao contrário, ele defende a idéia de que o curso de formação inicial do professor seja, desde o primeiro ano, comprometido, através de todos os formadores, com a postura reflexiva de um profissional, "com uma intenção firme... abandonando a transmissão de saberes acadêmicos plenos" em detrimento de uma interferência profissional real.

Ao definir o objeto desta pesquisa, reconstituo esse percurso por considerar aquelas inquietações motivadoras, primeiro para o aprofundamento científico dessas questões e, segundo, na tentativa de contribuir, de alguma forma,

para um novo olhar do professor – como investigador - no que diz respeito a sua prática com a leitura em sala de aula.

1.4 EM BUSCA DE UM MÉTODO

Para a realização do presente trabalho, foi preciso, inicialmente, desenvolver alguns estudos sobre metodologia de pesquisa no sentido de decidir o caminho a seguir. De antemão, tinha a certeza da necessidade de realizar uma pesquisa aplicada, uma vez que considerava imprescindível o contato direto com o objeto pesquisado, ou seja, a observação da rotina da sala de aula, já que este seria o meu foco principal. Após algumas leituras e outras orientações, vislumbrou-se para mim a etnografia, que se tratava, contudo, de algo muito novo e sobre a qual tinha, até então, pouco conhecimento. O caminho seguro, desse modo, seria o aprofundamento dos estudos nessa área.

Feito isso, começava a reconhecer que o paradigma interpretativo/ qualitativo favorecia o estudo do contexto real da sala de aula, possibilitando, por sua vez, o contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada, o que, segundo André (1995), permite a reconstrução das relações que configuram a experiência escolar diária. Minha intenção inicial era, então, a possibilidade de, através dessa maior aproximação com o contexto em questão, observar as práticas de leitura que aconteciam nesse espaço da sala de aula, no sentido de descrever suas ações e as representações dos sujeitos nelas envolvidos. Além disso, tinha a intenção de cruzar esses dados com outros relacionados ao contexto social do aluno, revelados através das entrevistas e das situações de sala de aula, no seu contato com a leitura. Dessa forma, o estudo desse cotidiano dar-se-ia numa perspectiva, não só pedagógica, mas, também, institucional e sociopolítico e cultural. Apesar de cada um desses aspectos possuírem uma dimensão singular, meu propósito seria, de outro modo, buscar suas interrelações a fim de melhor compreender, como afirma André (1995), a dinâmica do contexto escolar e, mais particularmente, da sala de aula.

Desse modo, minha opção foi por uma abordagem etnográfica que possibilitaria, assim, uma maior interação entre o pesquisador e a situação estudada a qual orientaria, por sua vez, a análise do objeto da pesquisa como processo e não

como produto final. Conforme afirma Atkinson (1995), o objetivo principal da etnografia é o de observar como as pessoas implicadas vêem suas próprias ações e estas as de outros. Isso significava que a preocupação maior do estudo em questão estaria centrada no momento da observação, nos significados atribuídos pelos sujeitos a si mesmos, ao outro e ao mundo, e não com os resultados e conclusões a que deveria chegar ao seu final. Segundo André (1995), essa perspectiva favoreceria uma revisão constante da metodologia durante o desenrolar do trabalho, pois, para a autora, o método é ajustado conforme se desenvolve a pesquisa, o que nos leva a concluir que nada é definitivo e os resultados são sempre parciais, nunca acabados no seu sentido mais próprio.

Outro aspecto essencial da etnografia, relacionado à sala de aula, diz respeito à natureza social da investigação e a conseqüente necessidade de seu foco não estar centrado exclusivamente na conduta dos sujeitos desse contexto, mas em suas ações. Citando Erickson (1986), essa preocupação justifica-se pela importância que têm, nesse espaço, os modos pelos quais professores e alunos agem conjuntamente, construindo ambientes uns para os outros, isto é, interagindo entre si. A interação, neste sentido, refere-se às atividades realizadas num processo de conversação que caracterizaria os eventos de leitura. Para Gramsci (1995), por exemplo, a interação caracteriza-se por ações como a negociação e cooperação entre os seus participantes, bem como a compreensão e interpretação dos fatos neles envolvidos.

Enganosamente, como nos afirma Cox e Assis-Peterson (2001, p. 11), não conhecemos, na sua totalidade, o que se passa numa sala de aula. A falsa crença que advém de nossa experiência profissional “cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem”. As nuances referem-se às diferenças que marcam o cenário de uma sala de aula para outra, pois os sujeitos, por sua vez, também são diferentes, logo há diferenças no modo de interação entre eles que são marcantes. Como nos afirma Cajal (2001, p.125):

> Há, nela (a sala de aula), um trabalho social contínuo com princípios organizadores próprios, explícitos e implícitos; em outras palavras, uma situação social não é tecida por um único fio ou por fios de igual textura, há fios díspares, alguns contrastantes, uns coerentes, outros contraditórios, uns lógicos, outros não lógicos.

A lente da etnografia possibilita ao pesquisador, como afirmam Cox e

Assis-Peterson (2001), descobrir o que faz a diferença numa sala de aula. Descortinar, portanto, o desenrolar desse cotidiano e como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, para o estudo em questão, a observação de campo permitiria acompanhar os detalhes dessa interação em eventos de leitura, particularizando as situações em evidência sem, no entanto, generalizá-las.

A partir dessa perspectiva, os métodos definidos para a coleta de dados foram: a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. A observação, na perspectiva já delineada, ou seja, da maior possibilidade do contato direto com as atividades do grupo, aconteceu no próprio cenário definido, a sala de aula da turma selecionada, uma vez por semana, no dia e turno definidos pela direção da escola. Quanto às entrevistas, elas tiveram o objetivo de aprofundar e esclarecer, ao mesmo tempo, alguns problemas observados, ouvindo educandos, educadores, coordenadores pedagógicos e direção quanto a suas explicações e interpretações dos fatos ocorridos com o grupo em questão. Para tanto, não foi elaborado um questionário fechado em si mesmo, mas um roteiro com os tópicos pertinentes à investigação a fim de se promover uma conversa menos formal e, através dela, coletarem-se os dados significativos. Por último, o contato com os documentos pertencentes à instituição escolar ajudaria a compreender as vinculações, contextualizando o fenômeno em estudo, por exemplo, a relação entre a proposta pedagógica e a prática do educador, ou, ainda, entre a proposta e a concepção de leitura e linguagem que subjaz às práticas de leitura em sala de aula, no sentido de poderem completar as informações coletadas através das outras fontes. Assim, a intenção inicial era a leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição, o planejamento das disciplinas em questão (Planos de Curso) e o planejamento para a III e IV unidades (período das observações realizadas) das disciplinas escolhidas para a observação das aulas.

A conjugação dessas diferentes técnicas e procedimentos possibilitou-me o cruzamento das informações coletadas, num processo denominado de triangulação. Segundo Atkinson (1995), a partir desse processo, é possível determinar a validade das inferências feitas no exame dos dados relacionados ao mesmo conceito inferido na observação participada, nas entrevistas e nos documentos. Dessa forma, conclui-se que a triangulação não é uma tarefa simples; pelo contrário, sua complexidade está nessa contraposição dos dados de diferentes instrumentos de tal modo que esses possam ampliar a análise empreendida. E,

ainda, como afirma Cançado (1994), a triangulação imprime uma maior confiabilidade aos dados obtidos na pesquisa.

1.4.1 O Cenário

Para a definição do cenário da pesquisa, eu contava, de início, com algumas escolas para a sua realização, todas elas pertencentes ao sistema público de educação, uma vez que essa já se constituía na minha primeira inquietação, pois me preocupava, e ainda é uma das minhas maiores preocupações hoje, o descaso com que as autoridades tratam o setor. Na verdade, sinto que é para aqueles alunos que toda a atenção dos educadores devem se voltar, considerando a falta de oportunidades que, do ponto de vista social, lhes é negada.

A minha escolha, inicialmente, obedecia a critérios não totalmente objetivos, uma vez que hesitava entre a opção que encurtava a distância entre minha casa e a escola eleita (há duas públicas nas proximidades), considerando unicamente o aspecto físico, e uma outra cujas características sociais me atraíam, além de estar relacionada ao meu campo de atuação profissional. Por um lado, este fato me trazia tranqüilidade e comodidade ao mesmo tempo, contudo era necessário que mantivesse certo distanciamento em relação ao contexto, de certo modo, já familiar, de forma a não me deixar influenciar pelas questões com as quais já convivia no meu dia-a-dia. Este exercício, por um lado, necessário a fim de garantir um controle maior da subjetividade[5], por outro exigia de mim um esforço no sentido de observar o já conhecido como se fosse, a todo instante, uma situação nova. Enfim, a escolha dependia mais da minha visão de estudo, isto é, dos meus interesses de investigação, restritos diretamente às características da clientela envolvida com o objeto da pesquisa, que de outros critérios essencialmente objetivos.

Nessa perspectiva, decidi-me pela segunda opção, assumindo o controle da subjetividade como uma demanda inevitável à fidelidade dos fatos e a isenção de qualquer julgamento prévio, embora corra o risco de ser traída, em algum momento,

[5] André (2004, p.43) aponta como solução para o pesquisador enfrentar o problema do controle da subjetividade, o fenômeno conhecido pelos antropólogos como “estranhamento”, que consiste numa atitude de policiamento constante do pesquisador para transformar o familiar em estranho.

pelas questões com as quais, profissionalmente, estou bastante envolvida no meu dia-a-dia profissional. Assim sendo, o cenário definido foi o de uma classe de 7ª série do ensino fundamental, de uma escola pertencente à rede estadual de ensino e o período da pesquisa correspondeu à terceira e quarta unidade, ou seja, aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e início de dezembro. Esta escola está inserida numa proposta educacional criada pelo educador Professor Anísio Teixeira, na década de 50, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos uma educação democrática e de tempo integral onde essas crianças e adolescentes teriam, no turno oposto ao da educação regular, o contato com a arte, em suas várias formas, com atividades voltadas para o trabalho, como corte e costura, padaria, confeitaria, entre outras. Apesar de mais de meio século passado, a proposta ainda se mantém, com algumas adequações próprias à época.

Este centro educacional possui, hoje, cinco escolas de ensino fundamental e duas também com ensino médio, e uma escola específica para as atividades do outro turno, todas situadas em bairros do distrito da Liberdade. Nesta última, funcionam seis núcleos de atividades, na modalidade de oficinas, desde a realização de projetos de leitura e escrita com o recurso do computador, até modalidades diversas de esporte, de artes cênicas, visuais (pintura, escultura), música, corte e costura, jardinagem, padaria, confeitaria, além de uma biblioteca. Ao lado dessas atividades, alguns projetos sociais têm sido desenvolvidos a partir da concepção inicial de seu fundador, a exemplo da assistência e apoio psicopedagógico a alunos com características especiais (altas habilidades), ou mesmo, em situação de risco.

Assim, a clientela da escola do outro turno é a mesma das escolas regulares, aliás, para freqüentá-la, é preciso que o aluno esteja matriculado regularmente em um das cinco escolas do centro educacional. No início do ano letivo, ele pode se inscrever em até quatro das oficinas oferecidas por cada um dos núcleos de atividades. Além do acompanhamento pedagógico, e de sua participação em algumas oficinas, o estudante tem direto à refeição do meio-dia, e ao lanche do meio do turno, além do acesso às dependências da biblioteca para as suas pesquisas, inclusive na internet.

Essa escola - campo da pesquisa - está situada no final de linha do Pero Vaz, distrito da Liberdade, em Salvador. A escolha por esta instituição justificava-se, primeiro, porque o foco deste trabalho é o do sujeito para quem as condições

socioculturais têm sido, de alguma forma, restritas, e a leitura, uma prática marginalizada e, portanto, de pouco acesso. Em segundo lugar, a opção pela 7ª.série favorecia o contato com uma realidade intermediária, ou seja, não se tratava de investigar o problema do ponto de vista do início de um processo – 5ª. série (3º. ciclo) - nem de sua finalização – 8ª. série. Qualquer uma dessas escolhas acarretaria outras questões pedagógicas e culturais que não estariam ligadas diretamente ao objetivo maior deste trabalho.

A instituição apresenta particularidades que, de certo modo, favoreciam a minha perspectiva investigativa, ou seja, não é uma escola de grande porte, mas possui onze salas de aula. Do ponto de vista físico, elas são bem simples e, até, apresentam desgastes próprios do tempo e da ação predadora da própria comunidade escolar. Funciona nos três turnos com o Ensino Fundamental, de 5ª. à 8ª. Série e Aceleração, sendo que à noite possui, também, o programa Tempo de Aprender, proposta modular para alunos do Ensino Médio. Nessa unidade escolar, não existe biblioteca e a área de lazer está limitada a uma quadra descoberta, ao lado de algumas das salas de aula e outra área livre, em volta do prédio, mas tomada pelo mato alto, obrigando uma grande quantidade de alunos, por falta de opção, a concentrarem-se pelos corredores internos nos intervalos das aulas, ou mesmo, na ausência de algum professor.

O prédio possui três pavimentos. No primeiro nível, o da entrada, estão localizadas a Secretaria, a Direção, a Vice-direção, instalações essas caracterizadas pela precariedade, tanto do espaço físico, quanto do mobiliário. A ligação entre os pavimentos é feita através de uma rampa. No andar inferior, em frente à rampa de acesso, existe um pátio e uma pequena quadra onde os alunos têm aulas de Educação Física. Ao lado do portão que separa o corredor dessa área, estão os sanitários de um lado, e, do outro, a cantina. Do lado oposto, estão as cinco salas de aula desse pavimento. No andar superior, estão localizadas a sala dos professores, a sala da coordenação e seis salas de aula.

Na sala da coordenação existe uma estante com livros didáticos das diversas áreas, exemplares de minidicionários, várias coleções do Programa Literatura em Minha Casa (a metade ainda embalada originalmente). Segundo a coordenadora, esse pequeno acervo supre algumas necessidades de alunos e professores, tanto na consulta, quanto de material para leitura dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, existem dois globos mundiais, um esqueleto

humano, com mais ou menos 1m, em PVC, dois órgãos humanos também em PVC, uma televisão e um aparelho de vídeo, estes usados como recursos didáticos, e um computador quebrado.

A região onde está localizada a escola caracteriza-se por ruas estreitas em que os veículos dividem-nas com o comércio ambulante e com os pedestres. O índice de violência no local é muito alto e a criminalidade assusta, não só os seus moradores, como outras pessoas que por lá têm necessidade de transitarem.

No começo, aquela realidade me causou certo medo, uma vez que ela carrega o estigma da violência que se mostra através da depredação do prédio escolar com paredes pichadas, carteiras quebradas, portas e janelas arrombadas, grades de proteção por toda a parte, porém havia necessidade de não deixar que essas questões intimidassem a realização do meu trabalho.

1.4.2 Sujeitos Implicados

Como espaço social, a sala de aula, por si só, caracteriza-se pela confluência de valores e crenças bastante diversificados e, como afirma Cajal (2001, p. 125), trata-se de “uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados”.

A 7ª. série A, eleita como esse espaço de investigação, era composta por 27 alunos, sendo 17 meninos e 10 meninas, todos na faixa etária entre 13 e 16 anos. Na sua maioria, eram moradores da região (no momento da pesquisa), e demonstravam, freqüentemente, um comportamento agressivo entre eles, através de palavras e gestos. Apesar de o ambiente apresentar tais características, fascinava-me a idéia de que ali, naquele espaço, havia uma riqueza cultural que favoreceria a análise da construção de identidades daqueles sujeitos tão singulares e únicos, mas também tão comuns entre si, apesar de cada um carregar uma história própria e, muitas vezes, histórias similares.

Do ponto de vista sócio-econômico, esses alunos eram oriundos de famílias com múltiplas carências e cujas ocupações principais caracterizavam-se, principalmente, pelo pequeno comércio, ou comércio ambulante, biscateiros,

domésticas, costureiras, pedreiros, pintores, mecânicos, entre outros, sendo que uma parte encontrava-se, em média, há mais de um ano desempregada, ou seja, desenvolvendo atividades flutuantes[6].

Um aspecto relevante para a análise do cenário cultural desses sujeitos foi a sua opção religiosa e o confronto que eles próprios estabeleciam entre as religiões que abraçavam, gerando, em muitos casos, disputas acirradas. Dessa forma, entre eles, havia aqueles que, enfaticamente, definiam-se como sendo "Testemunhas de Jeová", outros "Evangélicos", "Católicos", "da Assembléia de Deus", ou, ainda, "do Candomblé". A força cultural de algumas opções refletia-se, de maneira forte, na representação que o sujeito fazia de si no espaço da sala de aula. Por exemplo, havia um aluno que, assumindo a sua "fé" no Candomblé, carregava um colar característico por debaixo da blusa da farda e tudo que lembrava o culto, ou as entidades, ou o seu vocabulário, era destacado ou enfatizado por ele de maneira bem escandalosa durante a aula, talvez como forma de chamar a atenção dos outros para si. Naquele momento, o seu comportamento assemelhava-se a uma provocação diante dos colegas que tinham outra opção, ou mesmo, que vinham de famílias com histórias de participação em outras religiões.

A dificuldade de lidar com essas diferenças provocou, certa feita, dentro da escola, uma situação bastante constrangedora para a comunidade. O aluno supra citado desentendeu-se com uma colega "evangélica", mas bem próxima, isto é, com quem tinha afinidades dentro da sala de aula, na saída da escola. No dia seguinte, em plena aula de Língua Portuguesa, a professora e os alunos foram surpreendidos com a invasão do tio daquela aluna que, sem se preocupar com o ambiente escolar e, portanto, em princípio, avesso a atitudes violentas, tentou, à força, tirar satisfações do aluno. O problema agravou-se com a chegada da mãe – praticante do candomblé - do referido aluno que foi detida pela vice-diretora em sua sala, para evitar maiores transtornos, enquanto a Ronda policial era acionada. O fato demonstra como essa era uma questão séria naquele espaço e que se desdobrava em outras atitudes mais corriqueiras, como alunos não se falarem, outros que, através de palavras agressivas, ofendiam, constantemente, o colega, ou disputas durante a realização de atividades de sala de aula.

A relação entre os professores e os alunos, embora parecesse ser

---

[6] Dados coletados das fichas de alunos pertencentes à escola.

bastante tranqüila, era perceptível a postura mais autoritária de certos professores frente aos alunos que, em alguns momentos, confessaram-me o medo diante, por exemplo, do de Matemática, pois "ele é muito exigente, cobra muito e não aceita o que a gente diz"[7].

De acordo com a professora de Língua Portuguesa, a 7ª. série A era "uma turma composta de alunos bastante questionadores, inteligentes, mas, por outro lado, muito inquietos e, até, indisciplinados"[8]. Aceitei o desafio de trabalhar com esses sujeitos, pois o seu perfil se encaixava no que eu esperava investigar. Um dado significativo é que, naquela turma, diferentemente de alunos de outras escolas que compunham o Centro Educacional, a maioria não freqüentava as atividades oferecidas no turno oposto, ou seja, não havia, por exemplo, contato com a pesquisa na biblioteca, outras formas de leitura, como o projeto oferecido por aquela instituição, denominado *Ressignificando a leitura e a escrita*.

Com relação ao corpo técnico-pedagógico, foram envolvidos os professores de Língua Portuguesa, o de História, a de Geografia e a de Jornalismo, disciplinas nas quais deveriam realizar-se práticas de leitura, totalizando, portanto, quatro profissionais. Além deles, foram ouvidas a coordenadora pedagógica da série e a diretora geral da escola.

A professora de Língua Portuguesa era querida pela maioria dos alunos, no entanto era muito exigente também, e demonstrava essa postura logo ao entrar na sala, solicitando as carteiras arrumadas, os alunos nos lugares que ela própria indicava, e a limpeza da sala, o que obrigava alguns deles a catarem os papéis do chão e jogá-los no lixo e, até, providenciarem vassouras e baldes para isso. Não aceitava conversas durante a aula, apesar de não conseguir, na prática, um silêncio total, até por que a acústica da sala não contribuía muito para isso e o barulho das conversas paralelas dentro da sala de aula se misturavam ao barulho vindo dos corredores onde alunos aglomeravam-se nos intervalos ou em aulas vagas. Havia dias em que, por alguma razão, eles se encontravam mais inquietos e dispersos e a algazarra generalizava-se. Outra característica dessa professora era o seu tom de voz forte, pausado e incisivo, o que, de certa forma, neutralizava a voz dos alunos, não só por assemelhar-se a alguém que faz um sermão, como também pelo discurso de autoridade que fazia. Apesar dessas características, tratava de maneira

---

[7] Palavras textuais de um aluno entrevista concedida.
[8] Palavras textuais da professora de Língua Portuguesa, também em entrevista concedida.

bastante amável os alunos, o que contribuía para que eles gostassem muito dela.

A professora de História, desiludida com a educação, afirmava que estava aguardando só o momento de sua aposentadoria, pois estava muito cansada e não suportava mais o comportamento inadequado dos alunos como estudantes. Apesar de exigente também, em sala de aula, falava muito baixo e, de algum modo, os alunos não lhe obedeciam sempre. Dessa forma, suas aulas, na maior parte das vezes, caracterizavam-se pelo barulho das conversas paralelas e, até, pelas desavenças geradas entre os alunos. A professora de Geografia era a mais nova de todas. Grávida de sete meses (no início da pesquisa), ela tinha, como certa, a sua licença-maternidade no início de dezembro, por isso planejava, inclusive, antecipar a Recuperação dos alunos que necessitassem, o que, de fato aconteceu, ainda no final de novembro. A professora de Jornalismo, também professora de Língua Portuguesa – da 8ª. Série – preocupava-se um pouco mais com a leitura dos alunos. Para tanto, priorizava essa prática em suas aulas, principalmente através de textos de jornais que tivessem relação com os temas da unidade, levando-os para a sala, na tentativa de aproximar os alunos da imprensa escrita.

A coordenadora pedagógica era nova no contexto – havia sido removida há um ano mais ou menos para aquela escola - e, também, aguardava a publicação de sua aposentadoria para se afastar, pois, segundo me afirmara, tinha alguns problemas de saúde que dificultavam o seu maior engajamento com a escola. Dentre as atribuições que lhe competiam, estava a de atender às famílias dos alunos no sentido de informar-lhes sobre o desenvolvimento da aprendizagem de cada um. Ao lado disso, acompanhava o processo de ensino dos professores, assessorando as atividades realizadas por eles no espaço escolar. Não coordenava o planejamento, uma vez que este era feito, juntamente com os outros professores das outras Classes, na escola núcleo de Centro, trabalho coordenado por um articulador de área. Dentro desse contexto, cada área reunia-se em um determinado dia da semana, sob a orientação desse articulador, para, de quinze em quinze dias, planejarem os trabalhos a serem realizados em sala de aula.

A diretora geral havia sido certificada pelo programa da Secretaria da Educação e, naquele momento, fazia o curso Normal Superior numa faculdade privada. Confessava-se preocupada com o desenvolvimento de certas capacidades de seus alunos – principalmente a leitura – mas reconhecia que, como o professor tinha autonomia para desenvolver seu trabalho, nem sempre havia essa

preocupação por parte de todos. Tinha clareza, ao lado disso, que, muitas vezes, o professor planejava algo e, na sala de aula, por outras razões, desenvolvia um trabalho diferente. Em contrapartida, afirmou que ela procurava fazer o melhor para que aqueles alunos pudessem receber uma formação compatível com aquela que se espera de um cidadão.

Para melhor compreender a multiplicidade de sentidos pertinentes ao um universo cultural tão rico como aquele, a pesquisa abrangeria três dimensões bem delineadas, mas, ao mesmo tempo, inter-relacionadas: primeiro, a relação professor-aluno-conhecimento, construída através das diversas situações sociointeracionais de sala de aula; segundo, as relações construídas pelos agentes da instituição escolar, como professores, coordenadores, diretores e demais funcionários; terceiro, as questões sociais mais amplas que afetam o cotidiano da escola, como as decisões pertinentes ao sistema de ensino a que a escola está submetida, ou mesmo, aos acontecimentos da comunidade de um modo geral. Cada um desses aspectos tinha uma importância particular, porém era relevante o cruzamento deles, na medida em que um não tinha sentido sem o outro.

O conjunto dessas informações me permitiu traçar o perfil da relação estabelecida entre as perspectivas de ensino dos educadores daquela instituição e as aprendizagens do educando, percebendo, através de algumas de suas ações, como se constroem os significados atribuídos por eles àquela realidade.

1.4.3 Sobre os Instrumentos Utilizados

Para a análise dos dados da pesquisa desenvolvida com base no modelo etnográfico definido, optamos pelos seguintes instrumentos: o diário elaborado a partir das anotações feitas durante a observação das aulas, as transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos definidos anteriormente; a transcrição das gravações em áudio do contexto de sala de aula e as anotações feitas da análise dos documentos selecionados, ou seja, o Projeto Político Pedagógico da escola e os Planos de Unidade (terceira e quarta) das disciplinas envolvidas na pesquisa (Língua Portuguesa, História, Geografia e Jornalismo).

Além desses instrumentos, foram selecionados, também, os textos trabalhados pelos professores em sala de aula, algumas anotações nos cadernos de

alguns alunos e alguns textos produzidos por eles, como atividade posterior à leitura, nas aulas observadas.

Em decorrência disso, o *corpus* aqui apresentado é constituído de transcrições de sete aulas observadas e gravadas em áudio, sendo três aulas de Língua Portuguesa, duas de História, uma de Geografia e uma de Jornalismo, correspondendo a seiscentos minutos de gravação; também, doze registros dos diários de campo; oito entrevistas realizadas com cinco alunos e, três outras, realizadas com a professora de Língua Portuguesa, a diretora geral e a coordenadora pedagógica; seis planos de unidade, referentes às terceira e quarta unidades das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Jornalismo. Além disso, foi consultado o Projeto Político Pedagógico da instituição, contudo, por questões legais, não foi possível fotocopiá-lo.

Tive dificuldades no que se refere a algumas entrevistas, pois, apesar de planejadas, não consegui realizá-las: uma foi com um aluno, cuja postura interferiu em algumas das minhas análises, e ele próprio negou-se a se submeter a um gravador; outras duas deveriam ser realizadas com as professoras de História e a de Jornalismo que também se negaram a realizá-la. Houve outra entrevista planejada, mas que, de última hora, não foi realizada, uma vez que a professora (de Geografia), no dia marcado, não compareceu, pois entrara em trabalho de parto. Apesar desses incidentes, ressalto a importância das narrativas que me foram concedidas, de boa vontade, pelos alunos e professores entrevistados. Chamo a atenção, ainda, para o fato de que, em alguns momentos, minhas impressões, por força da profissão que desempenho, estão fortemente impregnadas nos registros dos diários de campo.

No que diz respeito à citação dos sujeitos implicados na pesquisa, optei por conservá-los no anonimato, não revelando nem identidade, nem nome. Na verdade, senti alguma dificuldade na identificação dos alunos durante a transcrição dos dados coletados, uma vez que a sala de aula não possuía uma boa acústica, sofrendo interferências diretas do barulho vindo dos corredores e das áreas externas em volta das salas. Esses sujeitos serão tratados como A (aluno) ou AA (alunos). Quando foi possível reconhecer pela voz algum deles, trato-os por A1, A2, A3 e assim por diante. Os professores, como P, a coordenadora pedagógica, como C e a diretora, como D. Durante as entrevistas, nomeio-me como Pe (pesquisadora).

1.4.2 Tratando os Dados da Pesquisa

Os dados coletados através de gravação em áudio das aulas observadas e das entrevistas foram, posteriormente, transcritos, tendo, como referência, as normas para transcrição, adaptadas de Marcuschi (1986) por Mendes (2004) e apresentadas em anexo. As notas das observações feitas em campo foram transformadas em registros escritos, conforme mencionado anteriormente.

Em seguida, os dados levantados e já definidos (1.4.3) foram submetidos a uma leitura minuciosa, no sentido de, não só torná-los familiar, como também identificá-los com as perguntas estabelecidas, inicialmente, para a pesquisa. Essa leitura permitiu-me cruzar esses dados numa tentativa de buscar informações mais consistentes sobre eles, embora com a consciência de que, como afirma Atkinson (1995), o processo é bastante complexo, não nos garantindo a certeza de sua autenticidade, ou mesmo correção. No entanto, esses procedimentos serviram de orientação para a observação de padrões recorrentes, de casos discrepantes e surpreendentes, levando-me a um confronto com as teorias existentes e previamente consultadas. Minha intenção seria, gradativamente, a partir desse confronto, desenvolver uma nova reflexão que servisse de base para futuras investigações.

Posteriormente, como conseqüência desse cruzamento dos dados, foram selecionados eventos e cenas relevantes para a pesquisa, a partir do que se definiu inicialmente: objetivos, perguntas etc. Em seguida, de posse desses dados, defini as categorias aqui apresentadas, as quais orientaram a minha análise: 1. Conflitos culturais e identitários; 2. Discurso x prática: o que diz e o que faz o professor, a instituição, o aluno; 3. Cenas vazias; 4. Tomadas de turno: as diversas vozes na sala de aula; 5. Relação entre as estratégias de leitura e as atividades propostas**:** o que diz e o que faz o aluno quando o professor..., o que diz e o que faz o professor quando o aluno ...; 6. Formação do professor revelada implícita e explicitamente.

Definirei, a partir de então, “cena” como o(s) acontecimento(s) dentro do evento da aula, registrada através da gravação em áudio, e do registro no diário de campo, e “recorte”, como um trecho comentado dessa cena. Segundo o que foi relacionado na Lista de Siglas, usarei o símbolo [ ] para a citação dos recortes selecionados das cenas, para os devidos comentários.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho organiza-se, portanto, em quatro capítulos, além das considerações finais, das referências consultadas e citadas e dos anexos.

No Capítulo 1 – a Introdução – apresentei, inicialmente, sob o título de *O começo de tudo,* a motivação da pesquisa com as inquietações que originaram suas investigações, ou seja, a problemática acerca do ensino da língua portuguesa e, mais especificamente, as relações estabelecidas entre professor e aluno nos eventos de leitura, considerando ser este um dos principais conteúdos de seu objeto de ensino. Em seguida, destaquei as *Perguntas de Pesquisa e, c*om o título de *Trajetória da Pesquisa*, procurei traçar, em linhas gerais, meu percurso profissional e de estudo até chegar à decisão final de empreender a presente pesquisa. *Em busca de um método* é o espaço em que abri uma discussão em torno da metodologia adotada, isto é, a definição pela etnografia e suas implicações. Em função disso, apresentei o contexto da pesquisa (o cenário e seus sujeitos), os instrumentos utilizados, bem como a definição do *corpus* e o tratamento dado a ele para a análise empreendida.

No Capítulo 2 – *Três temas e uma discussão* – apresento as bases teóricas que me conduziram à reflexão em torno, primeiramente, da língua e da linguagem como espaço de construção e projeção de identidades; depois da identidade como processo em construção e através da qual os sujeitos se posicionam numa relação interativa; em terceiro lugar, a concepção de leitura na perspectiva do letramento social; e, por último, defino o que são identidades de letramento e sua possível construção a partir do processo interativo que ocorre durante as práticas de leitura.

No Capítulo 3, estabeleço as relações entre a leitura, o letramento e a formação do professor em dois momentos definidos: 3.1 *Quem forma também se forma*, mostrando a importância da formação na vida profissional do professor; 3.2 *O professor precisa/ deve ser leitor*, em que discuto a necessidade de o professor ser, antes de tudo, um leitor proficiente, desdobrando-se em outro item - Professor leitor/professor formador de leitores ou “Faça o que eu digo, mas...” - para refletir acerca da relação existente entre esse profissional e sua concepção e práticas em torno da leitura.

No Capítulo 4 – *Identidades em interação: um olhar sobre a sala de aula* –

faço uma análise do *corpus* levantado na pesquisa de campo à luz das concepções teóricas discutidas nos capítulos anteriores e da metodologia definida de início. Neste momento, estabeleço um diálogo entre o que foi observado, analisado e minhas inquietações diante do processo, dividindo esses dados em categorias a partir de sua recorrência no *corpus* levantado.

Nas *Considerações finais,* retomo alguns tópicos importantes, apresentados nos capítulos anteriores, para concluir com algumas reflexões que poderão ser pertinentes a fim de se pensar o ensino da leitura numa perspectiva mais coerente e significativa em relação ao que costumamos observar nas escolas de Ensino Fundamental.

Não tenho a pretensão de, como num passe de mágica, propor soluções para o ensino da língua portuguesa ou do trabalho a ser realizado pelos professores em torno da leitura, mas, antes, apresentar possibilidades outras, através da perspectiva do letramento, em torno das práticas de leitura em sala de aula, acreditando ser este o caminho para a construção de identidades de leitores.

As *Referências* trazem todos os textos lidos, estudados e consultados para que pudesse dar corpo ao trabalho.

Nos *Anexos*, apresento, a título de ilustração, a transcrição de uma aula e do registro de um Diário de Campo. Também, anexo uma entrevista com um dos alunos ouvidos, coma a professora de Língua Portuguesa, e com a diretora da escola em questão. E, ainda, trechos dos cadernos dos alunos e as normas seguidas para as transcrições realizadas.

2 TRÊS TEMAS E UMA DISCUSSÃO

2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A intenção verbal constitui a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.
>
> Bakhtin, 1988

Já me referi, no início deste trabalho, ao caráter interativo da linguagem. Cabe, neste espaço, refletir sobre ela, considerando sua relação com o ensino da língua materna e o desenvolvimento de práticas de leitura na construção das identidades sociais na sala de aula. Inicialmente, levando em conta as funções do ensino, da aprendizagem e da escola, é preciso discutir a relação que se constitui entre a língua e o aluno, este um ser integral, capaz de falar, ler e escrever, muitas vezes, independentemente da instituição escolar. Normalmente, não é dessa forma que a escola concebe o aluno. Os equívocos parecem partir exatamente da concepção, nem sempre clara, que ela institui à linguagem e ao ensino da língua portuguesa.

Para tanto, é preciso refletir, em primeiro lugar, sobre o sentido que assume a palavra escrita em nossa sociedade e a sua importância no cotidiano das pessoas. Olhando por este ângulo, não é preciso muito esforço para percebermos o quanto ela tem sido instrumento de poder e discriminação social e cultural, uma vez que as camadas mais populares têm acesso restrito aos bens culturais que circulam em nossa sociedade, os quais, quase sempre, têm relação estreita com a escrita. Segundo Matencio (2002), a escola reproduz esse modelo dominante do ponto de vista cultural, reforçando, por sua vez, desigualdades, na medida em que valoriza a idéia, amplamente disseminada, de que a língua é, exclusivamente, instrumento de comunicação. Isso nos conduz a um olhar para as comunidades de tradição oral em que essa perspectiva da escrita torna-se um obstáculo para muitos desses sujeitos, cujo processo de sociabilização não atribui à escrita a mesma importância creditada a ela pelas classes dominantes, sem contar que, neste último caso, a norma padrão é a opção única aceitável. Sabemos, contudo, que apenas uma parte dos integrantes da sociedade tem acesso a essa variedade "culta" ou "padrão" da língua, o que lhe confere o status de prestígio social em relação a qualquer outra variante lingüística.

Outra questão fundamental nessa relação é a de que a escola, como agência de ensino, não legitima as diferentes formas de representação simbólica da língua, uma vez que considera o trabalho com o texto escrito e o ensino da gramática normativa (referenciada na norma padrão) como prioridade de conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, numa transferência da realização da língua escrita para a fala, desconhecendo, dessa forma, as possibilidades de variações lingüísticas. Ignora-se, nesse contexto, o fato de que, segundo Geraldi (2002, p. 68), "aprendemos a língua no convívio com os outros e, como as pessoas se repartem diferentemente na sociedade, a variedade lingüística que aprendemos é aquela falada no grupo social de que fazemos parte". Isto significa dizer que a língua, conforme defende Bakhtin (1988, p. 108), não é um sistema pronto em si mesmo, à disposição de seus usuários; ao contrário, segundo o autor "os sujeitos não "adquirem"[9] sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência". Segundo o autor, o trabalho lingüístico é tipicamente um trabalho constitutivo, como complementa Geraldi (2002, p.28) "tanto da própria

[9] O termo entre aspas é de uso do próprio autor para reforçar sua crença de que não há aquisição e sim, interação, na sua concepção de língua.

linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sígnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas", ou seja, na leitura que nos apresenta Costa (2000), a internalização é um processo pelo qual o funcionamento no plano intersubjetivo (Bakhtin, 1988) permite que o funcionamento individual seja criado.

Sendo assim, a língua é uma atividade essencialmente social, contrapondo-se, dessa forma, a duas outras concepções vigentes até a década de 60. Weedwood (2004, p. 149 -150) considera a grande contribuição de Bakhtin ao pensamento lingüístico exatamente por sua crítica àquelas concepções que dominaram os estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos até a primeira metade do século XX. A primeira, considerada por ele como um "subjetivismo idealista", percebia a língua como uma atividade mental "em que o psiquismo individual constitui a fonte da língua", isto é, tratava-se de um produto acabado. A segunda concepção a que ele chama de "objetivismo abstrato", vê a língua como um sistema de regras passíveis de descrição, "um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal e qual à consciência individual" (apud WEEDWOOD, 2004, p.149 – 150). Ao criticar o postulado dessas duas concepções, Bakhtin apresenta uma terceira que considera a língua como atividade social, "em que o importante não é o enunciado, o produto, mas sim a enunciação, o processo verbal" (op cit. p. 150). Ao aproximar-se das idéias marxistas, estabelece uma relação estreita entre o signo e a ideologia (reflexo das estruturas sociais), afirmando que toda modificação da ideologia acarreta uma modificação da língua, provando assim que o signo não pode ser inerte, ao contrário, ele é dialético, movente e, portanto, vivo.

Como afirmei anteriormente, é no uso da linguagem que as pessoas constroem suas identidades. Então, como se caracteriza tal processo? Para Bakhtin (1988), a linguagem é uma criação coletiva, pois é integrante de um diálogo cumulativo entre o "eu" e o "outro", entre muitos "eus" e muitos "outros". Assim, centrando sua concepção na palavra-chave *diálogo*, considera toda produção verbal como dialógica, mesmo tratando-se de um monólogo que, segundo sua visão, seria cópia no contexto dialógico. Para melhor compreender esse processo, Costa (2000, p.45) chama a atenção para o sentido da palavra diálogo, que não se trata apenas de "um conjunto de turnos alternados simétrica / assimetricamente", mas, antes, "o

encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-históricos".

Costa (2000) acrescenta, ainda, a essa visão de linguagem, a idéia de que a constituição do sujeito e da linguagem se dá num processo que se caracteriza pela intersubjetividade e interdiscursividade e seu desenvolvimento pode ser harmônico ou não, mas sua origem está sempre no "social" e é determinada pelo contexto histórico. Dessa forma, é possível caracterizar-se esse sujeito como heterogêneo, capaz de modificar-se na relação com outros sujeitos em outros discursos. Considerando a capacidade de o sujeito constituir-se no outro, através da função do interlocutor, Bakhtin (1988, p. 113) destaca a importância da palavra como produto dessa interação entre locutor e interlocutor:

> Ela (a palavra) é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

A partir dessa afirmação e da concepção de que a palavra é produto da interação social com o outro, depreende-se que a própria interação se realiza na linguagem. Logo, para Bakhtin (1988) se não há palavra, não há linguagem, não podendo, tampouco, existirem as relações dialógicas.

Laplane (2000) amplia essa concepção bakhtiniana de interação para afirmar que a relação dialógica com o outro ou os "outros" caracteriza o próprio fato de o sujeito ser ouvido ou não[10]. Nesse sentido, esse conceito de dialogismo permite conter o silêncio, considerado como resposta. Bakhtin (1988) caracteriza esse episódio como um traço que difere da quietude. A partir dessa reflexão, Laplane estabelece uma oposição entre o que seria o *silêncio* e o que seria a *quietude* e conclui afirmando que "A condição para que exista liberdade de falar é a possibilidade do silêncio como escolha do falante" (Laplane, 2000, p. 66). Ela não descarta, contudo, a pressuposição de que o silêncio seja, também, uma posição de escuta do interlocutor.

A partir da concepção de que o uso da linguagem envolve a ação

[10] O grifo é nosso para ratificar a idéia, já expressa no Capítulo 1, de que essas relações nem sempre são harmônicas.

humana, em relação a alguém em um determinado contexto interacional, é possível compreender que o discurso não existe sem os sujeitos nele envolvidos em um contexto de produção específico. Isto é, “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (Moita Lopes, 2003, p.19). Portanto, é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades.

Cabe, neste espaço, uma reflexão específica acerca da relação que se estabelece entre linguagem e ensino, considerando-a como eixo organizador do trabalho do professor com a língua materna. Como vimos, na concepção de Bakhtin sobre a língua, não se trata de um produto estático, acabado do qual os sujeitos se apropriam, porém “trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (Geraldi, 2002, p. 53), ou seja, é através da internalização daquilo que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos (que somos). Como relacionar, então, o sujeito que aprende – o aluno – a essa concepção de aprendizagem da língua escrita no contexto da sala de aula? Como o aluno aprende sua língua de uso?

Há muito tempo, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa vem pautando-se na concepção de uma língua pronta e acabada, o que justifica a ênfase que é dada a sua descrição como se, a partir desse conhecimento, o usuário melhorasse sua competência lingüística. É óbvio que esse é um conhecimento necessário, em outras instâncias e outros contextos, por exemplo, para quem se dedica ao estudo científico e analítico da língua. No entanto, para os objetivos de ensino e aprendizagem na perspectiva da leitura – interesse desta pesquisa – preocupa-nos a relação desse conhecimento sem significado, descontextualizado, muitas vezes, prioritário, conforme já afirmamos, em detrimento do objetivo maior de aprender a ler criticamente, pois, na verdade, as práticas que têm sido desenvolvidas de nada têm ajudado o usuário da língua na constituição de sua identidade como leitor. É, portanto, numa atividade de linguagem como processo interlocutivo que se dá a construção do conhecimento *sobre* e *na* língua.

Se o ensino da língua portuguesa está pautado no seu caráter normativo e conceitual, é impossível, então, conceber-se uma prática de leitura na sala de aula que proporcione aos sujeitos ali envolvidos a construção de identidades de leitores. Os exercícios mecânicos e padronizados, que buscam uma compreensão linear do texto nas aulas de Língua Portuguesa, têm promovido sim, alunos reprodutores de

conceitos prontos, sem voz suficiente para gerar transformações sociais em seu contexto; em contrapartida, “formam-se” sujeitos que estão bem distantes do perfil de um leitor do mundo. Assim sendo, considerando o pensamento bakhtiniano a respeito da linguagem como processo interativo e, de acordo com a visão de Geraldi (2002) sobre o ensino da língua materna, como um trabalho constitutivo da linguagem, é possível afirmarmos que esse conhecimento acerca da língua se constrói nas diferentes instâncias sociais de seu uso. E “esse processo interlocutivo se dá no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social” (GERALDI, 2002, p. 28).

Na verdade, para o autor, as recentes pesquisas lingüísticas têm contribuído sobremaneira para as novas concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa, destacando-se a forma de conceber a linguagem e a definição de língua, o enfoque nas variedades lingüísticas e o reconhecimento de que o discurso se materializa em diversos gêneros textuais (Geraldi, 2002, p. 65). A importância dessas questões para a prática do professor está, justamente, na possibilidade de descentralização do objeto de ensino da perspectiva única da gramática normativa, para o estudo da linguagem. Nesse sentido, ainda segundo o autor, a sugestão do Ministério da Educação, através de uma Comissão Nacional (1986), nomeada para traçar novas diretrizes para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, já apontava o ensino centrado em três atividades: a prática da leitura, a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística. Ele ressalta, contudo, a necessidade de estas não serem tomadas como atividades isoladas, mas interligadas na unidade textual, ora como objetivo de leitura, ora como resultado da produção escrita ou oral do aluno. A análise lingüística será uma prática concomitante à leitura e à produção de textos, como momento de expressão da subjetividade de seu autor.

Estas novas perspectivas para o ensino da língua portuguesa foram, mais tarde, sistematizadas no documento elaborado pelo Ministério da Educação, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1998). Concebendo o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma determinada comunidade lingüística, o documento considera-os como condição essencial para uma participação social plena do sujeito. Para a concretização de tais objetivos, é fundamental, no entanto, que a escola esteja empenhada num projeto educativo

comprometido com a democratização social do saber e da cultura, isto é, cabe "à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania" (MEC, 1998, p. 19).

A leitura e a escrita emergem, portanto, como eixos organizadores das experiências de ser e agir socialmente *na* e *através* da linguagem (Mendes, Silva e Barigchum, 2006), observando-se as relações sociais estabelecidas entre locutor e interlocutor. Nesta perspectiva, o trabalho com a literatura, com os diversos gêneros textuais e a gramática será orientado a partir dessas práticas de leitura e escrita e a análise e reflexão lingüística deverá constituir-se numa prática constante e contínua, não só de análise de exemplos de textos bem escritos, como de revisão da própria produção. Essa proposta de trabalho para o ensino da língua materna, segundo as autoras, deverá estar pautada nos princípios da intertextualidade, da interdisciplinaridade, da transversalidade e da contextualização sociocultural.

2.2 IDENTIDADE E INTERAÇÃO

> Cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades.
>
> GEE, 1990

A identidade será aqui discutida na perspectiva socioconstrucionista, defendida por Moita Lopes (2003) a partir da concepção de Sarbin e Kitsuse que afirmam que "os objetos sociais não são dados 'no mundo' mas são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos do mundo" (Sarbin E Kitsuse, *apud* Moita Lopes, 2003, p.23). É fundamental, para os objetivos da pesquisa empreendida, a compreensão da identidade como representação do sujeito[11] em sala de aula e de sua relação com a leitura. Com isso, a minha intenção é a de, à luz dos teóricos estudados, compreender como a identidade de sujeito letrado é

[11] O sujeito será aqui tratado na concepção de Hall (2005) como uma figura discursiva, modificada a partir da pós-modernidade que a deslocou do centro e desfez a sua ilusão de homogeneidade e completude.

construída na sua interação com o outro, nesse espaço marcado por característica histórico-sociais diversas.

Iniciarei essa discussão, procurando definir a identidade e suas implicações nas relações sociais. Segundo Hall (2005), trata-se de pertencimento do sujeito a determinados grupos culturais, tais como, étnicos, raciais, lingüísticos, religiosos, nacionais, entre outros. Neste contexto de pós-modernidade, contudo, ele afirma que ela não está centrada numa única perspectiva; ao contrário, é uma celebração móvel, isto é, relaciona-se às diferentes posições que o sujeito assume nos espaços em que se representa. Hall, ao traçar o perfil desse sujeito a que ele denomina de sujeito da "modernidade tardia" - período referente à segunda metade do século XX em diante - , esboça os avanços da teoria social e das ciências humanas, ocorridos nesse momento, para concluir que seu maior efeito "foi o descentramento do sujeito cartesiano" (Hall, 2005, p.34), aquele, até então, caracterizado por sua centralidade e possuidor de uma única identidade, unificada e estável.

A partir desse conceito de identidade, não se justifica pensar nela como entidade fixa. Ao contrário, nesse deslocamento, ela é formada e transformada a partir de suas representações e interpelações nos sistemas culturais vigentes em uma sociedade. Gee (*apud* Moita Lopes, 2003, p.19) afirma que "quando qualquer ser humano age e interage em um dado contexto, outros reconhecem aquela pessoa como agindo e interagindo como ´um certo tipo de pessoa´ ou mesmo como diversos 'tipos' diferentes ao mesmo tempo". O contexto define, então, quais traços identitários são mais relevantes que outros em determinadas situações.

Compreender, então, como a identidade se constrói é, antes de tudo, compreender que ela é relacional, ou seja, depende do outro que está fora dela para existir. Woodward (2000) afirma que, dessa relação com outros sujeitos, novas identidades emergem, representando, por sua vez, outros papéis. Essa construção dá-se através de formas diversas de ver o mundo, o que, necessariamente, estabelece a diferença como um aspecto central dessa relação. Ainda conforme Woodward (2000, p.9), "a identidade é, assim, marcada pela diferença" e Silva (2000, p.75) complementa esse raciocínio afirmando que "assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade" para representar-se socialmente.

Ao conceberem-se as identidades como construções sociais, está-se

afirmando, de outro modo, que elas não são propriedades dos indivíduos, isto é, não fazem parte da natureza humana, de modo intrínseco, essencial, e nem podem ser compreendidas como unidades homogêneas, monolíticas, na medida em que são construídas nessas relações entre vários indivíduos com características histórico-culturais diversas. Assim, constantemente, o sujeito (re) posiciona-se perante o outro, estabelecendo-se um jogo entre essas forças que se opõem na disputa por posições que marcam as suas diferenças.

Como a identidade do sujeito é marcada pela diferença, ou seja, por aquilo que ele não é, ela se sustenta na existência de referências simbólicas, isto é, da representação daquilo que o sujeito possui ou não possui, em relação ao outro que, por sua vez, é ou possui. Os símbolos culturais constituem, desse modo, uma marca social que definem a diferença como construção simbólica e social ao mesmo tempo. Nas sociedades contemporâneas, o poder material tem sido o foco de conflitos e choques marcados pelo que Derrida (1976) (*apud* Woodward, 2000, p.50) chama de oposição binária (entre ter e não ter) que provoca um desequilíbrio de poder entre eles. Logo, segundo Woodward (2000), essa diferença é marcada pela exclusão, o que define esse jogo como uma luta para a afirmação das identidades.

Numa sociedade marcada pelo consumismo econômico, a mídia desempenha papel marcante nesse sentido, principalmente entre a população jovem para quem, por exemplo, as “grifes” definem o que vestir, como vestir, o que ser, como ser, o que comer, como e onde comer, com quem andar, por onde andar e assim por diante. A mídia também é responsável pela divulgação da informação cujo evento, na maioria das vezes, conforme Moita Lopes (2003, p. 18), “já é entregue maquiado ao leitor, ao ouvinte, ao telespectador”, contribuindo, dessa forma, para a construção das identidades sociais. Segundo Gee (*apud* Moita Lopes, 2003, P.18) “no novo capitalismo, a riqueza e o poder tendem estar relacionados ao acesso que se tenha a redes específicas de pessoas e da informação espalhadas pelo país e pelo mundo e às experiências específicas conectadas a essas redes”.

Como se trata de um jogo de forças que se opõem, é possível afirmar-se que essas disputas por uma posição caracterizam-se como uma luta do sujeito para afirmar sua identidade que, necessariamente, não é aquela que o outro, ilusoriamente, pensa que é. Por exemplo, no caso da identidade de autoridade, a superioridade de um dificulta a afirmação do outro. É o caso das lutas que vêm se travando ao longo do tempo, numa tentativa do subalterno para conseguir sua

hegemonia através de estratégias culturais capazes de demonstrar seu poder de resistência. Há que se considerar, também, as narrativas concernentes ao apagamento cultural de grupos de menor prestígio social, ou seja, as comunidades de periferia.

É nesse contexto que se insere a relação entre professor e aluno, caracterizada por desejos, demandas e ações diferentes. Esse jogo de poder fortalece-se na medida em que um grupo, apesar de ser maioria (os alunos), nem sempre tem a força que o outro grupo (professores), que é a minoria, possui. Esta oposição é marcada, de um lado, por aquele que sabe e para quem a escrita tem um significado "elitista" – o professor - do outro, está aquele cuja posição de menor prestígio, com restrições, como vimos anteriormente, de acesso à escrita está sujeito às interpelações sociais. Nesse embate, perde o de menor prestígio, silenciado pelo discurso[12] de autoridade, legitimado pelo saber e representado, nesse espaço, pela figura daquele que tem por função primeira ensinar ao outro. Moita Lopes (2002) refere-se à figura do professor como aquele que pode controlar as possíveis identidades sociais representadas pelos alunos em sala de aula. Assim, os desejos, as visões e os sonhos que eles constroem podem sofrer influência direta desses discursos gerados no espaço escolar.

É preciso considerar, também, alguns aspectos inerentes a esse espaço. Primeiro, os interesses que estão em jogo nessa teia difusa, atravessados por valores e crenças que marcam, não só cada um dos sujeitos relacionados individualmente, como, também, as instituições que os legitimam no coletivo. Nesse caso, a representação política é muito forte, o que desencadeia, muitas vezes, uma distorção nas intenções educativas de uns em detrimento dos interesses de outros. Como afirma Moita Lopes, as práticas de ensino e aprendizagem são espaços em que "se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história" (Moita Lopes, 2002, p.55). Nesse caso, é possível defrontarmos-nos com professores, por exemplo, que assumem uma posição em relação à escola diferente de uma outra quando, entre as quatro paredes da sala, relaciona-se com o aluno.

Isso significa dizer que certos traços identitários são mais relevantes que outros; alguns são, até, contraditórios entre si. Moita Lopes nos remete à afirmação de que isso é possível porque "as mesmas pessoas são inscritas em práticas

[12] O termo discurso está sendo usado aqui numa perspectiva socioconstrucionista, como "formas de construir o mundo e as identidades" (MOITA LOPES, 2003, p. 13).

discursivas diferentes" (Moita Lopes, 2002, p. 36). Assim, determinado sujeito pode, por exemplo, ser identificado, em uma situação interativa, por certo traço, mas, em outro momento, ser reconhecido por outro traço identitário, ou melhor, aquele aluno que representa papéis diferentes ao posicionar-se em outras práticas discursivas, isto é, ele não é só o aluno, mas pode ser o filho de santo, homossexual, pintor etc.

Segundo Hall (2000), essas identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Na perspectiva socioconstrucionista do discurso, é importante compreender que é através dele que as pessoas agem no mundo, relacionam-se com o outro, constroem, enfim, suas identidades. Por isso, é preciso compreendê-las a partir dos contextos históricos e culturais em que elas se constituem. Como já vimos, o professor pode exercer influência sobre os sujeitos que participam dos eventos de sala de aula, os quais, por sua vez, se representam a partir desse jogo estabelecido entre características que trazem de outras práticas sociais e as que se constituem nesse espaço. Por essa razão, essas identidades são construídas, ainda segundo Hall, exatamente, na diferença e não fora dela. Ou seja, é naquilo que lhe falta que esse sujeito busca sua identificação. Assim, o poder com que um sujeito se representa (nesse caso específico, o professor) define posições e, conseqüentemente, a (re) construção de identidades sociais. As múltiplas identidades são fruto, portanto, da interação do sujeito em determinado contexto e no qual os outros o reconhecem como um determinado ´tipo´ e não outro. Moita Lopes considera que:

> Assim, é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores. (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Como os sujeitos se relacionam nas práticas sociais em sala de aula? Primeiro, é impossível pensar que esse ambiente em que há uma profusão de interesses, de demandas, possibilite a confluência de sujeitos homogêneos em busca de um objetivo comum, se nessa teia que os envolve perpassam características culturais diferentes que vão, por sua vez, cruzarem-se ainda com as intenções educativas da instituição escolar e do sistema que a agrega. Este sistema é, por natureza, revestido de valores, crenças e interesses necessários para

legitimar o papel social de determinada instituição, para que possa garantir o respeito às diferenças, no desenvolvimento das ações desses sujeitos.

Segundo, é preciso considerar o papel que o professor desempenha nesses espaços e, conseqüentemente, sua representação simbólica diante do aluno, isto é, a sua encarnação na figura do *mestre*, aquele que detém o saber, muitas vezes, como arma de manipulação, de imposição de saberes e condutas disciplinares. Para tanto, utiliza um discurso atravessado pelo poder, que lhe é conferido pela escola, através de uma linguagem que se distancia da do outro, que é o aluno. Nesse sentido, segundo Moita Lopes (2002), o professor pode controlar, como vimos anteriormente, as possíveis identidades sociais desempenhadas pelos alunos na sala de aula, num jogo que flutua entre o saber e o poder.

Em terceiro lugar, trata-se de reafirmarmos, nesse jogo interativo, as posições ocupadas por professores e alunos. Segundo Oliveira (1999), esses lugares são posicionados através de seus respectivos discursos que reproduzem a estrutura social que os cerca. Dessa forma, é na interação que esses sujeitos assumem seus papéis diante do outro, ou seja, o professor é o mediador entre a instituição escolar e o aluno, ou entre o livro didático e o aluno (Matencio, 2001), sempre numa posição central, o que lhe confere esse poder. E assim que esses sujeitos vão se engajando discursivamente, eles vão construindo suas identidades. A interação, como vimos anteriormente (2.1), é possível graças ao uso da linguagem e do seu valor dialógico (Bakhtin, 1988). Quando usamos a linguagem, o fazemos considerando as marcas sócio-históricas de nosso interlocutor. Logo, é através dessa interação que o professor, revestido de sua autoridade, tem sempre algo a dizer ao aluno e este, por sua vez, a ouvir. Logo, é na interação que se manifestam ou se (re) produzem as relações sociais (MOITA LOPES, 2002).

Ao trazer a concepção de interação para este espaço, concordamos com Matencio (2001), quando afirma que as situações concretas de fala, ou a interação verbal, são eventos de interação marcados entre o texto e o leitor ou entre o autor, o texto e o leitor. Para efeito do objetivo deste trabalho, de compreender a relação social estabelecida na sala de aula nas práticas de leitura, acrescentaríamos, ainda, a interação entre o autor, o texto, o professor e o aluno. Na distribuição de falas nesses eventos, a posição do professor, segundo Matencio (2002), é sempre a de intermediário entre a instituição escolar e o aluno, ou entre o autor do texto e o aluno. É nesses espaços interativos, portanto, que são construídas as identidades

dos sujeitos envolvidos nessas práticas.

Portanto, a interação é uma ação conjunta dos sujeitos, em posições diferentes, mas, segundo Goffman (1971), que exercem influência recíproca. Essa concepção vem fortalecer a teoria dos autores aqui já citados que defendem a identidade como construto fragmentado, móvel e multifacetado, o que justifica, em muitos casos, o deslocamento de papéis, ou o seu reposicionamento, hierarquicamente constituídos. Segundo Moita Lopes (2002, p37), essas mudanças na educação são cruciais, pois se trata de "um processo social em que transformações podem ser geradas". É possível pensarmos, também, essa mobilidade dos sujeitos como sendo, por exemplo, uma forma de resistir ao poder instituído pela figura do professor. Não é raro tomarmos conhecimento de que determinado aluno representa um papel diante de um professor e, já diante de outro, seu papel transforma-se.

Nesse processo interativo de posicionamento de papéis e de construção de identidades, há que se considerar, ainda, o silêncio do sujeito, no nosso caso, do aluno em sala de aula. Segundo Laplane (2000), o silêncio é concebido não exclusivamente do ponto de vista negativo, ou seja, ofensa perante a autoridade de professor, como o senso comum o interpreta num evento de interação, principalmente em sala de aula, quando, em geral, revela, para aquelas pessoas, a falta de atenção do aluno ou do seu descaso em relação às atividades realizadas; mas, segundo Tannen (apud Laplane, 2000, p.53), "haveria uma *face* positiva relacionada com a necessidade de aprovação e uma *face* negativa relacionada com a necessidade de não aceitar imposições dos outros". Neste caso, o silêncio revelaria aspectos da competência interativa dos sujeitos que, conforme Gilmore (*apud* Laplane, 2000, p.54), trata-se de um dos fatores que caracterizam a "boa atitude"[13] do aluno para o seu sucesso escolar. Neste sentido, o silêncio será analisado na perspectiva de um construto possuidor de conteúdo, carregado de valores positivos e, também, revelador de aspectos como, presença de timidez, maior entendimento do que está sendo discutido, ou mesmo, sua falta de compreensão, ausência de palavras, ou preservação da face.

[13] A expressão "boa atitude" foi colocada entre aspas pela própria autora ao citar Gilmore (1985).

2.3 LEITURA E LETRAMENTO

> A leitura transforma quem lê, e este transforma a realidade em que vive. Todas as nossas leituras estão impregnadas dos múltiplos sentidos de nossa existência, dados pela cultura que somos e em que vivemos. Nós somos cultura, somos o estorno e, portanto, podemos transformá-la.
>
> STEFANI (2000)

Referi-me, no Capítulo 1 deste trabalho, aos obstáculos que a escola enfrenta para lidar com a dificuldade do aluno no desenvolvimento de competências leitoras em sala de aula e, mais precisamente, de concebê-las como conteúdo primordial no ensino da língua portuguesa. Questionei, também, a falta de clareza que a instituição demonstra em relação à concepção de leitura e de letramento, processos sociais que têm relações estreitas, como veremos a seguir, a partir de algumas contribuições de autores estudados.

Retomando a idéia de que o espaço da sala de aula constitui um ambiente de interação, nem sempre harmonioso entre o ser, o saber e o poder na construção das identidades dos sujeitos nele envolvidos - professor e alunos -, conceituarei, inicialmente, a leitura, definindo sua relação com esses sujeitos e a instituição escolar, já que esta legitima essas relações, como também os currículos que orientam as práticas desenvolvidas nesse espaço.

Várias perspectivas poderiam ser adotadas para definir a leitura neste trabalho, porém, considerando a coerência dos seus propósitos, vou me ater à sua conceituação à luz da concepção interacional ou dialógica da língua, já citada algumas vezes neste trabalho. Neste sentido, Koch e Elias (2006, p.11) afirmam que a leitura é uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Sendo assim, algumas questões precisam ser levantadas e esclarecidas a fim de compreender-se a relação que se estabelece entre a leitura, a construção das identidades do sujeito e o desenvolvimento de práticas de letramento. Caso seja na interação com o outro que os sujeitos constroem significados, é pertinente questionar-se, então, como esse processo se concretiza na sala de aula?

No caso de uma prática de leitura, envolvendo professor e alunos, ela se realiza, segundo Matencio (2002), numa relação mútua entre esses interlocutores

para dar sentido ao objeto de leitura, embora essa interlocução caracterize-se pelo jogo interativo entre sujeitos posicionados, do ponto de vista histórico-social, diferentemente. Por isso, como afirma Koch (2006), trata-se de uma "atividade altamente complexa" e, como tal, deve ser dimensionada pela escola, não a minimizando a simples exercícios unilaterais de perguntas e respostas, ou, ainda, a uma atividade que leve em conta simplesmente a forma do texto, seu conteúdo geral, ou um produto ligado às características da tipologia discursiva, para serem submetidas a uma análise, muitas vezes, de maneira superficial.

A propósito do processo interativo nesses eventos ligados à escrita, Matencio (2002, p.18) afirma ainda que "(eles) devem ser vistos como dinâmicos, e que, em decorrência da atribuição recíproca de imagens pelos interlocutores que aí se constituem, sejam eles reais ou virtuais, há a negociação ou não dos sentidos". Refere-se a autora às possibilidades que esses sujeitos têm, nesse espaço de interação, de construir ou negociar os significados a partir do que Cavalcanti (2001) define como procedimentos de interpretação baseados no conhecimento das pessoas sobre a língua, sobre o mundo, suas crenças, valores e pressuposições. Nesse percurso, o leitor provoca um diálogo entre o texto em questão, outros textos, portanto outras leituras. Nessa medida, é que se concebe a leitura como processo de interação social.

É preciso, contudo, considerar que nem sempre essa é a concepção de leitura assumida pela escola. São vários os equívocos cometidos nesse sentido, os quais se refletem, decisivamente, na prática dos professores com seus alunos. Primeiro, porque não se pode negar a relação que se impõe entre linguagem e práticas de leitura, ou seja, esta não pode ser tratada como uma atividade desvinculada do trabalho com a linguagem, se é através dela que atribuímos sentido ao que lemos. Conforme já nos posicionamos, a linguagem não é parte essencial e inata do ser humano, como supunha nossa tradição científica e cultural, pronta para ser acionada a partir de nossa vontade. Ao contrário, ela é construída na interação. Segundo, não existe "transparência no significado das palavras, das expressões e dos textos, pois, (assim), estes significados estariam subordinados à ordem da letra" (Mariani, 2002, p. 107). Terceiro, não se trata, conforme já vimos, simplesmente, de uma "atividade de captação das idéias do autor, sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor" (Koch e Elias, 2006, p. 10). Ler, nessa perspectiva, seria apenas uma tarefa de decodificar significados estabilizados, e os leitores, sujeitos

passivos, sem habilidades para a argumentação crítica. Numa visão oposta, “a leitura ultrapassa a mera decodificação, porque é um processo de (re) atribuição de sentidos” (MATENCIO, 2002, p. 17).

Assumindo, na maior parte das vezes, a leitura numa perspectiva de decodificação, a escola a trata como uma prática artificial e empobrecida, ou seja, os textos oferecidos aos alunos são quase sempre padronizados como se fosse possível ler textos diferentes a partir dos mesmos procedimentos. Desconsidera-se, neste caso, a variedade de gêneros textuais que circulam socialmente à disposição do indivíduo no seu cotidiano e a relação inseparável entre esses textos e a função de cada um deles, associada, por sua vez, ao contexto de sua produção e recepção. Além dessa homogeneidade, o que é proposto ao aluno, como atividade posterior à leitura, caracteriza-se como uma mera decifração do texto escrito, impossibilitando-o de desenvolver estratégias de inferências, de antecipação, retrocesso, avanço (Sole, 1987). Dessa forma, ele não incorpora a real finalidade da leitura que seria, como vimos anteriormente, a de atribuição de sentidos. É na escola que, segundo Freire (2003), o aluno aprende a ler o mundo a partir da palavra ou ler a palavra a partir do seu conhecimento de mundo. Conforme essa visão, a leitura favorece a transformação do sujeito através da conscientização crítica, com a possibilidade de participar dos acontecimentos que estão à sua volta. De outro modo, o aluno acostuma-se a uma leitura individual para decifrar mecanicamente o que lê, através de perguntas homogêneas feitas pelo professor, sem aprofundamento dos aspectos inerentes ao gênero textual e suas condições de produção e circulação. Usando a metáfora do “passo de ganso”, “movimento sincronizado executado por pelotões da guarda real inglesa e por alguns outros exércitos”, Silva (1995) assim se refere ao ensino da leitura, vista nessa perspectiva:

> Passo de ganso é o retrato típico do ensino da leitura em nossas escolas. É o movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano e, quase sempre, teatralizado nos palcos da mentira, em que os atores apenas fingem que lêem para contentar a instituição. (SILVA, 1995, p. 11).

Desconsidera-se, neste sentido, que as habilidades para a compreensão leitora são desenvolvidas num processo de interação entre o professor e os alunos, permitindo-lhes, com isso, avançar além do seu nível de leitura naquele momento (Colomer e Camps, 2002). Além disso, comumente, a leitura é praticada na escola considerando a imposição do mundo letrado e não, numa atitude justa, a partir das

necessidades dos menos letrados. Segundo Abreu (2001), essa é uma visão elitista da leitura que a considera como atividade abstrata, direcionada para o desenvolvimento intelectual, portanto inacessível para aqueles menos escolarizados.

Para Soares (2000), por sermos uma sociedade grafocêntrica, o sujeito está em contato direto com a escrita, sem, necessariamente, fazer uso constante dela em suas práticas sociais, ou seja, não nos caracterizamos como um país de leitores. As camadas menos privilegiadas socialmente têm acesso ainda mais restrito a uma leitura sistemática, embora no seu cotidiano o ser humano seja interpelado constantemente por uma profusão de signos, obrigando-o a desenvolver possibilidades múltiplas de leitura. A esse respeito, Santaella (2005) afirma que "esbarrando a todo instante em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprende a transitar entre linguagens", isto é, trata-se de um leitor não apenas do texto escrito, mas, também, de textos orais e não-verbais. Apesar de este ser um comportamento leitor, não se pode afirmar, no entanto, que tais práticas sejam suficientes para a construção de identidades de leitor proficiente, uma vez que esse sujeito pode ser alfabetizado sem, contudo, participar, em seu dia-a-dia, de práticas de letramento, ou seja, ele não faz uso efetivo da escrita em seu contexto social.

É função da escola, como já mencionamos anteriormente, possibilitar ao aluno práticas efetivas de leitura com o objetivo maior de torná-los leitores competentes e letrados. É preciso, dessa forma, compreender, antes de tudo, a concepção que a escola assume sobre letramento e sua relação com o ensino. Apesar da novidade do termo em nossa sociedade, muitas discussões são antigas e têm sido desencadeadas com o propósito de buscarem-se justificativas para as distorções existentes no desenvolvimento da competência leitora e escritora no âmbito da escola, sem, contudo, encontrarem-se saídas efetivamente significativas.

Por muito tempo, o Brasil limitou a discussão em torno da questão da alfabetização, em seu sentido estrito, ao de decodificação da escrita, processo cuja finalização era e, em muitos casos, ainda o é, estritamente demarcado pela escola, sob a forma de objetivos instrucionais (Tfouni, 2005, P.15). Assim, por exemplo, o aluno que, ao final da 1ª. Série do Ensino Fundamental, não consegue ler fluentemente, é considerado analfabeto. Ainda, segundo a autora, o termo alfabetização "é insatisfatório para vivenciar a cultura escrita atual", em sociedades centradas na escrita, uma vez que esse processo constitui, simplesmente, um

processo mecânico de aprendizagem da leitura e escrita (Tfouni, 2005). Também para Soares (2000), trata-se de um processo de aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas. Em oposição a essa concepção de alfabetização, o letramento, de acordo com a autora, estende-se por todos os anos de escolarização e diz respeito aos usos sociais que o sujeito faz da escrita em seu cotidiano.

É nessa perspectiva, que o letramento é discutido neste texto. Ao afirmar, pela primeira vez, em 1986, que a língua falada culta "é conseqüência do letramento", Mary Kato[14] trazia para o centro das discussões sobre linguagem uma visão além do mero processo mecânico de aquisição da escrita; ela associava esse processo a condições sociais da escrita. Mais tarde, Tfouni (1986) faz eco a esse discurso ao afirmar que "a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto habilidades individuais para a leitura e escrita levado a efeito pelo ensino formal", enquanto o letramento, refere-se aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.

Surgia, então, pela primeira vez, a possibilidade de se pensar esse período de aquisição da escrita numa perspectiva social. Segundo Soares (2000), o conceito de letramento supria o vazio deixado pelo termo alfabetização. Assim, nessa nova concepção, saber ler não é o suficiente para que o sujeito seja inserido no mundo da escrita. É preciso, antes, inserir-se no domínio das práticas sociais da leitura e da escrita que circulam socialmente para ser-lhe conferido o *status* de letrado. Freire (1967, 1970, 1976) já concebia que ser alfabetizado é ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita como meio de conscientizar-se de sua realidade, no sentido de transformá-la. O seu conceito político-social de leitura estava, portanto, além da palavra. Tratava-se, assim, da possibilidade de ler o mundo.

O termo letramento tem sua origem no inglês *literacy* que, por sua vez, refere-se ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever numa sociedade grafocêntrica (Soares, 2000). Esse termo traz, desse modo, implicitamente, a idéia de que a escrita acarreta conseqüências sociais e culturais. A autora discute, assim, a alteração que esse estado traz para o sujeito, ou seja, ela apresenta situações possíveis que este pode vivenciar no seu modo de viver em sociedade a partir do seu letramento. Dessa forma, a pessoa letrada tem uma

[14] O termo letramento foi citado, pela primeira vez, em KATO, Mary. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.

relação diferente com os bens culturais e passa a ter uma forma diferente de pensar. No seu ponto de vista, o letramento acarreta, também, conseqüências lingüísticas para o sujeito, na medida em que "o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto", observando-se, nesses casos, "mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário" (SOARES, 2000, p. 37).

Esse impacto social da escrita na vida do sujeito foi discutido por Street (1984, 1993) ao distinguir dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro, segundo o autor, trata de uma concepção equivocada e limitada de letramento, pois se refere à escrita "como produto completo em si mesmo", logo individual, isto é, para ser interpretado, "não estaria preso ao contexto de sua produção". Nessa perspectiva, a responsabilidade pelo fracasso escolar seria atribuída a esse modelo que contribui, sobremaneira, para a escolarização do processo de aquisição da escrita, marginalizando, cada vez mais, o grande grupo daqueles menos favorecidos socialmente. Esta situação gera o preconceito que delimita os escolarizados dos não-escolarizados e, conseqüentemente, leitores e não-leitores.

Como afirma Kleiman (1995), este é um modelo de letramento dominante ainda hoje em nossa sociedade e Gee (apud Kleiman, 1995) afirma que essa concepção pautou os grandes movimentos de educação em massa. No Brasil, o seu maior exemplo foi o MOBRAL, criado na década de 60, com objetivos políticos imediatos e bem definidos: "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida"[15]. Pesquisas realizadas na época demonstraram que as pessoas alfabetizadas por esse movimento, um ano depois, estavam "desalfabetizadas", ou seja, segundo Soares (2000), tinham aprendido a ler e escrever, mas não sabiam fazer uso social da leitura por falta, até, de acesso ao material escrito.

Freire (1980) também rebatia a concepção limitada de alfabetização, afirmando que esse deveria ser, ao contrário, um processo de organizar reflexivamente o pensamento para o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo. De acordo com sua visão progressista de educação, a alfabetização seria, então, um processo real de democratização e libertação através da cultura. A concepção freiriana de alfabetização coincide com o modelo ideológico (Street,

[15] Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

1984) que define o letramento como práticas socialmente e culturalmente definidas.

Neste conceito social de letramento, a escrita possui significados distintos para os sujeitos a depender do contexto e instituição em que ela é praticada, a exemplo da escola, da família, da rua etc. São, conforme Kleiman (1995), situações determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e por seus objetivos reais. Dessa forma, o fenômeno do letramento não se restringe à concepção de escrita que a escola lhe atribui, ou seja, aquele processo individual que a instituição de ensino utiliza para promover o sujeito.

A política social da escrita é discutida por Soares (2000) ao comentar os níveis de analfabetismo que marcam, assim, a história do Brasil e a falta de uma política coerente de letramento nas escolas que, conforme Kleiman (1995), são as mais importantes agências de letramento e, portanto, responsáveis pela inserção do sujeito no mundo da escrita. Há muito tempo, o país vem enfrentando o problema da alfabetização, e, mais especificamente, da formação de sujeitos letrados. Na realidade, no entender de Soares (2000) e Kleiman (1995), o que tem se produzido, com todo esse esforço, principalmente no que se refere às camadas de menor prestígio social, são analfabetos funcionais – aqueles que, apesar da condição de alfabetizados, não conseguem fazer uso da leitura e escrita em contextos sociais.

A distância entre o letramento escolar e os usos cotidianos que o sujeito faz da leitura e da escrita em contextos não escolares tem aumentado consideravelmente. A escola não tem conseguido significar as habilidades de leitura e escrita que são desenvolvidas pelos alunos que, por sua vez, não atribuem sentidos, para sua vida diária, àquilo que lêem na escola. Nessa medida, os eventos de leitura promovidos pela instituição de ensino perdem seu valor de letramento. Segundo Kleiman (1995) e Soares (2000), a escrita constitui um instrumento de poder e controle. O seu domínio possibilitaria a ascensão social desse sujeito através do acesso a determinados bens culturais. Em conseqüência disso, as atividades de leitura e escrita realizadas no espaço da sala de aula tornam-se irrelevantes para os contextos sociais, vivenciados pelo aluno fora da escola.

No entanto, é preciso considerar que é, primordialmente, na sala de aula, num processo interativo, que o sujeito aprende, segundo Moita Lopes (2002), a construir significados para agir no mundo social, ou seja, é nesse espaço que são construídas as identidades de letramento - as possibilidades de representações dos sujeitos através da escrita nas mais diversas situações de interação social. Logo o

que se faz na sala de aula de línguas – e de leitura especificamente - é o mesmo que se faz como participante do mundo. Por isso, deve-se considerar a importância dessas práticas para a construção de identidades de sujeitos leitores, ou seja, para a "nossa ação fora das paredes da escola" (Moita Lopes, 1995 a e 1995b). Sobre essa responsabilidade que a escola deve assumir em relação à garantia de acesso a todos os alunos aos saberes lingüísticos e culturais, os PCN afirmam que:

> Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (MEC, 1998, p. 19).

2.4 AS TAIS IDENTIDADES DE LETRAMENTO

A partir dessa revisão teórica, é intenção deste trabalho construir uma interface entre o conceito de identidade como construção social, e da linguagem, como processo interativo dialógico, a fim de compreender-se como os sujeitos, nesse jogo interativo da sala de aula, posicionam-se perante o outro, através das práticas de leitura, capazes, por sua vez, de torná-los usuários, de fato, da escrita nos mais diversos contextos sociais, a fim de poderem agir no mundo.

O professor, como vimos anteriormente, desempenha um papel marcante no espaço da sala de aula e, conseqüentemente, representa-se simbolicamente diante do aluno, isto é, encarna a figura do mestre, aquele que demonstra ter saber e domínio da escrita como armas de manipulação, de imposição de saberes e condutas disciplinares, caracterizado, segundo Kleiman (2002), como um modelo globalizante de letramento, em oposição aos modelos alternativos – letramentos locais -, definidos pelos "usos práticos singulares (da escrita) nas comunidades" em que os alunos estão inseridos e, paradoxalmente, muitas vezes, o professor também.

Considerando os conceitos já delineados até aqui, tanto de identidade, quanto de letramento, à luz dos teóricos citados, convém explicitar que as identidades de letramento seriam, então, as possibilidades que o sujeito teria de, no

contato com a escrita – nas suas mais diversas modalidades -, apropriar-se de procedimentos de leitura, no sentido mais amplo, com o objetivo de aproximar-se, cada vez mais, daquele que é letrado.

Convém ressaltar, também, como princípio orientador deste trabalho, a definição de identidades de letramento, não como entidade fixa, imutável, mas como um conjunto de modos de ser, agir e interagir, através da escrita, capaz de permitir ao sujeito atuar como privilegiado intérprete e produtor de sentidos no mundo que o cerca.

O que, na verdade, estamos discutindo é o fato de a escola estar ou não conseguindo, através de suas concepções de ensino, desenvolver estratégias capazes de preparar seus alunos para, em contextos sociais reais, usar a escrita como forma de expressão, comunicação e interação. Isso significa criar possibilidades de uso efetivo da língua escrita para que eles possam, realmente, inserir-se no mundo letrado, sendo capazes de desfrutar, com igualdade, dos bens culturais que socialmente circulam em torno da escrita, embora – saibamos – que nem todos têm acesso a eles, em função, exatamente, da falta de conhecimento mais profundo da escrita.

O papel do professor de Língua Portuguesa seria de fundamental importância no sentido de criar situações através das práticas de leitura para que seus alunos sejam capazes de desenvolver estratégias em torno dos usos possíveis da escrita em contextos sociais reais.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

> Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando dessa forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.
>
> Paulo Freire, 1993.

3.1 QUEM FORMA TAMBÉM SE FORMA?

Uma questão que não poderia ficar de fora dessa reflexão, por força das discussões desencadeadas, é a formação do professor numa perspectiva sensível às novas concepções pedagógicas e de língua e linguagem para o ensino da língua materna. Um primeiro questionamento se impõe nessa perspectiva: Ele tem acesso a essas novas demandas? É possível uma formação neste sentido? Como?

Inicialmente, citando Nóvoa (1995, p. 27), é preciso indagar se "os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?". Para responder a essas questões, outras, necessariamente, se desdobrariam: Como o professor se forma? Quando? Com que condições? Teremos que nos ater, então, a dois instantes desse processo de formação: a inicial, através dos cursos específicos em nível de graduação e de pós-graduação (quando é possível); e a formação continuada, que se caracteriza como exigência para o exercício qualificado da profissão, estendendo-se por toda a sua vida. Numa ou noutra situação, o objetivo é desenvolver uma competência

profissional, caracterizada por um conjunto de saberes que habilita o professor para o exercício do magistério e de todas as suas funções profissionais (Referenciais para a Formação do Professor, MEC, 1999).

Pensando na formação de nível superior, o conhecimento necessário ao fazer pedagógico do professor abrange três aspectos essenciais e imbricados: o metodológico, que é direcionado para as estratégias de ensino; o específico, relacionado aos conhecimentos de sua área de atuação – no caso, os lingüísticos; o conhecimento que abrange as concepções de educação e de outras ciências, como a antropologia, a psicologia, a sociolingüística, cujos conteúdos somam-se aos saberes indispensáveis ao professor. Isso também inclui a capacidade de refletir sobre a sua própria prática.

No âmbito da formação inicial, insistirei na crítica feita por Perrenoud (2002), tratada no Capítulo 1, acerca das concepções equivocadas e ultrapassadas, apresentadas pelos currículos da maioria das faculdades de licenciatura em Letras no país. Neles, verifica-se uma divisão marcante entre o conhecimento/ objetivo das disciplinas específicas e o conhecimento/ objetivos das disciplinas relacionadas ao ensino, cuja preocupação centra-se, exclusivamente, no final do curso, nas disciplinas rotuladas como próprias da área pedagógica. Dessa forma, a transposição dos saberes adquiridos ao longo do curso para a prática não é, durante o percurso, objeto de reflexão, de investigação, de discussão, de tematização, devendo, ao contrário, constituírem-se numa competência a ser desenvolvida pelo estudante apenas no momento de seu estágio e na sua relação profissionalmente dita. A sugestão de Perrenoud (2002), ao trazer o tema para o centro dessa discussão, é que a postura reflexiva diante da prática seja objeto das diversas disciplinas do curso de formação de professores desde o seu início, possibilitando, assim, uma interferência profissional real. Porém, outra questão se impõe neste momento: estarão aqueles mestres preparados para dialogar com os problemas que enfrentam, hoje, os sistemas públicos de ensino da Educação Básica no país?

Segundo Geraldi (1991, p. 22), falta, justamente, uma “ponte” entre as disciplinas específicas da área, tratadas nos cursos de Letras, e as aulas de Língua Portuguesa nas escolas, isto é, entre a teoria e a prática. Conforme afirma o autor, era - já se foi o tempo - “de quem tivesse de pensá-las”, isto é, a função, por ele denominada de “travessia”, era específica da área pedagógica. Este descompasso entre o que as instituições de formação de professores têm oferecido e o que a

sociedade tem cobrado da formação educacional, ainda revela, conforme Matencio (2002, p. 80), um “atraso do Brasil com relação às mudanças nas instituições de formação de professores”.

Não podemos fechar os olhos a essa questão, ignorando os reflexos dessa “crise educacional”, nas palavras da autora, na sala de aula. Aliás, indo um pouco mais além desse problema, Geraldi (2002) avalia a distância entre os avanços nas pesquisas lingüísticas e os programas de formação de professores. Nesses casos, a ênfase dessas instituições formadoras, quase sempre, está centrada na formação teórica e, conseqüentemente, na crítica à ciência e, equivocadamente, na possibilidade desse conhecimento, com facilidade, transformar-se em conteúdos de ensino. Se os cursos de Letras não conseguem cumprir a função de formar profissionais para atuarem efetivamente na Educação Básica – formando leitores e escritores – estarão contribuindo para reforçar a tradição de incapacidade dos professores de darem conta dessa competência.

Afirmei, também, anteriormente, no Capítulo 1 deste trabalho, que as dificuldades no que se refere ao ensino, de alguma forma, estão relacionadas à ausência de políticas públicas consistentes e coerentes na formação e valorização desse profissional, já que as propostas de mudanças sugeridas até então parecem preocupar-se muito mais com a quantidade do que, de fato, com a qualidade. Inserem-se, aqui, os projetos de formação continuada que, apesar das possibilidades oferecidas pelos órgãos competentes, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, não têm surtido o efeito esperado por eles, pelos próprios professores e pela sociedade como um todo. Logo, continuamos a ouvir as queixas no que diz respeito à má qualidade do ensino, principalmente de Língua Portuguesa, e à falta de habilidades dos alunos para a leitura e escrita.

Retomando a indagação de Nóvoa (1995), no início deste Capítulo, acerca da condição dos professores em serem produtores ou reprodutores de saberes, afirmamos, com algumas inquietações, a sua clara falta de autonomia no que concerne a sua formação continuada, ou seja, a partir de reflexões e análises constantes sobre sua prática, decidir, por si próprio, o que aprender, o que transformar, o que inovar, enfim, constitui-se numa tarefa difícil e, na maioria das vezes, solitária. Acerca dessa autonomia para administrar sua própria formação, Perrenoud (2000) afirma que:

> a lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode

> progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de autoformação: leitura, consulta, acompanhamento de projeto, supervisão, pesquisa-ação com aportes estruturados de formadores, suscetíveis de propor novos saberes e novos dispositivos de ensino-aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, P. 163).

O que se verifica, quando o professor não consegue assumir uma postura reflexiva para agir, ou, *a posteriori,* para refletir sobre a ação realizada, ainda conforme a concepção do autor, ele se torna reprodutor de saberes e conceitos alheios, gerando uma prática desmotivada, repetitiva, sem significado para os alunos e para ele próprio. Convém, também, pensarmos sobre os procedimentos que o profissional precisa desenvolver para gerir e administrar sua própria formação. A leitura é um de seus aspectos fundamentais, uma vez que, devido a sua intensa jornada de trabalho, que equivale a uma carga horária intensa em sala de aula, pouco tempo lhe resta para suas leituras. Quando inevitáveis, elas são feitas de maneira atropelada e superficial, revelando uma falta de intimidade maior com a compreensão leitora. Há que se considerar, ainda, a dificuldade que temos de acesso ao material impresso, sem contar o alto custo do livro no Brasil.

A discussão em torno da valorização da profissão docente é, ainda mais, reforçada quando se trata da remuneração salarial, muito aquém de sua expectativa, se comparada com outras profissões. Isso desencadeia uma outra questão, relacionada, de alguma forma, às anteriores, que é o estatuto social e econômico dos professores, pois, segundo discursos sindicais recentes, tem havido, de ano para ano, certa degradação em relação a sua condição sócio-econômica. Além disso, não podemos negar a falta de condições suficientes de trabalho, caracterizadas pelas dificuldades vivenciadas pelo professor em sua sala de aula, acarretando, muitas vezes, problemas para a sua saúde. Não se pode negar que a situação descrita é reflexo dos muitos problemas enfrentados pelas instituições públicas de ensino de todo o país.

Em decorrência dos aspectos tratados, é perceptível a falta de valorização da profissão do professor, cujo trabalho, como conseqüência, reduz-se, conforme Antunes (2005, p.17), “quase sempre à ´tarefa de dar aulas´[16], sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar”. Soma-se a isso a imagem culturalmente construída do professor, na medida em que os órgãos competentes exigem que ele seja mais

[16] O grifo é da própria autora.

que um professor educador, que ele seja, também, comunicador, psicólogo e clínico ao mesmo tempo.

Quanto à formação continuada, há alguns impasses que sempre vêm à tona quando a questão está na ordem do dia. Primeiramente, como discorre Arroyo (2000), existe um debate sem fim em torno dos documentos institucionais (a exemplo dos PCN), os currículos de formação, pareceres dos Conselhos e decretos presidenciais sobre as legítimas instituições responsáveis pela formação dos professores, refletindo a disputa entre academia e governantes. Na verdade, o grande hiato existente é que, nem sempre, as propostas de formação continuada têm saído das universidades, quem, de fato, conforme o autor, deveria ser responsável por uma política coerente de formação profissional.

Em segundo lugar, ainda conforme Arroyo (2000), na maioria das vezes, as propostas de formação são feitas e realizadas tendo em vista uma crise da educação, o que estaria associado, de acordo com Geraldi (1991), a uma desvalorização dos profissionais de ensino, o que acarreta "uma concepção de trabalho como suplência de carências através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações" (Geraldi, 1991, P. 10), em oposição à visão de que "o educador pode e deve dar continuidade à sua formação profissional, em um processo de reflexão e de troca contínuas com outros profissionais" (Matencio, 2002, p.86). O terceiro aspecto do impasse seria a concepção de formação continuada estabelecida pontualmente, sem vínculo efetivo com a prática do professor na escola, ou seja, a proposta, na maioria das vezes, assume características de curso e não de revisão/ reflexão do trabalho desenvolvido pelo professor na instituição escolar, ou seja, o professor não se sente envolvido com esse trabalho. E, por último, os princípios que norteiam as práticas de formação continuada obedecem quase que a um único padrão. São, portanto, homogeneizantes e partem, sempre, do princípio de que todos os professores e, conseqüentemente os seus alunos, são iguais. Logo, não há distinção de uma realidade para outra, de escola para outra, de professor para professor.

Voltando à relação do professor de Língua Portuguesa com sua prática e, inevitavelmente, como apontei, com a sua formação, o problema se resume a algumas questões como estas: o *que* ensinar, *a quem* ensinar e *como* ensinar. Já foi mencionada a dificuldade que o professor de Língua Portuguesa tem em definir seus conteúdos de ensino (Capítulo 1), aliás, existe uma falta de clareza em relação à

importância que a linguagem tem na sua prática, não a considerando como seu verdadeiro objeto de ensino. E, também, do papel que ela exerce, mediando a interação entre os sujeitos envolvidos nas práticas discursivas de sala de aula. Além disso, sua função é crucial dentro da instituição escolar, pois são várias as cobranças da sociedade em relação ao seu desempenho lingüístico e o dos seus alunos, isto é, exige-se que ele, como professor de Língua Portuguesa, não só conheça, mas domine a norma padrão, numa postura sempre alerta em relação às dificuldades da língua. Enquanto isso, os professores das outras áreas se isentam da tarefa de ensinar seus alunos a ler e escrever[17], reforçando a visão de que essa é uma tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Isso justifica a inclusão de professores da área de humanas na pesquisa realizada, isto é, observar e analisar o tratamento que esses profissionais têm dispensado à leitura.

No que se refere a essa relação do docente com seu papel dentro da escola, é sua principal tarefa, conforme Matencio (2002, p. 88), "orientar seus alunos no (re) conhecimento da linguagem como interação e intra-ação e, portanto, como um dos instrumentos mais valiosos na transformação das relações socioculturais". Essa é uma das questões que fica velada na *práxis* do professor, devido a sua concepção, muitas vezes, equivocada de linguagem, desvinculada das relações sociais, ou mesmo pela orientação pedagógica da escola, enfocando o ensino nas normas da língua padrão. Nessa perspectiva, tanto a instituição, quanto o professor, ignoram o valor social das diferentes variantes lingüísticas existentes, não só em sua região de origem, como em todo o país. Neste sentido, citando Guedes (2006), a língua materna não é pública, pois, do ponto de vista histórico, constitui-se num privilégio que a elite toma para si, caracterizando-se como sujeitos letrados. Caberia ao professor, segundo ele, ensinar seus alunos a ler e escrever em situações reais, para que, dessa forma, pudessem participar da produção de conhecimentos a respeito de sua realidade.

Assim, com relação ao papel que tem a linguagem no objeto de ensino do professor de língua materna, Matencio (2002) destaca dois grupos distintos: aqueles profissionais que ainda atribuem uma importância menor ao trabalho com a linguagem, privilegiando, dessa forma, o estudo da gramática normativa, conseqüentemente, o ensino da norma padrão; do outro lado, inserem-se aqueles

[17] Essa questão é aprofundada em NEVES, I. C. B. et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFGS, 1998.

que, embora timidamente, já concebem os estudos da linguagem numa perspectiva interacional e, portanto, centram seu objeto de ensino no trabalho com e através dela. Em conseqüência dessas diferentes visões sobre o ensino da língua portuguesa, destacam-se, por sua vez, dois tipos distintos de alunos: primeiro, aqueles cuja leitura e produção textual caracterizam-se pela postura reprodutiva, com uma compreensão de linguagem menos crítica, gerando, por conseguinte, sujeitos passivos; segundo, os alunos que, tanto nas práticas de leitura, quanto de produção de texto ou de análise lingüística, expressam-se de maneira crítica, como sujeitos de sua própria aprendizagem, consoante, desse modo, com a formação daquele professor, cuja concepção de linguagem, como vimos, é a de interação.

Como último aspecto dessa discussão, trago à reflexão a relação que se estabelece entre o professor e o livro didático. Para validá-la, cito, mais uma vez, Matencio (2002) por considerar suas idéias bem próximas dessa minha investigação. A autora chama a atenção para a dicotomia existente entre a proposta de ensino centrada no professor e outra, centrada no livro didático. No segundo caso, o docente desempenha um papel reduzido ao de intermediário entre o livro didático e os alunos, logo o seu trabalho está pautado basicamente nas propostas do livro adotado pela escola e, como conseqüência, no jogo interativo que se constitui em sala de aula entre professor e alunos, há um deslocamento dos papéis desses sujeitos. No primeiro caso, o professor orienta toda a aprendizagem a partir da proposta por ele construída e o livro didático adotado será apenas uma de suas referências. Neste caso, torna-se perceptível sua autonomia e criatividade ao lidar com as práticas de leitura, de escrita e análise lingüística, imprimindo, nesses casos, um estilo bem pessoal às estratégias usadas para ensinar. Complementando o que nos aponta a autora, há, ainda, uma terceira situação: os professores, por terem uma formação incompleta ou deficiente, não conseguem avançar nas propostas inovadoras que os livros didáticos mais contemporâneos trazem, acarretando, na maioria das vezes, um trabalho secundário e confuso.

Para concluir, a partir das discussões aqui desencadeadas, verifica-se que, no processo de ensino e aprendizagem, é mais fácil para o professor questionar o domínio de conteúdos ou competências de seus alunos que ele próprio avaliar seu nível de formação ou, de acordo com Arroyo (2000), seu próprio desenvolvimento humano. Para tanto, o docente necessita desenvolver uma postura reflexiva diante de sua prática, para que possa ser capaz de gerir e administrar sua

própria formação.

3.2 O PROFESSOR PRECISA/ DEVE SER LEITOR?

A questão inicial já é, por si só, imperativa na medida em que nos impõe uma reflexão em torno da condição profissional do docente: aquele que tem por profissão ensinar (a ler). A leitura tem se constituído numa das maiores discussões, como já vimos, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa e às queixas dos professores e da sociedade como um todo, em relação ao despreparo dos alunos no que diz respeito à falta de hábito de leitura, são recorrentes e constantes. Contudo, o problema torna-se mais preocupante quando as dificuldades com a leitura estão, também, no professor.

Num país cuja população não se caracteriza, essencialmente, como leitores, não é de estranhar que o professor esteja aí incluído, apesar de carregar, historicamente, a herança cultural daquele que é letrado. Sabemos, no entanto, que essa não é uma verdade absoluta e já foi o tempo em que o docente sabia de cor a maioria das obras clássicas da nossa literatura, além de estar sempre atualizado através dos periódicos que circulavam em nossa sociedade. Embora essa seja uma constatação, eles próprios – os professores – desejam, através de suas propostas de trabalho, formar o hábito de leitura em seus alunos e transformam essas expectativas nos mais mirabolantes objetivos de aprendizagem. No entanto, como isso é possível sem que ele signifique uma referência para o seu aluno? Sem que ele dê provas, nas suas relações com os alunos, de que é, de verdade, um leitor?

Respondendo à pergunta inicial, poderíamos dizer que o professor precisa ou, antes, deve ser leitor na prática. E por que ele não é uma referência de leitor? Várias são as razões que contribuem para isso. Inicialmente, já comentei, no item anterior (3.1), sobre a dificuldade que, de maneira geral, temos para ter acesso ao material impresso no país, seja pela falta de políticas de valorização de nossas bibliotecas, seja pelo custo alto que tem o livro no Brasil. Essa questão agrava-se mais ainda quando se trata de municípios muito distantes da capital, onde não existem bancas de revistas, bibliotecas, livrarias, nem acesso à internet. Em tais situações, como ser referência de leitor para os alunos? Como desenvolver, junto a eles, um hábito da leitura tão distante do livro, da revista, do jornal, da internet, da

escrita, enfim?

Um outro argumento usado para sustentar a idéia de que o professor hoje, em sua maioria, não é leitor – embora devesse ser – diz respeito, como vimos, ao tempo reduzido que ele tem, além de sua jornada de trabalho em sala de aula, para se dedicar ao estudo, à pesquisa e, finalmente, à leitura. Muitos precisam cumprir uma carga horária de sessenta horas semanais, ou seja, dedicar-se a uma jornada intensa de três turnos, exclusivamente em sala de aula. Nesses casos, não lhes sobra tempo para, por exemplo, efetuar leituras relacionadas aos conteúdos de ensino, quanto mais outras de ampliação de seu universo cultural. A propósito disso, é importante que o professor redescubra sua identidade intelectual, como sujeito social crítico para que, na interação em sala de aula, os alunos possam se posicionar também nesse papel de leitor. Em outras palavras, segundo Guedes (2006), na medida em que o professor se forma como leitor, compreendendo como essa prática se materializa, ele é capaz de formar/ transformar seus alunos em leitores. E mais, afirma o autor, as práticas de leitura só ganham sentido se forem desenvolvidas de um leitor para os leitores.

Para que os alunos construam, de fato, identidades de leitores, é necessário que o professor seja comprometido com a leitura, tenha postura autônoma nas suas escolhas, e que seja apaixonado para que essa condição se manifeste em atos diversos de leitura na sala de aula. Para Kleimam (1995), não basta ser leitor para ensinar a ler; é preciso mais, é preciso ter paixão pela leitura para que possa, assim, conquistar seu aluno. Não podemos, contudo, perder de vista que grande parte dos professores das escolas públicas é oriunda de classes menos privilegiadas socialmente, o que, por sua vez, dificulta a sua relação com a leitura e, conseqüentemente, seu acesso ao escrito de forma regular.

3.2.1 Professor Leitor / Professor Formador de Leitor ou “Faça o que eu digo, mas ...

Normalmente, em nosso cotidiano, não é difícil nos depararmos com situações que exemplificam a máxima popular “Faça o que digo, mas não faça o que faço”, mas parece que, quando se trata da relação professor – aluno, ela ganha uma conotação mais enfática, na medida em que essa relação, como discutimos

anteriormente, é construída através de papéis que são, mais ou menos, estáveis em sala de aula. Isto é, como autoridade que lhe é conferida pela escola e pela sociedade, o professor deve ser uma referência para o seu aluno e este deve segui-lo, mesmo através de situações não totalmente explícitas, mas que, de qualquer sorte, revelam a relação assimétrica estabelecida nessa interlocução. Neste caso, o professor, em sala de aula, é a autoridade máxima e o aluno a ele deve obedecer. No entanto, em se tratando da competência leitora, é possível questionar a afirmação de que o docente tem conseguido ser uma referência para seus alunos. Que relação é estabelecida, então, na sala de aula, entre o professor-leitor e sua competência profissional de formar leitores?

É constrangedor para o professor a constatação de que seus alunos não conseguem ler compreensivamente, porém mais constrangedor ainda é a descoberta de que ele próprio possui deficiências em relação à leitura, à escrita e, conseqüentemente, ao ensino da leitura. Como desenvolver, então, uma prática de leitura, com seus alunos, numa perspectiva interativa?

Defendo o ponto de vista de que ele precisa e deve ser, de fato, um leitor. E, mais ainda, um leitor do mundo, relacionado com tudo o que acontece a sua volta, com uma visão ampla de cultura de forma a produzir um trabalho mais rico, mais criativo. Para que isso seja possível, ele precisa comprometer-se com a ampliação de seu universo cultural. Conforme os Referenciais para a Formação do Professor (MEC, 1999, p. 92), a ampliação do universo cultual:

> Inclui um amplo espectro de temáticas: desde o contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas, até a atualização em relação ao que acontece no mundo, informações sobre as diferentes realidades e debates em pauta no país, no mundo e nas associações da categoria.

Para que isso seja possível, a prática da leitura precisa ser um hábito em sua vida, pois ela favorece o desenvolvimento da sensibilidade do sujeito, bem como da imaginação, possibilitando-lhe a construção de novos significados e os resultados serão, inevitavelmente, sentidos em sua prática na sala de aula. Sabemos, no entanto, as dificuldades por que tem que passar esse profissional para estar em dia com a sua realidade, com os últimos lançamentos literários, com os avanços científicos, principalmente em sua área de atuação, enfim com as últimas produções culturais. Segundo Lajolo (2002), as desigualdades de nossa sociedade estão presentes também na distribuição dos bens culturais, ou seja, boa parte deles é

mediada pela leitura, e esta não está ao alcance de todos indistintamente, nem mesmo de todos aqueles que foram ou estão na escola. Contudo, enfatiza a autora, ler é essencial.

Toda essa discussão tem um único endereço: formar cidadãos leitores para interagirem com o outro e com a sociedade. Citando Guedes (2006), se a escola e os professores não conseguem transformar os alunos em leitores reais, quem o fará? Refere-se o autor ao compromisso, em sua opinião, que a instituição escolar e o professor devem ter para o alcance do principal objetivo do ensino da língua materna: contribuir para melhorar as condições de uso da língua em situações reais de comunicação e interação. Como já vimos, isso é possível através, principalmente, do desenvolvimento de práticas significativas de leitura. Ainda conforme Guedes (2006), o que se tem conseguido até aqui se caracteriza como um arremedo, exceto no caso das famílias que têm melhores condições econômicas, culturais e materiais de ter acesso ao escrito, através de portadores diversos. De outro modo, os alunos, em situação inversa, ficam à mercê daquilo que o professor, em sala de aula, lhes oferece como objeto de leitura. Entretanto, na maioria das vezes, trata-se de um trabalho empobrecido ou pela falta de recursos da instituição escolar, ou por suas próprias condições de leitor, como discutimos anteriormente, o que dificulta a sua escolha de boas situações didáticas.

A questão é ainda mais constrangedora quando o professor é um daqueles que delega ao livro didático a tarefa de introduzir o aluno na prática da leitura, na maioria das vezes, através de exercícios estereotipados, prontos e sem nenhuma motivação para que o aluno se envolva com ela e possa dialogar com o autor do texto com o objetivo de produzir sentidos. Ao contrário, o que o professor consegue, na maioria das vezes, é o silenciamento de seus alunos diante do texto, preocupados muito mais com as respostas certas que sabem que precisam dar às questões formuladas pelo livro didático.

Desse modo, o que se tem presenciado na escola é que a linguagem legitimada por ela está muito distante daquela utilizada pelo aluno. E, como conseqüência da deficiência leitora do professor e de sua dificuldade em desenvolver práticas de leitura em sala de aula, o trabalho que é proposto ao aluno reforça essa diferença, dificultando a sua percepção em torno da complexidade da linguagem e dos problemas que tem no seu domínio. Por exemplo, comumente, os textos sugeridos para atividades de leitura caracterizam-se, quase sempre, por

possuírem uma estrutura bastante simples e sempre a mesma, sem nenhuma profundidade. É uma prática caracterizada pela solidão do sujeito diante da escrita, cuja atividade centra-se apenas na reprodução das palavras do autor do texto.

Outra especificidade dessas atividades de leitura é a ênfase dada ao texto literário, em detrimento de outros gêneros de uso mais social, sem que, contudo, haja um aprofundamento das particularidades da função literária. Em razão disso, o professor acaba substituindo os conteúdos de ensino da leitura, através da riqueza dos diversos gêneros textuais, em exercícios de memorização dos nomes que as teorias estudadas dão ao conjunto de fatos particulares da língua e suas respectivas regras, ou seja, o texto é selecionado, na verdade, como pretexto para o estudo de aspectos da gramática normativa. Os alunos, nesses casos, são meros reprodutores desses conceitos e os professores, especialistas em metalinguagem.

Segundo Kleiman (2001), são três os aspectos relevantes para o ensino da leitura na escola e para a formação do professor: os aspectos cognitivos, os textuais e os elementos sociais inerentes ao desenvolvimento de atividades didáticas com o objetivo de formar leitores. E, segundo a autora, qualquer prática de leitura que estiver fundamentada nos aspectos cognitivos, com certeza, um de seus objetivos será o desenvolvimento de um leitor autônomo, capaz de fazer escolhas de acordo com seus propósitos de leitura, compreender textos dos mais diversos gêneros, sem a mediação de um leitor mais experiente. No entanto, para que isso seja possível, o professor precisa constituir-se como leitor, de forma a propiciar ao aluno atividades capazes de desenvolver estratégias de compreensão da língua escrita, ainda que para isso, ele precise transformar sua sala de aula em um espaço de pesquisa e reflexão, incluindo-se como sujeito que, juntamente com seus alunos, precisa desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais. Guedes (2006, p.75) enriquece essa discussão, afirmando que: “o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler”. Esse aprendizado contribuirá, dessa forma, para a construção de identidades de letramento no espaço da sala de aula.

4 IDENTIDADES EM INTERAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A SALA DE AULA

> Entre os saberes dos sujeitos da pesquisa, que aparecem em forma de “dados”, e os saberes dos estudiosos, que aparecem como “referências teóricas”, a partir da capacidade de apreensão de um único sujeito, o etnógrafo, pesquisador, supõe-se que surja um texto elaborado que traga alguma contribuição original, ou seja, que transforme o pesquisador em “autor”.
>
> CÉSAR, 2002

Chegamos ao momento fundamental deste trabalho e, não tendo mais como adiá-lo, é preciso, "com a mão na massa", analisar os dados levantados e selecionados na pesquisa realizada, na escola escolhida, e cujas características estão delineadas no Capítulo 1. Antes de iniciar essa tarefa, no entanto, convém enfatizar o seu objetivo maior, no sentido de dar mais visibilidade às questões de pesquisa, as quais nortearam esta análise. Assim, o objetivo principal seria investigar o modo como as práticas de leitura em sala de aula são desenvolvidas no sentido de poder promover, ou não, nos sujeitos nelas envolvidos, a construção de identidades de letramento.

Para responder a esse objetivo, tomarei, como referência, não só, as informações, os fatos e as concepções citados nos Capítulos 1, 2 e 3, como também, a minha própria experiência docente, desenvolvida, na maior parte desse tempo, em escolas da rede pública estadual, do ensino fundamental.

O *corpus* aqui apresentado, como já foi mencionado no Capitulo 1, é constituído de transcrições de aulas observadas; de registros dos diários de campo; entrevistas realizadas com cinco alunos e três outras, com a professora de Língua

Portuguesa, a diretora geral e a coordenadora pedagógica; o Projeto Político Pedagógico da escola; os planos de unidade, referentes às terceira e quarta unidades das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Jornalismo. Desse total, foram feitos alguns recortes em cada um desses objetos, de forma a ilustrar as discussões desencadeadas a partir da análise empreendida. Para facilitar a organização e a citação dos exemplos destacados, usarei, como referência, as siglas enumeradas na lista de Siglas.

Como matriz orientadora da análise empreendida, foram criadas algumas categorias, considerando as perguntas de pesquisa, inicialmente definidas, e os aspectos mais recorrentes das observações realizadas e cruzadas com outras informações colhidas dos outros objetos da análise, aqui mencionados. Foram muitas as questões suscitadas neste trabalho, impostas, por sua vez, pelo próprio modelo etnográfico escolhido, cuja lente consegue alcançar, como sabemos, aspectos sequer imaginados inicialmente. Por isso, foi necessário fazer alguns recortes, no sentido de não perder de vista o seu objetivo principal. Desse modo, justificam-se as categorias aqui apresentadas, na medida em que são reveladoras da problemática investigada.

4.1 CONFLITOS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS

Denominam-se, neste espaço, as representações dos professores e dos alunos envolvidos na pesquisa, durante as possíveis práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, revelando-se uma forte influência dos aspectos culturais na construção de significados naquele contexto.

A leitura deve realizar-se, como vimos no Capítulo2, numa relação interativa e dinâmica entre os sujeitos constituídos nesse espaço - professor e alunos -, embora eles estejam posicionados, do ponto de vista histórico-social, diferentemente. Assim, representando-se como autoridades que detêm o saber, o conhecimento e a verdade, os professores das áreas selecionadas (Língua Portuguesa, História, Geografia e Jornalismo) exerciam interferência, segundo seu ponto de vista, no comportamento e na postura de seus alunos, tomando-se, inclusive, a si próprios, como referência.

Nessa perspectiva, a professora de Língua Portuguesa, por exemplo,

afirmou, durante a entrevista realizada, que planejava suas aulas, considerando a possibilidade de o texto selecionado transmitir uma mensagem positiva para seus alunos **EP [508 e 509]:**

508. Pe: (...) E assim, (?), quando você prepara as suas aulas, que critérios você usa pra selecionar esses textos... que traz pra sala de aula?
509. P: Que critério... Bom, primeiro critério.... é a minha clientela... que tipo de aluno eu tenho, o que ele já conhece... e o que ele precisa conhecer. É... que bagagem ele traz consigo... e o que precisa ser acrescentado a essa bagagem... Cada texto escolhido, ele é escolhido com muito cuidado... porque a cada texto eu quero passar pra ele uma mensagem..., eu tenho a intenção de que ele, ele compreenda o que é necessário... é pra completar a sua vida... enquanto pessoa, enquanto estudante... enfim, pra que dê um sentido na sua vida mais tarde. (...) Pela neces.... Por si só, eles pedem um tratamento diferenciado. Cada texto... ele exige uma.... um trabalho diferenciado. Mas quando se tratava desta turma... eu queria que todos os textos... passassem pra eles algum tipo de mensagem, ainda que fossem informativos, ainda que fossem jornalísticos... (...) ainda que fossem literários, mas que trouxessem em algum momento valores ou que estes se transformassem em algum momento em valores. Eu trabalhei valores do primeiro dia de aula até o último. Valores foi assim... (...) prioridade nas minhas aulas. Todas, até quando eu te... eu precisava fazer um trabalho com os recursos lingüísticos...as frases que eu usava nestes... pra trabalhar os recursos lingüísticos eram voltadas pra valores...

Foi dessa forma, como ela própria afirmou, que selecionara o texto de Marisa Monte, *Gentileza*, para desenvolver uma prática de leitura durante algumas aulas da terceira unidade. Inicialmente, copiara o texto no quadro, solicitando que os alunos fizessem o mesmo em seus respectivos cadernos. Após a leitura oral, foi indicada, como tarefa de casa, a seguinte questão: *A partir da leitura do texto Gentileza, apresente sua visão crítica de cada estrofe do poema e do título (***C [1]***).* Na aula seguinte, procedeu à discussão do que fora realizado pelos alunos (Cena 4). Tratando todos como sujeitos homogêneos **A [106]** e revelando sua intenção de fazer com que eles descobrissem os valores implícitos no texto, a professora foi questionando-os, estrofe por estrofe, no sentido de fazê-los expressar o que haviam entendido da leitura feita:

Cena 4 - **A [106]:**

106. P: Um, é um, um exemplo: é, aaqui na sala, tem pessoas inteligentes, capazes de compreender tudo que eu estou falando sobre gentileza. ((Sua fala nesse momento, é bastante pausada, como se estivesse fazendo um sermão)). Vocês conseguem entender a mensagem, mas falta sabedoria pra fazer uso deste assunto, desta, deste conteúdo. Fazer uso desta informação. A sabedoria te conduz e a inteligência faz com que você perceba, que você entenda, que você aprenda, né? Aqui, quando diz assim, ééé, cadê? "A vocês no mundo/ Se é mais inteligente". Não. "Nós que passamos apressados / Pelas ruas da cidade/ Merecemos ler as letras". Quantas vezes nós passamos despercebidos por determinadas coisas. Quantas vezes, por exemplo, vamos trazer aqui pro nosso dia-a-dia, pra aqui, aqui, aqui dentro da sala. Nós somos o muro. Quantas coisas boas estão escritas neste muro, mas que muitas vezes não se percebe, porque este muro não deixa claro, na sua atitude. O muro (.) somos nós. Eu sei o quanto vocês são graciosos, mas, muitas vezes, por eu estar, o tempo todo, reclamando, como o seu colega está o tempo todo te irritando, como você está o tempo todo conversando, nós não percebemos o quanto você tem de bom para oferecer, o quanto este muro tem de bom pra oferecer. Este muro somos nós. Muitas vezes, estas ou, reclamando o tempo todo se passam por (Inc.) devem ser aproveitadas, ou reclamadas.

Pela condução dada a esta seqüência, no entanto, percebe-se a preocupação da professora, através dos questionamentos levantados, de manter os alunos atentos àquele discurso, caracterizado pela necessidade de afirmar sua identidade de autoridade, o que não permitia ao outro a possibilidade de afirmar ou negar aquilo que ela dizia. Instalava-se, naquele momento, uma situação conflitante, na medida em que só havia espaço para o discurso de uma parte - a professora -, enquanto a outra - os alunos -, silenciando-se, deveriam escutá-la para dizer "amém" no final. Desse modo, não podemos dizer que houve interação, como era de se esperar numa prática de leitura, na medida em que a palavra partia sempre da professora e terminava nela, como se observa nos recortes que se seguem na mesma cena (Cena 4). Em momentos como esse, a ênfase estava sempre nas questões éticas e morais que ela validava a partir da leitura desenvolvida. Essa postura lhe rendeu um comentário bastante veemente de um aluno, ao referir-se a ela como uma "palestrante". O fato ratifica a situação de tensão em que se encontram aqueles sujeitos que, como afirmamos, posicionam-se diferentemente nesse cenário, a partir de seus próprios interesses. Ainda sobre a valorização das questões morais como conteúdos de ensino, observamos, no decorrer da entrevista concedida por um aluno (**EA [32 e 33]**), a afirmação de que concordava com o trabalho proposto pela professora de Língua Portuguesa em torno de textos dessa

natureza, uma vez que eles tratavam da vida, ou seja, eram de auto-ajuda:

> **32. P**: E você acha que esses textos são importantes para vocês?
> **33. A**: São, porque ta passando na escola, porque são textos educativos pra gente aprender alguma coisa.

Segundo Woodward (2000), a construção das identidades é, tanto social, quanto simbólica. Assim, a professora sustentava, perante os alunos, um símbolo cultural bastante significativo no contexto da sala de aula: a escrita. É ela o grande diferencial naquele cenário em que conduzia a leitura dos alunos a partir de um domínio maior, em relação a eles, que ela demonstrava sobre a escrita.

A realização de práticas como essas tinha como objetivo precípuo a compreensão dos significados atribuídos, primeiramente por ela, àqueles valores citados pelo autor do texto – objeto de leitura - e, em seguida, ratificados pelos alunos. Segundo Kleiman (2006, p. 83 e 84) uma atividade como essa, de caráter escolar, "transforma-se na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita". Isso significa dizer que, fora da escola, esses sujeitos não realizam leituras, apenas, para buscar mensagens positivas que complementem sua vida. De outro modo, segundo Solé (1998), a leitura cumpre objetivos que são sociais, isto é, lê-se para se informar, lê-se para estudar, para entretenimento etc, enfim são tantos os sentidos da leitura no contexto social.

Na verdade, ela procurava transportar, para aquele espaço, experiências construídas em suas relações sociais e culturais, as quais ficavam evidentes na seleção que fazia dos textos e no tratamento dado a eles. Apesar de demonstrar a intenção de fazer os alunos repensarem suas posturas éticas e morais, observa-se que a leitura dos textos, selecionados por ela, não era, de modo algum, ingênua, uma vez que buscava, através das marcas da visão de mundo do autor do texto, legitimar seus próprios valores e suas crenças, conforme vimos em **A [106]** da Cena 4. Agindo dessa forma, ela transformava os temas dos textos em conteúdos e objetivos de ensino. De acordo com o PCNLP (1998), trata-se de uma excessiva escolarização das atividades de leitura, em detrimento, por exemplo, da exposição de opiniões, identificação de informações mais importantes ou relevantes, em confronto com aquelas menos importantes, o que poderia contribuir para a construção de um sujeito mais crítico diante das questões que fazem parte do

mundo a sua volta.

Assim, do ponto de vista cultural e identitário, sobressai, naquele *loccus* da pesquisa, as configurações dos sujeitos e suas relações com o mundo, reveladas durante as atividades de leitura propostas pela professora. Lembrando Hall (2000), citado no Capítulo 2, essas identidades são construídas dentro e não fora do discurso. É importante compreender, então, que é através dele que as pessoas agem no mundo, relacionam-se com o outro, constroem, enfim, suas identidades. Insere-se nessa reflexão, portanto, a postura da professora citada anteriormente, usando seu discurso para interferir, como ela mesma afirmara, no comportamento dos seus alunos. As identidades construídas nessa arena emergiriam, assim, de um discurso intencionalmente constituído com fins moralizantes.

Ainda na Cena 4, cuja discussão dava-se em torno do texto *Gentileza*, de Marisa Monte, a professora perguntou aos alunos o que era "profeta" (**A [141 a 158].** A partir dos sentidos atribuídos à palavra, é possível perceber as diversas identidades culturais que se cruzam num diálogo bastante rico em significados.

Cena 4 - **A [141 a 158]:**

141. P: Agora, diz aqui que "Já dizia o profeta". O que quer dizer profeta?
142. AA: (Inc.)
143. P: O que é o profeta?
144. A1: Profeta é o malê do Antigo Egito?
145. A2: (Inc.) É do Egito.
146. P: O que é o profeta? O que é o profeta? E o que é o profeta pra você? O que é o profeta? O que é o profeta? ((Repetia a mesma pergunta a cada um dos alunos a quem se dirigia. Fez isso com meia dúzia deles)).
147. P: Profeta é quem tem o dom de profetizar, não é isso?
148. A2: É.
149. P: Profestizar, chiiii, ô, ô. Profetizar tem a ver com...
150. A3: Inc.) O Ylê.
151. P: (Inc.) No nosso dia-a-dia, nas diversas religiões, nós ouvimos falar (Inc.) nas diversas culturas. De acordo com cada cultura, nós estamos aqui no universo, cada um de nós também faz parte do universo, cada uma das nossas culturas, temos costumes... nossas próprias religiões, temos caminhos diversos, nosso convívio, nós temos hábitos conforme nossas atitudes familiares, não é isso? Então, os diversos caminhos religiosos apresentam profetas, ou seja, pessoas ou ... que dizem algo antes que aconteça. Alguém que diz algo que está para acontecer. Isto não é um profeta (Inc.)? ((Os alunos começam a falar todos ao mesmo tempo e nada se entendia))... Cristãos são todos os... Você está falando de... Essa aí é uma forma de se protestar. Eu estou dizendo algo que está para acontecer na visão dele... A previsão do tempo é uma forma de se estar profetizando algo, algo que está (Inc.), porém não é voltado para o ... da vida. É voltado para dar... ((Enquanto isso, um aluno fazia um esforço grande para que a professora ouvisse o que ele dizia)).

152. A4: A bíblia.
153. P: Sim, aí agora... Mais alguém?
((Finalmente, ela dá ouvidos àquele aluno)).
154. A4: A bíblia.
155. P: A bíblia diz o quê? A bíblia profetiza, então? Você tem também na bíblia palavras que contêm algo que está para acontecer a sua frente. Outro exemplo?
156. A5: Cartomante.
157. P: Cartomante! É um profeta (Inc.).
158. A2: A cigana.

São perceptíveis, nesses recortes, as influências culturais e, até, religiosas que cada sujeito carrega em seu discurso e que são reveladoras de como cada um se posiciona frente ao outro que o reconhece, conforme Gee (*apud* Moita Lopes, 2003, p. 19), como agindo e interagindo como "um certo ´tipo´ de pessoa ou mesmo como diversos ´tipos´ diferentes ao mesmo tempo". Ao afirmar que profeta era o "malê do Antigo Egito" (**A [144]**), aquele aluno não estaria reportando-se às leituras já realizadas em outros momentos? Não seria essa uma revelação de sua aproximação com o mundo letrado? Essa reflexão nos leva a pensar que, a partir da afirmação desse aluno, a professora, como mediadora entre o autor do texto, o próprio texto e o aluno, e, ainda, como provedora de novas informações, poderia desencadear uma discussão mais enriquecedora estabelecendo, inclusive, algumas relações com as respostas dadas pelos outros alunos, uma vez que algumas delas nem sequer foram levadas em consideração, pois o domínio do turno era exclusivo dela que, muitas vezes, nem dava atenção ao que o aluno dizia.

Em contrapartida, na Cena 3, portanto numa aula anterior, numa prática de leitura semelhante, a professora promoveu uma discussão em torno do texto *Tente outra vez* de Raul Seixas e solicitou que os alunos dissessem o que haviam compreendido sobre o verso "Tenha fé na vida" **DC [12].** É interessante observarmos como os significados foram sendo construídos a partir do que cada um representava, carregando, por sua vez, suas crenças e seus valores:

Cena 3 - **DC [12]:**

Essa música lhe diz alguma coisa? Existem algumas frases que lhe tocam, lhe lembram alguma coisa? Vou ouvir um de cada vez". XXX respondeu: "Chama a atenção para não desistirmos e sim insistirmos". Outro aluno afirmou que o verso "Tenha fé na vida" lhe dizia que devemos lutar para alcançar nossos objetivos. Vinícius acrescentou que "ter fé na vida é nunca deixarmos de lutar" e XXX "È nunca viver um sonho porque a realidade te espera".

Nessa hora, a professora perguntou se o sonho era impossível, ao que alguns alunos disseram que havia sonhos que eram possíveis sim. A professora provocou-os: “Passar de ano é possível?” Ouviu-se, então, um coro “É”. Fez, então, uma convocação: “Vamos pensar em um sonho impossível”. Um aluno respondeu: “Ir para os EUA”, mas outro corrigiu dizendo que não era impossível não, porém voar era. Discutiu-se, a partir daí, que era impossível o homem criar asas no seu corpo e voar, mas voar em pensamento, em imaginação era possível. Um aluno afirmou que não devemos abaixar a cabeça e ter fé em Deus e que se acreditarmos em nossos objetivos, com certeza, conseguiremos alcançá-los. Alguém, ainda, afirmou que com a fé é possível levantar da queda. Ao ser perguntado pela professora que queda era aquela, ele afirmou que podia ser um sofrimento e “Tentar outra vez porque essa pode ser decisiva”. A professora afirmou que gostava daquela música porque acreditava no poder de transformação e acreditava naquela turma e na possibilidade de um dia todos poderem se respeitar mutuamente. Um aluno abriu a boca e bocejou bem alto e escandalosamente.

Assim, num jogo interativo, um aluno interpretou positivamente o verso, ao afirmar que “devemos lutar para alcançar nossos objetivos”, enquanto outro o interpretou negativamente, ao dizer que “É nunca viver um sonho porque a realidade te espera”. Nesse mesmo jogo, apareceram as diversas interpretações do sonho de ir aos EUA, na medida em que, para um, tratava-se de algo impossível, embora para outro não o fosse. Percebe-se, durante as interpelações feitas por alguns alunos, a visão de mundo que cada um trazia consigo. Por exemplo, objetivamente, ir aos EUA, para alguém, consistia em algo impossível, enquanto outro considerava a possibilidade de poder voar em pensamento, em imaginação. À proporção que os significados vão sendo construídos, percebe-se, por sua vez, a revelação de determinadas identidades, como em **DC [10]** da mesma cena (Cena 3):

Dirigiu-se a A1 e lhe perguntou: “O que a música lhe diz?” O aluno lhe respondeu: “Tudo: paz e harmonia”. Diante do fato de todos quererem falar ao mesmo tempo, ele afirmou que era necessário todos ouvirem aquele que estava com a palavra. A2 afirmou que a música significava “muvuca”. Outro, “briga”, A3 disse que algumas músicas passam mensagens e outras não. Outro, instigado pela professora, disse que significava “axé”, ao que ela perguntou: “E o que é isso”. Ele respondeu que é uma mensagem. Alguém lembrou uma música dos Tribalistas que diz que quem tem um objetivo deve persegui-lo até alcançá-lo. Surgiu um comentário feito por outro aluno de que “a pessoa miseravona pega a mulher...”, enquanto outro dizia que a pessoa “toda metralhada”, ao que outro ainda explicava que isso “é a mulher que já está velha, com os peitos caídos”. Nesse instante, a professora deu uma lição de moral afirmando que os alunos não deveriam se dirigir assim à mulher que poderia ser, inclusive, a mãe de algum deles.

Ao significar a música como “tudo” e tudo como “paz e harmonia”, esse

sujeito representa-se, do ponto de vista cultural, diferentemente daquele que a define como, por exemplo, “muvuca” ou “briga”. Essas construções são reveladoras, segundo Woodward (2000), de formas diversas de ver o mundo, o que estabelece, por sua vez, as diferenças que marcam as relações entre os sujeitos. Logo, é possível afirmarmos, de acordo com a concepção da autora, que essas identidades são construídas, exatamente, na diferença. A partir desse raciocínio, observamos, na seqüência, o conceito de “pessoa miseravona”, para determinado aluno, que é rebatido pela professora, considerando, por sua vez, suas representações reveladas nesse momento: professora, autoridade maior em sala de aula, capaz de controlar possíveis identidades desempenhadas no espaço da sala de aula, através de uma linguagem que se diferencia da do aluno; ou pessoa religiosa que deseja que seu semelhante tenha uma postura ética e moral de acordo com sua crença, sua fé; ou mesmo, mulher, sensível aos significados construídos em relação ao gênero; ou, ainda, mãe, comprometida com a formação moral de seus filhos. Vários poderiam ter sido os posicionamentos da professora, naquele momento, com a intenção explícita de buscar uma resposta positiva dos alunos em relação ao discurso que construíra.

Outra questão que se impõe nessa discussão é a influência, conforme já vimos anteriormente (Capítulo 2.2), que a mídia desempenha - principalmente em relação aos mais jovens - no momento em que o aluno reproduz clichês usados por determinados grupos sociais, em contextos musicais, por exemplo, como “miseravona” e “metralhada”. Segundo Moita Lopes (2003), esse público capta essas informações já maquiadas e as reproduz como se fossem autores delas, uma vez que traduzem o modo de pensar do seu próprio grupo, do grupo de amigos, de familiares, enfim, trata-se de uma forma de identificar-se com aquilo que está “na moda”, portanto próximo dele, no momento.

Em contrapartida, observamos, ainda, o silenciamento de outros alunos diante dessa mesma discussão. O que esse silenciamento significava naquele contexto? Dispersão? Falta de interesse no assunto em pauta? Segundo Gilmore (apud Laplane, 2000), pode ser, também, uma forma de preservação de sua “face” diante do que é discutido, conforme revelara um aluno (**EA [41 a 48]**), afirmando que, nas discussões em sala de aula, ele preferia se manter calado, não apresentando seu ponto de vista, com receio de ser mal interpretado pelos colegas.

EA [41 a 48]:

41. P: Hun... Nas discussões em sala de aula, você apresenta seu ponto de vista ou você prefere ficar calado?
42. XXX: Não, eu prefiro ficar calado, eu não me envolvo muito não, porque daqui a pouco eu posso me envolver e achar que eu estou errado, não querer me ouvir. Eu prefiro ficar calado.
43. P: Tem medo de alguém interpretar você errado, por exemplo?
44. XXX: É, é.
45. P: É? E quando você percebe que o ponto de vista de alguém está contrário ao seu, você fala?
46. XXX: Não.
47. P: Ou você se cala também?
48. XXX: Eu me calo porque... eu acho assim: cada um tem, tem, tem de pensar de sua maneira. Cada um tem seu direito a pensar, tem direito a fazer o que... que quer. Então, se ele tem o pensamento dele, ele que continue com o pensamento que ele tem.

Como vimos anteriormente, um aspecto relevante dos sujeitos implicados na pesquisa é a variedade de religiões citadas pelos alunos e a disputa gerada entre eles por conta dessa diversidade. Um fato que ilustra bem essa situação refere-se ao incidente citado nesse espaço (Capítulo 1.4.2), quando professores e alunos foram surpreendidos com a presença de um senhor, em plena sala de aula, dizendo-se tio de uma aluna, que queria tirar satisfações de um aluno que se desentendera com ela no dia anterior.

Esse fato nos conduz a refletir acerca da leitura que os alunos fizeram em torno dele e sua repercussão naquele contexto. Na aula seguinte, a professora de Língua Portuguesa evitava se referir àquela aula com o propósito de não deixar que os alunos voltassem a comentá-lo a partir de sua própria visão de mundo, tomando partido de um ou outro lado, o que, com certeza, iria gerar novas disputas, cada um defendendo um posicionamento que lhe convinha.

É perceptível nas situações analisadas o conflito que se estabelece em razão das diferenças que definem as representações desses sujeitos e suas marcas histórico-culturais, e como elas são (re) significadas durante uma prática de leitura, contribuindo, de alguma forma, para a construção de novas identidades. Do ponto de vista pedagógico, a questão nos leva a refletir o quanto nós estamos ainda despreparados para lidar com as diferenças e o quanto os professores têm dificuldades em “administrar” o espaço da sala de aula com essa profusão de sujeitos tão diferentes e, de repente, tão iguais, mas, por isso mesmo, tão singulares.

4.2 DISCURSO X PRÁTICA: O QUE DIZ E O QUE FAZ

4.2.1 O professor

Uma das maiores dificuldades no que se refere ao nosso – professores em geral – fazer pedagógico refere-se à distância revelada entre o discurso que construímos e a prática, isto é, entre o que planejamos e aquilo que, efetivamente, realizamos em sala de aula. Muitas vezes, isso acontece pela flexibilidade que nos impõem as diversas variáveis que podem ocorrer durante uma aula. Em outros momentos, as causas podem estar na dificuldade de determinado professor definir e organizar claramente seu objeto de ensino. De um jeito ou de outro, percebe-se o reflexo que isso tem em nosso trabalho.

Analisando os Planos de Unidade das disciplinas pesquisadas e algumas aulas observadas, verificamos descompassos entre o que fora planejado e o que, verdadeiramente, foi realizado. Um exemplo disso está no tratamento didático, proposto pelos professores, para os conteúdos selecionados. No plano da quarta unidade de História, por exemplo, o que está elencado como conteúdos são, na verdade, os temas a serem tratados, sem nenhuma definição dos conteúdos a serem trabalhados a partir deles e a leitura não aparece como proposta de trabalho (**D2**):

Plano de Unidade

História

Conteúdos

- Independência do Brasil
- Independência da América Espanhola
- Primeiro Reinado
- Período Regencial

Situações didáticas

- Aula expositiva
- Utilização do livro didático
- Utilização de textos complementares

No entanto, em duas aulas (Cena 6 **A [275]** e **[307]**), da mesma

disciplina, a respectiva professora sugere que os alunos leiam determinado capítulo do livro didático adotado, para, em seguida, responder às questões propostas, sem, entretanto, desenvolver estratégias de leitura próprias para aquele tipo de texto em que as imagens presentes traziam um significado especial para a compreensão do tema em questão. Convém ressaltar, ainda, que esse assunto – Colonização na África – não constava do referido plano.

Cena 6 - **A [275]:**

275. P: (Inc.) Vocês irão pesquisar e responder ((Mostra o livro didático, indicando que a pesquisa será feita nele mesmo. Vai colocando as questões no quadro e lendo em voz alta para todos ouvirem)) Primeiro, como se deu a dominação colonial da África? ((A pedido de uma aluno, repete a pergunta num tom mais enfático)). Como se deu a dominação colonial da África? Isso quer dizer o que, XXX? Dominar (Inc.) Dominação colonial da África? Quem foram esses povos, os colonizadores que dominaram a África? (Inc.) Na África 80% são negros, 5% são brancos, e os 15 % são asiáticos. ((A essa altura um aluno começa a assoviar bem alto sem que ela diga nada, continua fazendo sua explanação acerca da colonização na África)). Que povo dos 5% dominou (.) a África? Que povo era? Foram OS ...

Cena 6 - **A [307]:**

307. P: Não. Nós vamos ver uma (Inc.), certo? Nós vamos ver daqui a pouco um novo (Inc.), certo? Vamos ver essas figuras ((Refere-se às ilustrações sobre as guerras de resistência na África por causa da dominação e o estado de desolação)). Vamos ver (.) as duas. Vamos? Ver as figuras. O que vocês observaram? Olha, vocês lembram quando (Inc.)

A professora defendeu a necessidade e importância de trabalhar a intertextualidade em suas aulas, através dos textos selecionados, conforme demonstra um recorte transcrito de sua entrevista:

EP [509]:

509. **P**: Eu penso muito na intertextualidade, a importância da intertextualidade pra que não fiquem desconectados. Então, com base no texto anterior, vem o segundo. Depois, eu me pra que aquele seja gancho. Que recurso lingüístico eu trabalhei, que recurso lingüístico eu vou trabalhar. Que conhecimento este aluno tem... do conteúdo, até mesmo implícito desse texto, e que conteúdo ele precisa... pra somar com o já obtido. Depois vem a questão também do encantamento, que texto encanta o meu aluno conforme a sua realidade.

Apesar de sua declaração, observamos que ela desperdiçou algumas

oportunidades que existiram no decorrer das discussões de alguns textos e que seriam significativas para um aprofundamento maior em torno dos temas discutidos. Por exemplo, na Cena 4, quando trabalhou *Gentileza* de Marisa Monte e um aluno fez um comentário, a partir da afirmação da professora, usando uma passagem bíblica.

Cena 4 - **A [40 a 44]:**

40. P: Todos NÓS estamos jogando tinta no muro? Todos nós estamos (Inc.).
41. A1: Em cada mil salva um.
42. P: Hein?
43. A1: Em cada mil salva um.
44. P: Em cada mil salva um (.). Então, de que forma nós, alguém está, pode estar jogando tinta nesse muro? Como é que joga TINta neste muro? ((Alunos completamente dispersos. A1 discutindo com A2 diz algo que não é compreendido)). Chiiii... Olha, no momento não queremos esCUTAR o OUtro. Nós estamos abrindo mão da palavra gentileza. Estamos cobrindo este muro de cinza. E por que cinza?? E por que não vermelho!? Por que não amarelo? E por que não azul?

A remissão à passagem bíblica das ovelhas desgarradas, provável intenção do aluno, ampliaria o seu próprio conhecimento como o dos outros alunos que nem perceberam o sentido do que havia sido dito pelo aluno. Na verdade, diante da idéia generalizada da professora de que "todos nós estamos jogando tinta no muro", o aluno pode ter tido a intenção de rebatê-la, proferindo palavras relacionadas à metáfora bíblica, de que nem todos ali estavam perdidos. Mais uma vez, nos reportamos à concepção de que a construção de significados se dá na interação e este é um trabalho da competência do professor, como mediador numa prática de leitura. No entanto, ela se limitou a repetir as palavras do aluno sem tecer algum comentário a mais.

Como afirmam Koch e Elias (2006), para o processo de compreensão e produção de sentidos, o conhecimento sobre a intertextualidade é fundamental, na medida em que toda produção escrita, segundo as autoras, é a presença de outro(s) texto(s). Dessa forma, no momento em que proporcionasse uma leitura intertextualizada, estaria oportunizando aos seus alunos a ampliação de seu universo, não só no que se refere a alguns conhecimentos específicos (religiosos, por exemplo), como, também, à possibilidade de uma leitura no seu sentido mais amplo, com confrontos de idéias e opiniões. A esse respeito, como afirma Abreu (2001), temos uma visão bastante elitista da leitura, na medida em que a

consideramos como uma atividade direcionada ao desenvolvimento intelectual do sujeito. Vista dessa maneira, trata-se de uma prática abstrata e complexa e, portanto, não acessível àqueles menos escolarizados.

Outra situação que ilustra a distância entre o discurso e a prática dos professores pode ser analisada a partir do recorte **DC [5]** da Cena 2:

O segundo grupo apresentou também uma canção dentro do tema. Um aluno, A1 (Nome?) se pronunciou, afirmando que a língua podia fazer o mal ao que outro acrescentou "destruindo alguém". A professora dirigiu-se a um grupo que estava calado e perguntou: "E se a língua for usada para expressar palavrões?" O A1 respondeu: "Ah, depende, se for de maneira descontraída, não destrói ninguém." O terceiro grupo apresentou uma paródia musicada.

Apesar de sua preocupação, como afirmara e demonstrara, de levar para aqueles alunos, através da leitura dos textos selecionados, mensagens positivas, (**EP [508 e 509]** e a Cena 4), aceitou o comentário de um determinado aluno acerca do uso do palavrão, quando este afirmara que ele era aceitável, desde que fosse de forma descontraída, pois, assim, não ofenderia ninguém. Observamos, inclusive, que a pergunta sobre o uso da língua para expressar o palavrão partiu dela. Será que era aquela a resposta que a professora esperava ouvir dos alunos? Pensando dessa maneira, essa era a sua concepção acerca do uso do palavrão? Por que não teceu nenhum comentário posterior à resposta do aluno? O que significava para ela o "aceitável"? Que significados tinham, então, suas palavras em torno da "gentileza" que ela proferira em outra aula?

Outro exemplo que demonstra a distância entre a teoria e a prática está relacionado ao comentário feito, também pela professora de Língua Portuguesa, acerca dos encaminhamentos dados ao projeto da IV unidade da escola, uma vez que, tanto a direção, quanto a coordenação, e mesmo os colegas, só pensavam na apresentação final que aconteceria no teatro da escola. Segundo seu ponto de vista, todos os alunos, indistintamente, e independentemente da apresentação final, deveriam estar envolvidos no processo que se caracterizaria por uma atividade de produção, valorizando, assim, o potencial de cada um (Cena 7 **DC [28]**):

A campainha tocou indicando o final da aula e os alunos se retiraram. Aproveitei esse momento para conversar um pouco com Maria José e lhe perguntei sobre o projeto da unidade. Mostrou-se insatisfeita em relação aos encaminhamentos dados a ele e concluiu: “Tudo é pensado visando apenas à apresentação final no teatro da Escola Parque”. Demonstrou que não concordava com isso e pensa que o aluno precisa se envolver com aquilo que realiza, com sua aprendizagem, enfim.

No entanto, no seu dia-a-dia, que ações ela desenvolvia para confirmar isso? Que atividades contribuíam para a construção de sujeitos produtores de discursos próprios, independentes da apresentação final? A questão torna-se contraditória no momento em que, analisando outra cena (Cena 13) da mesma disciplina, percebemos a intenção clara da professora com a apresentação final de um trabalho proposto por ela (**A [531]**):

531. P: Ouçam aqui, por favor. Parem de escrever, só ouçam agora. Por favor... Pronto, XXX? Pare um pouquinho. Chiii... Olhe, quando disse assim, é... crie um texto performático, (Inc.) o estilo é uma produção criativa, artística...forma de apresentação. Não é interessante que tenham o mesmo estilo, é bom que vocês se combinam pra que não façam o mesmo estilo. Todos vão apresentar poema? Todos vão recitar poema, entendeu? Então, pode ter uma dramatização... pra fi... ficar assim, com um... um caráter de festival, vamos dizer assim. Um pode criar... uma música...., outro pode criar é.... uma dramatização, outro já pode criar poema... , outro pode criar jogral...

Essa cena descreve uma atividade que ela desenvolvia com os alunos sobre o tema "Mãe", aproveitando a proximidade do dia dedicado a ela. Nesse momento, os alunos, organizados em grupos, produziam um texto - a que ela denominou de "performático" para homenagear as mães. No trecho destacado (**A [531]**), ela chama a atenção dos alunos para diversificarem o gênero textual escolhido para a produção, uma vez que haveria uma apresentação final. Apesar de ser contra essa postura, conforme vimos, a professora parece reforçá-la nessa atividade. Observamos, inclusive, o direcionamento que dá ao trabalho do aluno. Isso reforça, como já vimos anteriormente, o posicionamento autoritário do professor diante do aluno que, acomodando-se passivamente a essa situação, age como reprodutor de idéias prontas.

Em outro momento da entrevista concedida, a professora defende o ponto de vista de que a leitura é a base do ensino de língua materna e que os recursos lingüísticos são a conseqüência desse trabalho (**EP [492 e 493]):**

492. Pe: Que importância tem a leitura nas suas aulas de Língua Portuguesa? Por exemplo, na sétima série?
493. P: Leitura é a base. É a base. Recursos lingüísticos é conseqüência... Os recursos lingüísticos, eles é a conseqüência de toda uma compreensão, é a conexão, eles, digamos que seja, a... o momento de estruturar... na parte da escrita. Ele é necessário para estruturar a escrita, mas a leitura ela é a base, porque é através dela que eu faço com que meu aluno... é... perceba o outro, compreenda a mensagem que o mundo passa pra ele, pra que ele tenha condições de interpretar tudo que está a seu redor. Ele precisa interpretar cada passo que é dado... na sua vida, cada pessoa que se aproxima, cada atitude de sua família, o porquê do olhar a sua mãe e tudo isso está no texto. No momento que ele faz a leitura, e que eu estou levando-o a uma interpretação profunda, não aquela quais os personagens, qual é o título, é...

Confrontando essa afirmação com a prática, de fato, verificamos uma intensa preocupação por parte dela, nas aulas observadas, com o trabalho em torno de alguns conteúdos da gramática normativa, tratando-os, inclusive, de maneira descontextualizada, mecânica, redutora, enfim, conforme é possível verificar nos exercícios respondidos pelos alunos em seus cadernos (**C 1 [2] e C2 [1 e 2]**), sobre termos da oração e pronome respectivamente. Nesses casos, os conteúdos não têm conexão ou relação alguma, como supunha a própria professora, com os textos lidos e analisados na unidade.

Esta análise nos impõe outra reflexão acerca do aspecto em pauta. Segundo a diretora geral (**ED [600 e 601]),** e a coordenadora pedagógica (**EC [651 a 656])**, uma preocupação da escola, através do **PPP**, é a de que os projetos realizados com os alunos sejam interdisciplinares, no sentido de lhes possibilitar uma leitura do que acontece em seu cotidiano.

ED [600 e 601]:

600. Pe: É... eu pensei exatamente se você quiser responder por você, XXX, como você acha que, trocando em miúdo, deve ser o ensino de Língua Portuguesa?
601. D: Ah, bom! Na minha concepção, o ensino de Língua Portuguesa deve ser contextualizado e ir buscando essa... parceria com as outras disciplinas, porque ler e escrever não comporta só à Língua Portuguesa e sim, às demais disciplinas. Então, se não houver a interdisciplinaridade, essa, essa... interligação entre as disciplinas pra que a leitura e a escrita venha sendo trabalhada, num... amplo... num... num anglo geral, num anglo maior, entendeu, e não SÓ da responsabilidade de Língua Portuguesa, se não for dessa forma, eu não vejo assim um progresso maior. Eu só vejo progresso ou, pelo menos, uma efetivação se houver essa inter... interli... integração. A gente vem buscando, aos poucos, essa integração, mas ainda não ta,

lá na escola não está realmente assim. Agora, existe uma resistência muito grande no professorado em abandonar um pouco o tradicional e aceitar o... o... as... as inovações, não é?

EC [651 a 656]:

651. Pe: Hun, hun... Como esse ensino de Língua Portuguesa está definido no Projeto Político Pedagógico da escola?
652. C: No Projeto Político da escola, ele está definido...
653. Pe: Assim, através de que ações?
654. C: Através... através de... quais ações, né? Através de atividades, né? que levem os alunos à compreensão de... de mundo, não é mesmo? Que nós viemos a compreender o que está acontecendo no cotidiano... em todo... em toda a esfera ...mundial.
655. Pe: Isso é concebido para todas as disciplinas ou só pra Língua Portuguesa?
656. C: Não, Pra todas as... as a... todas as disciplinas, porque o... o projeto da escola é interdisciplinar, não é, então se trabalha em... no.. o projeto envolve todas as disciplinas...

Apesar dessas afirmações, percebemos uma condução contrária dos trabalhos das diversas disciplinas, em que cada uma delas sobrevive independentemente da outra e, ainda, nem sempre, a leitura é a base de suas atividades.

Assim, a partir das situações analisadas, percebemos o quanto o planejamento do professor distancia-se de sua prática, pois se planeja o que mandam os documentos, sejam os da escola, ou os oficiais, sem que isso esteja incorporado ao seu fazer, àquilo para o que ele está efetivamente preparado, ou melhor, o que sabe fazer. No entanto, sabemos que, muitas vezes, o seu desejo de inovar, de fazer diferente vai além disso, mas o professor esbarra em situações e dificuldades que lhe impõem outro formato de trabalho, conforme vimos no Capítulo 3.

4.2.2 A instituição

Como já afirmamos anteriormente, a escola tem um papel preponderante na formação de sujeitos leitores, através da organização e elaboração de atividades cuja função é a de intermediar a leitura dos seus alunos, ajudando-os a ampliar,

cada vez mais, suas possibilidades de contato com o mundo letrado, desde textos mais simples, até aqueles que apresentem uma complexidade maior, mas que circulem socialmente a sua volta. Segundo os PCNLP (1998, p.70), esse compromisso da escola é decisivo:

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Encontramos, na escola em que a pesquisa foi realizada, por parte dos gestores, uma forte preocupação com o desenvolvimento de atividades capazes de estimularem a leitura entre seus alunos. A esse respeito, a diretora afirmou (**ED [618])** ter clareza de sua importância e da necessidade de criação de um espaço específico para tais atividades, em que os alunos sentissem vontade de ler sem compromisso, ou seja, sem obrigatoriedade de cumprir tarefas escolares.

ED [618]:

618. D: Não tem e eu vou te dizer por que. É... não temos sala de leitura, não temos uma SALA específica pra fazer um trabalho. Poderia ser na... já se pensou de várias formas como inventar, não é? Não é nem criar, nem proporcionar, é inventar, sabe? Porque, quando eu invento, eu invento com quase o que não tem, então, inventar onde SERIA? Porque lá todos os espaços estão ocupados. Nós temos as 14 salas de aula que é pra sala de aula mesmo, certo? Temos a sala da Coordenação, a sala dos professores, cada um com seu espaço já definido... então, não tem como eu desmanchar um espaço, dizer não tem sala mais de professor porque vai ser sala de leitura, ou não tem mais sala de Coordenação... e assim por diante, né? Outro espaço que nós temos não comporta esse tipo de trabalho... Agora, como a gente sabe muito assim... que se criou um... um... uma leitura na área da escola, sabe? Ou no pátio... Eu já vi muitas idéias que a gente pega em revistas, revista Escola, sabe? Vai passando, que aproveitou o cantinho do corredor...sabe? Mas eu não vejo como uma leitura ser trabalhada num canto de corredor, eu não vejo, sabe? Porque leitura é algo muito particular, muito assim.. de... de debruçar, da pessoa ta concentrada, então... num corredor... é algo assim... muito aberto..., sabe? Outra, outra questão seria fora, então, na área... da escola, na área externa, mas se tivesse algo coberto, tudo é no sol quente, não tem, mesmo que tivesse essa área, não tem. Não temos como construir, sabe? Não há essa possibilidade de construção e, por mais que se sinalize pra a Secretaria da Educação, precisa disso, precisa daquilo... Olha, é...va... vários, vários...apanhados que é feito pela Secretaria pra descobrir o que é que a escola tem, o que não tem pra se trabalhar em cima do que não tem pra ver se se coloca, é dito. Não temos laboratório nenhum, não temos...
P: De Ciências?

Como mostram os dados dessa pesquisa, na prática, a escola está, no entanto, longe de conseguir realizá-lo, pois, devido a sua estrutura, está sujeita ao sistema no qual está inserida, dependendo da burocracia administrativa para viabilização de uma área específica para a construção desse espaço que, segundo a diretora, seria propícia para uma "sala de leitura". Oferecer aos alunos daquela comunidade outras possibilidades de leitura, além da sala de aula, seria uma maneira de eles poderem ter acesso às várias formas do conhecimento e à informação, através de portadores de textos diversos, e em situações mais próximas das práticas sociais de letramento.

Apesar de ser essa uma preocupação expressa pela gestão da escola e da consciência que tem da dificuldade em torno da construção de um local específico para a leitura dos alunos, não havia, naquela escola, outros ambientes de leitura, como uma biblioteca, por exemplo, ou mesmo material impresso à disposição dos alunos. Como vimos na descrição feita anteriormente (Capítulo 1.4.1), existia, apenas, uma improvisação, na sala da coordenação, de uma pequena biblioteca, com alguns exemplares de livros didáticos e algumas coleções de textos literários (Programa Literatura em Minha Casa), acervo destinado às emergências dos professores e dos alunos (**EC [685 a 691]),** de acordo com a coordenadora pedagógica:

685. Pe: Me diga uma coisa: e a escola tem uma biblioteca?
686. Co: Não. (Risos). A escola não dispõe de uma biblioteca... só dispõe DESSE...
687. Pe: ... desse espaço...
688. Co: ... desse espaço aqui com esses livros... São livros...
689. Pe: Esses livros foram doados?
690. Co: Olhe, eu também não sei lhe responder, porque tem muito ali livro do professor e dos alunos, não é? E tem também esses dicionários que são... é doação, não é? E tem aqueles outros que é...é da noite, dos jovens e adultos que eu acredito também que são doações...
691. Pe: E os alunos usam esse material ou é para o professor?
Hildete: Os alunos usam os dicionários, se ele precisa de algum livro para pesquisa, eles vêm aqui, eles usam...

Por sua vez, a coordenadora pedagógica, referiu-se, em sua entrevista (**EC [654 a 656]**), ao compromisso de todos os professores, quando do planejamento quinzenal, de trabalharem os conteúdos a partir da leitura de textos:

654. Co: Através... através de... quais ações, né? Através de atividades, né? que levem os alunos à compreensão de... de mundo, não é mesmo? Que nós viemos a compreender o que está acontecendo no cotidiano... em todo... em toda a esfera ...mundial.
655. P: Isso é concebido para todas as disciplinas ou só pra Língua Portuguesa?
656. Co: Não, Pra todas as... as a... todas as disciplinas, porque o... o projeto da escola é interdisciplinar, não é, então se trabalha em... no.. o projeto envolve todas as disciplinas...

Na concepção da escola, essa visão do ensino contribui, sobremaneira, para a formação plena do cidadão. Na prática, contudo, nem sempre essa é uma constância entre os professores de qualquer instituição pública. Por exemplo, a professora de Geografia, da escola da pesquisa, indicara um trabalho, consistindo de algumas questões, para ser realizado em casa e entregue no dia marcado, sobre o assunto da unidade, porém sem nenhuma indicação efetiva de leitura ou pesquisa. Sua única orientação foi a de que nem tudo estava no livro didático adotado, era preciso consultar outras fontes (**A [509 a 512]).** No entanto, conforme orientação da coordenadora - segundo já vimos - e do seu plano de unidade – item Situações Didáticas - **(D 5**), a leitura e a pesquisa seriam situações didáticas favoráveis à aprendizagem.

Cena 8 **- A [509 a 512]:**

509. P: Vão fazer a prova 5ª. Feira. A última chance de fazerem a PROVA, certo? Agora, eu vou dar um trabalho pra vocês AQUI ((Apontando para o quadro)), da 4ª. UNIDADE, certo?
510. A1?: Professora, não passe trabalho difícil, não, professora.
511. P: (Inc.) Olha, não quero em folha de caderno. Papel pautado, ou cartolina,.CERTO? (Inc)
((Barulho total na sala de aula. Todos falam ao mesmo tempo)). Então é (...) quem não me entregar na data CERTA, para eu colocar aqui vai ficar PENDENTE (Inc). Próxima quinta-feira, dia 28. (inc). Valendo de 0a 7. ((Dirige-se ao quadro para colocar a atividade – registrada no Diário de Campo - barulho total permanece na sala de aula enquanto ela escreve no quadro. Alguns alunos nem copiam nada. Perguntei a uma aluna se não iria cipiar, ela me respoindeu que depois copiaria da colega, pois estava com preguiça)). Não vou aceitar quem não me entregar o trabalho no dia, CERTO? Então, quem não me entregar nesta data certa, vai ficar pendente, no aproveitamento, certo? (Inc.) A data é DIA 28?
((Todos falam sobre assuntos não relacionados ao conteúdo de Geografia ao mesmo tempo em que copiam o quadro. A professora se mantém calada, escrevendo, ora consultando o livro didático, ora pensando, mas em silêncio)).
512. A2: O que é isso? O que é isso? ((Referia-se a uma das questões colocadas no quadro pela professora o que lhe parecia totalmente estranho, mas a professora nem respondeu a sua inquietação)).

((Depois de colocar o trabalho no quadro, a professora se retira sem comunicar mais nada)).

D 5:

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

- Leitura dirigida
- Mapas temáticos
- Vídeo
- Pesquisa

Diante do exposto, alguns questionamentos se impõem: Quais seriam as fontes de pesquisa para aqueles alunos com carências elementares? Em que espaço a pesquisa ocorreria, já que a própria escola não dispunha de uma biblioteca e nem todos freqüentavam, conforme já foi mencionado, a biblioteca existente no Centro? Esses mesmos alunos demonstraram, em sua maioria, dificuldades com a pesquisa diante de uma atividade sugerida pela professora de Língua Portuguesa (Cena 7). Isso nos remete à reflexão de que, na verdade, as ações daqueles alunos eram atropeladas pelos obstáculos impostos pela professora e pela escola como um todo. A preocupação maior, naquele momento, era a de que os alunos cumprissem a tarefa para se submeterem à nota da quarta unidade. Essa era, na realidade, uma exigência da escola para o encerramento da quarta unidade. E quanto à aprendizagem efetiva, em que momento ela seria avaliada? Aliás, esse é um forte descompasso nas ações da escola pública: aprendizagem e avaliação não se encontram no processo escolar.

Havia, entre a maioria daqueles profissionais, uma dificuldade de realizar, em sala de aula, como já afirmei, aquilo que fora previsto em seus planejamentos e o que constava dos documentos institucionais. O PPP, por exemplo, traz, de maneira explícita, os objetivos a serem perseguidos pelos alunos em torno da escrita, bem como suas ações concretas.

Recorte do Projeto Político Pedagógico (**PPP**) da escola:

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITAOBJETIVO

- Ø Desenvolver a linguagem oral e escrita dos educandos das Unidades Escolares do Centro.
- **LINHA DE AÇÃO**

- A- Que a apropriação da linguagem oral e escrita permita a transcendência da simples decodificação para uma visão holística do mundo.
- Ø Diagnosticando as dificuldades apresentadas pelos educandos durante as primeiras semanas de aula.
- Ø Estimulando a leitura de revistas em quadrinhos, livros infanto-juvenis, livros paradidáticos, dentre outros.
- Ø Desenvolvendo oficinas de criação literária para estimular a leitura e a escrita.
- Ø Realizando projetos de leitura durante as atividades efetivadas em sala de aula.

AÇÕES CONCRETAS

Ø Elencar um dia da semana para promoção de leituras variadas no contexto escolar.

Ø Estabelecer relação entre o lido, vivido e interpretado.

Embora estivesse constando do plano de unidade de Geografia (**D 5**), no item que se refere às **Situações Didáticas,** a leitura de textos diversos, como situações propícias para o trabalho em torno dos conteúdos selecionados, na realidade, ela não se constituía em uma atividade primordial, ou seja, a leitura não era a base do trabalho daquelas disciplinas, privilegiando-se, como comentamos no item anterior, o conteúdo pelo conteúdo.

D 5:

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

- Leitura dirigida
- Mapas temáticos
- Vídeo
- Pesquisa

Segundo Guedes (2006), trata-se da uma visão equivocada de que o aluno, lendo esporadicamente textos característicos do conhecimento específico, irá tornar-se um leitor, sem um tratamento didático específico para a realização de tais atividades. O leitor não se constrói de uma hora para a outra; é preciso, antes, um contato permanente com o escrito e em situações reais e não eventuais, pois o desenvolvimento de estratégias de leitura só ocorrerá através da própria leitura.

Inclui-se, nessa afirmação, a leitura com o objetivo maior de estudar. Aliás, a escola não desenvolve práticas de leitura com esse objetivo. O professor "manda" o aluno estudar para, simplesmente, fazer uma avaliação, sem o desenvolvimento de estratégias próprias para isso.

4.2.3 O aluno

O aluno, por sua vez, também, demonstrou distância entre seu discurso – através das entrevistas realizadas – e sua prática, principalmente, em sala de aula. Em certos momentos, alguns afirmaram, por exemplo, ter, até, certa intimidade com a leitura (**EA [1]**):

2. Pe: Você gosta de ler, XXX?
3. A: Um pouco.
4. Pe: Por que um pouco?
5. A: Não, porque eu não... tem leitura que é interessante, mas, às vezes, não tem, eu não tenho muito interesse não.
6. Pe: O que é que você chama de leitura interessante?
7. A: Assim, uma leitura educativa, que tenha história... Que te ensine alguma coisa.

Ou em **EA [104 a 107]**:

104. Pe: O que você gosta de ler?
105. A: Eu gosto... eu gosto mais de ler... poesias.
106. Pe: Hun! Por exemplo, que autor você prefere, que já leu, que se lembra?
107. A: Eu gosto de... Muitas que leio, eu... eu não sei. Eu pego de colegas, mas eu gosto de Castro Alves.

A preferência que os alunos demonstraram ia desde a aventura (**EA [8]**), ao jornal (**EA [13]**), à revista, à história em quadrinhos (**EA [11]**), até a Bíblia (**EA [16]**). Apesar dessas revelações, em sala de aula, eles não pareciam se sentir envolvidos com os trabalhos – de natureza diversa - propostos pelos professores, revelando, ao contrário, dispersão e falta de interesse, buscando, ainda, outras formas de ocuparem-se durante a realização daquele trabalho:

Cena 4 - **A [26 a 28]:**

26. P: Está faltando gentileza na sua atitude, XXX? ((O aluno XXX, neste momento, está trocando murros com um colega. XXX provoca o colega sem se preocupar com o desenrolar da aula)).
27. A: Foi XXX.
28. P: Está faltando gentileza na sua atitude, XXX?(Inc.). Preciso ouvir XXX. Chiiiii! Fique ai mesmo, fique ai XXX. Se você não tem, não tem nada com isso, não vejo por que (Inc.). Chiiiii, preciso ouvir XXX quanto à interpretação da primeira estrofe, XXX? ((Retoma a questão que tinha feito a XXX anteriormente).

Apesar do que foi dito pelos alunos nas entrevistas acerca de sua relação com a leitura, o que se observa, neste recorte da Cena 4, ilustra bem a falta de interesse e atenção com a atividade realizada em que a professora de Língua Portuguesa faz um esforço para manter a relação interativa entre ela e os alunos e entre eles mesmos, tão propícia a uma prática de leitura. Por que tamanho descaso e falta de interesse desses alunos, se eles próprios têm clareza da necessidade da leitura em suas vidas?

Em outra aula (Cena 6), cujo conteúdo era o de História, a respectiva professora solicitou que seus alunos analisassem com ela uma ilustração presente no texto que era a base para responder a um "questionário". Nesse momento, um aluno demonstrou insatisfação e irritação diante da solicitação feita, através da interjeição "Ah, meu Deus!" (**A [307 a 308]**):

307. P: Não. Nós vamos ver uma (Inc.), certo? Nós vamos ver daqui a pouco um novo (Inc.), certo? Vamos ver essas figuras ((Refere-se às ilustrações sobre as guerras de resistência na África por causa da dominação e o estado de desolação)). Vamos ver (.) as duas. Vamos? Ver as figuras. O que vocês observaram? Olha, vocês lembram quando (Inc.)
308. A: Ah, meu Deus!

Em outro momento, durante a discussão em torno do texto *Tente outra vez* de Raul Seixas, a professora afirmava que gostava daquela canção porque acreditava no poder de transformação do homem e a relacionava àquela turma, na medida em que acreditava que todos os alunos poderiam, um dia, se modificar e passar a respeitarem-se mutuamente (**DC [12]**). Nesse exato momento, um deles

abriu a boca, bocejando alto e escandalosamente, numa demonstração clara de que aquele discurso não lhe dizia nada.

Cena 3 **DC [12]:**

Ao ser perguntado pela professora que queda era aquela, ele afirmou que podia ser um sofrimento e "Tentar outra vez porque essa pode ser decisiva". A professora afirmou que gostava daquela música porque acreditava no poder de transformação e acreditava naquela turma e na possibilidade de um dia todos poderem se respeitar mutuamente. Um aluno abriu a boca e bocejou bem alto e escandalosamente, como se não se interessasse por aquelas palavras, enquanto um outro assoviava, ignorando o que ela dizia.

Outras demonstrações desse tipo foram reveladas, como a exclamação "A professora também enche o saco", diante da solicitação de que copiassem no caderno a questão que colocara no quadro sobre o texto em análise, *Gentileza*, para responderem por escrito (**A [161 a 164]**):

161. P: Concordo com (Inc.), ela diz o que está para acontecer no futuro (Inc.) para vocês. ((XXX começa a cantarolar, atrapalhando a colocação da professora)). Agora, uma questão aí para vocês. Vou botar aqui no quadro. ((Burburinho de alunos)). Ainda estamos na interpretação do texto. ((Escreve no quadro à proporção que vai lendo)). Que maNIFESTAção foi apagada dos muros? Quem apagou? Por quê? É para responder por escrito no caderno, com cabeçalho. **162. A**: Ah, professor, não! **163. A**: Vamos discutir. ((A professora colocou a questão no quadro, precedida do título "Continuando a análise da música *Gentileza"* . Os alunos continuam conversando. Um deles demonstra estar com sono, bocejando longamente e joga um papel embolado no chão)): **164. A**: A professora também enche o saco! ((Um aluno começa a assoviar alto)).

O que esses alunos estavam tentando dizer aos seus professores? De um lado, demonstraram, como vimos através das entrevistas, certo interesse, às vezes, sentiam-se íntimos da leitura, ou disseram gostar muito da aula de Língua Portuguesa, por considerarem importante para o seu desenvolvimento e, de outro, não conseguiam dar sentido àquelas atividades desenvolvidas pelos professores, cujo objeto de leitura, isto é, o texto em questão, muitas vezes, fora selecionado, segundo a professora de Língua Portuguesa, de acordo com os seus interesses.

EA [150 a 157]:

150. P: E na escola, me conte agora da escola.
151. A: Na escola, eu gosto mais da aula de Educação Física.
152. P: É? Por quê?
153. A: Porque a gente joga bola e Português.
154. P: E Português, você gosta das aulas de Português?
155. A: Gosto, porque treina a leitura.
156. P: Treina a leitura?
157. A: E a escrita.

Cena 4 - **A [128 a132]**:

127. A: A busca de um equilíbrio. ((Hoje este aluno está mais calado que outros dias)).
128. P: ((Retomando a fala de XXX)). Olhe o que XXX estava colocando, que a vida é um circo e que vivemos aprendendo a nos equilibrar. E o que é que quer dizer, XXX? Pode ser uma pessoa, pode ser (Inc.). Vivemos aprendendo a nos equilibrar nesta escola que é o mundo. O que é (Inc.)? Aqui, neste moMENto, está havendo NESte momento, esta busca de equilíbrio?
129. A: A cabeça está doendo!
130. AA: Tááááá. ((Muitos alunos responderam, outros conversavam e não se conseguia ouvir nada direito)).
131. P: Neste momento, estamos nos (Inc.)?
132. A: Não.

Citando, mais uma vez, Matencio (2002), ela caracteriza a relação entre esses interlocutores, para dar sentido ao objeto de leitura, como sendo de natureza mútua, embora os sujeitos estejam posicionados, do ponto de vista histórico-social, diferentemente. Logo, para que a leitura, numa perspectiva interativa, se realize, é necessário que haja o envolvimento dos sujeitos aí posicionados – professores e alunos - e que possam se representar, nesse jogo, de maneira autônoma, expressando seu ponto de vista de maneira crítica e reflexiva, diante da leitura realizada.

Outra questão que nos chamou a atenção em relação ao envolvimento dos alunos com a leitura, foi a ausência deles num projeto específico de leitura e escrita, desenvolvido pelo Centro Educacional, e direcionado para todos os alunos das cinco escolas que o compõem, com o objetivo de favorecer a sua competência leitora, sanando dificuldades que eles apresentam. A professora de Língua Portuguesa confessou não ter um conhecimento pleno do referido projeto (EP **[555 e 556])**:

555. Pe: Você sabe que na Escola Parque nós temos um projeto de leitura e escrita? Voltado exatamente para os alunos que têm dificuldade com a leitura e escrita, né? Você tem conhecimento desse projeto?
556. P: Eu tenho conhecimento... Eu ouvi falar deste projeto... eu não fui conhecer o projeto... Aí vou te dizer o outro lado: um professor que tem objetivos... no seu trabalho, que pretende fazer um trabalho significativo, que acredita na construção verdadeira do conhecimento, ele precisa também dispor de tempo para dedicar-se a este trabalho. No momento eu estou fazendo uma graduação onde o Estado está financiando...

Que reflexão podemos fazer dessa situação? Esta poderia ser uma das possibilidades de acesso dos seus alunos à leitura, considerando, como afirmara, as dificuldades que eles apresentavam. Por outro lado, seria a possibilidade, também, do seu acesso a uma variedade de gêneros textuais em situações reais de leitura, de acordo com os objetivos da proposta. Se o professor não está envolvido nas propostas oferecidas pela escola, como poderá envolver seus alunos?

4.3 CENAS VAZIAS

São caracterizados como cenas vazias os recortes de aula, ou mesmo toda a aula, em que, apesar dos propósitos explicitados, de alguma forma, pelo professor, não apresentaram um conteúdo específico e consistente, capaz de gerar significados. Vejamos a seqüência que segue da Cena 4 (**A [79 a 81]**) de uma aula de Língua Portuguesa:

79. P: A outra estrofe diz o seguinte: Nós que passamos apressados/ Pelas ruas da cidade/ Merecemos ler as letras/ E as palavras de gentileza/ Por isso eu pergunto/ A vocês no mundo/ Se é mais inteligente/ O livro ou a sabedoria" ((Enquanto ela lia essa estrofe, muitos alunos conversavam, dificultando a concentração dos demais, ou mesmo a compreensão do que os outros diziam)). Vamos analisar, chiiiiii. Eu vou ouvir (Inc.). Tem muita coisa para ser analisada. Olhe! Primeiro, vamos começar pela questão do que é que vale mais, não é? Se é a inteligência ou se é o livro, ou a sabedoria, não é? Levante a mão quem acha que é a sabedoria. ((Todos falam ao mesmo tempo)). Então, levante a mão, chiiiii. Isto aí é uma forma de gentileza.
80. A: É, é.
81. P: Chiiiii. Pronto, A? Pronto, A? Pronto? (Inc.). Quem acha que é a sabedoria me diga por quê?. Vou começar por você ((aponta para uma determinada aluna). A sabedoria, por quê? É a sabedoria? Chiiiii. Se não existisse a sabedoria, não sabia (Inc.) o que é a sabedoria para você.

Percebe-se, nesse exemplo, a falta de sentido para aquilo que fazia, quando a professora solicitou que levantassem a mão aqueles alunos que achavam que a resposta , era “o livro” em determinado momento, e “a sabedoria” em outro. Aquela não se tratava de uma situação que demandasse uma escolha, então o que esperava que os alunos dissessem após levantar a mão? E se, de repente, ninguém levantasse as mãos, que atitude tomaria a professora? Em que medida uma estratégia como essa contribuiria para desenvolver o senso crítico-reflexivo dos alunos?

Além disso, observa-se, ainda, a pouca preocupação e atenção da professora em relação às respostas dos alunos, ou mesmo, o domínio que ela tem da cena impede-a de esperar os alunos dizerem algo para produzir sentidos a partir daí.

Em outra cena (Cena 7), numa aula da mesma disciplina (**A [371 a 373]**), a professora cobrava uma pesquisa solicitada sobre o poeta Carlos Drummond de Andrade, porém apenas dois alunos haviam-na feito. Se a importância residia nos procedimentos de pesquisa, por que não encaminhá-la mais uma vez, com novas orientações e introduzir uma outra atividade? Em contrapartida, naquele momento, o que parecia prioritário era, apenas, checar quem fizera e quem não fizera a pesquisa. O que se verificou a partir de então foi uma dispersão total por parte dos alunos que mal respondiam ao que ela perguntava (**A [415 a 424]**):

415. P: Você não achou? Você conhece a ESCOLA X? Você vai na Escola X? Você foi à biblioteca e não achou? Você procurou quem lá, na biblioteca da escola ? Quem foi que você procurou? (Inc.) Você não foi naEscola X? Você não procurou.
416. A1: XXX? ((O aluno chama o nome do colega a que a professora se referiu))
417. P: Chiiii. Você não fez POR QUÊ?
418. A2: (Inaud.)
419. P: Você não fez porque (Inc.). Quem mais NÃO fez? (Inc.) Hein? ((Escuta um aluno a mais que disse que não fez)).
420. A3: (Inc.)
421. P: Não estava aqui quando eu solicitei, não é? (Inc.) Você, não fez por quê? Quem não fez? Quem não fez?Não fez por quê? Hein?
422. A1: Quem não fez? ((Imitando a professora e aponta para uma colega)). Ela.
423. Oxente, eu fiz,. AGOra.
424. P: Levanta a mão quem tem a pesquisa aí na mão. Aí? Aí na mão. Levanta a mão. (Inc.) Vamos fazer o seguinTE. Chiiiii. ((O burburinho dos alunos é muito grande agora. Começaram a ficar inquietos com o andamento da aula)). Gente, preste atenção, levante e vem aqui quem fez. Quem fez. E que está aí. Está Aí. Levanta a mão. (Inc.). Venham cá vocês que fizeram e está aí. Está AÍ.

Aqueles cinqüenta minutos de aula transformaram-se numa eternidade, sem significado do ponto de vista dos objetivos que pareciam ser daquela aula, ou seja, a socialização sobre a pesquisa realizada acerca do poeta. De acordo com o plano da quarta unidade, aquela atividade parecia ser introdutória para a leitura do poema de Drummond – *Lagoa -,* no entanto não se efetivou, na medida em que apenas dois alunos tinham cumprido aquela tarefa. Agindo com bastante veemência, exigiu que aqueles que não haviam cumprido com o solicitado, o fizessem, estipulando, inclusive, um novo prazo, embora não tivessem mais direito ao ponto que seria atribuído àquele trabalho. Ainda que tardiamente, verificamos a sua preocupação positiva em valorizar a pesquisa por parte dos alunos, situação que seria bastante favorável à leitura, como atividade de ampliação das informações sobre o autor do texto, ajudando-lhes, posteriormente, a realizar a leitura contextualizada do texto de modo mais significativo.

Nessa mesma cena, em determinada altura da aula, a professora começou a indagar, sem um objetivo claro, o momento em que os alunos ingressaram na escola (Cena 7 **A [473 a 501**). Considerando que o primeiro momento da aula se caracterizou apenas pela identificação de quem fizera ou não a pesquisa e que, neste segundo momento, a professora usou todo o tempo final para esse questionamento, conclui-se que não houve, nessa cena, efetiva produção de conhecimento.

Cena 7 – **A [473 a 501]:**

472. P. Você entrou aqui quando? Em que série?
473. A1: Na 5ª. Série.
474. P: 5ª. Você, na 4ª. Foi, XXX?
475. A2: 6ª.
476. P: 6ª., 5ª. ((Ouviu um outro aluno para quem apontou)), 5ª. ((Foi sucessivamente apontando para o aluno e ele ia deizendo e ela repetindo a sua resposta sobre a série em que entrou na escola)), 4ª., Hein?
477. A3: 7ª.
478. P: 7ª, 5ª.
479. A4: 1ª.
480. P: 1ª. Série,
481. A5: 6ª.
482. P: 6ª., 5ª.
483. A6: 5ª.
484. P: 5ª., 5ª. Você, aí, XXX?
485. A7: 5ª.
486. P: 5ª.

487. A8: 6ª.
488. P: 6ª., 5ª
489. A8: 5ª.
490. P: 5ª. série. ((A professora continuava apontando e os alunos iam informando a série em que entraram na escola)).
491. A9: 4ª.
492. A10: 5ª.
493. P: 5ª. Série.
494. A11: 4ª. Série, 5ª. Série.
495. A12: E eu?
496. P: Vocês que estão conversando? Chiiiiii. Todos que estão aí conversando? (Inc.) Quando vocês vieram pra aqui, já já já tinham a condição de escolher a pessoa que viria ali?
497. A: Não.
498. P: Vieram, vieram (Inc.) onde você mora? Olha a pergunta.
499. A: Já.
500. P: Chiiii. Preste atenção, você vai me responder, contando a mim (Inc.). QUEM veio esbarrar aqui com a opção de dizer assim: Minha mãe, eu quero estudar na ESCOLA CLASSE I? Levante a mão. Levante a mão.
501. P: XXX, (Inc.) Eu acabei de falar ((Há um burburinho geral na sala, ninguém escuta ninguém. Todos falam ao mesmo tempo)). Você também está atrapalhando ((Diz isso a un aluno que chamava a atenção dos colegas, gritando para calarem a boca)). Gente, quem escolheu vir pra AQUI? Levante a mão?. (Inc.) ((A campainha tocou, indicando o final da aula. Aí todos se agitam ainda mais, mas ela insiste, solicita que levantem as mãos aqueles que escolheram estudar naquela escola e começa a contar)). Um, dois, três, quatro, cinco, seis ,sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze. Isso significa, significa certo? Chiiii, que (Inc.) ((Não se ouve mais nada)). Vou deixar, por causa do horário, a pergunta Quem escolheu (Inc.)?

Na Cena 8 - aula de Geografia - observamos que o tempo da aula foi utilizado, apenas, para indicar um trabalho que seria avaliado como nota da quarta unidade (**DC [29]),** sem, contudo, os alunos estarem entendendo claramente o que estava sendo solicitado, ou mesmo, se interessassem pela atividade.

Cena 8 - **DC [29]:**

A professora XXX chegou bastante atrasada, pois sua aula seria às 7h30. Justificou-se, com a gravidez. Comunicou que iria devolver as provas com as notas e passar um trabalho para a 4ª. Unidade, valendo 7,0 (sete pontos). Os alunos estavam mais tranqüilos do que na aula de Língua Portuguesa.

Dirigiu-se ao quadro e registrou:

* Trabalho avaliativo de Geografia – IV unidade (0,0 a 7,0)
* Entrega: 28/11/2005
* Critérios para classificar os países :

Países desenvolvidos e Países subdesenvolvidos.

Alguns alunos estavam dispersos e não se interessavam em copiar nada,

pois nem caderno eles tinham. Por sua vez, a professora, lentamente, consultava um livro didático aberto em cima da mesa, para ir colocando as questões do trabalho no quadro.

(...)

Houve alguns comentários dos alunos. Por exemplo, XXX afirmou não está entendendo nada do que está no quadro, pois a professora nunca tinha falado nada daquilo. Bárbara comentou: "Poxa, professora, é muita coisa pra fazer nesta semana!"

A aula acabou e alguns alunos ainda estavam copiando a atividade do quadro.

A partir dos recortes analisados, é possível refletirmos acerca da improdutividade em que algumas aulas se constituem. Em decorrência desses esvaziamentos, os alunos se dispersavam, havia situações caracterizadas como indisciplinadas, enfim, não houve nesses casos produção dos conhecimentos esperados e definidos a partir dos planejamentos dos próprios professores.

4.3 TOMADAS DE TURNO: AS DIVERSAS VOZES NA SALA DE AULA

Conforme já afirmamos antes, a interação é uma ação conjunta de sujeitos, em posições diferentes. Ela se dá no uso que as pessoas fazem da linguagem, construindo, dessa forma, suas identidades. Então, como se caracteriza tal processo? Para Bakhtin (1988), a palavra-chave é o *diálogo*, por isso considera toda produção verbal dialógica. Costa (2000, p.45) acrescenta que o diálogo não é apenas "um conjunto de turnos alternados simétrica / assimetricamente", mas, sim, "o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-históricos". É nesse sentido que discutirei as diversas vozes que "clamam" no espaço da sala de aula.

Inicialmente, é preciso reforçar a idéia de que o posicionamento do professor, nesse jogo assimétrico, é o de autoridade que tem, no saber, uma de suas armas para demonstrar o poder, legitimado pela instituição escolar. Nessa perspectiva, na maioria das vezes, ele pode exercer controle direto nas possíveis identidades representadas no e através dos discursos construídos no espaço da sala de aula (Moita Lopes, 2002), ou seja, no momento em que os alunos constituem-se como produtores desse discurso. Observamos, assim, a voz dos professores (Língua Portuguesa, História, Geografia e Jornalismo) dominando toda a cena da sala de aula, ou perguntando, ou reclamando, solicitando, afirmando,

direcionando uma resposta, ou mesmo, respondendo ao que eles próprios perguntaram.

Para ilustrar tal situação, percebemos, por exemplo, uma preocupação muito forte, por parte da professora de Língua Portuguesa, de produzir um discurso cujo tom tivesse uma característica moralizante. No item 1 deste Capítulo, busquei uma reflexão em torno da natureza dos textos trabalhados pela professora de Língua Portuguesa, a partir, inclusive, de sua própria fala sobre a necessidade que ela sentia de levar uma mensagem positiva para os seus alunos, os quais contribuíssem para a sua formação. Imbuída dessa preocupação, produzia um discurso, cujo tom assemelhava-se ao do "sermão", até por que sua voz ganhava, nesses momentos, mais força, produzindo uma fala bem pausada e procurando contextualizar os problemas levantados com as diversas situações apresentadas pela própria classe (**A[106]**):

106. P: Perceber e compreender, de interagir, de transmitir, de entender determinados assuntos (Inc.). ((Mencionou perceber, sem prestar atenção ao que A já havia dito: entender)). Você diz assim, culminando (Inc.) com a nossa faculdade que é super inteligente. Então, por que desrespeita, não consegue entender, ele CONsegue analisar a questão. Ele aprende com tanta facilidade aqueles assuntos, mas talvez ele não tenha nem sabedoria para fazer uso desses conteúdos que ele sabe. O que é que vem a ser a sabedoria (Inc.) dessa inteligência? É a opção de fazer uso DEStes conteúdos, você tem ao menos a inteligência. Um, é um, um exemplo: é, aaqui na sala, tem PESSOAS inteligentes, capazes de compreender tudo que eu estou falando sobre gentileza. ((Sua fala nesse momento, é bastante pausada, como se estivesse fazendo um sermão)). Vocês conseguem ASSImilar o assunto, entender a mensagem, mas falta sabedoria pra fazer uso DESte assunto!, uso desta, deste conteúdo. Fazer uso? desta informação. A sabedoria te CONduz e a inteligência faz com que você perceba, que você entenda, que você aprenda, né? Aqui, quando diz assim, ééé, cadê? "A vocês no mundo/ Se é mais inteligente". Não. "Nós que passamos apressados / Pelas ruas da cidade/ Merecemos ler as letras". Quantas vezes nós passamos desperceBIdos por determinadas coisas. Quantas vezes, por exemplo, vamos trazer aqui pro nosso dia-A-dia, pra aqui, aqui, aqui dentro da sala. Nós somos o muro. Quantas coisas boas estão escritas neste muro?, mas que muitas vezes não se PERcebe, porque (.) este muro não deixa claro, na sua atitude. O muro (.) somos nós. Eu sei o quanto vocês são graciosos, mas, muitas vezes, por eu estar, o tempo todo, reclaMANdo, como o seu colega está o tempo todo te irritando, como você está o tempo todo conversando, nós não percebemos o QUANto você tem de bom para oferecer, o quanto este muro tem de BOM para oferecer. Este muro somos nós!. Muitas vezes, estas aulas que nós temos é, (.) na maioria das vezes, esta confusão, estas aulas atropeladas, ou, reclamando o tempo todo se passam por (Inc.) devem ser aproveitadas, ou reclamadas.

Ampliando essa discussão, percebe-se, a partir do exemplo, como os turnos de fala da professora são bem mais extensos do que os dos alunos, cujos enunciados são quase monossilábicos ou, até, vazios de significado. Vejamos, a esse respeito, o exemplo (**A [128 a 132]**)**:**

128. P: ((Retomando a fala de A1)). Olhe o que XXX estava colocando, que a vida é um circo e que vivemos aprendendo a nos equilibrar. E o que é que quer dizer, XXX? Pode ser uma pessoa, pode ser (Inc.). Vivemos aprendendo a nos equilibrar nesta escola que é o mundo. O que é (Inc.)? Aqui, neste moMENto, está havendo NESte momento, esta busca de equilíbrio?
129. A1: A cabeça está doendo!
130. AA: Tááááá. ((Muitos alunos responderam, outros conversavam e não se conseguia ouvir nada direito)).
131. P: Neste momento, estamos nos equilibrando (inc.)?
132. A2: Não.

Com essas respostas, esses sujeitos demonstravam não estar envolvidos com aquela discussão que, a todo custo, a professora insistia em provocar sem, contudo, encontrar neles o eco esperado. Em outros momentos, ouviam-se vozes atravessadas por discursos característicos de uma postura religiosa, como em **A [40 a 44]:**

40. P: Todos NÓS estamos jogando tinta no muro? Todos nós estamos (Inc.).
41. A: Em cada mil salva um.
42. P: Hein?
43. A: Em cada mil salva um.
44. P: Em cada mil salva um (.).Então, de que forma nós, alguém está, pode estar jogando tinta nesse muro? Como é que joga TINta neste muro? ((Alunos completamente dispersos. A1 discutindo com A2 diz algo que não é compreendido)). Chiiii... Olha, no momento não queremos esCUTAR o OUtro. Nós estamos abrindo mão da palavra gentileza. Estamos cobrindo este muro de cinza. E por que cinza?? E por que não vermelho!? Por que não amarelo? E por que não azul?

Ou, como em **A [603]:**

603. P: Eu não posso ficar feliz por que a minha missão aqui na Terra é colaborar para com o meu próximo. Se isso eu não posso fazer; eu fico triste porque eu vejo que alguém não cumpre a obrigação que você tem (Inc.) Bom, agora eu vou ouvir...

Ou, ainda, em **A [725 a 732]:**

725. P: Quando Tomé de Souza, né, veio pra aqui, ele colocou o nome da cidade de

do Salvador. Por quê? Por que do Salvador?
726. A1: ((Souza com z)).
727. P: Em homenagem àquele que salva, em homenagem a Cristo Salvador, tá bem?
728. A1: ((Cantando)) Aleluia, Aleluia!
729. A2: Glória a Deus.
730. A3: É pecado?
731. A2: É pecado.
732. A4: Pecado?

Percebe-se, a partir desses exemplos, como esses sujeitos se representam, reproduzindo um discurso carregado de marcas culturais construídas em outras instâncias, além da sala de aula. Apesar disso, convém ressaltar um possível distanciamento entre esses discursos e seus interlocutores, ou seja, parece não produzir significado, para o outro – no caso, específico, a professora, para quem a resposta era dirigida -, o enunciado "Em cada mil salva um", uma vez que esta se limitou a repeti-la, sem, contudo, tecer algum comentário que, pelo menos, explicasse, como afirmei anteriormente, a intertextualidade implícita ali. Em que medida os alunos conseguiram dar sentido àquele enunciado se a própria professora, mediadora daquele processo, silenciara-se diante do que dissera o aluno? Talvez esse fosse um momento propício para uma leitura intertextualizada, conforme vimos no item 4.2.1.

Em uma outra situação, ao contrário dessas últimas, os interlocutores são convocados a fazer o jogo do sujeito que produz um discurso bem semelhante aos anteriores (**DC [13]**), aceitando-o através da resposta "Amém":

Antes de começar a escrever no quadro, solicitou que ninguém precisava copiar nada por enquanto. Era só relembrar aquilo que ela ia solicitando. Escreveu: "Meus alunos são maravilhosos". Iriam fazer uma análise sintática da frase lá escrita, mas antes pediu, diante daquela afirmação, que todos dissessem "amém" ao que, em coro, todos responderam: "Amém".

Outras vozes ainda podiam ser ouvidas durante os eventos de leitura, promovidos pelos professores. Diante de um trabalho, proposto pela professora de Língua Portuguesa, em torno do texto *A língua*, um grupo de alunos produziu uma paródia e, durante a sua apresentação oral, um dos alunos pronunciou a palavra "pobrema" (**DC [5]):**

O terceiro grupo apresentou uma paródia musicada. Um aluno desse grupo pronunciou a palavra “poblema” ao que os outros reagiram, gritando e corrigindo-o. Porém, a professora não tomou nenhuma atitude diante daqueles comentários, como se eles fossem normais.

Revela-se, nesse momento, a ausência de um trabalho efetivo em torno das diferenças e do respeito a elas, nesse caso específico da variedade lingüística. Caso a concepção de ensino de Língua Portuguesa fosse aquela, cujo eixo organizador de todo o trabalho fosse a linguagem, com certeza, o encaminhamento tivesse sido outro. Ratificando o conceito de Bakhtin (1988) sobre a língua, não se trata de um produto estático, acabado do qual os sujeitos se apropriam, porém “trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la”. Como proporcionar ao aluno, então, uma reflexão em torno da língua de uso se, no momento propício, a situação não é aproveitada ou é desvirtuada?

E assim, diversas vozes vão se impondo naquele jogo da sala de aula, embora algumas delas não sejam, de fato, aproveitadas como poderiam ou deveriam ser.

Cena 4 - **A [190 a 198]:**

190. P: A cultura que se fala aqui, chiii, Está me ouvindo, (Inc.) como a família que surge, o que que é perfeito, o que é qualidade e o que não é qualidade, chiii. Por que é que pra mim gentileza tem um senTIDO e pra outra pessoa tem outro sentido? (Inc.) Vambora, gente, quem apagou o muro?
192. A1: Nós, nós.
193. P: ((Ignorando a resposta da aluna)). Foi alguém. Só que foram seres humanos que apagaram e por que que apagaram?
194. AA: ((Respondendo todos de uma vez e tornando incompreensível o que diziam)). Ouve-se, porém a fala de uma aluna.
195. A2: Apagaram a palavra gentileza porque faltou sabedoria.
196. P: Faltou SABEDORIA. Mas aí, por que que apagaram?
((Muitas falas ao mesmo tempo: dos alunos e da professora)).
197. A1: Por não respeitarem o próximo.
198. P: Por não respeitarem o próximo?

Observamos, nesses recortes, o pouco aproveitamento que os professores fazem das vozes dos alunos que sobressaem no meio do discurso deles e que, se consideradas, renderiam discussões bastante proveitosas a partir das inferências, comparações, contribuições possíveis. Essa diversidade de vozes que ecoam nesse espaço nos remete à afirmação de Cox e Assis-Peterson (2001), citada no Capítulo 1.4, de que não conhecemos, de fato, a sala de aula e a falsa

impressão de que dominamos tudo através de nossa experiência não nos deixa enxergar as particularidades desse jogo interativo que se estabelece no ambiente da aprendizagem. Esperdiçamos, desse modo, algumas oportunidades que nos ajudariam a melhor compreender como esse sujeito aprende, no sentido de desenvolver estratégias específicas que o ajudariam nesse processo.

4.4 RELAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E AS ATIVIDADES PROPOSTAS

4.4.1 O que diz e o que faz o aluno quando o professor...

Os alunos demonstraram, durante as aulas observadas, reações diferentes diante das estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores, como insatisfação, atitude de desdém e ironia, até desenvoltura, porém, na maioria das vezes, constatamos um total descaso por parte deles diante daquelas atividades propostas como práticas de leitura.

Já comentamos que, de um modo geral, aqueles alunos eram bastante inquietos, agitados (Capítulo 1.4.2), sem contar com as forças externas às ações desses sujeitos, como a péssima acústica da sala, o corredor sempre cheio de alunos em aulas vagas, o que contribuía, sobremaneira, para o barulho dentro da própria sala. Isso tornava as aulas bastante confusas, ou seja, havia uma dificuldade em se entender o professor, na condução do seu trabalho e as conseqüentes respostas dos alunos. Nesse sentido, eram relevantes os bocejos bem alto que os alunos davam, os assobios, as trocas de ofensas entre eles. Muitas vezes, essas atitudes passavam despercebidas aos olhos e ouvidos dos professores. Por exemplo, na Cena 6, aula de História **(A [326] a [332])** em que a professora solicitara aos alunos que lessem um capítulo do livro didático adotado pela escola, sobre a Colonização na África e, em seguida, respondessem as questões propostas, um aluno confessou não ter entendido o que lera. A professora, ao orientar uma nova leitura, limitando-a ao trecho relevante para isso, ouviu dele a resposta de que era muita coisa para ler:

326. A1: Professora, eu li as figuras, mas não entendi nada. ((A professora não escuta o que essa aluna diz)).
327. A2: ((Fazendo um esforço para a professora ouvi-lo e contrariar a colega que acabara de falar)). Já acabei e entendi tudo.
328. A3: Já são onze horas. ((Faz a referência ao horário de a aula acabar)).
329. P: ((Agora dirige-se à aluna que não havia entendido e mais outra a seu lado)). O que foi?
330. A1: É que eu não entendi nada.
331. P: Vamos ler de novo? Vamos experimentar? Terminou de ler toda aqui? ((Aponta para um texto que está dentro de um boxe na página 137)).
332. A1: Até aqui? Ah! È muita coisa para ler.

Nessa mesma seqüência, é preciso considerar a pouca importância que os alunos davam às atividades propostas pela professora, ou afirmando que não entenderam nada, ou dizendo exatamente o contrário, para provocar polêmica, ou, ainda, chamando a atenção para a proximidade do final da aula, com a intenção clara de sensibilizar a professora para suspender aquela atividade naquele dia. Há que se considerar, contudo, que de outro lado, existia a falta de atenção da própria professora diante do que dizia o aluno. Lidamos, na sala de aula, com muitas diferenças que marcam os sujeitos e suas formas de se posicionar perante o outro. São diferenças de compreensão de fatos, situações, conceitos etc. Outras dizem respeito às dificuldades de desenvolvimento da aprendizagem e outras, ainda, que se referem aos relacionamentos. Como agirmos diante de tais situações? Estamos preparados para tanto? Como elas interferem no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?

Também, não era de se estranhar, nessa profusão de posicionamentos que, em alguns momentos, os alunos imitassem a fala da professora, durante a proposta de alguma questão, como em **A [417] a [421]:**

417. P: Você não fez porque (Inc.). Quem mais NÃO fez? (Inc.) Hein? ((Escuta um aluno a mais que disse que não fez)).
418. A: (Inc.)
419. P: Não estava aqui quando eu solicitei, não é? (Inc.) Você, não fez por quê? Quem não fez? Quem não fez?Não fez por quê? Hein?
420. A1: Quem não fez? ((Imitando a professora e aponta para uma colega)). Ela.
421. A2: Oxente, eu fiz,. AGOra.

Diante dos fatos observados, no que se refere às respostas que os alunos davam às propostas feitas pelos professores, é imprescindível questionar a relação

existente entre as atividades propostas por eles e os objetivos e competências definidos nos planos de unidade (**D 5 e 4** respectivamente). Foram relacionados alguns, como "Elaborar comparações", Caracterizar situações", "Diferenciar doutrinas", ou "Ler e interpretar textos literários e informativos de forma crítica", porém, como alcançá-los a partir de exercícios tão mecânicos e padronizados? Cavalcanti (2001) nos chama a atenção para os procedimentos de interpretação, os quais não podem negar o conhecimento sobre a língua, o mundo, as crenças e valores de seus interlocutores. Nas situações transcritas, o que verificamos é, justamente, a falta de consideração, por parte dos professores, em relação aos conhecimentos que aqueles alunos já tinham construídos e que deveriam ser acionados no processo interativo da leitura. Considerando a concepção de Vygotsky (1989) sobre a aprendizagem, as práticas de leitura devem acontecer numa relação sócio-interacionista – segundo o autor, a origem do desenvolvimento mental e da construção do sujeito.

Numa situação semelhante à anterior (Cena 4), a professora de Língua Portuguesa sugere, após a discussão oral do texto *Gentileza*, uma atividade de escrita **(A [161] a [165]).** Para tanto, escreve apenas uma questão no quadro, solicitando que os alunos respondessem-na nos seus respectivos cadernos, afirmando a necessidade de organização estética, o que significava, antes de mais nada, a confecção do cabeçalho no início da folha de papel:

161. P: (...) Agora, uma questão aí para vocês. Vou botar aqui no quadro. ((Burburinho de alunos)). Ainda estamos na interpretação do texto. ((Escreve no quadro à proporção que vai lendo)). Que maNIFESTAção foi apagada dos muros? Quem apagou? Por quê? É para responder por escrito no caderno, com cabeçalho.
162. A1: Ah, professor, não!
163. A2: Vamos discutir.
((A professora colocou a questão no quadro, precedida do título "Continuando a análise da música *Gentileza"* . Os alunos continuam conversando. Um deles demonstra estar com sono, bocejando longamente e joga um papel embolado no chão)):
164. A3: A professora também enche o saco!
((Um aluno começa a assoviar alto)).
165. P: ((dirigindo-se a esse aluno)): Chiiiiii.
((A4 resolve mudar de lugar depois de discutir com XXX, pois um estava provocando o outro e, passeando pela sala, ela vai observando o caderno dos alunos.)) A5 não está fazendo cabeçalho.XXX não está fazendo cabeçalho, é isto?

Cena 6 - **A [315] a [320]**

315. **P**: Vamos fazer em dupla ou em trio, vamos? ((Faz essa recomendação em função da falta do livro na sala, pois são poucos aqueles alunos que o têm.)) Vamos ver as figuras?
316. A2: É é engraçada.
317. A1: Engraçado nada.
318. P: O que foi, XXX?
319. A1: Não, ela tá dizento que esta foto é engraçada, eu estou dizendo a ela que não.
320. P: É, é muito triste (Inc.), tá certo? Vamos ver aí? Leia a figura, vamos ver (Inc.), chegar você mesmo o que causa do deserto (Inc.). Vamos ver o problema na África? Depois você até poderá. (Inc.) Página cento e trinta e sete, depois nós vamos continuar a ler a seguinte, tá certo? Na página cento e trinta e sete... ((Os alunos começaram a debochar da imagem – a foto na realidade – que reprentava uma criança raquítica, de barriga grande mamando.))

Nesse momento, parece que o descaso em relação à tarefa proposta é geral e os alunos demonstraram sua insatisfação de formas diversas, desde a provocação entre dois deles, até o pedido do aluno A2, diante da preguiça de escrever, para que o professor continuasse desenvolvendo apenas a oralidade. Aliás, era uma constância daqueles alunos as reações desse tipo diante das atividades escritas. Na verdade, a superficialidade de suas respostas demonstrava a natureza da questão solicitada que não passava de verificação do conteúdo do texto, em que deveriam reproduzir, na escrita, aquilo que já havia sido discutido oralmente. O auge dessa insatisfação foi demonstrado por um aluno que foi às últimas conseqüências, afirmando que a professora “enchia o saco”. Em que medida tal atividade contribuía para o desenvolvimento de práticas de letramento, se não havia interação entre os alunos e o professor? Na seqüência, a socialização das respostas dadas àquela atividade foi feita, independentemente daquilo que eles haviam escrito em seus cadernos, pois o professor não se preocupou em verificá-los posteriormente. O que se observa é apenas a imposição do “dever” a ser realizado.

Não podemos deixar de citar, nesse “jogo da sala de aula”, já caracterizado, em outro momento, como processo interativo de posicionamento de papéis, o silêncio de alguns alunos como forma de dizer algo, portanto como um “construto possuidor de significado” (Gilmore apud Laplane, 2000, p. 54). Em certos momentos, ainda que questionados nominalmente pela professora, alguns alunos permaneciam calados, ou por não terem uma resposta a dar ao que era perguntado, ou por timidez, ou mesmo, por não quererem responder , como demonstração de

insatisfação diante da situação criada, conforme ilustram os recortes que se seguem de duas aulas de História.

Cena 6 – **A [337 a 343]**:

337. P: Leia de novo, então. ((Continua passeando na sala, observando os alunos e tirando suas dúvidas)). Agora que terminaram de ler (Inc.). XXX, o que foi que você esntendeu das figuras?
338. A1: (calado).
339. P: Na verdade, (Inc.) O que você entendeu? ((Pergunta a outro aluno, pois a primeira não soube responder)).
340. A2: ((Ficou calado).
341. A3: Eu entendi, professora.
342. P: Vamos, lá. O que foi que você entendeu? ((Pergunta a mais outro sem ouvir aquele que está afirmando que entendeu)).
343. A3: Eu entendi, professora. (Inc.) ((Não foi possível compreender o que o aluno respondeu por causa da zoada na sala. Esta também vinha de fora da sala, pois, a esta altura, muitos alunos já estavam fora de sua sala)).

Cena 13 – **A [660 a 665**]:

660. P: Dessas imediações aqui ((A professora se refere às imediações da escola que está situada no Pero Vaz)). Qual é o nome?
661. A: Não sei.
662. P: Entre essas imediações aqui se chamava Corta...
663. A: Bra...
664. P: Se chamava...
665. A: Corta Braaaço.

Cena 13 – **[745 a 756**]:

745. P: IAPI. Esta sigla o que quer dizer IAPI? Vocês sabem?
746. AA: Nããão.
747. P: Não sabem?
748. A2: Iapi ((Ela pronuncia como se fosse uma palavra paroxítona e não uma sigla)).
749. P: IAPI por quê? É interessante saber, sabia?
750. A1: A professora disse (Inc.)
751. P: Então diga, minha filha, vamos.
752. A2: Eu sabia, professora.
753. P: Você sabe por que você (.) não sabe? Olhe quanta gente que não presta atenção. ((Aponta para os alunos que estão conversando sem prestar atenção à discussão acerca dos nomes dos bairros)).
754. A: Nem todo mundo tem memória boa.
755. A: Professora, professora?
756. A2: Professora, eu só sei que IAPI é uma sigla.

Nesse último recorte, a resposta do aluno “Nem todo mundo tem memória boa” revela a real intenção da professora durante a “sabatina” em que se transformara aquela aula sobre o estudo que estavam fazendo, naquela unidade, sobre o bairro da Liberdade, ou seja, os alunos deveriam demonstrar que sabiam de cor todo aquele conhecimento levantado a partir de uma pesquisa realizada anteriormente. Observa-se, inclusive que alguns deles não tinham significado nenhum para aqueles sujeitos, apesar da insistência da professora.

4.4.2 O que diz e o que faz o professor quando o aluno ...

Temos questionado, desde o início deste trabalho, quem são esses sujeitos, do ponto de vista das identidades assumidas e representados, na sala de aula, de um lado, pelo professor, e, do outro, pelos alunos. Vimos, também, (no item 4.5.1) que estes reagem, diferentemente, diante das estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores. Neste espaço, refletiremos acerca das reações dos professores diante da postura dos seus alunos, do mesmo modo, nas atividades de leitura realizadas.

Através das situações já analisadas, é possível perceber, de um modo geral, a postura de autoridade que assumiam, procurando impor-se, às vezes com mais severidade, outras de maneira negociada. Em alguns momentos o silêncio deles, diante de uma atitude ou resposta de um aluno, parecia, por um lado, demonstrar descaso para com ele ou, em outros casos, até, falta de preparo para enfrentar aquela situação. A verdade é que, na maioria das vezes, o aluno não era ouvido. Observamos casos que demonstravam o esforço dele para que o professor considerasse a resposta que dava em relação a uma questão do texto trabalhado **(A [86] a [96]):**

86. P: Bom, será que uma pessoa inteliGENte, ela é sábia?
8.2 A1: Não.
8.3 P: Sempre uma pessoa..
8.4 A: (Inc.)
8.5 P: Então, existe diferença entre inteligência e sabedoria?
86. A: Existe.
87. A2: Não ((Disse isso concomitantemente à resposta do aluno anterior)).

88. P: ((Parecia ignorar as respostas dos alunos)). Existe?
89. A1: ((Repete a resposta que já havia dado)). Existe.
90. A3: Existe.
91. P: Por que a sabedoria e a inteligência? E a inteligência? (Inc.).
92. AA: (Inc.) ((Dizem algo ao mesmo tempo)).
93. P: Por que a inteligência?
94. A: A sabedoria. ((Disse isso bem pausadamente e demonstrando segurança)).
95. P: Hein?
96. AA: (Inc.).
97. P: A inteligência e a sabedoria (Inc.). A sabedoria, chiiiii. Oi, ôô, vamos aqui.

A professora, nessa cena, parece, não só confundir o aluno com a repetição das perguntas que faz a eles, como, também, não dá atenção a algumas respostas construídas por alguns deles, até que fosse para pontuar os seus equívocos. Assim, a voz dos alunos é apagada pelo discurso imperioso que a professora profere em que sobressai muito mais a sua autoridade do que os significados que estão sendo construídos.

Ainda com relação àquilo que o professor diz diante do que o aluno faz, observamos, no seguinte recorte **A [16] a [21],** sua reação diante da atitude irrequieta de alguns alunos que, conversando paralelamente, interferiam na escuta da resposta dada por um terceiro aluno:

16. P: Devemos ser gentil com os outros e com (...).
17. A1: E o mundo.
18. P: E com o mundo (Inc.) Não estava na aula passada mas, então, a palavra gentileza (...)
19. A: Amor ao próximo.
20. A: Jeito de se vestir, falar, de viver. (Inaud).
21. P: Jeito de se Vestir, falar, viver. Preciso ouvir, XXX. Ôoo, XXX pelo amor de Deus! (Inaud).

Nesse momento, perde-se a interação que acontecia para a construção do sentido de “gentileza” em função da postura daqueles alunos.

4.6. FORMAÇÃO DO PROFESSOR REVELADA IMPLICÍTA E EXPLICITAMENTE

Tratamos, no Capítulo 3, de algumas questões relacionadas à formação do professor, tanto a inicial, quanto aquela que se estende por toda a sua vida

profissional. No que se refere à primeira, defendemos a necessidade de uma relação do formando com a prática, desde o início do curso da licenciatura, como possibilidade de uma maior reflexão em torno de seu fazer pedagógico, enriquecendo, assim, as suas ações. De outro modo, a formação continuada vinculada com a prática do professor na escola, ou seja, com caráter de revisão e de reflexão do trabalho desenvolvido pelo professor na própria instituição escolar.

Em alguns momentos, percebe-se, através das propostas de trabalho e das estratégias desenvolvidas, a carência de programas de formação na vida daqueles professores envolvidos na pesquisa. Através de algumas dessas situações, percebe-se explicitamente essa necessidade; em outras, isso aparece velado através do seu discurso.

Durante uma aula de História (**A [307], [333], [337] e DC [25]),** a professora refere-se às ilustrações, que fazem parte de um capítulo do livro didático adotado, sobre a colonização na África, como "figuras":

Cena 6 – **A [307]:**

307.P: Não. Nós vamos ver uma (Inc.), certo? Nós vamos ver daqui a pouco um novo (Inc.), certo? Vamos ver essas figuras ((Refere-se às ilustrações sobre as guerras de resistência na África por causa da dominação e o estado de desolação)). Vamos ver (.) as duas. Vamos? Ver as figuras. O que vocês observaram? Olha, vocês lembram quando (Inc.)

Cena 6 – **A [333]:**

333. P: O que eu disse que era para ler? O Colonialismo na África, não foi? Hein? Leu todas? Leu? Leu a figura para ver o que está acontecendo aqui? ((O aqui a que ela se refere é exatamente ao fato que a imagem expressa)).

Cena 6 – **A [337]**:

337. P: Leia de novo, então. ((Continua passeando na sala, observando os alunos e tirando suas dúvidas)). Agora que terminaram de ler (Inc.). A, o que foi que você entendeu das figuras?

Cena 6 – **DC [25]:**

. Diante de uma dúvida que surgiu, ela solicitou que os alunos abrissem os livros na página 137 e perguntou-lhes o que indicava a "figura" (imagem de uma africana com os seios à mostra, amamentando uma criança desnutrida, pele e osso). Foi um deboche só. Um aluno disse que era a mãe de outro e a briga se formou, sendo necessário a intervenção da professora.

O que significava para aquela professora a figura? A foto seria, então, uma figura? A reação que aqueles alunos tiveram, diante daquelas imagens, não seria, portanto, conseqüência do tratamento simplista que ela própria dera à questão? Que tipo de leitor pretendia formar a partir de uma relação tão primária com o texto? Essa também é uma reflexão que nos impõe o trabalho que é desenvolvido "em torno" do livro didático. Já nos referimos a essa questão (Capítulo 3.1), quando discutimos a dificuldade do professor em trabalhar com o livro didático, isto é, em transpor as propostas por ele apresentadas, o que o obriga, apenas, a reproduzir o que, de alguma forma, lhe é imposto.

No item 4.2.1, fizemos referência ao trabalho da professora de Língua Portuguesa com a gramática de forma contextualizada e, até, mecânica, de pergunta e resposta, por exemplo, sobre a função sintática de alguns termos da oração (**C 1 [2]**). Embora afirmasse, como já vimos em um recorte de sua entrevista (**EP [492 a 493**], que o trabalho com os recursos lingüísticos são conseqüência da leitura e essenciais para a escrita do aluno, verificamos que, na prática, acontece exatamente o contrário, pois, ao fazer referência sobre o uso do porquê, a partir da atividade de leitura realizada, promove um exercício bastante mecânico sobre o conteúdo em questão, sem relacioná-lo, em nenhum momento, ao texto que fora, naquela mesma aula, objeto de uma prática de leitura.

Cena 4 – **A [202 a 218]:**

202. P: Porque para cada uma dessas pessoas, o amor, a compreensão, a responsabilidade com o outro, a sabedoria, (Inc.) ((XXX resolveu falar, ao mesmo tempo, que a professora e na mesma altura, impedindo que se compreendesse o que ela dizia)) não se manifestaram, chiii. (Inc.) ((Responde a uma pergunta de um aluno junto dele, bem baixinho; não se entendeu o que foi dito)). Pronto? (Inc.) ((XXX faz um comentário)). Prestem a atenção o que estou circulando. ((Burburinho dos alunos)).
203. A: Porque.
204. AA: Porque.
205. P: O que eu escrevi no quadro XXX?
206. A: Porque.
207. A: Porque.
208. A: Porque não tem acento.
209. P: Vocês... , nas leituras diversas que vocês querem fazer, seja em revistas, vídeos, ééé...
210. A: Textos...

211. P: Os novos textos, no material que nós lemos na sala, todo material que vocês usam em casa, revista, jornal, vocês encontram, chiii, olha aqui, gente. Vamos, Jéssica? Vocês encontram o porquê sem ser escrito dessa forma?
212. AA: Não ((Isso é dito por vários ao mesmo tempo)).
213. P: Qual a OUtra forma?
214. A: Tem porque junto...
215. P: Ói? Tem porque junto...
216. A: Tem aquele separado, sem acento...
217. P: Sem acento algum? ((Ouve uma outra colocação de um aluno e o repete)). E tem separado COM acento? ((Burburinho dos alunos)). E tem separado com acento? ((Dirigindo-se a um aluno em separado)). ((Os alunos, em sua maioria, continuam a conversar, gritar sem se importar com o que a professora dizia. Alguns liam revista. Afinal, quem está prestando atenção à aula?)). Estudamos (Inc.) Então, os estudantes me perguntam por que (Inc.) ((Agora, todos falam ao mesmo tempo e não se consegue compreender mais nada.)) Tem algum aqui certo ou errado?
218. A: Todos estão certos.

Embora demonstrasse a intenção de fazer diferente, de ultrapassar aquele lugar-comum que questionava, a professora não conseguia transpor a prática que aqui denominamos como tradicional e caracterizada por Antunes (2005) como reducionista, pois enfatiza o trabalho isolado e descontextualizado da palavra. Trata-se de uma questão reveladora de sua formação incompleta, uma vez que não possuía curso de nível superior ainda. Cursava, no momento da pesquisa, uma graduação à distância, numa instituição particular. Aliás, de acordo com seu depoimento, era com muita dificuldade que se dedicava ao estudo, pois precisava dividir o seu tempo entre ele, a carga horária da escola, seu planejamento e seus compromissos familiares e pessoais (**EP [557 e 558**]):

557. Pe: Onde é a graduação que você está fazendo? Eu esqueci de lhe perguntar...
558. P: Na XXX. Universidade Salvador. E aí, o Estado financiando, tudo direitinho... Só que... não... é... o... o... Sistema, não gosto muito de usar este termo, porque também faço parte dele... mas digamos assim, os degraus acima não compreendem que o professor precisa de um tempo para estudar... e fica complicado porque eu não tenho este tempo disponível tenho que fazer tudo dentro de um tempo mínimo e eu...eu iria produzir muito mais se eu tivesse um turno disponível... pra estudar... e eu estaria sabendo que no outro turno eu estaria disponível para atender ao meu aluno porque, na verdade, este curso está sendo interessante pra mim.

A dificuldade em tratar algumas questões próprias das particularidades dos gêneros textuais também foi demonstrada pela professora de Língua Portuguesa. Na Cena 10, levou para a sala de aula o poema *Serão de Junho* de Augusto Meyer,

cuja leitura, conforme lembrara aos alunos, já havia sido feita na aula anterior. Ditou, então, para os alunos algumas questões sobre o texto e que deveriam ser respondidas no caderno (**C 10 [4]**). Uma delas apresentava uma especificidade sobre a linguagem poética – "Podemos perceber três vozes diferentes nesse poema. Indique quais são elas e justifique" -, relacionada ao "eu-poético". O desconhecimento dos alunos sobre esse conceito foi geral, a ponto de a professora adiar a atividade para ser realizada em casa, a fim de poder explicar do que se tratava aquela informação que parecia nova para eles.

Cena 10 – **DC [36 e 37**]):

> A professora deu início à aula, lembrando o poema que leram na aula anterior, ou seja, "Serão de Junho" de Augusto Meyer. Solicitou que os alunos apanhassem seu caderno, pois ela iria ditar algumas questões referentes ao texto para que eles pudessem respondê-las. E, pausadamente, começou a ditar as questões:
> 1. Podemos perceber três vozes diferentes nesse poema. Indique quais são elas e justifique.
>
> Neste momento, um aluno afirmou que não tinha entendido aquela pergunta e o que eram as vozes. A professora solicitou que ele aguardasse o final das perguntas que ela voltaria para explicar. Calado, retornou à cópia do que ela ditava.
>
> Ao final deste ditado, uma aluna comentou que estava "muito difícil este dever". A professora explicou, então, que eles fariam em dupla ou trio para poderem discutir o que fora solicitado. De início, houve outro tumulto, pois ninguém queria sair de onde estava ou, então, queriam formar grupos maiores com a intenção de permanecerem onde estavam e com quem estavam. Com muito esforço, foi organizando os grupos e aproveitou para explicar o que eram as vozes. Assim, os grupos começaram a trabalhar.
>
> Percebi que muitos não sabiam, de fato, o que iriam responder, por mais que a professora aconselhasse que eles voltassem ao texto e lessem-no tantas vezes quantas fossem necessárias para compreendê-lo totalmente. Verifiquei alguns alunos que estavam dispersos, faziam outras coisas, inclusive conversar com o colega.

Como trabalhar com a linguagem poética sem construir com os alunos o conceito de "vozes" ali presente? Não parecia haver, por parte dos alunos, um conhecimento prévio em torno das características do gênero poético e, pela explicação que dera, embora tardiamente aos alunos, percebemos a sua falta de domínio de um conteúdo que deveria ser elementar, uma vez que ela própria o selecionara para desenvolver uma prática de leitura.

Outra situação que nos revela a condição do professor de escolas da rede pública de ensino trata-se do seu trânsito por disciplinas diversas como recurso para

preenchimento de sua carga horária na instituição escolar. Foi o que nos revelou a professora de Jornalismo (não temos aqui a transcrição de sua fala, pois se recusara a gravar uma entrevista). Na verdade, sua formação inicial era em Língua Portuguesa e lecionava na 8a. série, mas, para completar sua carga horária, aceitara lecionar Jornalismo na 7ª. série. Como não tinha formação para tanto, fazia um trabalho, conforme me explicara, de leitura de textos de jornal. Percebemos, nesses exemplos, o quanto a formação incompleta do profissional tem interferido numa prática mais significativa e, portanto, mais eficaz em sala de aula.

Embora algumas ações institucionais já estejam sendo desenvolvidas, principalmente em cursos de licenciatura com propostas mais inovadoras, no sentido de reorientar essa prática, ainda existe, conforme já afirmamos anteriormente, uma carência de programas de formação continuada, promovidos pelos órgãos competentes. Inclusive, essa foi uma queixa explícita da coordenadora pedagógica da escola, afirmando, inclusive que existem órgãos específicos para promover a formação do professor, mas a escola não está envolvida.

EC [699 a 704]:

699. Pe: E com relação à formação continuada, o professor aqui participa de alguma formação?
700. C: Não. Esse ano eu não vi o professor participar... aliás, eu só vi a professora XXX, acho que participou de alguma formação lá no IAT...
701. Pe: E como isso é viabilizado? Como é que chega até a escola?
702. C: Porque não chegou aqui... Aqui na escola não chegou nada... é...assim, convidando o professor pra formação.
703. P: Por que isso vem da Secretaria?
704. C: Vem da Secretaria... do IAT... ou da DIREC... e aqui não chegou nada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Atribuir sentido ao fim de uma trajetória, ou melhor, chegar ao fim de uma jornada com algumas respostas, torna-se sempre o trabalho mais incompleto, mais provisório de todos, porque mesmo que consigamos encontrá-las, estão sempre pela metade, ou seja, só é possível vislumbrar uma de suas partes, sempre a depender do ângulo a partir do qual olhamos.
>
> Mendes, 2004.

É com esse sentimento, que, após uma longa, mas "gostosa", trajetória, que inicio minhas considerações finais, com a sensação do dever cumprido, mas jamais concluído. As leituras empreendidas me trouxeram certezas, dúvidas e novos conhecimentos. As observações realizadas no cenário selecionado me assutaram em razão de algumas descobertas e outras constatações sobre a prática do professor de Língua Portuguesa em sala de aula. A escrita me trouxe o gás necessário para ler mais, pesquisar mais de forma a contribuir, de alguma maneira, com as investigações na área escolhida.

Primeiramente, é importante ratificar alguns aspectos que ficaram para trás, no sentido de dar mais visibilidade ao que será posto daqui para frente. Começo revisitando o objetivo principal de meu estudo: investigar o modo como as práticas de leitura em sala de aula são desenvolvidas no sentido de promover, aos sujeitos nelas envolvidos, a construção de identidades de letramento. Considero o espaço da sala de aula, conforme discuti ao longo desse trabalho, propício para a interação verbal, na medida em que nele posicionam-se sujeitos diferentes, cada um deles revestido de sua própria história. Foi neste cenário, portanto, que me dediquei ao

estudo das relações estabelecidas entre esses sujeitos – professor e alunos – durante os eventos de leitura realizados.

Ao definir o objetivo principal deste trabalho, através das perguntas levantadas, tinha a clareza da necessidade de aprofundar-me em alguns conceitos fundamentais. Desse modo, iniciei esse estudo pela discussão sobre linguagem e ensino, considerando que, numa perspectiva tradicional – ainda hoje praticada – ensinar a língua materna significa, essencialmente, ensinar a gramática normativa, prescritiva, centrada na palavra ou na frase exclusivamente. Nessa concepção, a língua seria algo pronto e dado ao sujeito que, apropriando-se desse conhecimento, estaria melhorando sua capacidade de usá-la. Vimos, em contrapartida, outras concepções sobre o ensino da língua portuguesa pautadas nas práticas de leitura, produção escrita e análise e reflexão sobre a língua de uso (Geraldi, 2002), o que reforça o pensamento bakhtiniano a respeito da linguagem, como processo interativo, dialógico.

Em seguida, refletimos sobre a identidade, como construção social e revestida de valores histórico-culturais que interferem nos posicionamentos dos sujeitos nas relações com o outro. Essas concepções foram discutidas à luz de Hall (2000), Silva (2000) e Woodward (2000) que, por sua vez, trazem a diferença como aspecto central dessa relação. A construção das identidades na sala de aula é discutida por Moita Lopes (2002) que se refere ao professor como aquele capaz de interferir nas representações dos alunos. Nesse sentido, o autor defende o ponto de vista de que os discursos produzidos por esses sujeitos são atravessados por essas marcas identitárias.

Dialogando com esses aspectos sobre concepção de linguagem, ensino da língua e construção de identidades, destacamos a importância do trabalho, em sala de aula, com as práticas de leitura, esta concebida, antes de tudo, como construção de sentidos (Koch, 2001). Através de estratégias proporcionadas pelo professor, em torno de gêneros textuais diversos, essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento do letramento dos sujeitos constituídos nesse espaço. O letramento, por sua vez, é compreendido, dessa forma, numa perspectiva social (Kleiman, 1995, Soares, 2000) e a formação do professor é fundamental (Matencio, 2002) para que esse trabalho ganhe a dimensão que defendemos através da pesquisa empreendida.

A partir da observação de algumas aulas, das entrevistas realizadas com alunos, professores e o corpo gestor da escola - campo da pesquisa -, e do cruzamento dessas informações com a análise dos planos de ensino elaborados pelos professores envolvidos, e do Projeto Político Pedagógico da instituição, levantamos algumas considerações que acreditamos importantes para investigações e reflexões posteriores.

Inicialmente, concluímos que as questões sobre a leitura e a escrita estão ligadas diretamente à concepção de linguagem assumida pela escola e pelos professores. Aliás, se a linguagem não é entendida como o eixo norteador do ensino da língua (Mendes, Silva e Barigchum, 2006), com que objetivo, então, o aluno lê na escola? Para provar ao professor que sabe decodificar o escrito? Enquanto considerarmos a instituição escolar como causa e a leitura como conseqüência, estaremos contribuindo para o que Lerner (2002) chama de processo de escolarização da leitura, ou seja, o aluno aprende a ler apenas para aquelas situações promovidas naquele espaço. Não se leva em conta, como afirmamos nas discussões do Capítulo 4, a dimensão social em que esses sujeitos estão inseridos e as possibilidades de leitura que têm à sua frente, no uso real que ele pode fazer da escrita.

Nessa perspectiva, não se pode tratar, separadamente, a leitura e a escola, pois é, justamente nela, que as diversas situações de leitura ganham corpo, se materializam sob um programa de ensino. Embora tenhamos clareza das dificuldades que a instituição de ensino público e seus professores têm enfrentado, é preciso que se definam políticas e ações capazes de delimitar o papel da escola no desenvolvimento responsável das competências leitoras de seus alunos, pois, como afirma Kleiman (1995), a escola é a verdadeira agência de letramento.

Apesar de um período de, mais ou menos, dez anos de escolaridade, são perceptíveis as lacunas deixadas pelo ensino no que diz respeito à competência leitora dos alunos. Como desenvolver, então, uma identidade de letramento capaz de tornar esse sujeito crítico e reflexivo diante de sua realidade? Aliás, esse tem sido um discurso bastante enfático e recorrente proferido pelos profissionais da educação e que, aliás, perpassa todas as áreas dentro das escolas, aparecendo, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da maioria delas, em forma de uma de suas missões, ou seja, a de “formar cidadãos críticos e reflexivos para o mundo”. De

que mundo estamos falando, então? Temos clareza do valor que desempenha a escrita para comunidades de menor prestígio social - situação da escola, campo desta pesquisa? Estamos conscientes de que elas estão distantes do contexto cultural das classes dominantes, economicamente e socialmente falando, cujos projetos circulam em torno da escrita? Como já afirmamos, anteriormente, esses sujeitos atribuem um caráter imediatista à língua, caracterizando-a, prioritariamente, como instrumento de comunicação. Como, então, a escola pode contribuir para aproximá-los, cada vez mais, do mundo letrado?

Segundo Matencio (1994), do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, essa distância entre o desenvolvimento do aluno como sujeito letrado e o seu processo de escolarização, caracteriza o conceito simplista de letramento que a escola desenvolve, isto é, um processo que se reduz às ações desenvolvidas unicamente nesse espaço, pautado nos valores da classe dominante. Esses valores são transferidos para os alunos sem oportunidades de refletirem em torno da adequação de sua linguagem às mais diversas situações. Esse distanciamento tem provocado uma certa incapacidade do aluno para desenvolver-se como sujeito letrado, conseqüentemente o seu fracasso, não só escolar, como social, uma vez que a escrita, como vimos, define o poder econômico das sociedades. Nelas, o sucesso escolar está vinculado ao valor social atribuído à escrita, isto é, ao uso das modalidades lingüísticas em diferentes situações. Convivemos, assim, com um grande contrasenso: A escola reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida, no entanto, privilegia um único modelo: aquele imposto pela elite dominante.

Citando Kleiman (1990), o processo de letramento deve ser constituído por práticas e eventos relacionados ao uso, função e, subseqüente impacto, da escrita na sociedade. Desse modo, a escola não pode negar o conhecimento e as experiências com a leitura que os alunos constroem fora da escola, aliás, na maioria das vezes, numa linguagem bem mais motivadora e interessante. Assim, quanto mais acesso, dentro da escola, este sujeito tiver ao uso e funções da escrita em situações reais, mais próximo do mundo letrado ele estará, multiplicando-se, dessa forma, seu universo cultural.

O fracasso da leitura na escola tem se caracterizado por algumas concepções equivocadas em relação a essas práticas, o que foi possível constatar ao final da pesquisa. Primeiro, porque os professores, em sua maioria, acreditam

que lendo silenciosamente um texto para, em seguida, responder às questões sugeridas por eles isoladamente, é possível aprender a ler. Nessa perspectiva, esses professores estariam limitando a leitura exclusivamente àquele momento, como se, após um “exercício” oral ou escrito, aquela leitura se esgotasse. No entanto, conforme afirma Matencio (1994), a leitura ultrapassa o momento em que ela é realizada, isto é, vai além daquele contato inicial com o texto. Em segundo lugar, os professores remetem a interpretação dos textos selecionados unicamente ao seu conteúdo, transformando essas atividades em verificação do conteúdo do que foi lido, sem uma abordagem sobre os gêneros que circulam na sociedade. Em terceiro lugar, o papel que os professores assumem, durante a interação que promoveria uma prática efetiva, é o de autoridade que detém uma verdade “única”, direcionando, assim, a leitura dos alunos a partir de suas próprias crenças e valores. Em decorrência disso, monopoliza o turno das falas, perguntando, afirmando, negando, respondendo, enfim, ao que ele próprio questionara.

Os professores da escola, conforme observamos na análise dos dados de pesquisa, ainda assumem concepções tradicionais de leitura, valorizando conceitos e terminologias, privilegiando, inclusive, a tipologia de textos, em detrimento dos gêneros, como se, além dos muros da escola, os sujeitos selecionassem tipos textuais (narrações, descrições, poesias etc), para cumprir seus mais diversos objetivos de leitura. O trabalho com a análise do texto, considerando suas marcas do gênero, ainda é insipiente nas escolas de ensino fundamental, de um modo geral e nessa, em especial, não é diferente. Apesar de ter observado aulas de leitura, a partir de textos de gêneros diferentes, em momento nenhum, fez-se um trabalho em torno das marcas textuais que diferenciam um gênero do outro. Para Marcuschi (2005), o trabalho com a linguagem dá-se a partir das manifestações dos gêneros textuais que se materializam a partir deles, com propósitos particulares e em situações singulares de interação social. Em vistas disso, enfatizamos a questão que já levantamos, direta ou indiretamente, nesse trabalho: através de uma prática de leitura em sala de aula não se está desenvolvendo um trabalho de linguagem? Fica evidente, dessa forma, o equívoco existente sobre concepção de linguagem e sua relação com o ensino da língua materna.

Em contrapartida, a ênfase do trabalho com a leitura centra-se, prioritariamente, no seu conteúdo. A partir dele, é produzido um discurso com a intenção explícita de exercer certa influência na postura de seus alunos, através de

atividades de leitura. Um trabalho dessa natureza revela o modo como os professores se representam nesses espaços, impondo aos alunos uma única perspectiva em torno dos temas discutidos. Inclusive, o próprio aluno já incorpora a leitura na perspectiva de ensinamentos éticos e morais. O problema aqui não reside no fato de eles expressarem livremente sua opinião, mas de esses profissionais terem a clareza de que esse seja, também, um direito dos alunos e não uma imposição, provocando, assim, uma distorção, ou um escamoteamento dos reais propósitos da aula de Língua Portuguesa: uma aula de linguagem em que estratégias de leitura sejam desenvolvidas no sentido de o sujeito poder enxergar-se como leitor em potencial, capaz de construir, sucessivamente, identidades que se aproximem, cada vez mais, do sujeito letrado.

As atividades de escrita, relacionadas à leitura, precisam ser planejadas, antecipadamente, no sentido de ganharem outra dimensão além do reducionismo a que estão normalmente condicionadas. Essa é uma forma de limitar as respostas dos alunos, os quais, simplesmente, reproduzem o que está no texto – às vezes literalmente -, sem nenhum aprofundamento que possa, por exemplo, levá-los à construção de uma postura crítica diante da leitura realizada.

Ainda sobre o trabalho com a escrita, entendido, quase sempre, como tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa, temos algumas ressalvas a fazer. Apesar de serem realizadas algumas atividades dessa natureza nas aulas das outras áreas além de Língua Portuguesa, percebemos que elas, primeiro, não passavam de um “dever” que precisava ser cumprido e, por isso mesmo, não conseguiam envolver os alunos; segundo, não vimos nenhuma preocupação desses professores (inclua-se nessa situação, também o de Língua Portuguesa) com o resultado da escrita deles, no sentido de avaliá-la como processo da aprendizagem. Esse é um dos graves equívocos da escola, pois entendem que essa é uma tarefa de ensino do professor de língua que, por sua vez, privilegia o texto literário, em suas aulas, distante, desse modo, das práticas de leitura que deveriam ser desenvolvidas, por exemplo, nas aulas de História, Geografia e Jornalismo. Se esses professores não ensinam seus alunos a lerem os textos que são objeto de estudo dos conteúdos específicos, como desenvolverão, então, uma competência leitora nesse sentido? O que se verifica, nesses casos, é uma prática simplista, resumindo-se à leitura do texto para, em seguida, responder a um “questionário”, devendo ser “corrigido” oralmente, distante, portanto, de um processo interativo,

através do qual, os sujeitos assumem os mais diversos papéis diante do outro (Oliveira, 1999).

É preciso nos reportar, ainda, ao uso que o professor faz do livro didático, considerado-o, às vezes, como único recurso no tratamento dos conteúdos selecionados. No Capítulo 3, refletimos acerca dessa relação do professor com esse recurso e levantamos algumas questões essenciais (3.1). Por exemplo, quando o livro didático traz uma abordagem mais inovadora, os professores, não conseguem avançar em suas propostas, a exemplo da atividade em torno de um texto poético em que o conhecimento específico acerca das marcas lingüísticas sobre o gênero era fundamental para que os alunos atribuíssem significado àquilo que liam.

Fizemos referência, neste trabalho, à origem social dos professores do campo da pesquisa, o que compõe, por sua vez, a maioria dos professores da rede pública de ensino. Nesse sentido, há uma similaridade estreita entre eles e a maior parte de seus alunos, isto é, pertencem a classes menos privilegiadas e para quem o acesso a alguns bens culturais é negado. A pesquisa nos apontou que esses professores moram no entorno da escola e sobrevivem de sua própria profissão, a cujas condições já nos referimos em outros momentos. Isso nos aponta as limitações que esse profissional enfrenta, no seu dia-a-dia, no que diz respeito, principalmente, ao acesso a bens culturalmente produzidos, como o material impresso (livros, jornais, revistas etc). Como já nos referimos, mais de uma vez, o fracasso escolar que decorre dessa situação recai sobre a figura do professor, rotulado como aquele que não estuda, que não lê, não desenvolve, conseqüentemente, estratégias significativas de ensino.

Por último, é preciso reconhecer que não temos tido, de fato, políticas significativas e adequadas de formação dos professores, que encontram obstáculos, como vimos, desde a sua formação inicial, até a oportunidade de continuar estudando, por uma série de dificuldades já apresentadas.

Considerando essas reflexões, constatamos que, do ponto de vista cultural, a escola tem reproduzido um modelo dominante e equivocado de ensino, contribuindo para a reprodução das desigualdades, na medida em que valoriza, exclusivamente, o caráter comunicativo da língua. Esquece-se, desse ponto de vista, de que a língua, não apenas comunica e informa - mas é o modo de inserção do sujeito no mundo que o cerca – o que tem gerado, como conseqüência, um embate de poder entre o professor e os alunos. Através da autoridade que lhe é conferida e do saber, do

conhecimento e da verdade que detém, ele interfere no comportamento e na postura de seus alunos, principalmente, por meio do tom moralizante que assume diante da discussão dos textos selecionados, deixando entrever, como vimos durante a pesquisa, o que é prioridade de ensino para aquela comunidade de professores.

Como conseqüência, percebemos alunos desmotivados que não valorizam o trabalho do professor, e sem perspectiva de saírem da escola com possibilidades de transformações pessoais, e de emancipação social de sua comunidade. Assim, a escola ainda está distante de conseguir cumprir sua função social de contribuir para a construção de sujeitos letrados que possam transitar com autonomia por várias instâncias letradas.

Não poderíamos colocar um ponto final nessa reflexão, sem que voltássemos a três aspectos primordiais aqui tratados, procurando relacioná-los no sentido de buscar respostas para as nossas indagações iniciais. Primeiro, as práticas de leitura, desenvolvidas no espaço da sala de aula, precisam desenvolver habilidades tais, na dimensão da interação verbal, ou seja, num encontro do *eu* com o *outro,* sem a demarcação, entre professor e alunos, de papéis únicos, estáticos e permanentes, numa perspectiva, contudo, de que, nessa relação, as identidades são construídas. Segundo, nesse processo, o uso da linguagem precisa ser compreendido como constitutivo das relações sociais e identitárias.

O terceiro ponto nos parece crucial nessa discussão: compreender que a formação do professor é essencial para pensar o ensino nessa concepção. Contudo, temos a clareza de que o profissional não se forma num simples “passe de mágica”, apesar de, antes de mais nada, estarmos conscientes de que nada acontecerá se ele próprio não estiver mobilizado para a mudança, refletindo sobre o que faz, como faz e por que faz o que faz em sala de aula. Essa responsabilidade é, também, no campo da formação inicial, das instituições formadoras de professor e, depois, no sentido de dar continuidade a esse processo, dos órgãos competentes e gerenciadores de ações educativas.

Seria muito gratificante se essa pesquisa pudesse contribuir, de alguma forma, para que as escolas repensassem, então, com responsabilidade, seu papel social, no sentido de dirimir o conflito existente entre aquilo que propõe como projeto de letramento, e as possibilidades de contato que o sujeito tem e terá com a escrita nos contextos sociais em que se encontre inserido, aproximando-se, cada vez mais, do mundo letrado. Nessa perspectiva, com certeza, teríamos uma sociedade mais

justa, mais humana, mais sensível culturalmente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. São Paulo: Campinas, 2004.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia*, Trad. LAHUD, Michel e VIEIRA, Yara Frateschi. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. *Leitura e construção de identidades na formação docente*. Disponível em: http://www.terra.com.br/cgi-bin/webmail.exe/Linguguagem_em Discurso v.3. Acessado em: agosto de 2006.

BORTOLOTTO Nelita. A interlocução na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação..*Referenciais para a formação do professor*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAJAL, Irene Belorini. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pegliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 72-84.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, Universidade Estadual de Campinas – IEL, n. 23, p. 55-69, jan.-jun. 1994.

CAVALCANTI, Marilda C. *A pesquisa na sala de aula I:* metodologia de investigação científica e a formação do professor. Curso: Ensino do Português: a formação do professor leitor, autor e analista de sistemas. Prepes Virtual, PUCMINAS- Educação sem distância, 2000. p. 39-40.

CAVALCANTI, Marilda C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades Sociais. In: COX, Maria Inês Pegliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 34-52.

CEGALA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1976.

CÉSAR, América Lúcia Silva. Lições de abril – quarta parte: algumas questões de metodologia e ética. In: CÉSAR, América Lúcia Silva. Lições de abril: construção de autoria entre os pataxós de Coroa Vermelha. São Paulo, 2002. Disponível em www.iel.unicamp.br/biblioteca/bib_tesesLA2002 . Acesso em 10 jan. 2007.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad., Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de Língua*: representação e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

COSTA**,** Sérgio Roberto. *Interação e letramento escolar:* uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

COX, Maria Inês Pegliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (org.). *La investigación de la enseñanza, II:* métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1986.p. 195-301.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993, p.79-80.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley*. Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

GOFFMAN, E. *La presentación de la personaen la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-132.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Trad. Tomaz Tadeu da

Silva e, Guacira Lopes Louro, 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMMERSLEY, Martyn & ATKINSON, Paul. *Ethnography: principales in practice*. 2 ed. London and New York, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua (gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 267-312.

KLEIMAN, Ângela. (org.) *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore, Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAPLANE, Adriana Lia F. de*. Interação e silêncio na sala de aula*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. Leitura e condição do leitor. In: YUNES, Eliana (org.) *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC, 2002. p. 107-109.

MARTINS, Maria Helena. Recepção e interação na leitura. In: YUNES, Eliana (org.) *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC, 2002. p. 104-106.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Leitura e produção de textos na escola*. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SANTOS, Edleise Mendes de Oliveira. Abordagem Comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. [s.n.]. Tese (Doutorado) – UNICAMP, IEL. São Paulo. Disponível em

www.iel.unicamp.br/biblioteca/bib_tesesLA2002 . Acesso em 10 jan. 2007.

MENDES, Edleise. *Tipos e gêneros textuais*: as diferentes faces do texto. 2006. (Versão digitalizada; inédito).

MENDES, Edleise; SILVA, Maria Laura Petitinga e BARIGCHUM, Suréia. *Operação Global de ensino de Língua Portuguesa*, 2006. (Versão digitalizada; inédito).

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de letras, 2002.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Discursos de identidades***.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

NÓVOA, Antônio (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Talita de. *Relações de poder:* posições ocupadas por professor e alunos na construção social do discurso e da identidade, Intercâmbio,Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro V. VIII, 1999. p. 42-58.

ORLANDI. Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua (gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 203-212.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua (gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.p. 21-45.

SANTAELLA, Lúcia. *A leitura fora do livro*. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm. Acessado em: outubro de 2006.

SANTOS, Edleise Mendes O. *Abordagem comunicativa intercultural*: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 316 fls. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Interação e poder no discurso da sala de aula. São Paulo: Bargaço, 2004.

SERRANI, Silvana. Discurso e cultura na aula de língua. São Paulo: Pontes, 2005.
SIGNORINI, Inês. (Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua (gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.p. 139-171.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua (gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 333-380.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores*: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*: pesquisa e propostas.
São Paulo: Ática, 1995.
SILVA, Sílvio Ribeiro da. *Leitura em língua materna na escola*: por uma abordagem sócio-interacional. Trabalhos em Língüística Aplicada, Campinas, Universidade Estadual de Campinas - IEL n. 43, p. 69-81, jan.-jun. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Dois olhares sobre como é ser professora: vozes da literatura infanto-juvenil e vozes de alunos(as) do Ensino Fundamental. In: MOITA LOPES, Luís Paulo e BASTOS, Liliana Cabral (org.). *Identidades*: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 293-318.

SOARES, Magda. *Letramento* – um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

Solé, Isabel. Estratégias de Leitura.Trad. Cláudia Schilling.6ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI**,** Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Trad. J. Cipolla Neto et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-71.

YUNES, Eliana. Função do leitor: a construção da singularidade. In: YUNES, Eliana

(org.) *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC, 2002. p. 114-119.

YUNES, Eliana.Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana (org.) *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC, 2002. p. 13-51.

ANEXOS

ANEXO I

CRITÉRIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS AULAS E ENTREVISTAS

Os critérios utilizados para a transcrição dos dados foram adaptados de Marcuschi (1986) e das normas de transcrição de inquéritos do Projeto NURC.

1. A transcrição utiliza o sistema ortográfico canônico, exceto nos seguintes casos:

a. Fatos de natureza fonética, já consagrados pelo uso comum, devem ser transcritos conforme realizados pelo falante, a exemplo de *pra*, *pro*, *né*, *num*, *tá*, *tava* etc.
b. Representa-se grafematicamente a realização sonora emitida pelo aluno - fenômenos fonéticos, fonético-morfológicos ou fonético-sintáticos – que não estão presentes na fala comum do português brasileiro. Ex. Palavras e expressões marcadas pela interferência do espanhol: *entonce*, *non*, *regla*, *de la casa* etc.

1. Os textos são identificados através de inscrição, no cabeçalho de todas as páginas, onde se lê o número da aula, número da fita e a data de gravação, para a transcrição das aulas; e identificação do aluno e data de gravação, para as entrevistas.
2. Convenções para as transcrições:

P	professor
A	aluno não identificado
AA	vários alunos
Nome	aluno identificado
Nome?	provavelmente ‘nome’
XXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(…)	pausa longa
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
[ ]	ausência de frase ou palavra
(Inc.)	incompreensível
(Inaud.)	inaudível
((xxx))	comentários do pesquisador

/	truncamento brusco
maiúscula	ênfase ou acento forte

ANEXO II

Recorte de transcrição de aula

Aula 1 **Fita 01 (lado A e B)**
Data: 27/09/2005 **Horário: 9h10 às 10h e 10h10 às 11h**
Aula de Língua Portuguesa

1. P: Chiiiii... Pronto aqui. Chiiiiiii... Atenção, nós temos uma atividade para ser corrigida hoje, não é verdade?
2. AA: Nãaaaaaao!
3. P: Pois é, a interpretação? (Inaud.) a música de Marisa Monte, vocês responderam?
4. A: Eu respondi.
5. A: Eu não fiz.
6. P: Calma Liu (nome?). Então, vamos ver. Todos coloquem a atividade (Inc.). (Inaud.). Chiiiii... Olha, o objetivo da gravação não é você (Inc.) ((Referindo-se à inquietação dos alunos com a presença do meu gravador naquela aula. Todos queriam falar de perto.)). Você respondeu? Eu pedi que vocês analisassem desde o TÍtulo até, até a última estrofe. (Inaud). ((Os alunos falavam todos ao mesmo tempo, dificultando a compreensão do que diziam)). Veja só! O título é *GentiLEza* (.) Este titulo *Gentileza*. Chiiii(...). Vamos ouvir a interpretação? Quer dizer o que? (Inaud). O que significa este título? Por que Marisa Monte usou o título Gentileza em sua música? Gentileza quer dizer o quê, XXX? Por favor, XXX! Por favor, XXX! XXX, diga pra gente, por favor, gentileza, na sua visão, o que significa esse título? ((A professora se dirige a 4 alunos, fazendo a mesma pergunta)). Por que Marisa Monte (.) usou o título Gentileza em sua música?
7. A: ((Lendo o que escreveu)): Ela usou (Inc.)
8. P: Na verdade, chamou a atenção pra questão da atitude (Inc.)
9. A: (Inc.) Respeitar o próximo.
10. P: Respeitar o próximo. Diga aí, Diego (.). Você colocou o quê? Diga, meu amor. Diga tudo o que você colocou. Diga.
11. A: Exemplo de sabedoria.
12. P: Gentileza é um exemplo de sabedoria. Na sua visão, por que ? Marisa Monte (...) usou o título na sua música Gentileza? XXX? XXX? XXX?. Chiiiiii... XXX. XXX ((Chama cada aluno pausadamente)), Ôoo, XXX, eu preciso... XXX. Eu preciso que você colabore.
13. A: Cale a boca XXX.
14. P: Se todos (Inc.). Todos falam (Inc.). Vocês têm que respeitar a fala do outro. Diga aí, XXX ((A professora solicita a XXX que responda a pergunta que havia feito)).
15. A1: Quer dizer que devemos ser gentil com os outros e com o mundo.
16. P: Devemos ser gentil com os outros e com (...).
17. A1: E o mundo.
18. P: E com o mundo (Inc.) Não estava na aula passada mas, então, a palavra gentileza (...)

19. A: Amor ao próximo.
20. A: Jeito de se vestir, falar, de viver. (Inaud).
21. P: Jeito de se Vestir, falar, viver. Preciso ouvir, XXX. Ôoo, XXX pelo amor de Deus! (Inaud).
22. A: Na minha opinião, uma pessoa gentil é sincera.
23. A: (Inc)
24. P: (...) (Inc.) Quer dizer o quê? No título GentiLEza, Marisa Monte está chamando essa atitude aqui, oia. Chiiii... (.). Essa atitude / a necessidade que nós temos de respeitar o outro, de ter atenÇÃO, atenÇÃO com o seu próximo. No momento que nós nos comportamos, sendo que ignorando? o que o outro e o outro fala, o outro faz, nós não estamos sendo gentis com as pessoas. Marisa Monte está pedindo socorro para, para o momento que estamos vivendo, deiXAR o que é feito com o ser humano, o ser humano para o ser humano. Ultimamente, nós não estamos respeitando o nosso próximo, estamos ignorando as pessoas como se fossem obJEtos, como se fossem bichos e, principalmente, tratando o outro, na maioria das vezes, como pessoas inconscientes, como (...). É preciso que neste momento, tenhamos, sim, a sensibilidade para refletir (Inc.). ((Alunos mudos e distantes)). A palavra gentileza é uma palavra forte, precisamos ter conosco. Temos também aqui a estrofe "Apagaram tudo/ Pintaram tudo de cinza/ A palavra no mundo/ Ficou coberta de tinta". Vamos aqui, XXX, como você interpretou, chiiiii.., (Inc.). Olha! Falamos agora da gentileza!? Falamos agora da atenção para com o outro? Acabamos de (.) acabamos de concluir a interpretação sobre a gentileza, acabamos de concluir.
25. A: Pessoas não querem parar na rua.
((A professora não se dá conta de que o aluno já está respondendo e continua falando)).
26. P: Está faltando gentileza na sua atitude, XXX? ((O aluno Welquer, neste momento, está trocando murros com um colega. XXX provoca o colega sem se preocupar com o desenrolar da aula)).
27. A: Foi XXX.
28. P: Está faltando gentileza na sua atitude, Madson?(Inc.). Preciso ouvir XXX. Chiiiii! Fique ai mesmo, fique ai XXX. Se você não tem, não tem nada com isso, não vejo por que (Inc.). Chiiiii, preciso ouvir XXX quanto à interpretação da primeira estrofe, XXX? ((Retoma a questão que tinha feito a Jôsefe anteriormente).
29. A: (Inaud.)
30. P: Oiii! Ninguém quis o quê? Ninguém quis compreender a palavra no mundo, então apagaram (Inc.) tudo que tinha. Que palavra era essa!, hein? Olhe aí, oi. Na interpretação de XXX, quando diz assim "Apagaram tudo/ Pintaram tudo de cinza/ A palavra no mundo coberta de tinta", ele diz que as pessoas não quiseram ver a palavra no muro e cobriram TUdo de tinta e que essa palavra (Inc.) é gentiLEza. Chiiiii! Trazendo para a nossa realidade, que muro é este aqui dentro da turma A, da sétima A? Que muro é ESte?
31. A: (Inc.)
32. P: Não. Trazendo aqui para a nossa sala, podemos encontrar muro neste muro aqui?
33. A: Poooode.
34. P: Que muro é este?
35. A: Somos nós.
36. P: Somos nós, olha! (Inc.) Por que você está fora (Inc.)? Olha o que XXX está dizendo. É importante. XXX diz que este MUro, trazendo para a nossa realidade,

somos nós aqui dentro da sala!. E este muro somos nÓS. Jôsefe disse que é a palavra gentileza, não é? E XXX diz também, na interpretação dele, que que quiseram apagar essa palavra, cobrindo de cinza, não é? E como é que podemos interpretar, dentro dessa realidade, "O muro somos nós" ? A palavra é (.) gentileza e quem foi que jogou TINta no muro?
37. A: Nós
38. P: Hein?
39. A: Nós.
40. P: Todos NÓS estamos jogando tinta no muro? Todos nós estamos (Inc.).
41. A: Em cada mil salva um.
42. P: Hein?
43. A: Em cada mil salva um.
44. P: Em cada mil salva um (.). Então, de que forma nós, alguém está, pode estar jogando tinta nesse muro? Como é que joga TINta neste muro? ((Alunos completamente dispersos. XXX discutindo com Alexandra diz algo que não é compreendido)). Chiiii... Olha, no momento não queremos esCUTAR o OUtro. Nós estamos abrindo mão da palavra gentileza. Estamos cobrindo este muro de cinza. E por que cinza?? E por que não vermelho!? Por que não amarelo? E por que não azul?
45. A: (Inc.)
46. P: (Inc.) Não tem nada a ver. Por que cinza?
47. A: Porque as pessoas esqueceram.
48. P: Por que as pessoas esqueCEram?
49. A: Desse conhecimento.
50. P: Desse conhecimento? E por que vermelho não traz a idéia desse esquecimento?
51. A: Vermelho não é uma cor triste. ((Respondeu quando a pergunta da professora não havia sido ainda concluída totalmente)).
52. P: Hein?
53. A: Vermelho não é uma cor triste.
54. P: Por que vermelho não é uma cor triste. Este CINza, por que (Inc.) de cinza? Por que cinza é uma cor SOMbria? È como ele falou, vermelho não pode ser comparado (Inc.) porque vermelho não traz a idéia da tristeza. Então, na verdade, esta tinta está representando a cor mesmo. Quando você cobre, você fica satisfeito por não ser gentil? ((Disse isso apontando para XXX)).
55. A: Não!
56. P: Você fica satisfeito por não ser gentil? ((Aponta de novo para XXX)).
57. A: (Inc.)
58. A: Eu não!
59. AA: Nãoooooo!
60. P: Você fica? ((Disse agora apontando para outro aluno não identificado)). Porque eu fico triste em saber que existem pessoas que NÃO usam a gentileza. ((A esta altura, o barulho de fora da sala já era muito intenso e se misturava às conversas de dentro da própria sala)).
61. A: Eu não tenho gentileza. ((Todos os alunos falavam ao mesmo tempo, mal permitindo que se ouvisse a voz desse aluno)).
62. P: Eu não posso ficar feliz por que a minha missão aqui na Terra é colaborar para com o meu próximo. Se isso eu não posso fazer; eu fico triste porque eu vejo que alguém não cumpre a obrigação que você tem (Inc.) Bom, agora eu vou ouvir... Quem mais quer fazer um comentário? Quem fez um outro tipo de interpretação

dentro desta estrofe? Quem viu (Inc.). Fale. ((Aponta para XXX, indicando que ela deve responder a sua pergunta. Todos os alunos falavam e conversavam entre si. Nesse momento não se ouvia nem entendia o que a professora dizia em seguida)). Você acha (Inc.) Quem gostaria de fazer outra interpretação? Quem fez outra (Inc.).
63. A: ((Respondeu algo que não foi entendido pela barulheira na sala)).
64. P: Não. Chiiiii. Eu estou analisando a estrofe "Apagaram tudo/ Pintaram tudo de cinza/ A palavra no muro/ Ficou coberta de tinta"? Então, podemos agora passar para a outra estrofe?
65. A: Pooode.
66. A: Podemos.
67. P: Todos tiveram a mesma visão no jogo, chiiiiiii. Agora, vem "Apagaram tudo, chiiiiii. Pronto? Pronto, XXX?".
68. A: Proooooonto.
((A essa altura, entra um aluno na sala, muito atrasado, porém nada se diz a ele)).
69. P: Estamos falando de gentileza. Nós somos o muro, nós somos o MUro e esse muro está pintado de cinza, precisamos mudar a cor desta tinta. Só vamos mudara a cor da TINta, ou só vamos tirar essa tinta de cima da palavra gentileza quando (Inc.). ((A essa altura, assume um tom de sermão. Um aluno diz algo, parece retrucar o que a professora disse, mas não consegui compreende-lo)). "Apagaram tudo/ Pintaram tudo de cinza/ Só ficou no muro/ Tristeza e tinta fresca". Vamos aí, XXX, o que você entendeu dessa estrofe? ((Os alunos falam e conversam todos ao mesmo tempo e nada se entende)).
70. A: (Inc) ((Longo período em silêncio, esperando que os alunos se calem)).
71. P: Então, a tinta fresca, olha ai, chiiiii. Olha pra XXX, o que é a tinta fresca, só ficou no muro a tinta fresca, quer dizer, só ficou a sombra desta falta de gentileza. A palavra gentileza ficou coberta e só se sente agora, na verdade, o reflexo dessa falta de gentileza!.
72. A: Só ficou a tristeza.
73. P: Só ficou a tristeza (Inc.)
74. A: (Inc.)
75. P: Veja bem, gente, quer dizer, a gentileza, gente, chiiiiii, olha aí, chiiiii, a gentileza ficou encoberta, ou seja, por uma atiTUde de bem-querência, a atitude é voltada pra tratar bem, resPEItar, ou amar o outro, ela foi coberta, chiiiiiii. Pronto, XXX. Pronto, XXX. Ela foi coberta de cinza. Agora, não se vê mais a palavra, (Inc.) a tinta fresca, ou seja, o reflexo da tristeza. Olhe só: neste momento, quando eu estou(Inc.) reclamando com a mesma pessoa, o que é que me sobra depois de eu ter dito tudo isso sobre a gentileza? Tristeza? Eu compreendo, XXX, mas eu não estou como devo com gentileza. Esta tristeza é a tinta fresca!. Agora, ôôôô, Celina, ô XXX, chiiiiii, guarde ((A professora solicita que XXX guarde o espelho que tem em mãos)). (Inc.).
76. A: (Parece XXX, de maneira escandalosa, solta um grito)) Ôôôô...
77. P: XXX, ôôô.
78. A: ((Não identifiquei se foi o próprio XXX)) Desculpe!
79. P: A outra estrofe diz o seguinte: Nós que passamos apressados/ Pelas ruas da cidade/ Merecemos ler as letras/ E as palavras de gentileza/ Por isso eu pergunto/ A vocês no mundo/ Se é mais inteligente/ O livro ou a sabedoria" ((Enquanto ela lia essa estrofe, alguns alunos repetiam junto com ela, outros alunos conversavam, dificultando a concentração dos demais, ou mesmo a compreensão do que os vocês diziam)). Vamos analisar, chiiiiii. Eu vou ouvir (Inc.). Tem muita coisa para ser analisada aqui. Olhe! Primeiro, vamos começar pela questão do que é que vale

mais, não é? Se é a inteligência ou se é o livro, ou a sabedoria, não é? Levante a mão quem acha que é o LIvro. ((Todos falam ao mesmo tempo)). Levanta a mão quem acha que é a sabedoria, chiiiii. Isto aí é uma forma de gentileza ((Não percebi a que ela se referiu com isso)).
80. A: É, é.
81. P: Chiiiii. Pronto, XXX? Pronto, XXX? Pronto? ((Insiste porque percebe que o aluno não escuta o seu chamado)) (Inc.). Quem acha que é a sabedoria me diga por quê?. Vou começar por você ((aponta para XXX). A sabedoria, por quê? É a sabedoria? Chiiiii. Se não existisse a sabedoria, não sabia (Inc.) o que é a sabedoria para você.
82. A: (Inc.) Inteligência.
83. P: A sabedoria é inteligência? Todos concordam que a sabeDOria é a inteligência?
84. A: Não.
85. A: Eu concordo.
86. P: Bom, será que uma pessoa inteliGENte, ela é sábia?
87. A1: Não.
88. P: Sempre uma pessoa..
89. A: (Inc.)
90. P: Então, existe diferença entre inteligência e sabedoria?
91. A: Existe.
92. A2: Não ((Disse isso concomitantemente à resposta do aluno anterior)).
93. P: ((Parecia ignorar as respostas dos alunos)). Existe?
94. A1: ((Repete a resposta que já havia dado)). Existe.
95. A3: Existe.
96. P: Por que a sabedoria e a inteligência? E a inteligência? (Inc.).
97. AA: (Inc.) ((Dizem algo ao mesmo tempo)).
98. P: Por que a inteligência?
99. A: A sabedoria. ((Disse isso bem pausadamente e demonstrando segurança)).
100. P: Hein?
101. AA: (Inc.).
102. P: A inteligência e a sabedoria (Inc.). A sabedoria, chiiiii. Oi, ôô, vamos aqui. Minha filha, ((dirige-se a XXX que está sentada ao lado de XXX e se provocam mutuamente)) é assim, olhe! Você está sentada hoje, preste atenção!, você está sentada ao lado de XXX. XXX está te incomodando?. O que é que você pode e deve fazer, pedindo a verdade? Se deslocar do seu lugar e deixar XXX só. Eu, de início, todos os dias até vocês conseguirem guardar esse momento, vai ser melhor pra trabalhar melhor na sala. ((Enquanto isso, XXX continua provocando e falando alto)).
103. A: É
104. P: Eu... (Inaud. E Inc.). ((A professora continua dando sermão nos alunos, aproveitando-se do tema da canção)). A inteligência está ligada à capacidade de percepção, está ligada à capacidade de... (Inc.).
105. A: Entender.
106. P: Perceber e compreender, de interagir, de transmitir, de entender determinados assuntos (Inc.). ((Mencionou perceber, sem prestar atenção ao que XXX já havia dito: entender)). Você diz assim, culminando (Inc.) com a nossa faculdade que é super inteligente. Então, por que desrespeita, não consegue entender, ele CONsegue analisar a questão. Ele aprende com tanta facilidade aqueles assuntos, mas talvez ele não tenha nem sabedoria para fazer uso desses conteúdos que ele sabe. O que é que vem a ser a sabedoria (Inc.) dessa

inteligência? É a opção de fazer uso DEStes conteúdos, você tem ao menos a inteligência. Um, é um, um exemplo: é, aaqui na sala, tem PESSOAS inteligentes, capazes de compreender tudo que eu estou falando sobre gentileza. ((Sua fala nesse momento, é bastante pausada, como se estivesse fazendo um sermão)). Vocês conseguem ASSImilar o assunto, entender a mensagem, mas falta sabedoria pra fazer uso DESte assunto!, uso desta, deste conteúdo. Fazer uso? desta informação. A sabedoria te CONduz e a inteligência faz com que você perceba, que você entenda, que você aprenda, né? Aqui, quando diz assim, éééé, cadê? "A vocês no mundo/ Se é mais inteligente". Não. "Nós que passamos apressados / Pelas ruas da cidade/ Merecemos ler as letras". Quantas vezes nós passamos desperceBIdos por determinadas coisas. Quantas vezes, por exemplo, vamos trazer aqui pro nosso dia-A-dia, pra aqui, aqui, aqui dentro da sala. Nós somos o muro. Quantas coisas boas estão escritas neste muro?, mas que muitas vezes não se PERcebe, porque (.) este muro não deixa claro, na sua atitude. O muro (.) somos nós. Eu sei o quanto vocês são graciosos, mas, muitas vezes, por eu estar, o tempo todo, reclaMANdo, como o seu colega está o tempo todo te irritando, como você está o tempo todo conversando, nós não percebemos o QUANto você tem de bom para oferecer, o quanto este muro tem de BOM para oferecer. Este muro somos nós!. Muitas vezes, estas aulas que nós temos é, (.) na maioria das vezes, esta confusão, estas aulas atropeladas, ou, reclamando o tempo todo se passam por (Inc.) devem ser aproveitadas, ou reclamadas.

107. A: No muro.

108. P: Ééééé. E esta palavra gentileza está faltando, por isso eu pergunto (Inc.). Por isso que eu pergunto a vocês, no mundo, se é mais inteligente o livro ou sabedoria? Aí está, o que é mais importante neste momento, neste muro? É a sabedoria para fazermos uso deste conteúdo que estamos aprenDENdo ou é o conteúdo simplesmente? ((Não ficou claro para os alunos, pela admiração que fizeram, de que conteúdo ela estava falando)). O que é que nós precisamos? Que livro é este? Chiiiiii. Que livro é este? ((Enquanto isso, um aluno assoviava e Diego cantava)). O livro aqui está sendo o conhecimento. (Inc.). E o que é que vale mais, este conhecimento, esta reflexão sobre gentileza, fazer esta reflexão por fazer, ou fazer uso do que você está conhecendo?

109. A: Fazer uso.

110. P: Aí está a sabedoria. Nada vale o livro se você não souber usá-lo. ((Enquanto isso, vários alunos conversavam paralelamente, dificultando a compreensão do que ela dizia.)). Vamos para uma outra estrofe: "O mundo é uma escola/ A vida é o, é o circo".

111. A: Amor, palavra que liberta.

112. P: ((Concomitante a XXX)) Amor, palavra que liberta/ Já dizia o profeta".

113. A: A gentiLEza.

114. P: (Inc.) Alguém quer apresentar sua interpretação? XXX, Hein, XXX?

115. A: ((XXX gritava alguma coisa, dificultando a compreensão do que XXX respondia)). Vivemos para aprender a nos equilibrar por uma nova vida que é o circo.

116. P: Olha, o mundo é uma escola! O que é que você busca numa escola? ((A maioria dos alunos está conversando neste momento)). Ôôôô! Vamos ouvir aqui. O que XXX está dizendo é importante. Na visão dela, o mundo é uma escola em que vivemos para aPRENder!, não é? Se nós somos o muro, quem é o mundo? Olha, já chegamos à conclusão. Chiiiii. Já chegamos à conclusão, trazendo pra nossa realidade, o muro somos nós aqui, a 7ª. A, não é isso? E quem é o MUNdo?

117. A: O povo.
118. P: ((Tornando a perguntar)) Quem é o mundo?
119. A: (Inc.)
120. P: (Inc.)
121. AA: O universo ((Vários alunos dizem isso ao mesmo tempo)).
122. P: É a escola, olha aí. Este mundo, está dizendo, ói, é a escola TOda (Inc.). Este mundo é a escola. E pode se estender para a comunidade local e pode se estender para o seu bairro, para a sua cidade e o mundo como um todo, mas como estamos falando, agora, dessa parte aqui, da 7ª. A., estamos aqui dentro da sala, falando como nós, este mundo é a escola. Oi o que XXX diz. O mundo é uma escola - disse - porque nós aprendemos, estamos vivendo para aprender. Chiiii. Por que que este mundo é uma escola? (Inc.)
123. A: Ensina também.
124. P: A vida é um circo. Por que que a vida é um circo, hein? Por que XXX?
125. A: Porque vivemos a nos equilibrar.
126. P: Olhe aí, XXX disse que a vida é um circo, porque nós vivemos aprendendo a nos equilibrar!. E que equilíbrio é esse? ((A professora pára para reclamar com XXX e XXX que se provocavam mutuamente. Convida XXX a mudar de lugar. A balbúrdia na sala torna-se tão grande que mal se consegue entender o que alguém diz.)). Olhe a lixeira aqui na frente, oi. ((Dirige-se a um aluno que jogara papel de caderno no chão)).
127. A: A busca de um equilíbrio. ((Hoje este aluno está mais calado que outros dias)).
128. P: ((Retomando a fala de XXX)). Olhe o que XXX estava colocando, que a vida é um circo e que vivemos aprendendo a nos equilibrar. E o que é que quer dizer, XXX? Pode ser uma pessoa, pode ser (Inc.). Vivemos aprendendo a nos equilibrar nesta escola que é o mundo. O que é (Inc.)? Aqui, neste moMENto, está havendo NESte momento, esta busca de equilíbrio?
129. A: A cabeça está doendo!
130. AA: Tááááá. ((Muitos alunos responderam, outros conversavam e não se conseguia ouvir nada direito)).
131. P: Neste momento, estamos nos (Inc.)?
132. A: Não.
133. P: Olha o que XXX diz: Está tentando a busca do equilíbrio. Por que, XXX? Quando eu estava tentando, quando eu estou tentando tirar de cada um um pouco de atenção para o conteúdo, (.) eu estou BUScando de cada um a atenção é a busca deste equilíbrio. “Amor, palavra que liberta”. Quando diz essa pala..., essa frase “Amor, palavra que liberta”, por que o amor é a palavra que liberta? ((Os alunos falavam todos de uma só vez, dificultando a compreensão do que era respondido. A professora se aproximou de XXX que fazia sinal para responder e repetiu a pergunta já feita.)) Por que o amor é a palavra que liberta?
134. A: Porque está dizendo que com amor nós podemos desencadear as friezas e as (Inc.).
135. P: ((Repete a resposta de XXX)). O que é para você desencadear? Chiiiiii.
136. A: Desencadear é perdoar.
137. P: (Inc.). Na sua visão, o que você tem a dizer? Vá.
138. A: Nós podemos nos abrir para aprender novas coisas.
139. P: Então, não seria desencadear, no caso as friezas, né? Seria no caso do amor de libertar dessa frieza, de libertar desta frieza a falta da pessoa para com o outro. Então, com amor, nós podemos, aqui, gente, chiiiiii. Eu estou aqui fazendo

esta palestra por causa de vocês. Eu estou buscando este equilíbrio (.), não é? Por que que eu estou fazendo ISto? É simplesmente porque está (Inc.). O que é que está fazendo com que eu busque este equilíbrio, com qeu eu consiga a atenção dos que estão dispersos? É o...?
140. AA: ((Cada um a seu turno)). Amor.
141. P: É o próprio amor. É o amor que faz com que você vá BUSCAR, vá retirar aquela pessoa do fundo do poço. Então, só através do amor que se consegue (Inc.), que vá observar no outro a importância de ser voCês, ainda que possamos nos esconder por trás de uma armadura suja. Agora, diz aqui que "Já dizia o profeta". O que quer dizer profeta?
142. AA: (Inc.)
143. P: O que é o profeta?
144. A: Profeta é o male do Antigo Egito?
145. A: (Inc.) É do Egito.
146. P: (Inc.) Do antigo Egito? O que é o profeta? O que é o profeta? E o que é o profeta pra você? O que é o profeta? O que é o profeta? ((Repetia a mesma pergunta a cada um dos alunos a quem se dirigia. Fez isso com meia dúzia deles)).
147. A: ((Dizia algo insistentemente, mas não se conseguia entender o que era)).
148. P: Profeta é quem tem o dom de profetizar, não é isso?
149. A: É.
150. P: Profestizar, chiiii, ô, ô. Profetizar tem a ver com...(Inc.)
151. A: (Inc.) O Ylê.
152. P: (Inc.) No nosso dia-A-dia, nas diVERas religiões, nós ouvimos falar (Inc.) nas diversas culturas. De aCORdo com cada cultura, nós estamos aqui no universo, cada um de nós também faz parte do universo, cada uma das nossas culturas, temos costumes... nossas próprias religiões, temos caminhos diversos, nosso convívio, nós temos hábitos conforme nossas atitudes familiares, não é isso? Então, os diversos caminhos religiosos apresentam os profetas, ou seja, pessoas ou ... seres que dizem algo antes que aconteça. Alguém que diz algo que está para Acontecer!. Isto não é um profeta (Inc.)? ((Os alunos começam a falar todos ao mesmo tempo e nada se entendia))... Cristãos são todos os que crêem em Cristo. (Inc.) você está falando de todos que crêem em Cristo. Essa aí é uma forma de se proFEtizar. Eu estou dizendo algo que está para acontecer na visão dele. Vocês querem ouvir outro exemplo melhor? (Inc) A previsão do tempo (.) é uma forma de se estar profetizando algo, algo que está para acontecer (.)
153. A: A bíblia.
154. P: Porém não é algo voltado para o (Inc.) da vida. É voltado para dar (Inc.) ((Enquanto isso, um aluno fazia um esforço grande para que a professora ouvisse o que ele dizia)).
155. P: Sim, aí agora (Inc.) Mais alguém?
((Finalmente, ela dá ouvidos àquele aluno)).
156. A: A bíblia.
157. P: Hein? A bíblia diz o quê? A bíclia profetiza, então? Você tem também na bíblia palavras que contêm algo que está para acontecer a sua frente. Outro exemplo?
158. A: Cartomante.
159. P: Cartomante! É um profeta (Inc.).
160. A: A cigana.
161. P: Concordo com (Inc.), ela diz o que está para acontecer no futuro (Inc.) para vocês. ((Diego começa a cantarolar, atrapalhando a colocação da professora)).

Agora, uma questão aí para vocês. Vou botar aqui no quadro. ((Burburinho de alunos)). Ainda estamos na interpretação do texto. ((Escreve no quadro à proporção que vai lendo)). Que maNIFESTAção foi apagada dos muros? Quem apagou? Por quê? É para responder por escrito no caderno, com cabeçalho.
162. A: Ah, professor, não!
163. A: Vamos discutir.
((A professora colocou a questão no quadro, precedida do título "Continuando a análise da música *Gentileza"* . Os alunos continuam conversando. Um deles demonstra estar com sono, bocejando longamente e joga um papel embolado no chão)):
164. A: A professora também enche o saco!
((Um aluno começa a assoviar alto)).
165. P: ((dirigindo-se a esse aluno)): Chiiiiii.
((XXX resolve mudar de lugar depois de discutir com XXX, pois um estava provocando o outro)).
166. P: ((Passeando pela sala e observando o caderno dos alunos)): XXX não está fazendo cabeçalho. XXX não está fazendo cabeçalho, é isto?
167. A ((Dirigindo-se a um colega a seu lado que conversava o tempo todo)): Cala a boca, menino!
((Os alunos ignoravam a solicitação da professora que lhes pedia silêncio e continuavam conversando e discutindo entre si, por diversos motivos, inclusive a sujeira da sala com tantos papéis jogados no chão, da qual ela já havia reclamado anteriormente, chamando a atenção para o compromisso que se deve ter em relação à escola. Reclama com XXX para voltar ao seu lugar de origem. XXX resolve dar seus gritos característicos para chamar a atenção sobre si mesmo. Em seguida cantarola qualquer coisa que não deu para compreender direito.))
168. P: Agora, XXX, eu vou dizer, chiiiiii, este muro está pintado de cinza e podemos até dizer que já que pode a qualquer momento está desmanchado tudo porque a sala (Inc.). Vocês vieram pra aqui pra sala e encontraram a sala limpa. A sala estava limpa...
((Burburinho de alunos)).
169. A: (Inc. Num grande trecho).
170. A: Acabei, pró.
171. A: Eu também.
((Grande trecho incompreensível, com muito burburinho dos alunos que falavam todos ao mesmo tempo)).
172. P: Todos responderam o dever?
173. A: Eu já. ((Burburinho dos alunos que falavam todos ao mesmo tempo e a professora também. Ela não esperava o silêncio para poder falar e se fazer ouvir.))
174. P: Levanta a mão quem já respondeu. ((Nova confusão dos alunos)). Não, eu quero OUVIR logo. (Inc.) Olha, pra mim, é importante ouvir a resposta deTODOS nesta questão. Depois, (Inc.) é preciso ouvir a resposta de todos. Diga, XXX, vamos.
175. A: (Inc.) ((O aluno falava muito baixo. Não se conseguia ouvir o que ele dizia)).
176. P: E a manifestação foi (Inc.)
177. AA: Apagada ((Muitos ao mesmo tempo)).
178. P: Qual foi? a manifestação?
179. A: ((Tomando a frente para falar antes de qualquer um)). A palavra pintada no muro.
180. P: A palavra (Inc.) E por que é também... é (Inc.) de uma manifestação?
181. AA: (Inc.) ((Foi dito algo por todos ao mesmo tempo)).

182. P: (inc.) ...manifestação pública?
183. AA: ((Todos falando ao mesmo tempo))
184. P: Quem não concorda? (Inc.)
185. AA: (Inc.) ((Apesar de pedir silêncio para ouvir as repostas, os alunos não obedecem e não se consegue compreender o que está sendo dito)).
186. P: Vombora, (inc.) para a seguinte. Porque a palavra gentileza, ela foi pensada por nós... (Inc.) ((XXX fala algo alto e a professora, por sua vez, não pára de falar também))... fazer uso dessa... então, porque a palavra gentileza é uma das coisas boas da (Inc.) de nossa discussão e muda de pessoa para pessoa, não é isso? Numa forma de GENtileza, você está envolvendo o quê? (Inc.) Pra que há gentileza no íntimo de cada pessoa? Pra que há nossa gentileza...
187. A: (Inc.)
188. P: Olha o que ela falou aqui, chiii... Pra que se (Inc.) a cultura... Que cultura é esta?
189. AA: (Inc.)
190. P: A cultura que se fala aqui, chiii, Está me ouvindo, (Inc.) como a família que surge, o que que é perfeito, o que é qualidade e o que não é qualidade, chiii. Por que é que pra mim gentileza tem um senTIDO e pra outra pessoa tem outro sentido? (Inc.) Vambora, gente, quem apagou o muro?
192. A: Nós, nós.
193. P: ((Ignorando a resposta da aluna)). Foi alguém. Só que foram seres humanos que apagaram e por que que apagaram?
194. AA: ((Respondendo todos de uma vez e tornando incompreensível o que diziam)). Ouve-se, porém a fala de uma aluna.
195. A: Apagaram a palavra gentileza porque faltou sabedoria.
196. P: Faltou SABEDORIA. Mas aí, por que que apagaram?
((Muitas falas ao mesmo tempo: dos alunos e da professora)).
197. A: Por não respeitarem o próximo.
198. P: Por não respeitarem o próximo?
((A campainha soa informando que a aula acabara e os alunos começam a gritar e a saírem da sala numa confusão, não permitindo entender a conclusão da professora)). Era o intervalo dos alunos, a professora me comunicou que não iria para a sala dos professores como era rotina e eu também resolvi não sair da sala. Aproveitei para conversar um pouco com ela sobre o trabalho que desenvolvia. Não consegui gravar o início, pois o equipamento deu um pequeno defeito, travando-o. Mas consegui sanar o problema e acionei a gravação)).
199. P: (Inc.) Descobrimos estratégias onde todos fizessem uso dessas mesmas estratégias, que eles percebessem a unidade e que tivessem notas altas... Ô meu amor, por que você não mandou um aluno? Ta bom, tá bom...,obrigada, não, não precisa mais não., não precisa mais não. ((Dirigindo-se a uma funcionária que trazia os dicionários que ela havia solicitado)). Viu, então, ééé, que eles percebessem que todos os professores têm os mesmos (Inc.) ((Os alunos retornam do intervalo e entram em sala, falando, conversando, dificultando a compreensão do que a professora dizia)). Eles precisavam de, de muitas questões de, de ... (Inc.), de reflexão.. (Inc.). Eu fiz uma coordenação lá em Itaparica... (Nesse momento, contou sua experiência com a formação de professores de 1ª. À 4ª. Séries do Ensino Fundamental. Foi difícil transcrever sua fala nesse momento, pois os alunos já haviam voltado do intervalo e gritavam demais.)
((Retoma, ainda, a discussão sobre o texto gentileza, respondendo as questões que havia proposto)).

200. P: (Inc.) ... tudo que precisamos ter para (Inc.) Já falamos nisso
E por que que apagaram, chiiii, ôuu. E por que essa pessoa apagou essa palavra manifestação!? ((Trecho incompreensível)).
201. A: Porque queria direito (Inc.)
202. P: Porque para cada uma dessas pessoas, o amor, a compreensão, a responsabilidade com o outro, a sabedoria, (Inc.) ((XXX resolveu falar, ao mesmo tempo, que a professora e na mesma altura, impedindo que se compreendesse o que ela dizia)) não se manifestaram, chiii. (Inc.) ((Responde a uma pergunta de um aluno junto dele, bem baixinho; não se entendeu o que foi dito)). Pronto? (Inc.) ((XXX faz um comentário)). Prestem a atenção o que estou circulando. ((Burburinho dos alunos)).
203. A: Porque.
204. AA: Porque.
205. P: O que eu escrevi no quadro XXX?
206. A: Porque.
207. A: Porque.
208. A: Porque não tem acento.
209. P: Vocês... , nas leituras diversas que vocês querem fazer, seja em revistas, vídeos, ééé...
210. A: Textos...
211. P: Os novos textos, no material que nós lemos na sala, todo material que vocês usam em casa, revista, jornal, vocês encontram, chiii, olha aqui, gente. Vamos, Jéssica? Vocês encontram o porquê sem ser escrito dessa forma?
212. AA: Não ((Isso é dito por vários ao mesmo tempo)).
213. P: Qual a OUtra forma?
214. A: Tem porque junto...
215. P: Ói? Tem porque junto...
216. A: Tem aquele separado, sem acento...
217. P: Sem acento algum? ((Ouve uma outra colocação de um aluno e o repete)). E tem separado COM acento? ((Burburinho dos alunos)). E tem separado com acento? ((Dirigindo-se a um aluno em separado)). ((Os alunos, em sua maioria, continuam a conversar, gritar sem se importar com o que a professora dizia. Alguns liam revista. Afinal, quem está prestando atenção à aula?)). Estudamos (Inc.) Então, os estudantes me perguntam por que (Inc.) ((Agora, todos falam ao mesmo tempo e não se consegue compreender mais nada.)) Tem algum aqui certo ou errado?
218. A: Todos estão certos.
219. P: Todos estão certos. Então, se todos estão certos, (Inc.). Vamos lá XXX? (Inc.) ((Silêncio da professora)). Olhe aqui! XXX diz que ((barulho parecendo uma bomba, os alunos gritam e a professora faz uma pausa)) todos esses porquês estão certos. Se todos estão certos, deve ter um momento para fazer uso de cada um deles. É isso?
220. A: É.
221. P: Bom, alguém sabe quando é que eu uso o porquê junto sem acento?
222. A1: Só quando você vai, ééé...
223. A: No começo de frase que tem uma resposta.
224. P: No começo de frase que é uma resposta (Inc.). Bom, chiii... Diga XXX o que você ia dizendo.
225. A1: Quero não. Eu ia dizer isso que ... ((Um aluno faz um comentário que não foi compreendido. Os alunos fazem comentários diversos e todos ao mesmo tempo))
226. A: André, ô XXX...

227. P: Eu vou ter que trazer uma resposta... (Inc.)
228. A: ((Só agora ouviu)). Oi?
229. A: No final da frase.
230. P: Final da frase? No final da frase, eu uso porque junto sem acento?
231.AA: Nãoooo. ((Os alunos respondem todos de uma só vez. Há gritos)).
232. A: Não, é com acento.
233. P: É com acento, tá. Na explicação, é o momento que eu estou respondendo uma pergunta ou é o momento que eu estou explicando?
234. A: Explicando.
((Burburinho grande dos alunos e a professora silencia. Neste momento ela encaminha uma atividade escrita: Criar frases utilizando os porquês estudados. Os alunos não conseguem ficar em silêncio para responder a atividade; pelo contrário, um provoca o outro, discutem, trocam idéias fora da atividade.))
235. P: FiNALmente, respondendo, chiii. O que importa é que cada um (Inc.) Quando é que uso o porquê junto SEM acento?
236. A: Nunca.
237. P: Isso é uma resposta? (Inc) Eu pergunto, quando eu perguntei aqui Por que apagaram a manifestação (Inc.). Quando eu pergunto Porque faltou amor, porque faltou a responsabilidade para com o outro, porque faltou sabedoria, porque faltou (Inc.) Quando você usa este porquê, respondendo a essa questão, este porquê não leva acento e vem junto. Quando eu anuncio assim, olha, é, Alguns alunos se ausentaram no quarto horário porque tinham um compromisso, eu estou explicando a alguém sobre esses alunos. Neste caso, eu tenho porque também junto. E este porque, chiii, aqui, aqui. ((Aponta para o quadro onde está a frase a que ela se refere)).
238. A: ((Começa a responder algo, mas a professora solicita que ela ouça primeiro a pergunta que ela vai fazer)).
239. P: Todos têm que ouvir a pergunta?. Quando é que eu uso o porquê junto com acento?
240. A: Quando tem uma resposta.
((Outros alunos responderam outras coisas, mas foi difícil entender, pois todos falavam ao mesmo tempo)).
241. P: (Inc.) Olha aqui, essa frase, quando é que eu uso o porquê, você sabe? ((Aponta mais uma vez para o quadro)). Não sabe?
242. A: No final da frase.
243. P: Bom!, no final da resposta? Porque junto com acento? Vamos ver aqui agora, aqui, ó. Só existe um, uma forma de se usar o porquê junto com acento. Preste atenção! Quando eu posso aperceber este porquê? Usando o artigo. Quando eu posso, transformo esse porquê em substantivo, certo? Quando eu digo assim o porquê, um porquê e este porquê é o único que vai para o plural, ele vai ser flexionado como (Inc.). Eu posso dizer O porquê da sala está suja é a falta de consciência de alguns alunos. Quando eu digo o porquê eu vou dar a ele o acento circunflexo (Inc.) Quando também eu passando ela para o plural, eu posso dizer os porquês.
244. A: Oxen, oxen!
245. P: Eu posso dar a ele o tom indefinido: Existe um porquê para (Inc.) Existe um porquê (Inc.) Existem uns porquês para (Inc.) pessoas. Então, se eu posso atribuir a este porquê o artigo, o que é que vem a ser (Inc.) Algum porquê, eu posso também flexionar algum como um porquê, eu posso (Inc.) substituir um porquê por uns porquês. ((à proporção que vai falando, vai escrevendo no quadro)). Então, ele é um

substantivo (Inc.) Tem vários porquês. Aqui tem os porquês do jornal, (Inc.) ((Ela cita vários portadores de texto onde os alunos poderão encontrar essas formas de porquê)). Bom, vamos agora para (Inc.) Já demos uma pista, não é? XXX... ((Reclama com XXX)). E quando é que eu uso o porquê separado?
((Vários alunos respondem ao mesmo tempo, criando um tumulto)).
246. AA: Para fazer uma pergunta ((Em coro demonstravam um conhecimento já construído)).
247. AA: No fim da pergunta ((Idem)).
247. P: XXX...
248. A: No final da frase.
249. P: Só?
250. A: No final da pergunta.
251. P: No final da pergunta? Por que separado, sem acento?
252. A: ((Repetindo a pergunta da professora)): Por que separado, com acento?
253. P: Diego, separado, ponto. Olha, o porquê separado com acento só vem no final da pergunta. É, Estão se comportando desta forma, por quê? Se eu coloco antes, Por que estão se comportando desta forma? ((Trecho inaudível, pois houve um problema com a fita cassete)) Em início de pergunta ou quando este porquê pode ser substituído pelo qual, pela qual, pelo qual, pela qual, pelos quais. Quando diz assim... é, O motivo pelo qual André está sentado à frente é a preocupação com os assuntos. Se eu disse o motivo pelo qual XXX está aqui , eu posso dizer, é O porquê de XXX está sentado à frente, né? Então, eu vou (Inc.) o motivo pelo qual e posso substituir por que separado, sem acento... Por que mesmo? André está sentado à frente porque está atento à aula. Este porquê...((Vários alunos juntos querem dar explicações e não se entende nada)). Alguém quer questionar? Alguém quer fazer alguma pergunta porque não compreendeu algum porquê? ((Um aluno comunica que tem uma pergunta)). Pergunte ((Dirigindo-se a esse aluno, mas os alunos não deixam que se ouça o que o aluno pergunta e a professora se dirige a esses)). Vamos ouvir o que o aluno pergunta. ((Antes que ele refaça sua pergunta, a campainha toca indicando o final da aula. Os alunos começam a se levantar e se dispersar e a professora insiste, pedindo silêncio)). É preciso ouvir o colega, respeitar... ((Ela refaz a explicação do porquê junto com acento para tirar a dúvida do aluno. Em seguida, ela solicita que os alunos catem os papéis do chão a fim de arrumar a sala e colocar as carteiras no lugar. A maioria, nessa saída da sala, creclamam da merenda que estava insuportável. Foi macarrão com carne – parece que de soja. Alguns jogaram-na fora; outros comeram, mas ficaram enjoados. Resolvi indagar alguns sobre o assunto, enquanto a professora explicava a Vinícius algumas questões que ainda eram dúvida para ele)).
254. A1: A comida não tem sal, não tem gosto.
255. Pesquisadora: ((Referindo-se aos pratos cheios em cima da janela)) Os alunos recebem (a merenda) e não comem não?
256. A1: A maioria não.
Pesquisadora: Ficam com fome?
257. A1: Que jeito! Alguns já passaram da validade.
258. Pesquisadora: Como é? Vocês olham a validade? ((Com curiosidade de saber como Bruno constatou isso)).
259. A1: Olha, se a validade já passou, a gente joga no lixo.
260. Pesquisadora: E é carne? Essa, a comida de hoje é carne?
261. A1: É soja, carne de soja. Não é carne não. É soja.
262. P: (Inc.) Eu preciso dar um aviso: que essas frases, vocês vão poder (Inc.), dos

outros, dos colegas, ficam com brincadeiras de mal gosto. Eu pre, PREciso que vocês compreendam isto: não é pra mim que vocês estão fazendo sua brincadeirinha (Inc.)
263. A1: ((Disse algo retrucando a professora)).
264. P: Eu estou falando pra todos, XXX.
265. A1: Continua retrucando.
266. P: Eu estou falando baixo PRA TOdos. Então, eu preciso, neste momento, daqueles responsáveis pelo ocorrido hoje.
((Os alunos continuam fazendo a tarefa, mas conversando e a professora vai de carteira em carteira observando o que cada aluno está fazendo e chama a atenção para a falta da letra maiúscula no início da frase, da falta da interrogação na frase de um aluno. A campainha toca indicando o final da aula e todos saem em burburinho)).

ANEXO III

Recorte de entrevista com a professora de Língua Portuguesa

446. Pe: Vou começar dizendo que hoje é **sete de dezembro de 2005**, estou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Classe I. Professora, qual o seu nome todo?
447. P: XXX XXX XXX XXX.
448. Pe: E sua formação?
449. P: É... Tempos de Magistério, Estudos Adicionais e estou fazendo Graduação em Letras.
450. Pe: Hun, hun. XXX, você se considera um leitor:
451. P: Me considero.
452. Pe: Por quê?
453. P: Porque..., além de ler é...é... textos escritos, leio o mundo, leio o meu aluno, leio cada situação que vivo..., leio tudo em minha volta, leio a minha vida, leio o mundo de uma forma geral.
454. Pe: Habitualmente, você lê? Você tem uma leitura habitual?
455. P: No momento, pelo fato de estar fazendo o Curso de Letras, aumentou muito o número de leituras, e leituras também por conta do curso, né, leituras técnicas... então, tipo assim, alguns teóricos como... é... Perrenoud, Roberto Sidney, Paulo Freire, Magda... e tantos outros...
456. Pe: Hun, hun.
457. P: Independente destes, eu gosto de ler jornais, revistas, curiosidades... é... tenho a mania também de ler textos diversos que eu vejo nas mãos dos meus alunos... o que eles escrevem...
458. Pe: Já é uma leitura bem...
459. P: Pra mim... maravilhosa!
460. Pe: Feitas todo dia...
461. P: Todos os dias...
462. Pe: É significativa!
463. P: O que meus filhos escrevem todos os dias, eu procuro um tempo pra ler...
464. P: Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
465. Pe: Fui convidada... pra participar de alguns momentos... algumas reuniões que, se eu não me engano, foram... duas participações... e... não tenho certeza se foi concluído porque não participei da finalização.
466. P: A sua participação foi nas metas, foi na construção dos objetivos, das ações..., de um projeto específico...?
467. P: Na verdade, quando esse...quando aconteceu... o primeiro convite.... já havia pronta alguma coisa, já, já tinha uma estrutura. A diretora nos apresentou a estrutura já de um projeto Político Pedagógico e... pediu que lêssemos e que teríamos a liberdade de fazer alterações. Tipo assim: ele já estava praticamente acabado... não é? e precisava só de algumas alterações pra não parecer que.. não houve mão do professor. E... ficou de passar de mão em mão e nas minhas mãos ainda não chegou, não sei se já, já concluiu, se não, não há muita importância não, porque não tenho nada a fazer, não sei...
468. Pe: Havia nele a prioridade com a leitura? ... Ações relacionadas à leitura?
469. P: Como foram assim... três rápidos contatos com um material extenso..., a leitura foi assim, tipo passar os olhos, porque não tive a oportunidade de segurá-lo, lê-lo com calma...,então o que pude perceber é que não havia uma, uma... uma ação

voltada diretamente pra leitura. Poss, possa ser que eu passei despercebida pelo tempo que levou assim rapidamente em minhas mãos, que não tive um contato direto assim pra ler e tal... então, possa ser que eu não percebi...
470. Pe: Sei, sei...
471. P: Se, se houve esse momento...
472. Pe: O que é ensinar Língua Portuguesa pra você, Maria José? Ou seja, que competências o professor precisa ter para ser um professor de Língua Portuguesa?
473. P: Primeiro, o professor tem que ter... ser capaz de ler o mundo. Ele precisa... perceber... a necessidade do conhecimento no aluno. Ele precisa ser capaz de... é aproveitar os conhecimentos prévios que esses alunos têm... e daí sistematizar e construir outros tantos. É... ensinar Língua Portuguesa... é aproveitar tudo o que um aluno já traz consigo na sua longa estrada, que, na verdade, quando ele chega, ele chega... com muitos conhecimentos que podem ser aproveitados, basta apenas ser sistematizados. É... é pegar esses conhecimentos... somar com tantos outros e dar a ele um toque técnico e dar a ele a capacidade de fazer uso de uma for... conforme as normas pedem, né? conforme as, as normas da gramática.. ou as normas cultas, a norma culta exige.
474. Pe: Você planeja as suas aulas... freqüentemente?
475. P: Planejo, planejo.
476. Pe: E que importância você acha que tem isso para o ensino da Língua Portuguesa, e pra sua prática?
477. P: Independente dos planejamentos feitos nas AC, eu acho que o professor deve re... refazer o seu planejamento a cada dia... e este planejamento deve ser diferenciado... para cada turma, conforme a sua realidade. Por exemplo, é...este ano eu tive duas turmas de sétima série... pela manhã... e... os planejamentos eram diferenciados... pela necessidade das turmas. É ... uma turma assim muito levada, porém com um potencial muito bom e uma turma... de um comportamento mais tranqüilo, porém de um potencial que precisava ser melhor explorado. Daí, a necessidade de fazer um planejamento diferenciado. Isto já, já, já, já está até distante do planejamento que já foi feito... é... em um momento prévio nas AC. Este planejamento...
478. Pe: (Inc) No início da unidade...
479. P: No início da unidade é feito um planejamento. Todos os dias é... eu faço um planejamento para cada aula e ainda faço é... observações...
480. Pe: Pra cada turma...
481. P: Conforme a turma, a necessidade da turma. Daí eu acho... por isso, que eu acho importante o planejamento, porque lhe dar a oportunidade de acompanhar passo a passo a necessidade e tentar atender a esta necessidade, se bem que nem sempre é possível... por uma... série de motivos, dentre eles a organização da própria escola.
482.Pe: Com certeza. Me diga uma coisa: O que é a leitura pra você?
P: O que é leitura... É a capacidade de... absorver... informações... ,é a capacidade de... absorver tudo que te cerca, de.. absorver... não, não só informações como... é... todos os sinais que... ,as mensagens que são transmitidas por meio de sinais, de olhares, de gestos. No momento que eu olho pra uma pessoa, o olhar desta pessoa me diz... muito mais do que se esta pessoa escrevesse um texto para mim. Então ler é perce... é a capacidade..de per... fazer leitura é a capacidade de perceber a mensagem que é enviada em cada gesto, em cada letra, em cada contato...
483. Pe: Parece que você tem uma concepção freriana da leitura... Paulo Freire é uma referência?

485. P: É uma referência....
(...)
492. Pe: Que importância tem a leitura nas suas aulas de Língua Portuguesa? Por exemplo, na sétima série?
493. P: Leitura é a base. É a base. Recursos lingüísticos é conseqüência... Os recursos lingüísticos, eles é a conseqüência de toda uma compreensão, é a conexão, eles, digamos que seja, a... o momento de estruturar... na parte da escrita. Ele é necessário para estruturar a escrita, mas a leitura ela é a base, porque é através dela que eu faço com que meu aluno... é... perceba o outro, compreenda a mensagem que o mundo passa pra ele, pra que ele tenha condições de interpretar tudo que está a seu redor. Ele precisa interpretar cada passo que é dado... na sua vida, cada pessoa que se aproxima, cada atitude de sua família, o porquê do olhar a sua mãe e tudo isso está no texto. No momento que ele faz a leitura, e que eu estou levando-o a uma interpretação profunda, não aquela quais os personagens, qual é o título, é...
494. Pe: Não uma leitura linear, né? Mas uma leitura significativa.
495. P: Onde ele tem que perceber o que está implícito. Quando ele consegue perceber o que está implícito na leitura, ele se capacita pra viver.
(...)
508. Pe: Vai ser uma grande contribuição pra você, porque você traz, você tem essa clareza, né.... de que a leitura é a produção de sentidos... E assim, XXX, quando você prepara as suas aulas, que critérios você usa pra selecionar esses textos... que traz pra sala de aula?
509. P: Que critério... Bom, primeiro critério.... é a minha clientela... que tipo de aluno eu tenho, o que ele já conhece... e o que ele precisa conhecer. É... que bagagem ele traz consigo... e o que precisa ser acrescentado a essa bagagem... Cada texto escolhido, ele é escolhido com muito cuidado... porque a cada texto eu quero passar pra ele uma mensagem..., eu tenho a intenção de que ele, ele compreenda o que é necessário... é pra completar a sua vida... enquanto pessoa, enquanto estudante... enfim, pra que dê um sentido na sua vida mais tarde. Então, no momento em que estou escolhendo um texto... eu penso na aula anterior, que assunto foi dado.. eu penso... eu aí aproveito, somo tudo, os recursos lingüísticos, o que eu quero depois de explorar nesse texto, né? Primeiro, primeiro eu penso... no meu conteúdo anterior, no texto anterior pra que um texto esteja intercalado com o outro, pra que um esteja amarrado ao outro. Eu penso muito na intertextualidade, a importância da intertextualidade pra que não fiquem desconectados. Então, com base no texto anterior, vem o segundo. Depois, eu me pra que aquele seja gancho. Que recurso lingüístico eu trabalhei, que recurso lingüístico eu vou trabalhar. Que conhecimento este aluno tem... do conteúdo, até mesmo implícito desse texto, e que conteúdo ele precisa... pra somar com o já obtido. Depois vem a questão também do encantamento, que texto encanta o meu aluno conforme a sua realidade.
510. Pe : Por exemplo, eu assisti a uma aula sua em que você trouxe *Gentileza,* de Marisa Monte. E você na oportunidade tinha me falado que eles precisavam, né, de textos que falassem de... que trouxessem os valores... que discutissem os valores... É...
511. P: É outro critério. Que necessidade a turma tem no momento.... digamos assim, o que precisa ser desenvolvido naquele momento. Por exemplo, Gentileza traz a questão de valores, o amor... o tratar, o modo de tratar o outro... E este texto foi específico para uma turma
512. P: 7ª. A.

ANEXO IV

Recorte de entrevista com um aluno

230. Pe: Agora vou entrevistar XXX?
231. A: XXX
232. Pe: Ah, XXX! XXX é você. Desculpe. (Dirigindo-se a XXX). XXX, quantos anos você tem?
233. A: Fiz 13.
234. Pe: Treze anos? Você entrou na escola também no ano passado?
235. A: Não, desde a 5ª. Série.
236. Pe: Desde a 5ª. Série? E você acha que o trabalho que está sendo desenvolvido agora na 6ª. Sé...na 7ª. é diferente do trabalho da 5ª.?
237. A: É.
238. Pe: Por quê?
239. A: Porque puxa mais o assunto.
240. Pe: É? E quanto à leitura?
241. A: A leitura também, é bem mais desenvolvida que na 6ª.
242. Pe: É? E a professora foi a mesma?
243. A: Não.
244. Pe: Não, não é? Você teve outras professoras.
245. P: Ééé...
246. Pe: Você gosta de ler, Maílson?
247. A: Gosto.
248. Pe: O quê, por exemplo?
249. A: Assim, revista em quadrinhos.
250. Pe: Revista em quadrinhos? E na sua casa tem?
250. A: Tem.
251. Pe: E aqui na escola?
252. A: Não, na escola, leio mais esses livros, da, da escola...livro didático.
(...)
258. Pe: Foi? Hun... O que é que você pensa das aulas de Português? Você gosta? Por quê?
259. A: Gosto, porque a professora ela é boa e também ela não é igual às outras. As outras quer cobrar logo e ela não, ela dá uma chance. Se você errar, ela dá chance de você refazer de novo.
Pe: Refazer o quê?
260. A: O dever.
(...)
264. A: Porque os textos que ela entrega são re relativos, são bons e trata de da nossa vida também.
265. Pe: Ah, ta. Existe uma relação entre o que você lê e a sua vida? Você consegue fazer essa relação?
266. A: (Faz um gesto afirmativo com a cabeça).
267. Pe: Ah, me diga uma coisa: você acha que é diferente a pessoa que lê da pessoa que não lê?
268. A: Eu acho.
269. Pe: Por quê?
270. A: A pessoa que lê, ela desenvolve mais a mente e tem mais animação para

conquistar sues sonhos e a pessoa que não lê não vai saber que, que é, não vai saber seus sonhos e não vai ser alguém na vida.
(...)
298. Pe: Ah! Tá certo. Me diga uma coisa: É... o que é que você pensa sobre a leitura na vida de uma pessoa?
299. A: Eu penso que... uma... a pessoa que lê ela pode ter mais chance de arrumar um emprego na sociedade.
295. Pe: Na sociedade? Por quê? O que é que acontece entre... a leitura e o desenvolvimento da pessoa? Que é que a leitura proporciona... à pessoa?
296. **A**: A leitura proporciona várias inteligências, por acaso, se você for a uma entrevi..., uma entrevista de... de emprego, aí se por acaso, assim, fosse de professor... aí, por acaso, passasse uma redação para você ler e falar sobre aquilo, naquela entrevista, aí você leu, você desenvolve mais.
(...)
308. Pe: É? Por exemplo, quando você vê que alguém tem um ponto de vista contrário ao seu, você... se posiciona, você diz isso ou não?
309. A: Não, eu falo a minha opinião.
310. Pe: Sim, mas não diz que que discorda da pessoa?
311. A: Certo... não digo que discordo.
312. Pe: Por quê?
313. A: Porque... ela pode ter o pensamento dela, aquela opinião é dela, não minha. Não posso discordar de uma opinião que não é minha.

ANEXO V

Recorte de registro de Diário de Campo
Cena 3
3o. DIA - 13/09/2005 - 9h10 às 11h (Aula de Língua Portuguesa)

Ao chegarmos (eu e a professora Maria José) na sala, encontramos os alunos num alvoroço só. A cadeira do professor havia se desmoronado com o próprio professor de Matemática durante a sua aula. Alguns alunos queriam tirar da sala ao lado outra cadeira, mas a professora Maria José não deixou alegando que aquilo era injusto com o professor que daria aula naquela sala.

Iniciou a aula solicitando que os alunos ficassem o mais próximo possível dela e resolveu organizar um grande círculo. Inicialmente, solicitou que levantasse a mão quem gostava de música. Foi um alvoroço total (aliás, ali tudo é motivo de alvoroço), ao que ela disse: "Cada um tem sua preferência". Dirigiu-se a Diego e lhe perguntou: "O que a música lhe diz?" O aluno lhe respondeu: "Tudo: paz e harmonia". Diante do fato de todos quererem falar ao mesmo tempo, ele afirmou que era necessário todos ouvirem aquele que estava com a palavra. André afirmou que a música significava "muvuca". Outro, "briga", Alexandra disse que algumas músicas passam mensagens e outras não. Outro, instigado pela professora, disse que significava "axé", ao que ela perguntou: "E o que é isso". Ele respondeu que é uma mensagem. Alguém lembrou uma música dos Tribalistas que diz que quem tem um objetivo deve persegui-lo até alcançá-lo. Surgiu um comentário feito por outro aluno de que "a pessoa miseravona pega a mulher...", enquanto outro dizia que a pessoa "toda metralhada" ..., ao que outro ainda explicava que isso "é a mulher que já está velha, com os peitos caídos". Nesse instante, a professora deu uma lição de moral afirmando que os alunos não deveriam se dirigir assim à mulher que poderia ser, inclusive, a mãe de algum deles.

Bem, comunicou que tinha uma música para os alunos e que toda ela passava uma mensagem de acordo com a necessidade , o interesse da pessoa. Armou o aparelho de som e disse que iriam ouvi-la duas vezes para senti-la, mas que antes guardassem todo o material próprio embaixo da mesa, que relaxassem e procurassem uma posição confortável para ouvir a canção. "Vamos esquecer o ruído

do corredor. Quem quiser pode fechar os olhos, mas não interfiram durante a música tocando". Tratava-se do texto de Raul Seixas, "Tente outra vez". Concentrados, em sua maioria, os alunos ouviram a canção duas vezes.

Ao final desse tempo, Maria José perguntou quem gostou da música, ao que a maioria respondeu afirmativamente, levantando o braço. Maria José comunicou: "Ouvimos a música para sentir, ouvimos para aprendermos a mensagem. Vamos, agora, ouvir para cantar. Colocou, mais uma vez, o CD e os alunos cantaram juntos. Depois, solicitou que eles pegassem o caderno. Aí foi outra gritaria, como reação contrária ao caderno. Dirigiu-se a um aluno e lhe perguntou: "Essa música lhe diz alguma coisa? Existem algumas frases que lhe tocam, lhe lembram alguma coisa? Vou ouvir um de cada vez". Eliel respondeu: "Chama a atenção para não desistirmos e sim insistirmos". Outro aluno afirmou que o verso "Tenha fé na vida" lhe dizia que devemos lutar para alcançar nossos objetivos. Vinícius acrescentou que "ter fé na vida é nunca deixarmos de lutar" e Vanessa "È nunca viver um sonho porque a realidade te espera".

Nessa hora, a professora perguntou se o sonho era impossível, ao que alguns alunos disseram que havia sonhos que eram possíveis sim. Maria José provocou-os: "Passar de ano é possível?" Ouviu-se, então, um coro "É". Fez, então, uma convocação: "Vamos pensar em um sonho impossível". Um aluno respondeu: "Ir para os EUA", mas outro corrigiu dizendo que não era impossível não, porém voar era. Discutiu-se, a partir daí, que era impossível o homem criar asas no seu corpo e voar, mas voar em pensamento, em imaginação era possível. Um aluno afirmou que não devemos abaixar a cabeça e ter fé em Deus e que se acreditarmos em nossos objetivos, com certeza, conseguiremos alcançá-los. Alguém, ainda, afirmou que com a fé é possível levantar da queda. Ao ser perguntado por Maria José que queda era aquela, ele afirmou que podia ser um sofrimento e "Tentar outra vez porque essa pode ser decisiva". A professora afirmou que gostava daquela música porque acreditava no poder de transformação e acreditava naquela turma e na possibilidade de um dia todos poderem se respeitar mutuamente. Um aluno abriu a boca e bocejou bem alto e escandalosamente.

Maria José convidou os alunos a ouvirem mais uma vez a canção de Raul Seixas para encerrar a aula, pois na próxima (4º. Horário) fariam uma atividade. Não conseguiu fazer isso, pois a campainha tocou finalizando a aula.

Depois do intervalo desfez o círculo e convocou os alunos a limparem a

sala que estava toda suja da merenda, até as paredes. Leonora pegou um rodo e foi puxando a sujeira para fora da sala. Celina com uma vassoura foi juntando o lixo em outra parte da sala. Alguns alunos (rapazes) catavam os papéis maiores e jogavam-no no balde que foram buscar. Após a empreitada, Maria José solicitou que apanhassem o caderno, lápis, caneta, borracha e, em seguida, fizessem o cabeçalho. Solicitou uma "esponja descartável" para limpar o quadro. Tratava-se de um pedaço de papel. Bárbara socorreu-lhe com um lenço de papel de limpar óculos.

Antes de começar a escrever no quadro, solicitou que ninguém precisava copiar nada por enquanto. Era só relembrar aquilo que ela ia solicitando. Escreveu: "Meus alunos são maravilhosos". Iriam fazer uma análise sintática da frase lá escrita, mas antes pediu, diante daquela afirmação, que todos dissessem "amém" ao que, em coro, todos responderam: "Amém". Bem, iniciou a argüição: "Quem são maravilhosos?" Resposta dos alunos: "Meus alunos". "Então, o que é "meus alunos" na oração? "Sujeito". "Qual o núcleo do sujeito?" . "Alunos". "Que tipo de sujeito é esse, que tem um só núcleo?". "Simples". "O que sobra é o quê?". "O predicado". "Para classificar o predicado, o que é preciso?" Apenas um aluno respondeu: "Identificar o núcleo". Afirmando que essa era apenas uma revisão, solicitou que, então, os alunos poderiam fazer no seu caderno essa análise. Não tinham concluído ainda a atividade, quando a aula acabou.

ANEXO VI

PLANEJAMENTO DE UNIDADE

D 3

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO
CLASSE I
PLANEJAMENTO DA IV UNIDADE - LÍNGUA PORTUGUESA

Série: 7ª.
Período: 10/10 a 21/12
Prof. Maria José, Marizete, Claudia, Maria das Graças Rosa, Rosileide e Cássia
Articulador de área: Ozana Oliveira Alves Sacramento

COMPETÊNCIAS

- Ler e interpretar textos informativos e literários de forma crítica e coerente;
- Produzir textos em prosa e em verso, considerando as estruturas propostas e as regras da norma culta;
- Realizar entrevistas a partir da técnica estudada, contemplando o projeto realizado;
- Identificar as classes gramaticais nos textos estudados;
- Identificar a função sintática das palavras que constituem as orações dos textos propostos;
- Diferenciar aposto do vocativo.

CONTEÚDOS

- TEXTOS
  . Gentileza (música)
  . Professor inesquecível
  . Ser criança
  . Direitos e deveres da criança
  . Lagoa (poema)
  . Poemas de Castro Alves
  . Histórico do CECR
  . Curiosidades
  . Textos informativos

- Gramática Textual
  . Classes gramaticais
  . Sintaxe: sujeito, predicado, transitividade, adjunto adnominal, adjunto adverbial, complemento nominal, aposto, vocativo, predicativo do sujeito, predicativo do objeto, agente da passiva
- Ortografia

. Pontuação
. Acentuação

- Entrevista – estrutura e produção

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

- Leitura dinâmica
- Leitura coletiva
- Oficina de leitura e produção de texto
- Estudo dirigido
- Entrevista coletiva
- Aula expositiva
- Estudo de vídeo
- Oficina literária
- Clube de leitura

AVALIAÇÃO

- Processual e contínua
- Atividades orais e escritas

OBSERVAÇÃO

Encontrei ao final do plano a seguinte observação (não sei quem a fez): Observa-se um número extenso de conteúdos para a unidade.

ANEXO VII – Recortes de cadernos de Alunos