

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RAYRA FARIAS DE ARAÚJO**

**EVENTOS DE LEITURA NUMA TURMA DE QUARTO ANO: UMA  
PERSPECTIVA ENUNCIATIVA E ETNOGRÁFICA**

**Recife**

**2017**

**RAYRA FARIAS DE ARAÚJO**

**EVENTOS DE LEITURA NUMA TURMA DE QUARTO ANO: UMA  
PERSPECTIVA ENUNCIATIVA E ETNOGRÁFICA**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós- Graduação em Educação e  
Linguagem, da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria do  
Socorro Alencar Nunes Macedo**

**Recife  
2017**

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A663e</p> | <p>Araújo, Rayra Farias de.</p> <p>Eventos de leitura numa turma de quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica / Rayra Farias de Araújo. – Recife, 2017.</p> <p>201 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.</p> <p>Inclui Referências e Apêndice.</p> <p>1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Etnografia. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes. II. Título.</p> <p>372.4 CDD (22. ed.)</p> <p>UFPE (CE2018-48)</p> |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**RAYRA FARIAS DE ARAÚJO**

**EVENTOS DE LEITURA NUMA TURMA DE QUARTO ANO: UMA PERSPECTIVA  
ENUNCIATIVA E ETNOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal  
de Pernambuco, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

**Orientadora: Maria do Socorro  
Alencar Nunes Macedo**

Aprovada em: 25/05/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa (Exam. Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

## **Dedico**

Ao meu Pai,  
Que agora vive em mim.

*Enquanto houver você do outro lado  
Aqui do outro eu consigo me orientar  
A cena repete, a cena se inverte  
Enchendo a minha alma daquilo que, outrora,  
Eu deixei de acreditar*

*Tua palavra, tua história  
Tua verdade fazendo escola  
E tua ausência fazendo silêncio em todo lugar*

*Metade de mim  
Agora é assim:  
De um lado a poesia, o verbo, a saudade  
Do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim*

*Só enquanto eu respirar vou me lembrar de você  
Só enquanto eu respirar.*

(O.T.M.)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai, *inacreditavelmente in memoriam*, que sempre foi quem mais acompanhou cada passo meu, desde o primeiro – que lhe arrancou lágrimas –, que veio me deixar na prova de seleção deste Mestrado e me deixou com o carro, calculou todas as minhas notas de cada etapa e de cada colega e já fazia planos para este dia (e posteriores). Planos tão nossos. Estar-comigo-e-em-mim foi sempre com ele; quem me ensinou a cantar a beleza de ser uma eterna aprendiz.

À minha Mãe, que sempre torceu incondicionalmente por mim.

À minha Irmã e família.

A *Rosário Sá Barreto*, sempre; a grande inspiração da minha vida em quem eu pretendo ser.

Quatro meses após esta defesa, Ró desencantou. Ela, como mais um ato de amizade, leu todo este texto, revisou, emocionou-se com ele e com este agradecimento. Mas a semente que ela plantou em mim, do ensino da Língua como um ato de militância, de transformação e de amor, viverá para sempre, assim como em tantas outras pessoas transformadas em seres *pensantes, sentintes e solidárias*. Ró é a Mãe de todas as minhas pretensões educadoras. E meu Paizinho, o Pai.

*Drão!*

*O amor da gente é como um grão*

*Uma semente de ilusão*

*Tem que morrer pra germinar*

*Plantar nalgum lugar*

*Ressuscitar no chão*

*Nossa sementeadura*

*Quem poderá fazer aquele amor morrer*

*Nossa caminhadura*

*Dura caminhada*

*Pela noite escura*

*[As crianças felizes que hoje choram] são todas suas*

A Socorro Nunes, orientadora que educa para além do lattes, com muito conhecimento, humildade, leveza e poesias. Minha mãe pós-acadêmica.

A Livia Suassuna, minha mãe acadêmica que mais me influenciou a estar na área da Educação e Linguagem.

Às Companheiras de vida, Lino, Pretinha, Lari, Amandinha.

À Setorial mais presente em trocas, apoio e afetos, Maria, Duda, Isinha, Raysa, Carol, Laíse, Bayma, Maelly, Tainá, Aleyda, Bruna.

Às Companheiras de luta da Diadorim, por uma América Latina – e um mundo – sem machismo.

Às/os Camaradas de luta das Brigadas Populares, por uma Matria Livre.

Ao grupo GPEALE e a Ninha, Lôra, Mila, Ema, Lô, Gabi, Ju, Maris, Hudson, Diego, André, Dhu, Adri, João e Pedrinho: amizades para-além da academia.

À UFPE, às UEPG e UFSJ e, especialmente, à Escola Municipal ME, EV e às crianças do 4º ano, às comunidades Sítio dos Pintos, Brás e Córrego da Fortuna: pelo acolhimento acadêmico e carinhoso.

A Pachamama.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula. Para isso, traçamos objetivos específicos que visavam a investigar com mais aprofundamento os textos presentes em sala de aula, as formas com as quais eles se fizeram presentes e os objetivos dos eventos de leitura e, de modo mais geral, visamos investigar as influências das concepções de leitura e de texto, no que se refere ao trabalho com o texto escrito e algumas influências externas (tais como curriculares, contextuais e ideológicas) da professora e da turma nos eventos de letramento. Para tanto, concebemos os eventos de leitura a partir do conceito de eventicidade bakhtiniana (BAKHTIN, 1919-1921), o qual aponta para uma concepção enunciativa de língua, esta por sua vez concebida como resultados de interação social e ideológica (BAKHTIN, 1929), conforme também vinculam-se as/os estudiosas/os dos Novos Estudos do Letramento a uma concepção de letramento como práticas sociais (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; GOULART, 2010; MACEDO, 2010). Também recorremos a pesquisadoras/es que se dedicam aos estudos do texto e da leitura, a partir da perspectiva sociointeracionista de linguagem: Geraldi (1995, 1996, 2011a [1984], 2011b [1984], 2011c [1984], 2015), Freire (1981), Silva (1999), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Goulart (2010) e Costa (2010). Os procedimentos metodológicos incluíram uma observação participante (ROCKWELL e EZPELETA, 1985) e uma entrevista com a professora observada, que resultaram numa imersão etnográfica de 06 meses na turma investigada, apontando para uma perspectiva teórico-metodológica de análise inspirada em (ROCKWELL, 1985; VEIGA, 1985; GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005). A longa imersão na escola resultou em 50 idas à mesma, 40 aulas em sala de aula observadas e um diário de coleta de dados com 30 aulas escritas, do qual resultou o nosso quadro geral dos eventos de leitura, com o qual, ao final da nossa análise, pudemos perceber que os eventos de leitura constituem-se de complexos momentos de enunciação e de interposições de formas de leitura, de textos e, especialmente, de objetivos, a partir dos quais a professora, seja visando à postura das crianças ao ler, à sua voz, ao seu acompanhar, à sua fluência, até à sua colocação crítica em relação ao texto, esteve sempre preocupada com um objetivo principal: formar leitoras/es.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Enunciação. Etnografia.

## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate the way how reading events of literacy happen in classroom. In order to do that, we had set specific goals which aimed to investigate deeply the texts presents on the classroom, the way they are presents and the goals involved behind their reading and, generally, we objected to investigate the conceptions of reading and text influences, in relation to working with written texts, and some teacher's and class external influences (like curricular, contextual and ideological) on the literacy events. For this, we conceived the reading events from the concept of Bakhtinian's eventuality (BAKHTIN, 1919-1921), which points an enunciative language conception, understood as a result of social interaction and ideological (BAKHTIN, 1929), as also the students of the New Literacy Studies are associated to a literacy as social practices conception (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; GOULART, 2010; MACEDO, 2010). We also have resorted to researchers who are dedicated to the study of the text and the reading in a socio-interactionist perspective of language: Geraldini (1995, 1996, 2011a [1984], 2011b [1984], 2011c [1984], 2015), Freire (1981), Silva (1999), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Goulart (2010) and Costa (2010). The methodological procedures included an ethnographic perspective inspired in ROCKWELL and EZPELETA (1985), VEIGA (1985) and GREEN, DIXON and ZAHARLICK (2005), besides an interview with the teacher, which resulted in an immersion of 06 months in the investigated classroom. That long immersion on the school resulted in 50 times we went there, 40 classes observed, and field notes of 30 classes, which resulted in our reading general events framework. As a result, we evidenced reading events are complex moments of enunciation and interpositions of forms of reading, of texts and especially of objectives, with the teacher, aiming the reading child's posture, their voices, fluence or their critical placement in relation to the text, always have concerned with one main objective: to form readers.

Keywords: Reading. Literacy. Enunciation. Ethnography.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

|               |                                                                                                                |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AL</b>     | Análise Linguística                                                                                            |
| <b>Cr</b>     | Crianças                                                                                                       |
| <b>EM</b>     | Ensino Médio                                                                                                   |
| <b>EMME</b>   | Escola Municipal ME                                                                                            |
| <b>ENEM</b>   | Exame Nacional do Ensino Médio                                                                                 |
| <b>EV</b>     | Professora observada                                                                                           |
| <b>FUNESO</b> | Fundação de Ensino Superior de Olinda                                                                          |
| <b>GN</b>     | Gramática Normativa                                                                                            |
| <b>GPEALE</b> | Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento                                                                |
| <b>GT</b>     | Gramática Tradicional                                                                                          |
| <b>IDEB</b>   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                                   |
| <b>INAF</b>   | Indicador de Alfabetismo Funcional                                                                             |
| <b>LD</b>     | Livro didático                                                                                                 |
| <b>MELP</b>   | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa                                                                     |
| <b>MP</b>     | Medida Provisória                                                                                              |
| <b>NEL's</b>  | Novos Estudos do Letramento                                                                                    |
| <b>PET</b>    | Programa de Educação Tutorial                                                                                  |
| <b>PCN's</b>  | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                              |
| <b>PEC</b>    | Proposta de Emenda Constitucional                                                                              |
| <b>PISA</b>   | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes<br>( <i>Programme for International Student Assessment</i> ) |
| <b>PPPi</b>   | Projeto Político Pedagógico interno                                                                            |
| <b>SEA</b>    | Sistema de Escrita Alfabética                                                                                  |
| <b>UEPG</b>   | Universidade Estadual de Ponta Grossa                                                                          |
| <b>UFPE</b>   | Universidade Federal de Pernambuco                                                                             |
| <b>UFRPE</b>  | Universidade Federal Rural de Pernambuco                                                                       |
| <b>UFSJ</b>   | Universidade Federal de São João del-Rei                                                                       |

## LISTA DE IMAGENS

|                  |                                               |            |
|------------------|-----------------------------------------------|------------|
| <b>Imagem 01</b> | – Quadro resumitivo da MP 746/2016            | <b>25</b>  |
| <b>Imagem 02</b> | – Resumo do Projeto de Lei Escola sem Partido | <b>27</b>  |
| <b>Imagem 03</b> | – Comunidade Sítio dos Pintos                 | <b>83</b>  |
| <b>Imagem 04</b> | – Entorno da escolar                          | <b>84</b>  |
| <b>Imagem 05</b> | – Área do estacionamento                      | <b>84</b>  |
| <b>Imagem 06</b> | – Pátio coberto e espaço escolar              | <b>85</b>  |
| <b>Imagem 07</b> | – Lixo acumulado na frente da escolar         | <b>88</b>  |
| <b>Imagem 08</b> | – Cartazes educativos sobre as viroses        | <b>89</b>  |
| <b>Imagem 09</b> | – As paredes da escola (a)                    | <b>90</b>  |
| <b>Imagem 10</b> | – As paredes da escola (b)                    | <b>90</b>  |
| <b>Imagem 11</b> | – As paredes da escola (c)                    | <b>91</b>  |
| <b>Imagem 12</b> | – As paredes da escola (d)                    | <b>91</b>  |
| <b>Imagem 13</b> | – As paredes da escola (e)                    | <b>92</b>  |
| <b>Imagem 14</b> | – As paredes da escola (f)                    | <b>92</b>  |
| <b>Imagem 15</b> | – As paredes da escola (g)                    | <b>93</b>  |
| <b>Imagem 16</b> | – As paredes da escola (h)                    | <b>93</b>  |
| <b>Imagem 17</b> | – As paredes da escola (i)                    | <b>94</b>  |
| <b>Imagem 18</b> | – A sala de aula da turma                     | <b>95</b>  |
| <b>Imagem 19</b> | – Cantinho da leitura a)                      | <b>96</b>  |
| <b>Imagem 20</b> | – Cantinho da leitura b)                      | <b>96</b>  |
| <b>Imagem 21</b> | – Pactos da turma                             | <b>97</b>  |
| <b>Imagem 22</b> | – YM com sua irmã e seu irmão                 | <b>100</b> |
| <b>Imagem 23</b> | – MY realizando atividade paralela            | <b>103</b> |
| <b>Imagem 24</b> | – Produção de Contos, a partir da leitura     | <b>116</b> |
| <b>Imagem 25</b> | – Atividade de interpretação de texto         | <b>126</b> |
| <b>Imagem 26</b> | – Pesquisa (Tiradentes)                       | <b>135</b> |
| <b>Imagem 27</b> | – Criança lendo para a turma a)               | <b>146</b> |
| <b>Imagem 28</b> | – Criança lendo para a turma b)               | <b>146</b> |
| <b>Imagem 29</b> | – Atividade no LD de História                 | <b>149</b> |
| <b>Imagem 30</b> | – Produção escrita e pictórica                | <b>160</b> |
| <b>Imagem 31</b> | – Atividade de Interpretação de texto         | <b>169</b> |
| <b>Imagem 32</b> | – Proposta de atividade                       | <b>179</b> |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 01</b> - Correspondência entre os objetivos e a entrevista | <b>77</b>  |
| <b>Quadro 02</b> - Mapeamento quantitativo dos dados coletados       | <b>114</b> |
| <b>Quadro 03</b> - Quadro geral dos eventos de leitura               | <b>129</b> |
| <b>Quadro 04</b> - Política de ensino da rede municipal do Recife    | <b>131</b> |

## SUMÁRIO

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                   | <b>13</b>  |
| <b>2 ENUNCIÇÃO E OUTROS CONCEITOS.....</b>                                 | <b>34</b>  |
| 2.1 Eventicidade e Letramento.....                                         | 38         |
| <b>3 LEITURA: CONCEPÇÕES E ENSINO.....</b>                                 | <b>48</b>  |
| 3.1 Leitura como interação e prática social.....                           | 52         |
| <b>4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>                           | <b>61</b>  |
| 4.1 A pesquisa etnográfica em educação e observação participante.....      | 63         |
| 4.2 Instrumentos da coleta de dados.....                                   | 70         |
| <b>4.2.1 Observação.....</b>                                               | <b>70</b>  |
| <b>4.2.2 Entrevista.....</b>                                               | <b>73</b>  |
| <b>4.2.3 Procedimentos de análise.....</b>                                 | <b>76</b>  |
| 4.3 O campo de observação e os sujeitos da pesquisa.....                   | 79         |
| <b>4.3.1 Definição do campo de investigação.....</b>                       | <b>79</b>  |
| <b>4.3.2 Descrição do campo de investigação.....</b>                       | <b>81</b>  |
| <b>4.3.3 Perfil do grupo-classe observado.....</b>                         | <b>98</b>  |
| <b>4.3.4 Perfil da professora participante.....</b>                        | <b>104</b> |
| <b>5 RESULTADOS.....</b>                                                   | <b>107</b> |
| 5.1 Os dados: uma visão geral.....                                         | 107        |
| 5.2 Eventos de leitura.....                                                | 128        |
| <b>5.2.1 O que foi lido: culturas em diálogo e embates.....</b>            | <b>130</b> |
| <b>5.2.2 Como se leu: a diversidade de uma professora polivalente.....</b> | <b>144</b> |
| <b>5.2.3 Para quê se leu: os contrastes inerentes à sala de aula.....</b>  | <b>147</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                         | <b>175</b> |
| <b>Referências.....</b>                                                    | <b>184</b> |
| <b>Apêndice A – Entrevista com a professora observada.....</b>             | <b>188</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa, intitulada *Eventos de leitura numa turma de quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica*, surgiu ao longo da graduação em Letras, como participante do Programa de Educação Tutorial – PET Letras UFPE –, da qual fui integrante durante toda a minha graduação e, sob a tutoria de Livia Suassuna, tínhamos a oportunidade de estabelecer um diálogo entre as teorias da linguagem e da educação, especificamente nas últimas disciplinas (III e IV) de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP) e de Estágio, também sob a orientação de Suassuna. Tal diálogo estendeu-se às práticas e saberes docentes, momento em que pude não só analisar as práticas como também entrar em contato direto com as mesmas, a partir dos estágios supervisionados de regência. Foi nesse momento que percebi que analisar a prática docente vai muito além do domínio das teorias acerca da língua e da educação, e passei a me interessar pelo entendimento do todo complexo do qual essa prática era parte: as políticas educacionais, os jogos de interesses e de disputas ideológicas, as diretrizes e os parâmetros curriculares, o contexto sócio-histórico-cultural, as relações de conjuntura e históricas, que se fazem presentes na sala de aula.

Já o meu interesse específico pelo trabalho com a leitura em sala de aula surgiu a partir do diálogo entre tais interesses despertados nas disciplinas de MELP e Estágio e o contato com a prática docente da professora Rosário Sá Barreto, tanto como aluna quanto como monitora. Nessa prática, deparei-me com a leitura sendo o carro-chefe para a formação crítica, humana, cidadã, filosófica, política e ideológica, guiando a preparação para o debate, a escrita, a análise linguística e a reescrita da própria produção – nesta ordem. No curso de Rosário, a partir da leitura crítica e questionadora do mundo, era-me possível não só escrevê-lo com argumentatividade e autoria (no momento da produção textual), como também questioná-lo, criticá-lo, ressignificá-lo e agir responsiva e ativamente sobre ele. Foi, então, que soube do meu papel social de ensinar (e concomitantemente aprender) como um ato de militância, um dos principais motivos pelos quais surgiram as escolhas por esta pesquisa, por este tema e por este caminho teórico-metodológico.

Esta pesquisa configurou-se como um subprojeto do Projeto de Pesquisa “Eventos e Práticas de Letramento no Contexto Escolar: uma Perspectiva Etnográfica”. Esse projeto, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento UFSJ/UFPE (GPEALE), é constituído por pesquisas que abordarão eventos e práticas de leitura e de escrita nas turmas do ensino fundamental da Escola Municipal M.E., que aceitou nossa presença em todas as suas turmas, do primeiro ao quinto ano iniciais. Nossa pesquisa, subprojeto de pesquisa do GPEALE, realizou-se na turma do quarto ano, por entendermos que se trata de uma importante etapa na formação leitora da/o estudante, além de ser uma turma constituída por crianças alfabetizadas em sua totalidade, no que se refere ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

Nesta pesquisa, pretendemos *pautar e ampliar a compreensão do conceito de práticas e eventos de letramento em contextos escolares, buscando uma perspectiva interdisciplinar nas interfaces entre educação, os novos estudos sobre letramento (NEL) e a teoria da enunciação de Bakhtin*. A partir da investigação etnográfica, lançamos sobre o outro um olhar de alteridade a partir do qual temos as “diferenças” como, na verdade, elementos culturais diversos, desmitificando, assim, as concepções de “civilizado versus primitivo”, “avançado vs. rudimentar”, “tecnológico vs. conservador” etc. Assim, a metodologia etnográfica configura-se como um redirecionamento do olhar sobre o outro.

As ferramentas etnográficas de pesquisa foram constituídas por sistemas abertos (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005), tais como registros tecnológicos e descrições narrativas – ou seja, sem padrões, códigos e práticas pré-determinados, por acreditarmos que a escola, sendo uma esfera social, produz suas próprias práticas culturais e eventos de letramento –, que foram por nós registrados a partir de uma observação participativa realizada num longo período de tempo (de 15 de fevereiro a 01 de julho de 2016), centrando-se na compreensão

(...) do que de fato seus membros precisam saber, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p.29).

Para a realização de tal processo, ainda de acordo com as autoras, a observadora etnográfica pode fazer uso de notas de campo, coleta e análise de artefatos produzidos pelo grupo social, entrevistas participativas acerca das suas interpretações, além de gravações de áudios e imagens. Como os eventos de letramento são práticas sociais, assim como a língua, essencialmente, variam. Assim, investigá-los etnograficamente configura-se uma estratégia metodológica, em que “é preciso ir mais devagar, observar e ouvir, descobrir o que está acontecendo, fazer algumas interferências e, então, planejar algum material, o que nem sempre é compatível com a expectativa de quem participa da ação” (STREET, 2010, p.46).

Por pensarmos a escola como uma esfera de produção de cultura(s) e como “um espaço multifacetado, caracterizado pela simultaneidade de ações” (MACEDO, 2010, p.459), entendemos que esse espaço pode ser tratado como um lugar de interação e de acordos sociais, da língua em atividade. Aliamos, então, tal perspectiva etnográfica às teorias enunciativas da linguagem, baseadas no dialogismo bakhtiniano, a partir do qual as produções verbais se dão em interações sócio-histórico-culturais e ideológicas, entre sujeitos igualmente marcados ideológica e socialmente. Assim, pensamos, tanto a linguagem, quanto as relações humanas, a partir da alteridade e da contínua relação com o outro, o que, na nossa concepção, também pode ocorrer entre os eventos de letramento e de leitura na escola.

A presente pesquisa pode ser considerada relevante no fomento do ensino-aprendizagem escolar, haja vista que parte da prática docente, tendo-se a professora – e sua formação, concepção(ões) de língua, de texto, de mundo – e o/a aluno/a como sujeitos ativos nos eventos de letramento com as práticas de leitura. Situando-se, então, a questão *que lugar o texto ocupa na sala de aula e de que forma?*, somos instigados a pesquisar sobre como a professora medeia o trabalho com o texto em sala e como se dá a mediação dos eventos concernentes à leitura.

Partiremos das práticas escolares e docentes, pautando-nos em um trabalho reflexivo, e não legitimador e valorativo, sobre os trabalhos na ação, tentando diluir, ao máximo, a dicotomia mundo dos saberes teóricos *versus* mundo dos saberes de ação (CHARTIER, 2007), relação dicotômica que, de

acordo com a autora, faz “os saberes dos pesquisadores raramente [atuarem] no cotidiano escolar” e, além disso, faz, também, “os professores das séries iniciais [ignorarem] as informações validadas cientificamente”.

E é por isso que, no tratamento dos dados, as apreciações valorativas da professora observada serão também consideradas, a partir de conversas durante a coleta e com o nosso grupo de pesquisa e entrevistas, além das aulas observadas. Assim, visando às relações complexas que ocorrem em sala de aula, tentaremos considerá-las e investigá-las de forma holística, a fim de nos aproximarmos o máximo possível das práticas docentes e dos eventos de letramento e de leitura escolares.

Esta pesquisa visa a responder a seguinte questão: *como ocorrem os eventos de leitura numa sala de aula de quarto ano?* Essa pergunta será respondida a partir do levantamento etnográfico e da análise enunciativa de como os textos circulam em sala de aula para a formação leitora das/os alunas/os. Considerando o papel da escola na formação de indivíduos críticos e a importância da leitura nesse processo, este trabalho tem como objetivo geral *investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula*. Como objetivos específicos, destacam-se os seguintes:

- compreender as influências das concepções de leitura e de texto da professora, no que se refere ao trabalho com o texto escrito.
- identificar e analisar algumas influências externas (curriculares, contextuais e ideológicas) na professora e na turma nos eventos de letramento;
- identificar os textos escritos lidos em sala de aula;
- analisar as formas de leitura ocorridas em sala de aula;
- compreender os objetivos da leitura no decorrer dos eventos em sala de aula;

## **Algumas questões históricas sobre o ensino da Língua Portuguesa e a atual conjuntura da educação**

O ensino com o texto em sala de aula tem sofrido alterações devido a muitos aspectos, tais como mudanças sócio-histórico-culturais, curriculares, políticas e nas formas de se conceber a língua e o próprio texto. Por isso, perceber os diferentes modos de se entender a língua nos ajuda a compreender as diferentes formas de conceber um texto. É válido salientar que o modo de se conceber a língua não é o único aspecto que conduz a prática docente e, conseqüentemente, o trabalho com o texto em sala de aula, nem tampouco as concepções de língua que aqui escolhemos como o embasamento teórico a seguir são as duas únicas existentes. Nesta pesquisa, consideramos *texto* como uma sequência verbal escrita e que forme um todo coerente (GERALDI, 2011b) e consideramos a leitura realizada em diferentes momentos da sala de aula, não apenas nos momentos em que o texto surgiu como objeto de ensino mas também os momentos em que ele surgiu, por exemplo, como elemento de fruição, ou de suporte para o ensino de conteúdos escolares diversos.

De acordo com Soares (2001), a história do ensino da língua portuguesa está dividida em três momentos: (1) até o final do Império, quando a língua era estudada por meio de três disciplinas: Retórica, Poética e Gramática; (2) no século XIX, momento em que foi criada uma nova disciplina, denominada “Português”, a qual passou a ser sinônimo do conteúdo gramatical; (3) a partir dos anos 1950, quando se inicia uma série de modificações quanto às condições de ensino-aprendizagem e às concepções de língua.

A escola esteve, durante muito tempo, baseada na ideia de que uma boa leitora seria a pessoa capaz de dominar o código linguístico, apropriando-se de suas regras fechadas, prescritas, especialmente, pela gramática tradicional, aspectos importantes para entendermos elementos escolares, bem como as mudanças ocasionadas especialmente pelas teorias enunciativas e pela sociolinguística. No século XX, a linguística continua tensionada entre os focos do particular e do universal, dicotomia esta que se explicita em Saussure (*langue e parole, significado e significante*) e em Chomsky (*competência e desempenho, estrutura profunda e superficial*).

Entretanto, ambos os autores abordam os fenômenos da língua e da linguagem a partir do viés abstrato, sistêmico e formal (a *langue* e a *competência*) e é especialmente nesse aspecto que ambos são criticados pelos linguistas e filósofos da linguagem das abordagens funcionalista e pragmática da língua, os quais defendiam que esses fenômenos fossem abordados a partir do viés de uso da língua e defendiam-na como uma atividade social.

Dessa forma, apresentaremos duas perspectivas a partir das quais pode ser entendida a língua: “ou ela é vista como um instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever” (GERALDI, 1995, p.119). Dessas duas perspectivas – mas também a partir de muitos outros aspectos, como curriculares e político-ideológicos –, podem resultar dois objetivos diferentes da professora que ensina a língua: “desenvolver no aluno habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o *uso* da língua – ou o conhecimento do sistema linguístico – o *saber a respeito da língua* (*op cit, idem*).

O estruturalismo europeu iniciou-se em 1916, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure. Centrou-se no estudo do código, visando às questões estruturais da língua em detrimento das relações entre língua e contexto. Isso se deu porque o estruturalismo de Saussure baseava-se na dicotomia *langue* – sistema linguístico – e *parole* – comportamento linguístico – ou seja, de acordo com Saussure, havia uma oposição entre as regularidades e os padrões que subjazem aos enunciados de uma língua e entre os enunciados reais de tal língua. O estruturalismo europeu constitui, em relação à língua,

(...) uma visão relacional abstrata, que é subjacente e deve ser distinguida dos enunciados reais – um sistema que subjaz ao comportamento real – e de que ela é o objeto primordial de estudo do linguista (WEEDWOOD, 2002, p.128).

Diante disso, houve tempo em que o ensino de texto também sofreu certas influências da ideia de que a língua/gem era expressão do pensamento, mas já existia, anteriormente ao estruturalismo, o ensino de regras que regulam a norma culta e a aprendizagem de uma “única” língua, a de prestígio, pertencente a um sistema fechado de códigos. Porém, o estruturalismo referendou a prática de

ensinar gramática (as regras do sistema) e a escola incorporou alguns tipos de análises desse sistema. Consequentemente, houve a estigmatização das várias outras variações linguísticas que não sejam a norma “cult”, negando-se, assim, o uso da língua, ao marginalizarem-se essas “outras línguas”, que ficavam atreladas à noção de erro, a partir da comparação com uma língua inexistente, ideal, a “padrão”. Assim, o texto poderia findar por ser trabalhado em sala de aula a partir de uma concepção que o restringisse a um conjunto de palavras, frases e orações, desconsiderando-se seu contexto, mas servindo, unicamente, como pretexto para o trabalho com a gramática.

De acordo com Weedwood (2002), desde a Idade Média, tem-se conhecimento da existência das gramáticas no Ocidente, as quais, inicialmente, surgiram nas ilhas britânicas, como, por exemplo, as gramáticas elementares insulares, elaboradas para estudantes de uma língua estrangeira aprenderem o latim, por volta do ano de 700. Cem anos depois, as gramáticas elementares insulares foram substituídas por gramáticas analíticas, as quais estiveram entre as mais comuns do século XIV ao XV.

Gradualmente, essas gramáticas foram passando do antigo modelo *tripartite* para a estrutura dividida em quatro partes: *ortografia*, *prosodia*, *etymologia* e *diasynthetica*, estrutura esta que evoluiu para a moderna hierarquia *fonética*, *fonologia*, *morfologia* e *sintaxe*. A dicotomia entre os ramos teóricos e práticos do conhecimento estendeu-se à linguagem e, assim, surgiu a gramática *speculativa*, que investigava os princípios universais e posteriormente transformada na Gramática Geral, e a *positiva*, a qual se preocupava com os detalhes de uma língua em particular, perpetuou-se durante o Renascimento pelos praticantes medievais tardios e deu origem à Gramática Formalista. Nesse contexto,

Na medida em que a escola [concebia] o ensino de línguas como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, [lançava] mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que [era] preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e de liberdade (GERALDI, 2011a, p.24).

A predominância do particular “anunciava um aumento de interesse pelos aspectos que diferenciam uma língua da outra no tocante à forma e não à função comunicativa ou epistemológica” (WEEDWOOD, 2002, p.79). Seguindo a tendência do *detalhismo* exacerbado da estrutura da língua, os estudiosos estruturais das escolas de Praga e de Londres desprezavam completamente a semântica, sendo por isso criticados por Chomsky, em 1957, na publicação do livro *Syntactic Structures* e no posterior desenvolvimento da Gramática Gerativa, a qual se distanciava radicalmente do estruturalismo e do behaviorismo.

Chomsky

mostrou que as análises sintáticas da frase praticadas até então eram inadequadas em diversos aspectos, sobretudo porque deixavam de levar em conta a diferença entre os níveis “superficial” e “profundo” da estrutura gramatical. (WEEDWOOD, 2002, p.133).

Diante disso, Chomsky abriu espaço para que se pensasse os fenômenos da língua a partir do uso, sem desvinculá-lo da estrutura, foco que muda na segunda metade do século XX, a partir da “guinada pragmática”, quando “muitos linguistas se debruçam sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua” (WEEDWOOD, 2002, p.144). A partir da pragmática, passou-se a estudar os fatores regentes das escolhas linguísticas – regras sociais inconscientes – na interação social e os efeitos de tais escolhas nas outras pessoas. A gramática, assim, seria um dos principais meios pelos quais se faz presente o conjunto de normas referentes a esse sistema fechado que seria a língua, a partir de uma concepção estrutural da mesma.

Aqui, faz-se necessário diferenciar a Gramática Tradicional (GT) da Gramática Normativa (GN); esta, segundo Bagno (2000), seria a materialização daquela. Em outras palavras, a GT estaria no plano das ideias e a GN, no plano dos sentidos e evolui, ao longo do tempo, ao contrário daquela, que não teve o seu “discurso político e administrativo” interrompido desde a Idade Média, “permanecendo viva e forte até os dias de hoje, ao menos no que diz respeito à sociedade brasileira” (BAGNO, 2000, p.16).

Ainda de acordo com Bagno (2000), a GT seria um acúmulo – da cultura ocidental –, de mais de dois milênios de saberes, sem entretanto haver o confronto direto com a realidade, assim como promoveram Copérnico, Galileu,

Kepler e Newton, por exemplo, em suas revoluções científicas, motivo pelo qual Bagno argumenta que a GT está mais para *doutrina* que para ciência. Tal doutrinação ainda exerceria fortes influências tanto nas atividades econômicas a ela associadas – como indústria editorial, mídia e multimídia –, quanto no ensino de língua portuguesa, o qual estaria em equivalência ao ensino de uma norma padrão que idealiza a língua portuguesa e não parte da observação do seu uso, mas dos pilares *poder e autoridade*. A GT nega, assim, a revolução epistemológica da ciência moderna, ao

não substituir seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem das hipóteses, de dedução de regras a partir de observações da realidade sensível, de crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc (BAGNO, 2000, p.19).

E é por isso que, segundo o autor, a GT ensinada nas escolas não pode receber o rótulo de ciência, ao contrário do que ocorre com as demais disciplinas. O ensino da língua não pode ser confundido com o ensino da Gramática, no entanto, conforme atenta Geraldi (1995),

confunde-se estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno. (GERALDI, 1995, p.119).

Ao se conceber a língua como expressão do pensamento, pensa-se o texto como uma superfície de um conjunto de frases e de orações sem contexto, tonando-se um conjunto de informações e o ato de ler, a decodificação e extração de mensagens (KLEIMAN, 2004a). Dessa maneira, surgem práticas reducionistas de leitura que prejudicam o processo de compreensão, quando, por exemplo, não são ativados conhecimentos prévios dos/as alunos/as, não são mobilizados conhecimentos contextuais, nem acerca da intenção do/a autor/a e suas escolhas semânticas e lexicais, nem há o levantamento de hipóteses e suas confirmações ou refutações (SUASSUNA; GALINDO, 2009).

Menegassi e Angelo (2005, p.19-20) apontam como exemplos de atividades que surgem da perspectiva de leitura como decodificação de

mensagens explícitas e superficiais, em que não há relação de interação com o texto:

- a) perguntas prontamente identificadas no texto (ou de mera localização de informações);
- b) consultas ao dicionário;
- c) leitura em voz alta;
- d) atividades em que “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais”.

Esse exemplo de possível direcionamento de leitura na prática pedagógica nos leva a questionar o objetivo da atividade no que se refere à formação leitora do aluno (como, por exemplo, ser capaz de apreender o propósito comunicativo do discurso presente no texto) de um texto que é lido como um *pretexto* unicamente para tratamento de conteúdos lexicais ou gramaticais, com um exercício de identificação de informações superficialmente disponíveis no texto e a leitura em voz alta, cuja finalidade não é a escuta daqueles que não conhecem o texto, mas a correção que o/a professor/a fará da leitura vozeada, verificando dicção, entonação e observância dos elementos prosódicos marcados na escrita pela pontuação. Abandona-se o aspecto comunicativo trabalhado somente a partir de uma interpretação/leitura que leve os/as alunos/as a uma informação pronta, independente de sua leitura (ou, até, que não os/as leve a informação alguma).

Já a partir da ideia de leitura como interação, é possível, em sala de aula, conforme propõem Suassuna e Galindo (2009), realizar a ativação do conhecimento prévio das/os estudantes e a definição ou estabelecimento de objetivos para a leitura. As autoras afirmam que ambas são estratégias contextuais, haja vista que dizem respeito ao elemento extralinguístico e facilitam a compreensão.

Gostaríamos, contudo, de atentar para o fato de que, a depender de como se dá o processo (sua contextualização, precedentes e procedentes) em sala de aula, essas atividades podem ser consideradas importantes na formação de leitores. O fato de ser realizada em voz alta, por exemplo, não acarreta necessariamente que a leitura realizada em sala deixará de ser dialógica, pois tal modo de ler pode ser apenas uma das etapas de todo um processo de leitura – e, não, de uma mera atividade de decodificação, ou de caça-

informações/palavras. Por isso trazemos tais exemplos como possíveis (mas não únicas) representações de modos de se conceber a língua, mas temos em mente a importância da etnografia para situar cada atividade na cadeia de interação verbal e situacional.

No que concerne a tais mudanças ocorridas no ensino de língua, é importante salientar, conforme destaca Soares (2001), que

(...) não houve grande alteração nos fatores internos, isto é, nos conhecimentos sobre a língua; esta continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos. Assim, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina Português. [...] ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2001, p.4).

Assim, embora o texto já seja um dos principais objetos em sala de aula, o domínio da “gramática” ainda pode ser tido como um dos objetivos mais pretendidos. Isso pode acarretar a concomitância de práticas pedagógicas contraditórias, como as que limitam a leitura à mera decodificação (sem fins de aprendizado e/ou comunicativos) e as de práticas e eventos de letramentos que visem à inserção dos alunos nas mais diversas culturas escritas.

As contradições fazem parte do cotidiano e das práticas escolares, inclusive da essência do ser humano. Nas escolas, isso ocorre por duas razões: a gramática conquistou – e consolidou-se em – um importante espaço de poder, ditando o que é reconhecido, ou não, e também porque, conforme atenta Geraldi (2015), mudanças na língua não acarretam necessariamente mudanças na cultura de raiz, apenas produção de novas culturas e a expressão da cultura radical que anteriormente se dava em apenas uma língua passou a estar em diferentes línguas, tidas como vulgares, porém continuou nos influenciando. E por isso é que no Brasil, ainda hoje, a reflexão sobre a língua “não se mantém afastada do exercício de poder” (GERALDI, 2015, p.21), em que se tem a noção do erro como um fator de silenciamento.

O autor nos mostra que, após a Revolução Industrial, passamos por diversas outras épocas que influenciaram nas concepções acerca da educação até hoje: modernismo, ditadura, redemocratização e a introdução da Linguística

Aplicada. Na década de 1960, as novas diretrizes para o ensino da língua portuguesa, o documento elaborado pela comissão de 1985, as propostas curriculares estaduais e os PCN's, por exemplo, configuraram a primeira aproximação entre democracia política e linguística.

Hoje, porém, parece estarmos voltando a tempos sombrios de “manutenção da ordem e do silêncio, em prol de um pensamento único”, travestido de “neutro” (GERALDI, 2015, p. 26-27) no país. Nos dias atuais, tal fato pode ser comprovado pela aprovação, em 15 de dezembro de 2016, da PEC 55 (antes de ir para o Senado, identificada como PEC 241) pela Câmara no Governo Temer. Além de estabelecer teto para os gastos públicos com educação e saúde nos próximos vinte anos, a PEC encaminhou uma Medida Provisória de reforma do ensino médio.

A MP 746/2016 delibera profundas mudanças para os últimos anos da educação básica, a saber: mudança das disciplinas obrigatórias, a partir da qual, das anteriores 13 disciplinas, apenas 6 (português, matemática, educação física, artes, filosofia e sociologia – essas três últimas, antes das emendas que alteraram o texto original, seriam extintas) passam a constituir obrigatoriamente o currículo; flexibilização do currículo, devido à qual, além das disciplinas obrigatórias, estudantes do EM terão a liberdade de escolher as disciplinas que quiserem cursar e estas poderão ser oferecidas, ou não, em cada escola (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional – esta última, que ocorria após a conclusão do EM, ocorrerá concomitantemente à formação escolar); ampliação da carga horária, o que se dará de forma gradual – de 800 para 1000 – até chegar a 1400 horas/aula por ano, quando as escolas passarão a funcionar em regime integral e estudantes passarão sete horas em aula; notório saber, ideia segundo a qual profissionais sem licenciatura poderão ministrar aulas em suas áreas de especialização, reduzindo, novamente, a educação à “transmissão de saberes”. Ademais, a MP não delibera artigo algum que cite formação de profissionais da educação para o novo EM. Abaixo, pode-se conferir um quadro resumitivo dessa MP:

Imagem 01

 **Senado Federal**   
@SenadoFederal

  Follow

Primeiro projeto a ser votado pelo Senado em 2017 deverá ser a reforma do ensino médio:  
[bit.ly/2i1pTxN](http://bit.ly/2i1pTxN)

 Translate from Portuguese

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO

**Veja os principais pontos em discussão:**

**CARGA HORÁRIA**  
A MP determina a adoção progressiva do ensino em tempo integral, da seguinte forma:

| Hoje           | Em até 5 anos    | Depois, progressivamente |
|----------------|------------------|--------------------------|
| 800 horas/aula | 1.000 horas aula | 1.400 horas/aula por ano |

**DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS**  
Português, Matemática, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS**  
Além de cursar as disciplinas obrigatórias, estudantes escolherão (dentre as opções oferecidas pela escola) um dos itinerários formativos:

|                                                                                                          |                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  Linguagens           |  Ciências Humanas e Sociais Aplicadas |
|  Matemática           |  Formação Técnica e Profissional      |
|  Ciências da Natureza |                                                                                                                          |

**PROFESSORES**  
Autorizada a contratação profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação **exclusivamente para atuar na educação técnica e profissional.**

SenadoFederal

RETWEETS 108    LIKES 99

Imagem 01: Quadro resumitivo da MP 746/2016

Fonte: Twitter do Senado Federal

Por se tratar de uma MP, as deliberações passam a ser implementadas imediatamente e, por isso, essa Medida tem sido vista como uma “canetada”, haja vista que o presidente Michel Temer justificou sua urgência pelos resultados obtidos na avaliação em larga escala do IDEB<sup>1</sup> de 2015<sup>2</sup>, o qual atingiu grande repercussão, especialmente na grande mídia nacional, como “desastroso”, argumento tomado pelo então ministro da educação, Mendonça Filho, para pedir caráter de urgência na elaboração da MP. Todavia, a reforma não foi debatida com pesquisadoras/es e profissionais da área da educação, nem com os/as próprios/as alunos, mães, pais e/ou responsáveis. Esses foram os principais fatos – mas também toda a reforma em si – que fizeram surgir um grande movimento de ocupações das escolas e universidades por parte de estudantes, técnicos administrativos e professores, incluindo atos e greves, que se colocaram contra essa reforma. Mesmo assim, toda a articulação contra a MP foi ignorada e ela foi aprovada, o que intensificou seu caráter antidemocrático.

Outro projeto de lei, do fim de 2015 e expansão nacional em 2016, também prevê reformas mais abrangentes para todas as escolas de ensino fundamental e médio. De autoria do Deputado Estadual de Alagoas, Riccardo Nezinho, e em tramitação (até julho de 2016, quando foi engavetado) em outros 10 estados (Amazonas, Ceará, Pernambuco, Distrito Federal, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul), o projeto foi denominado como “Escola sem Partido”.

Ele proíbe que professoras/es, em sala de aula, emitam suas opiniões políticas, ideológicas, religiosas e, inclusive, discutam questões que envolvam diversidades de gênero e de orientações sexuais. Sob a alegação de combater o que denominam de “doutrinação *marxista, esquerdista e gayzista* em sala de aula”, deputados de bancadas evangélicas têm militado por uma educação “neutra”, mais uma vez confundida com a mera transmissão de saberes (ao

---

<sup>1</sup> O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

<sup>2</sup> O levantamento apontou estagnação no ensino médio, com índice 3,7 e não atingiu a meta de 4,3, patamar que se mantém desde a avaliação realizada em 2011. Do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, o Brasil alcançou 5,5 e bateu a meta de 5,2. Já no ensino fundamental 2, que compreende do sexto ao nono ano, o Brasil também não cumpriu a meta nacional, que era de 4,7, ficando com Ideb de 4,5. Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

afirmarem que a escola não deve contradizer os valores educativos da família), conforme podemos conferir abaixo:

Imagem 02



Imagem 02: Resumo do Projeto de Lei Escola sem Partido  
Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/>.

Além disso, autores e defensores desse projeto desconsideram a natureza ideológica dos próprios saberes, das práticas escolares, que são também sociais e culturais e da própria linguagem, conforme afirma Freire:

A existência de objetos, de conteúdos, a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p.69-70. Grifos do autor).

Além do mais, Freire ainda defende que o/a professor/a deve sempre ser explícito/a quanto às suas orientações ideológicas, como forma de respeito aos/às seus/suas alunos/as. Para esse autor, ao assumir-se uma postura “neutra”, assume-se, na verdade, o discurso legitimador e o lado do opressor, haja vista que não há discurso neutro, conforme também entende Bakhtin, para quem a palavra é ideológica por excelência. Apesar disso, ou seja, dessa compreensão acerca do ato de educar, o projeto está em tramitação nos estados e voltará a ser pauta nas Assembleias Legislativas em fevereiro de 2017.

Há também outros indícios que nos remetem à persistência do ensino acrítico e à mera transmissão de saber e, portanto, à presença de uma leitura superficial em sala de aula. Isso pode ser constatado a partir da observação de alguns fatos, como:

(a) o sucesso de Pasquale Neto com suas ‘dicas’ do bem dizer; (b) o retorno das crônicas jornalísticas a propósito da forma correta de se dizer o que se quer dizer; (c): a reclamação dos estudantes de letras a propósito dos cursos que baseiam suas reflexões sobre a língua em estudos linguísticos – são jovens e por isso têm maior sensibilidade ao que lhes é exigido pelo ‘mercado’; (d) a proliferação das ‘franquias’ dos métodos, incluídos os instrumentos e conteúdos, de cursinhos antes apenas pré-vestibulares e agora ‘orientadores’ efetivos dos processos de ensino pelos brasis afora, uniformizando e ignorando as diferenças regionais e locais: a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades. (GERALDI, 2015, p.113-114).

Esses fatores sinalizam a tentativa de silenciamento da população também por meio da educação, a qual, alijada do direito a uma educação democrática, humana, crítica e que respeite sua própria diversidade linguística (e, portanto, cultural), conforme deliberam, por exemplo, os PCN’s, fica à mercê

de uma escola que serve à ordem e ao “ensinar falar bem” e, mais uma vez, recorre-se, especialmente, à gramática, de forma tradicional, prescritiva e descritiva. E, ainda segundo Geraldi, é a partir desse contexto que “devemos refletir sobre a presença de textos na sala de aula, tanto nas práticas de produção quanto de leitura e de reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados nas suas elaborações” (GERALDI, 2015, p.115).

Nossas análises partem, então, de algumas concepções de língua, linguagem e texto, à luz das ideias enunciativas de Bakhtin. Por acreditarmos também que os elementos extratextuais (curriculares, políticos, contextuais, conjunturais, culturais, situacionais e discursivos, por exemplo) são tão importantes quanto os elementos linguísticos nas práticas de leitura, tentaremos dialogar a concepção sociointeracionista da língua e os Novos Estudos do Letramento (NEL's), que ampliam a visão do trabalho com o texto como, além de práticas sociais, práticas de produção de culturas.

Nessa perspectiva, podemos, a partir das contribuições bakhtinianas, pensar sobre a atividade que se realiza na interação, no uso social e os discursos proferidos pelo uso da língua como instrumentos de mudança social e/ou manutenção do poder. Essa visões muito nos interessam para entendermos os eventos de letramento como *modelos ideológicos de poder* (STREET, 2010).

Pretendemos analisar os nossos dados à luz dos conceitos que apresentamos aqui sobre sala de aula, língua, texto, a fim de entendermos o nosso objeto de estudo. Quanto à leitura, pretendemos analisar como a professora e a turma articulam as vozes desse texto. Acreditamos que a sala de aula apresenta uma dinâmica própria da cultura escolar (além de também espelhar algumas práticas sociais), configurando-se num complexo sistema de relações.

Antes, é válido esclarecer o que entendemos, nesta pesquisa, por *leitura*. Goulemot (2009) apresenta uma concepção de leitura que vai além daquela que se entende como “ingênua”, ou seja, neutra e desprovida de aspectos culturais e ideológicos. Nesse sentido, o autor defende que a leitura é uma prática social, de “produção de sentido, de compreensão e de gozo” (GOULEMOT, 2009,

p.107), ou seja, não existe leitura sem influência de referências culturais. Por isso, ler não significa estar limitado às palavras, informações e conhecimentos contidos unicamente no texto.

Podemos ler um texto a partir da nossa contínua formação crítica, humana, cultural, política, ideológica etc. Assim, ao lermos um texto, não o interligamos somente a outros textos, mas também a discursos, sejam eles religiosos, escolares, familiares ou midiáticos.

Como somos sujeitos de interação, vamos nos apropriando de tais discursos, internalizando-os e tomando-os nossos, seja para negá-los, transformá-los, ou reproduzi-los. Em outras palavras, o ato de ler pode abranger a ativação de vozes sociais que permeiam os nossos discursos internalizados e a ativação, também, de outros textos, nas suas mais variadas formas de linguagem. Essa ativação pode ser entendida como a ação de se estabelecer *diálogos*, um importante conceito bakhtiniano.

A concepção bakhtiniana aponta sempre a língua como uma atividade social – enunciativa – e não um sistema abstrato constitutivo de normas. Por isso, ela só existe onde há interação e, portanto, a *enunciação* “se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1997[1919-1921], p. 20).

Acreditamos que a *dialogicidade* permeia os eventos de leitura, a ponto de uma mediação da leitura não se resumir, apenas, à intertextualidade, mas, especialmente, à interdiscursividade, tendo-se em mente que os enunciados existem numa situação sócio-histórico-cultural. Isso ocorre porque ao mesmo tempo em que o texto configura-se como

A materialização de um discurso, também a intertextualidade remete ao interdiscurso. As vozes mostradas num texto não são neutras e suas retomadas respondem a interesses discursivos do enunciator. (GERALDI, 2015, p.109).

Nesse sentido, “Bakhtin atrela às questões envolvidas no sentido e na significação a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado, de um lado, e os envolvimento intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso, de outro” (BRAIT, 2005, p. 93). O *diálogo*, em suma, deve ser visto

como o entrelaçamento dos discursos e os seus vínculos sociais, que se realizam a partir das “inter-ações” entre os sujeitos históricos e culturais.

A *interação verbal* passa, assim, a constituir o terreno no qual está inserida a palavra, e esta é uma ponte entre o locutor e o ouvinte, uma ponte de inter-relações sociais e de ações. Dessa forma, a língua/gem é considerada como ação: falar é agir. Em outras palavras, a linguagem é um elemento da cultura, que acompanha a dinamicidade histórica, cultural e social.

Em sala de aula, conhecimentos desenvolvidos a partir dessa concepção podem ajudar na busca de se contextualizar os eventos de letramento, que passam a ser considerados como situações sócio-histórico-culturais, constituindo, portanto, a leitura “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2011b, p.91).

Diante disso, surge a possibilidade do trabalho contextualizado e interacionista com o texto. Geraldi, Silva e Fiad (1996) destacam “a presença constante de quatro aportes da Linguística para o ensino”:

A concepção sociointeracionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 325-326).

Podemos afirmar que toda prática de leitura que vise aos possíveis diálogos com o texto será uma prática social, discursiva, enunciativa e ideológica, bem como toda atividade que vise à reflexão acerca do propósito comunicativo do texto, a partir da leitura consciente do mesmo. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com a leitura em sala de aula é uma oferta de contrapalavras, haja vista que o próprio texto é uma materialização de polívozes, de intertextos e de interdiscursos, a leitura é, então, o a identificação, a análise, a ação de por em diálogo essas vozes, bem como acrescentar ao mesmo texto novas vozes e visões, sendo o ato de ler um concomitante ato de reescrita.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Nesta introdução, iniciamos pelo nosso interesse no nosso objeto de investigação e trouxemos alguns preceitos do modelo de investigação proposto no trato com os dados coletados, o etnográfico, a fim de cumprir com os nossos objetivos. Logo após, fizemos uma retomada histórica desse tema, especialmente a partir das perspectivas de língua e linguagem. Dentre essas perspectivas, escolhemos duas: o estruturalismo europeu de Saussure e o sociointeracionismo bakhtiniano, perpassando brevemente pela história das gramáticas, pelo ensino de língua e pela apresentação da concepção de leitura que defendemos e os desdobramentos dessas concepções para o ensino. Arelamos essa retomada histórica a aspectos conjunturais atuais e então trouxemos a questão que nos moveu a pesquisar e apresentamos os nossos objetivos de pesquisa.

No primeiro capítulo, *Enunciação e outros conceitos*, trazemos alguns aspectos teóricos e conceitos (enunciação, interação verbal e dialogismo) advindos da filosofia da linguagem bakhtiniana e necessários para o entendimento e aprofundamento acerca da concepção de língua que embasa esta dissertação. No subcapítulo *Eventicidade e os Novos Estudos do Letramento*, visamos ao diálogo entre o conceito bakhtiniano de *evento* e letramento, a fim de explicitarmos do que, especificamente, trata o nosso objeto de estudo: os eventos de leitura numa perspectiva do letramento e enunciativa. Esse diálogo visa à tentativa de não tomarmos o letramento como um conceito científico gaseificado (GERALDI, 2014), bem como reduzido a um conjunto de técnicas engessadas de alfabetização e, por isso, também trazemos Freire (1996) e sua proposta emancipatória e contextualizada de alfabetização.

No segundo capítulo, apresentamos, de modo geral, algumas concepções acerca da leitura, especialmente no que concerne à concepção estruturalista da língua e à concepção de texto como uma mera superfície a ser decodificada através da “leitura superficial”. E, no subcapítulo *Leitura como interação e prática social*, detemo-nos mais especificamente na ideia que defendemos acerca das questões envolvidas na leitura e algumas implicações para o ensino com o texto, reativando os conceitos de interação verbal, enunciação e dialogismo, a fim de defendermos uma concepção dialógica de leitura, aquela que se estabelece a partir da relação de alteridade entre texto e leitor/a (GERALDI, 1995; 2015), contrastando com as concepções redutoras/superficiais de leitura (SILVA, 1999),

mostrando algumas consequências de tais concepções de leitura para o ensino com o texto. Ainda trazemos Goulemot (2009) para realizarmos um aprofundamento no que concerne à concepção de leitura que defendemos e que orientaram nossa análise dos dados bem como nossos objetivos ao dissertarmos.

No terceiro capítulo, apresentamos o nosso percurso teórico-metodológico, estreitamente relacionado aos conceitos teóricos apresentados no capítulo anterior. Iniciamos esse capítulo discorrendo acerca da importância de termos escolhido a observação participante etnográfica na educação para a nossa pesquisa. Acreditamos que esse tipo de observação nos permite a aproximação e investigação da realidade local, situada contextual e geograficamente, e a investigação das situações diversas e diárias observadas, conforme defendem Veiga (1985), Rockwell e Ezpeleta (1985) e Rockwell (1985) e Green, Dixon e Zaharlick (2005), respectivamente.

Após essa seção, seguem o processo de definição e a descrição do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa e, depois, o perfil profissional, acadêmico e leitor da professora participante. A terceira e última parte desse capítulo concerne aos instrumentos da nossa coleta de dados: entrevista, observação e os procedimentos de análise. Contudo, já neste capítulo, trouxemos alguns dos nossos dados, a fim de contextualizarmos a turma, a professora, a escola e a comunidade na qual ela está inserida.

Já o nosso quarto e último capítulo refere-se à análise enunciativa e etnográfica dos dados, que se configuram tanto nas aulas observadas, quanto na entrevista realizada com a professora. Organizamos o capítulo em duas partes: primeiro, a realizamos uma análise geral dos dados coletados em sala de aula e apresentamos o nosso mapeamento dos dados coletados; em seguida, apresentamos a análise dos dados propriamente dita, apresentando o nosso Quadro Geral dos Eventos de leitura, as categorizações do que foi lido, como foi lido e para que foi lido e suas respectivas análises.

Enfim, nas considerações finais, fazemos uma síntese da nossa pesquisa, avaliamos a importância do nosso estudo e apresentamos a sua importância e possíveis contribuições para o campo do estudo do letramento, focado em eventos de leitura; também apontamos as limitações e os desafios encarados durante a pesquisa e sugerimos possíveis demandas para as pesquisas futuras.

## 2 ENUNCIÇÃO E OUTROS CONCEITOS

Após apresentarmos nossas pretensões e a problemática que nos levou a pesquisá-la a partir da observação etnográfica da prática docente, além de um breve histórico acerca de algumas concepções de linguagem e algumas de suas repercussões no ensino de língua portuguesa no Brasil, apresentaremos agora alguns conceitos bakhtinianos que orientarão a nossa pesquisa, especialmente a análise de dados.

Na década de 1960, de acordo com Soares (1998), muitos professores estavam, no Brasil, orientados pela ideia de que aula de Português era sinônimo de transmissão das normas do sistema fechado (que se acreditava ser a língua/gem) e domínio da metalinguagem, centrando-se o ensino da leitura também no reconhecimento de tais normas. Porém, na década de 1970, surgiram as primeiras traduções europeias do pensamento de Bakhtin.

As posturas teóricas bakhtinianas foram total e fortemente de encontro aos estudos estruturalistas de Saussure, denominados, por Bakhtin, de “objetivismo abstrato”, quando este afirma que, ao invés de se conceber a língua como um conjunto individual de normas rígidas e imutáveis, de um ponto de vista realmente objetivo, a língua, na verdade, apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta (BAKHTIN, 2010 [1929], p.93).

Bakhtin demonstra que a língua deve ser concebida, principalmente, como um fenômeno social, defendendo que ela existe a partir da interação entre os sujeitos, os quais são tidos como seres essencialmente de interação e, por isso, a língua acompanha a dinâmica cultural. Concebendo-se a língua como um fenômeno essencialmente social, pode-se extrapolar a visão de que ela é unicamente estrutura. Bakhtin (2010[1929]) também criticou as abordagens *universal e particular* nos estudos dos fenômenos da língua, os quais, segundo ele, sempre basearam fortemente os estudos filológicos, gramaticais e linguísticos até sua época.

Uma das primeiras contribuições do filósofo russo à linguística contemporânea foi a crítica ao “subjetivismo idealista” (BAKHTIN, 2010), de acordo com o qual a língua seria uma atividade, um processo enérgico, criativo

e ininterrupto de criação, processo este materializado sob a forma de *falas* individuais e essa criação é regida por leis de ordem psicológicas e individuais. Assim, como produto acabado e inerte, a língua estaria sempre pronta para o uso.

Outra contribuição de Bakhtin foi a crítica ao “objetivismo abstrato”, consequência da primeira concepção, segundo o qual a língua seria um sistema de regras, fechado e imutável, que poderia ser descrito. Nessa crítica, Bakhtin atenta para a necessidade de não se conceber a língua como um produto, mas como um processo de **enunciação**, o qual está sempre ocorrendo de acordo com a necessidade humana da comunicação, ou seja, se funda na **interação verbal** – dois importantes conceitos das contribuições bakhtinianas para esta pesquisa, haja vista a visão sociointeracionista de língua que aqui adotamos.

Para Bakhtin (2010), só existe língua onde houver possibilidade de interação verbal dialógica. O filósofo russo explica que toda palavra tem dupla face, haja vista que procede de alguém para alguém, constituindo “o produto da interação verbal do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2010, p.117).

Assim, toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* e, a partir dela, definimo-nos em relação ao outro. A enunciação concreta é, portanto, inteiramente determinada pelas relações sociais. Essa é a relação entre interação verbal, enunciação e **dialogismo**, um outro conceito de suma importância no Círculo de Bakhtin e para esta pesquisa.

De acordo com o conceito do “discurso de outrem” (BAKHTIN, 2010), podemos conceber o sujeito como um ser de interação, continuamente constituído, como sujeito, diante das relações dialógicas entre o *eu* e o *outro*, apreendendo o mundo enquanto lê, sendo, portanto, o ato da leitura a relação que se estabelece entre o sujeito e o mundo.

Como a formação humana é, então, um processo de socialização ininterrupta, há sempre um *eu* sendo constituído pelo *outro*, em relações de alteridade e de diálogo, “a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” (BAKHTIN 2010, p.121).

O diálogo é, assim, a enunciação no discurso; “não a enunciação monológica, individual e isolada” (*op. cit.*, p.152), mas a interação entre pelo menos duas enunciações. Perceber a relação de alteridade entre o *eu* e o *outro* é perceber como se apreende o discurso de outrem e, conseqüentemente, a forma pela qual a língua se manifesta. Em suma, o *dialogismo* configura-se a partir de uma dimensão dupla e, concomitantemente, indissolúvel.

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o *eu* e o *outro* nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p. 94-95).

Essa é a essência da concepção bakhtiniana acerca da linguagem: ela é um processo constitutivo de um sujeito que vai formando sua subjetividade através de interações sociais, a partir da relação de alteridade com o Outro.

Nos estudos enunciativos, Bakhtin afirma a natureza social da língua e não individual. Sendo a ideologia um reflexo (e concomitantemente uma parte constitutiva) das estruturas sociais, todo signo é ideológico bem como toda palavra, como signo, carrega em si uma carga ideológica. Assim, a ideologia acompanha as mudanças sociais e a língua; conseqüentemente, acompanha tais mudanças ideológicas, configurando-se um movimento mútuo e dialético.

Bakhtin denomina de *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2010, p.123) “a totalidade da atividade mental centrada na vida cotidiana”, a fim de diferenciá-la dos “*sistemas ideológicos constituídos*, tais como a arte, a moral, o direito, ciência, religião”, a mídia, a escola etc.

A ideologia do cotidiano seria o domínio da palavra interior, o qual não deixa de ser social; os sistemas ideológicos constituídos cristalizam-se a partir desta ideologia, mas sobre ela exercem forte influência. Contudo, por mais revolucionária que a ideologia do cotidiano seja, à medida que ela se infiltra nas instituições, mais sofre influências desses sistemas e “assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados” (*idem*, p.125).

É necessário entender que toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único que reage a uma transformação do que Bakhtin domina de *infraestrutura*: “ignorar a especificidade do material semiótico ideológico é reduzir o fenômeno ideológico, é tomar em consideração e explicar apenas seu valor denotativo racional” (BAKHTIN, 2010, p.41).

Ou seja, ignorar o aspecto ideológico da enunciação é desconsiderar seu contexto de produção e seu efeito de sentido num dado discurso. A infraestrutura, pois, é constituída por uma série de esferas ideológicas, qualitativamente diferenciadas. É essencial, assim, para Bakhtin, “saber como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (*op.cit.*, p.43).

A partir daí, podemos acreditar que um texto, assim como o discurso, carrega em si uma carga ideológica, sendo constituída não só pelo explícito no texto, mas também por seus implícitos e pelas razões que movem a dizer o que o texto diz no contexto em que diz.

Na leitura de um texto, existe um modo de compreender o mundo para cada leitor/a, então, nesse processo, mobilizamos conhecimentos prévios, os quais são diversos e diferentes para cada pessoa. Contudo, conforme afirma Weedwood, por mais que as escolhas linguísticas e as interpretações textuais pareçam ser individuais, elas são guiadas a partir de regras sociais (WEEDWOOD, 2002, p.144).

Isso porque somos seres igualmente sociais e de interação, formados não só pela nossa individualidade. Então, o ato de ler não mobiliza apenas visões de mundo que existem para cada pessoa, mas essas são constituídas cultural, social e historicamente e, por isso, é necessário também considerar o aspecto ideológico dos discursos que configuram o texto.

Também por essa razão, a leitura configura-se como um processo complexo, dado que não é só a individualidade que está em jogo e não é só a interpretação coletiva, social que deve ser considerada. Mas há, nesse ínterim, todo um confronto de ideias e de ideologias.

## 2.1 Eventicidade e Letramento

Para tentarmos entender um pouco do todo complexo dos eventos de letramento na sala de aula, assumimos o ponto de vista de que a língua configura-se como prática social, cujos aspectos culturais, históricos, interacionais, ideológicos e dialógicos são inarredáveis e consideramo-la, especialmente, como atividade, visto que a discussão acerca do letramento funda-se na noção de práticas sociais. Assim, é necessário também buscar exercer uma atitude investigativa, no que se refere à observação dos eventos de letramento, ao invés de prejudicá-los, o que implica uma necessária atitude etnográfica. É preciso, também, tentar, ao máximo, compreender tais eventos como atividades culturais e cotidianas e, para isso, nos embasamos no conceito bakhtiniano de *eventicidade*.

Em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin atenta para a existência da dualidade entre o mundo da teoria e o mundo da vida: ideologia e real, respectivamente. Esses dois mundos

não se comunicam porque o mundo da vida, na sua eventicidade e unicidade, é inapreensível pelo mundo da teoria, como ele se apresenta hoje, na medida em que nele não há lugar para o ser e o evento únicos. O pensamento teórico se constitui exatamente pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida. (BAKHTIN, 1997, p.43).

O mundo da teoria, segundo Bakhtin, seria o mundo da cultura, da abstração; e o mundo da vida, o da realidade, singular e irrepetível. Bakhtin critica o teorismo, que universaliza e unifica a realidade e, portanto, falha ao fazer uma apreensão do ato. Então, ele se propõe, nessa obra, a criar uma *prima philosophia* do “evento, acontecimento historicamente real e singular” (*idem*, p.79). O evento, assim, é dotado de singularidade e não deve ser reduzido a uma enunciação monologante, nem a uma universalidade teórica.

No tocante a essa complexidade que concerne ao ato,

(...) em Bakhtin (1997, p. 11), a questão da verdade é discutida nos contextos do *dever ser* e do *acontecimento*, em sua *totalidade*, confrontado com o mundo teórico. Em relação ao *dever ser*, “tudo o que possui uma significação,

do ponto de vista do conteúdo, pode assumir o *dever ser*". E este *dever ser*, segue dizendo, "é uma categoria peculiar do proceder enquanto ato (incluindo o pensamento e o sentimento [...]). (SAMPAIO, M. C. H., 2012. p. 8, grifos da autora).

A concepção de linguagem que orienta o Círculo de Bakhtin considera inerentes à linguagem a interação e, conseqüentemente, o diálogo, apresentando desdobramentos da relação de alteridade eu/outro. Quando Bakhtin propõe que se recupere a *prima philosophia*, sem que sejam construídos conceitos, normas-padrões, leis únicas, estanques, inquestionáveis e universais sobre o mundo real – ou seja, que não sejam propostos padrões abstratos acerca das experimentações concretas, conforme se fazia no estruturalismo europeu, ao qual Bakhtin tanto foi de encontro –, ele atenta para que se viabilize uma fenomenologia deste mundo, através do modo *participativo e não-indiferente* (conforme denominado pelo próprio autor).

Necessitando do ato da expressão e sem se esquecer de que, para Bakhtin, a palavra carrega em si aspectos ideológicos sociais, tem-se que o ser humano constitui-se como sujeito a partir das suas interações com o outro. A palavra, segundo Bakhtin (2010), constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

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. Ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2010, p.117).

Ainda de acordo com o autor, por mais que a palavra seja de propriedade do seu locutor no momento de sua materialização, ela, como signo, não deixa de ser extraída a partir de um estoque já socialmente disponível, sendo, portanto, a enunciação desse signo completamente determinada pelas relações sociais. Assim, "a situação social mais imediata e o meio social determinam completamente, e assim por dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 2010, p.117).

Diante do conceito de dialogismo, Bakhtin (2010) então propõe que os *eventos* sejam pensados a partir de atos de enunciação entre sujeitos

essencialmente históricos, sociais e dialógicos e, conseqüentemente, concebamos os eventos únicos e dinâmicos, por serem práticas sociais e interacionais, adotadas por sujeitos culturais. De acordo com Street (2010), pode-se iniciar a tomada de uma postura etnográfica a partir da atribuição de significados e da ideia de língua como prática social. Já que a essência da língua e dos eventos de letramento é a variedade, então estaremos “inevitavelmente preocupados em entender a diversidade” (STREET, 2010, p.43), conforme Bakhtin embasa o conceito de eventicidade.

Portanto, investigar etnograficamente eventos de letramento implica fazer uma imersão na cultura. Como estamos focadas em investigar eventos de leitura, faz-se necessário que essa imersão se dê no âmbito da cultura escolar – a qual não está à parte da cultura como um todo. Então, diante da ideia bakhtiniana de eventicidade, podemos conceber os eventos de letramento como únicos e dinâmicos, por se tratarem de práticas sociais e interacionais e, portanto, enunciativas, não podendo, assim, ser previamente encaixados em modelos preexistentes e padronizados, nem teorizados e limitados a concepções antes mesmo de suas existências.

Por isso, fazemos a ressalva de que os eventos de letramento que irão surgir na turma observada não deveriam ser necessariamente interligados, explicados, reduzidos e/ou limitados às concepções e teorias que aqui apresentamos, nem as práticas de leitura devem ser pré-definidas como as que aqui trouxemos com a finalidade de exemplificação de possíveis representações de uma ou outra teoria.

Uma postura etnográfica não deve pautar-se na comparação, na descrição negativa de outras culturas em relação aos padrões e valores que constituem a nossa cultura, o que gera a ideia errônea de que existem comunidades sem cultura escrita, por não realizarem práticas de leitura e de escrita socialmente legitimadas e por não estarem inseridas, por exemplo, na cultura do escrito de acordo com os nossos olhos de comunidade grafocêntrica.

Nesta pesquisa, embasamo-nos na visão antropológica dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento – NEL), a fim de considerarmos os eventos de letramento como práticas sociais de leitura e de escrita, e de

investigarmos o papel social – e a valor(iz)ação – que tais práticas têm em determinada cultura. Nesses estudos, letramento concerne às culturas escritas, aos usos sociais que se fazem dos textos escritos e o seu foco está na investigação etnográfica – sem modelos definidos *a priori*, nem a partir de comparações entre culturas, mas a partir da imersão de observação prolongada e participativa de modos (culturais) de uso da escrita.

Assim, baseamo-nos no *modelo ideológico* de letramento, proposto por Street (1984). Essa concepção abandona a ideia de letramento como algo autônomo, ou seja, a escrita que aconteceria de forma descontextualizada e independente das culturas locais.

Esse modelo é o que baseia, por exemplo, padrões de alfabetização para diferentes e diversas áreas, escolas e até países. Porém, de acordo com a perspectiva do modelo ideológico, letramento varia de acordo com as identidades, as habilidades, as relações culturais e, especialmente, com as demandas sociais e com os contextos específicos de produção das práticas de leitura e de escrita.

Essa denominação vem da percepção de relações de poder na existência, no significado – e na persistência – de certos eventos de letramento, os quais deixam de ser entendidos como tecnologias neutras do uso da escrita: “por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é” (STREET, 2010, p.37).

Como estamos inseridos numa sociedade capitalista e pragmática, tudo se torna produto, tudo se torna mensurável para atingir-se o lucro. Não foi diferente com o conceito de letramento, o qual também abrange relações de poder na medida em que “a principal preocupação é se podem medir resultados, se haverá avanços econômicos. [Há] estatísticas que mostram que, se a taxa de alfabetização melhora 50%, então vale a pena investir na economia” (STREET, *op. cit.*, *idem*).

A partir da investigação de eventos de letramento, então, busca-se trazer reflexões que, “necessariamente trazem implicações para políticas de educação”

(STREET, *op. cit.*, *idem*). Etnograficamente, estamos, assim, “inevitavelmente preocupados em entender a diversidade” (STREET, 2010, p.43).

Nessa direção, entendemos a escola como uma das várias agências de letramento (por ser uma das várias esferas sociais e, concomitantemente, instituição socializadora) existentes, onde se adotam práticas escolares de letramento, tendo-se, assim, a sala de aula como

O lócus privilegiado na construção das práticas escolares de letramento, por nós compreendida como uma ‘comunidade culturalmente constituída’ através da participação de diferentes sujeitos, que ocupam diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem (MACEDO, 2010, p. 459).

Consequentemente, investigar eventos de letramento consiste em investigar práticas culturais, as quais nem se iniciam nas atividades de leitura, nem terminam na escola, mas estão inseridas num contexto mais amplo. A teoria de letramento, então, serve-nos aqui de horizonte político para o trabalho escolar de alfabetização (GOULART, 2014).

Acreditamos que os eventos de letramento envolvem não só técnicas para se alfabetizar, mas, especialmente, a análise da presença – ou ausência – de certos eventos, ações, atividades e textos em sala de aula, levando-se em consideração aspectos sociais e enunciativos.

Considerar tais aspectos relevantes para a análise dos eventos de letramento é o que nos move a investigar a partir da perspectiva de letramento que norteia esta pesquisa: para que aprender a ler e a escrever, se não for para estar inserida/o no mundo (político, ideológico e cultural) da escrita? O que se lê e se escreve na escola garante essa inserção? Por isso que alfabetizar, conforme nos atenta Freire, é um ato político, que pode promover a democracia, a liberdade e para o voo dos alunos, ou tolher esses direitos. Letrar, nessa perspectiva, é visar a uma

(...) alfabetização que vá além da substituição de sons por letras e das interpretações simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos, que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem (GOULART, 2010, p.451).

É preciso, contudo, ter em mente que aprender a ler e a escrever é uma condição de inserção em contextos em que a escrita ocupe um lócus privilegiado na vida das pessoas envolvidas. É nesse sentido que Goulart (2014) atenta para o fato de que o próprio conceito de letramento pode acabar alimentando a exclusão de pessoas já desfavorecidas, que não têm o peso aparente da língua escrita em suas vidas.

Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. (GOULART, 2014, p.40).

A autora se refere ao movimento de, no Brasil, tratarem-se dados advindos de resultados de avaliações e pesquisas em larga escala (como o INAF, PISA, Prova Brasil, ENEM etc.) a partir da perspectiva de ações *compensatórias*. As pesquisas que se referem ao “nível de leitura” no Brasil apontam dados que sempre foram tidos como desastrosos, fazendo o país ocupar os últimos lugares, conforme se pode constatar, por exemplo, a partir da pesquisa do PISA<sup>3</sup>.

O último estudo foi realizado em 2012 e, de acordo com os resultados, no que concerne à leitura, “quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto”<sup>4</sup>. No mesmo período, o INAF<sup>5</sup> indicou que apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática e que 75% da população brasileira não conseguem entender um texto simples, sendo

<sup>3</sup> O PISA é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

<sup>4</sup> Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>.

<sup>5</sup> “O INAF define quatro níveis de alfabetismo que, em linhas gerais, se apresentam assim: Analfabetismo – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases; Nível rudimentar - corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta); Nível básico – as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências; Nível pleno – classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses” (GOULART, 2014, p.36).

apenas 25% da população brasileira adulta plenamente alfabetizada (GOULART, 2014, p. 36).

Assim, de acordo com essa pesquisa, percebe-se que os problemas estruturais do processo de alfabetização persistem nos ensinos médios e, até, superior. Porém, interessa-nos observar eventos reais de letramento nos quais a leitura esteja presente, para compreendermos de forma mais aprofundada como os alunos estão se constituindo leitores e como a professora estabelece a mediação dessas práticas de leitura.

No Brasil, os estudos sobre letramento surgiram de modo peculiar na área da educação, visando-se ao enfrentamento desses desafios, os quais foram diretamente relacionados ao cotidiano da escola pública e aos conceitos específicos de alfabetização, desprezando-se, por vezes, os aspectos históricos, sociais, políticos e ideológicos do processo educativo.

Dessa forma, instaurou-se uma dicotomização dos modelos autônomo e ideológicos do letramento (STREET, 1984) na medida em que pesquisadores atrelaram à escola o modelo autônomo (KLEIMAN, 1995), esquecendo-se de que a escola é uma instituição que produz práticas sociais específicas de letramento.

Essa dicotomização causa o que Goulart (2014) denomina de ações compensatórias, conforme já citamos. Esse viés advém da ideia, perpetuada ao longo da história da educação brasileira, de que o fracasso escolar estaria associado à “incapacidade” que muitos brasileiros teriam de atingir “níveis altos” de *alfabetização plena* (que seria não só decodificar, mas ser capaz de interpretar e criticar o que se está lendo e produzir com autonomia um gênero discursivo) por conta de erros “técnicos” reproduzidos nas escolas; e todos os resultados obtidos a partir de avaliações de larga escala atentam para tais erros, quando estão atrelados apenas ao modelo autônomo de letramento – o privilegiado e hegemônico – de uso social da escrita. Nesse sentido, a autora afirma que

A face política da questão então continua se destacando: um modelo de escola que toma como valores de referência a parte privilegiada da sociedade, desconsiderando outros possíveis pontos de ancoragem, ligados à riqueza cultural

dos diferentes grupos sociais. Considerando esse último aspecto, as estratégias não deveriam ser concebidas como compensatórias, visto que as pessoas, qualquer pessoa, têm direito a legitimar-se socialmente por meio da educação pública de qualidade. A ideia de compensação faz crer que haja falta, déficits a reparar, e não desigualdades, ligadas à eleição de parâmetros sociais que continuamente (o)põem grupos populares em desvantagem. O risco é contribuir para perpetuar o que é considerado defasagem. (GOULART, 2014, p.39-40).

Nota-se, assim, o risco de elevar o letramento a uma perspectiva de medição do processo de alfabetização, no tocante ao (pré)julgamento de práticas sociais que, na verdade, prescindem da leitura, especialmente de práticas profissionais que estão presentes numa sociedade na qual quem detém os poderes econômicos é quase a mesma (e pequena) parcela que detém os poderes da produção do conhecimento, da informação e da cultura tida como “padrão” (em detrimento do que é tido “regional, popular, de massa”). Essa perspectiva de letramento tem acarretado, ainda segundo a autora, dicotomias, tais como “forma e sentido, técnica e conhecimento, individual e social, fonema e linguagem” (GOULART, *op. cit.*).

Dada essa perspectiva, começou-se a buscar caminhos para o letrar, transformando-o em conteúdo, inclusive mensurável, ideia a partir da qual surgem os “níveis e tipos de letramento”, os quais já são diversos, acarretando sua descontextualização e sua concomitante *gaseificação*.

Geraldi (2014) remete a esse termo para explicar que essa dicotomia existente no conceito de letramento bem como a expansão desse conceito a várias áreas do conhecimento (como, por exemplo, “letramento digital” e “letramento jurídico”) acarreta sua problemática epistemológica, ao reduzi-lo a um conjunto de técnicas de uso (e não usos culturais).

Dessa forma, o autor critica o conceito de letramento, a partir de duas perspectivas: o de “diferentes letramentos”, atentando para a inexistência de materialização das relações humanas sem interação e sem linguagem, conforme na abordagem de Bakhtin sobre os fenômenos da interação verbal e da enunciação; e de “níveis de letramento”, argumentando que o que existem hoje não são “diferenças”, mas, sim, desigualdades sociais, como também já problematizamos a partir de Goulart (2014), para quem uma das problemáticas

do entendimento acerca do conceito de letramento no Brasil está na tentativa de subtraírem-se diferenças, e não tratar das desigualdades, a partir das diversas demandas sociais.

Por fim, Geraldi nos mostra que a impossibilidade de se traçarem “diferentes letramentos e diferentes níveis de letramento” está na complexidade cultural e de usos dos gêneros discursivos na nossa sociedade, em que os sujeitos, a partir dessas perspectivas, podem ser considerados concomitantemente “letrados” e “iletrados”, a depender da prática social em questão, misturando-se realidades distintas. Por isso,

Uma escola, qualquer que seja a escola, não poderia adotar níveis de letramento distintos para sujeitos sociais distintos, trabalhando para que alguns apenas cheguem a “respostas adequadas” ao seu contexto, e levando outros a um letramento que lhes permita compreender as relações sociais, aprofundá-las ou trabalhar para modificá-las de forma crítica. Uma escola jamais poderá pôr como seus objetivos “respostas adequadas”, mas sim respostas críticas e, para chegar ao nível da crítica, é preciso definir-se como lugar de ensino-aprendizagem não da totalidade dos campos das atividades humanas (e, portanto, introdutora dos sujeitos sociais a todos os gêneros de discurso), mas de áreas socialmente privilegiadas que levem à constituição de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis, no sentido de responsabilidade tal como cunhado por Bakhtin (2010): não uma responsabilidade moral para consigo mesmo, mas uma responsabilidade ética fundante da relação com a alteridade. (GERALDI, 2014, p.33-34).

A questão, conforme atenta Goulart (2014, p.41), não é “vestir a didática com roupas sociais, nem didatizar o social”. O desafio consiste na definição de princípios pedagógicos voltados para a realidade e as demandas sociais. Ou seja, o desafio é reiterar a urgência de práticas de letramento emancipatórias – esse é, inclusive, um desafio da academia que, muitas vezes, afasta-se dessas demandas necessárias, alimentando também essa segregação social. Assim, ensinar exige apropriação e compreensão crítica da realidade.

Freire (1996) considera esse saber docente como imprescindível para o processo – sempre inacabado, haja vista que somos todas pessoas em constantes (des)construções – de autonomia dos sujeitos, a partir da curiosidade e da possibilidade de indagar e, assim, não adaptar-se, mas transformar e intervir na ordem social injusta e imposta a partir da apropriação da realidade.

Além do mais, é importante estar-se atento/a ao que o/a aluno/a tem a dizer sobre a realidade que o/a cerca, a fim de que seja possível a manutenção do diálogo a partir da oferta de contrapalavras, além de também ser necessário estar-se atento/a à passagem da *heteronomia para a autonomia*.

E para que a/o estudante esteja apta/o a essa crítica e a essa intervenção, é necessário que sejam respeitados os seus saberes, o que implica que professor/a e escola saibam aproveitar suas experiências sociais, como, por exemplo, “viver em área descuidada pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (FREIRE, 1996, p.30).

Freire recomenda, então, “discutir a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (FREIRE, *op cit, idem*), estabelecendo-se um diálogo entre os saberes curriculares fundamentais, essas pessoas e a realidade social que faz parte do cotidiano delas, caminho este que acreditamos ser a resposta para o desafio de se construir na escola os eventos de letramento que possibilitem uma visão crítica da realidade e a luta por uma diminuição da desigualdade social, causa mais direta do “fracasso” escolar, especialmente das escolas públicas e das classes desfavorecidas.

### 3 LEITURA: CONCEPÇÕES E ENSINO

No capítulo anterior, detivemo-nos em alguns conceitos e algumas concepções de língua e linguagem e possíveis relações dessas com o ensino, ou seja, nas influências do trabalho científico no objeto de ensino. Neste capítulo, objetivamos refletir sobre as repercussões desses estudos nos modos de se conceber a leitura, no contexto da cultura letrada, onde ler é uma necessidade. Pretendemos também refletir sobre o texto como objeto de ensino o qual também pode ser considerado a partir de duas perspectivas: como *objeto de leitura* ou como *produto da atividade discente* (GERALDI, 1995). Também de acordo com o autor, o trabalho com a leitura estaria assim associado a duas direções: *o que se tem a dizer e as estratégias do dizer*.

De acordo com a perspectiva que aqui assumimos, a leitura, em conformidade com Geraldi (idem) é um processo dialógico, de produção – e não reconhecimento – de sentidos, processo em que se estabelece a relação de alteridade – anteriormente explanada a partir de Bakhtin – entre um *eu* e um *outro*: “é para o *outro* que se produz o texto [...] o *outro* insere-se já na produção [...] é porque se sabe desse *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo” (GERALDI, 1995, p.102).

Portanto, o sentido do texto, já na sua produção, é um sentido construído a dois, ideia que também podemos atrelar ao conceito bakhtiniano de dialogismo. Por isso, é mais plausível falar em compreensão de um texto que em reconhecimento de um único sentido a ele atribuído. A produção de um único sentido para um texto é, na verdade, a produção de um mundo que segrega, configurando-se a leitura um instrumento de poder e “reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita” (GERALDI, 2015, p.40).

O que esse autor denuncia é que, quanto mais a humanidade alarga o seu domínio sobre o texto escrito, mais este transforma-se num instrumento de dominação numa sociedade a qual funciona a partir de um sistema que se alimenta das relações de consumo, descarte e desigualdade.

Nesse sentido, Geraldi destaca que, no contexto da América Latina,

(...) a cidade letrada quer ser fixa e atemporal como os signos, em oposição constante à cidade real que só existe na história e se adequa às transformações da sociedade. Os conflitos são, portanto, previsíveis. O problema principal, então, será o da capacidade de adaptação da cidade letrada. Nós nos perguntamos sobre as possíveis transformações que nela se introduzem, sobre sua função em um período de mudança social, sobre sua sobrevivência no momento das mutações revolucionárias, sobre sua capacidade para se reconstituir e reinstaurar suas bases, quando estas tenham sido transformadas. (RAMA *apud* GERALDI, 2015, p.41).

A cidade letrada acompanha a dinâmica histórica, inclusive produzindo suas contradições entre produção de uma ordem, politização e revolução, contudo há sempre o convívio a manutenção do poder a partir do fortalecimento das dicotomias “escrita e oralidade”, “erudito e popular”, “culto e não culto”, “alfabetizado e analfabeto”, “letrado e alfabetizado”.

Por conta dessas dicotomias, perpetuam-se as ideias de “diferença” e de “déficit”, e não se reconhece a desigualdade gerada pela mesma ordem social. A escrita, a partir dessa ótica, “populariza-se mais pela necessidade de distinção, que pelo objetivo de humanização” (GERALDI, *op. cit.*, p.42).

É por isso que o ato de ler deve ser o estabelecimento de uma relação de diálogo “entre um *eu* e um *tu*” (GERALDI, 1995, p.104), de interação verbal com o discurso do texto. Quando isso ocorre, configura-se um evento de letramento, visando-se, a partir de uma prática educativa democrática e emancipatória, à inserção do/a leitor/a na cultura escrita, de modo crítico (não ingênuo) e consciente. Porém, ao mesmo tempo, as escolas ainda são, em parte, limitadas aos interesses do Estado e/ou do sistema capitalista, tendo que manter uma ordem social também a partir da cultura escrita produzida, que se materializa, por exemplo, no currículo, no sistema de avaliação, nos gêneros, nos textos e nas atividades de leitura que se fazem presentes em algumas salas de aula, ou, em outros casos, fazem-se concomitantes a práticas democráticas, constituindo uma das contradições inerentes à complexidade da sala de aula.

Dessa maneira, a inserção do texto em sala de aula configura-se como perigosa (GERALDI, 1995), tendo-se em vista o conteúdo ideológico e as razões das leituras realizadas. Isso porque *ler* seria uma legitimidade social externamente construída e, na escola, os alunos – interlocutores – leem para atender à tal legitimação: “reificam-se os textos e, contraditoriamente, ‘repartindo-os’ pela escolarização, sacralizam-nos” (GERALDI, 1995, p.169).

O que poderia ser, então, uma oportunidade de ensino/aprendizagem a partir da interação verbal, da relação de alteridade entre leitor e autor, e do diálogo, transforma-se em discurso da sala de aula, como, por exemplo, a pergunta e a resposta didáticas. Por isso, frequentemente, “o aluno passeia pela superfície [do texto] em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer” (*op. cit.*, p.170). Além do mais, a própria inclusão do texto na escola configura-se como uma forma de exclusão, haja vista que, nela, aprende-se mais que “ler é difícil, escrever é para poucos e o insucesso é devido à incapacidade individual” (GERALDI, 2015, p.43).

Ainda de acordo com Geraldi, o trabalho com o texto na escola já se tornou uma especificidade do ensino de língua, seja como objeto de leitura, seja como objeto de produção. Contudo, a presença do texto em sala de aula nem sempre se deu da mesma forma e, mesmo em épocas de primazia do ensino da Gramática, o texto aparece como modelo nos seguintes sentidos apontados por Geraldi (1995): *objeto de leitura vozeada, objeto de imitação e objeto de fixação de sentidos*.

A partir do primeiro sentido, o aluno deveria reproduzir, o mais próximo possível, a leitura oralizada – em voz alta – do professor. De acordo com o segundo sentido, era lido em sala de aula um texto-modelo, o qual os alunos teriam de praticamente reproduzi-lo no momento de produção textual – tanto escrita, quanto oral. Já no que concerne ao terceiro modelo, o texto teria o sentido que a professora lhe atribuísse.

Esses três modelos de inserção da leitura em sala de aula demonstram como o texto poderia ser tido como algo pronto e acabado. As diferentes formas de se conceber o texto, porém, permitiram mudanças. A escola passou, então, a

Admitir (uma atualização no “eixo epistemológico”) que o sentido que vale é aquele que lhe atribuiu o leitor: como contraponto “revolucionário” a tudo o que era anterior, o texto e as leituras que lhes são previstas desaparecem em benefício do sentido que lhe atribui o leitor em *suas leituras*. (GERALDI, 1995, p.108).

Essa inserção foi, todavia, paradoxal, haja vista que fez desaparecer o próprio objeto da leitura, contradição que acarreta a inserção do texto na sala de aula das seguintes formas:

- a. a leitura prevista passa a ser única leitura possível;
- b. o sentido que vale é aquele que lhe atribui;
- c. o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção de sentidos na leitura. (GERALDI, 1995, p.111).

Entendemos que o ato de *passar pela superfície do texto*, ou de *unicamente decodificar* pode ser um dos objetivos pedagógicos na mediação da leitura, sendo apenas uma parte de todo um processo complexo de um evento de letramento.

Por esse motivo, não nos interessam práticas docentes pontuais de leitura, a fim de encaixá-las num ou n'outro modelo pré-estabelecido de leitura, mas interessa-nos perceber todas as partes envolvidas num só evento de leitura, tendo-o como um todo complexo e enunciativo, e é por isso que tentamos nos aproximar ao máximo da visão holística dos eventos de leitura observados em sala de aula, a fim de que o texto não fosse tido como uma unidade isolada de ensino e de aprendizado, mas que fosse compreendido o ensino *com* o texto e a leitura a partir da ideia de um processo amplo.

### 3.1 Leitura como Interação e Prática Social

A visão de texto pautada na concepção de língua como interação aponta a possibilidade de que essas práticas se configurem como uma complexa atividade interativa de produção de sentidos, situadas em contextos linguísticos, sociais, discursivos e cognitivos (KOCH; VILAÇA, 2002). Essas práticas também sofrem influência, por exemplo, do currículo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange ao eixo da leitura, é estabelecido que, nesse processo, vise-se à formação de

Um leitor competente, [supondo-se] formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 2000, p.41).

Assim, no que concerne à formação de sujeitos críticos, capazes de realizar várias leituras do texto e de relacioná-lo, intertextual e interdiscursivamente, com outros textos, outras linguagens e com outros conhecimentos, há não só teorias, concepções, estudos e conhecimentos produzidos como também deliberações curriculares, além das próprias práticas de letramentos escolares.

Em consonância com Marcuschi (2008), acreditamos que, para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre direciona o seu leitor para além de si próprio, e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido. Isso quer dizer, conforme o autor, que, “na visão atual, o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente”. (p.231). Em outras palavras, “o texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única e deve ser entendido, em sala de aula, como um processo e o leitor como um coautor da produção textual” (*op. cit.*, p.233).

Nesse sentido, a “leitura interativa” baseia-se num ato de ler que vai além do decodificar, pois abrange a possibilidade de multiplicidade discursiva do texto

e pode ocorrer em sala de aula conforme as seguintes concepções apontadas por Marcuschi (2008):

1. entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
2. entender as frases e as palavras é vê-las em um contexto maior;
3. entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
4. entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos (p.233).

Nas práticas de leitura, pode haver a formação de um leitor que saiba ler, interpretar e compreender o dito e o não dito, o explícito e o implícito, além de ser capaz de refletir criticamente não só acerca das estratégias linguísticas e estruturais do autor do texto, mas também acerca da temática e colocar-se conscientemente em relação ao próprio texto, utilizando-se de outros, de seus conhecimentos prévios e de mundo, e constituindo-se, assim, como sujeito.

Dessa forma, tem-se que compreender a leitura é um processo e a escola não deve se omitir em relação, principalmente, ao trato com o texto. A/o aluna/o deve estar inserida/o na prática interativa da leitura que, acima de tudo, é ideológica, a fim de que se torne um/a leitor/a maduro/a, capaz de estabelecer relações de alteridade com o texto, constituindo-se, assim, como um sujeito dialógico.

*Sujeito* porque o ser humano é, essencialmente, um ser de interação, constituindo-se como tal – como mais que um ser vivo qualquer – a partir da capacidade de comunicar-se, mas, mais que isso, quando adquire a consciência de que possui um repertório social para a materialização da palavra/expressão, além de interagir com as vozes sociais. *Sujeito dialógico*, pois, “mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009. p. 84). Nas palavras desse autor,

O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição

axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (p.21-22).

Segundo Kleiman (2004b), a Linguística Aplicada, a Linguística Textual e os NEL's têm subsidiado as atuais concepções de leitura como ações de interação e como práticas sociais, interligando-as à situação. Especialmente a partir da década de 1990, uma ruptura epistemológica nas pesquisas sobre leitura fê-la passar a ser um objeto de pesquisa voltado para o olhar da “prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos” (KLEIMAN, 2004b, p.15).

Não se refere ao passado e ao reconhecimento das significações passadas e estáticas dos signos que ali estão, conforme atenta Geraldi (2015). Ler, a partir dessa perspectiva, configura-se como construções de compreensões situadas no momento da leitura, ato que inclui também as contrapalavras do/a leitor/a, permitindo-se, assim, a existência de um sentido concreto, específico e único. Ao ler-se, pode-se coproduzir um texto, inclusive ultrapassando-o. O processo de leitura, nesse sentido, opera com

Conhecimentos que vão além do linguístico; muitos outros textos que dão ao texto um contexto; as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como, por exemplo, as relações professor/aluno. (GERALDI, 2015, p.104).

Algo tão multifacetado como a leitura, na escola, ou é dicotomizado e restrito ao ponto de vista de uma disciplina, Língua Portuguesa, ou perde-se na multidisciplinaridade para tudo dizer e descrever.

Nesse sentido, Geraldi (2015) questiona como uma base fluida poderia efetivamente sustentar práticas de ensino, sendo a produção de um texto concebida pela articulação entre “situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações” (GERALDI, 2015, p.115). Segundo esse autor, o paradoxal ensino com o texto reside na volta do ensino da gramática de modo tradicional (prescritivo e descritivo), em nome da

“correção, da competitividade, da produtividade e da eficiência e, por fim, do acesso aos bens culturais” (*op. cit.*, p.116), além da ideia de inserção na sociedade por meio do trabalho, para o qual também se exige o “falar e escrever bem”.

Consequentemente, a presença do texto na sala de aula ainda não garante uma leitura crítica, reflexiva e interativa em sala de aula, dadas algumas dificuldades, tais como abandonar-se a ideia de ensino como transmissão de informações prontas e acabadas, além de barreiras políticas, econômicas e ideológicas para um ensino mais contextualizado e presença de gêneros e textos mais próximos da realidade de cada escola.

Saveli (2001) traz como desafios da escola para um trabalho com a leitura dissociada da concepção estruturalista e de decodificação um conjunto de fatores que ultrapassam a concepção de língua, tais como: formação precária não só de professor/as, como também dos/as formadores(as)/capacitadores(as); falta de ousadia e postura de desconfiança frente a propostas pedagógicas que fogem ao adestramento e visam à análise, experiência e reflexão; a importância que se dá aos manuais didáticos; a distância entre as produções acadêmicas e as práticas docentes cotidianas; a inexistência de um campo de estudo específico que pesquise as condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura em cada escola; o funcionamento da própria escola, ao não realizar um PPPi em que a leitura perpassasse todas as formas de aprendizagem e tenha a leitura como norteadora da prática pedagógica interdisciplinar.

Há, contudo, possibilidades de trabalho com o texto que vão além da exigência de resultados imediatos, tais como: “leu o texto, responda às perguntas; leu o texto, escreva um texto no mesmo gênero; leu, pesquise sobre o tema...” (GERALDI, 2015, p.111), tornando a leitura algo enfadonho. Possibilidades que se pautem no “conquistar, motivar, facilitar, divulgar, despertar o interesse de forma atraente, agradável, afetiva” (*op. cit.*).

Nessa perspectiva, pode-se questionar algumas atividades de leitura realizadas em sala de aula (e em muitas avaliações, tanto em nível de programas escolares e de concursos, quanto de pesquisas para a “medição de níveis de leitura”). Segundo Geraldi (1995), o fato de o texto ocupar, em sala de aula, tanto

o lugar do fechamento, quanto o da abertura de sentidos faz tal contradição apontar para a “corrosão da identidade contemporânea do trabalho de ensinar” (p.98).

De acordo Goulemot (2009), o *leitor* é constituído pela sua *fisiologia*, *história* e *biblioteca*. O primeiro campo diz respeito à posição corporal do leitor durante o processo de leitura, a qual, de acordo com o autor, está atrelada ao que ele entende por ler. Ou seja, a nossa postura, ao ler, também representa a valoração que se faz tanto da leitura quanto do texto (gênero, suporte, lugar, situação etc.) e, portanto, tem relação com o sentido.

A *história* é considerada tanto no âmbito individual quanto no coletivo e tem um sentido amplo ao abarcar aspectos fisiológicos, afetivos, políticos e culturais. Esse campo é classificado em pessoal e cultural (no que se refere à contínua constituição da nossa identidade subjetiva, a qual é atravessada, por sua vez, pela dinâmica sócio-histórico-cultural, fazendo que, na nossa individualidade, estejam presentes, também, diversos traços coletivos da identidade global) e mítica (a história da qual não fomos contemporâneos, mas que também influencia quem somos, podendo ser representada, por exemplo, pela nossa memória, por meio da qual também nos constituímos como seres individuais – a exemplo das nossas memórias familiares, subjetivas – e, concomitantemente, coletivos – a exemplo da memória da nossa cidade e de cada esfera social da qual fazemos, ou fizemos, parte).

No tocante ao terceiro campo, a *biblioteca*, pode-se afirmar que esse não trata, apenas, de remeter um texto que está sendo lido a outros textos já lidos – intertextualizando-o –, mas também pode estar intimamente ligado ao – anteriormente explanado – dialogismo, de acordo com o qual, quando lemos, agimos interdiscursivamente, ativando, também, os nossos conhecimentos prévios, de mundo e discursos ideológicos que atravessam, ou já atravessaram, a nossa constituição como seres sociais, de interação, caracterizando o que Bakhtin (2010) nomeia de relação de alteridade. Podemos sistematizar a relação entre esses três campos do *fora do texto* a partir da seguinte afirmação de Goulemot:

A leitura é, no fim das contas, a oscilação dessa máquina em um confronto com o corpo, com o tempo e com a

cultura adquirida. A leitura é, portanto, uma estratégia do afrontamento e da manipulação. [...] Um texto contemporâneo articula sua produção a partir de seu consumo. Quer dizer, sua escrita a partir de sua leitura, por meio de uma comunidade de códigos narrativos e pelo emprego, no processo a escrita, de fatores que intervêm também na constituição do sentido pela leitura. (GOULEMOT, 2009, p. 115).

Portanto, é preciso ter-se em mente que, mesmo que um discurso tenha múltiplas leituras possíveis, essas estão demarcadas “pela própria identidade de cada uma das formações discursivas colocadas em relação no espaço interdiscursivo” (MUSSALIM, 2004, p.131-132). Ler configura-se como um processo de construção de sentido e tal fato ocorre porque a leitura envolve jogos de conotações, haja vista que o texto é, por sua essência, polissêmico – como bem o defendem, por exemplo, Bakhtin e Orlandi –, o que faz o *fora do texto* ser fator essencial nesse processo de construção de sentido.

Orlandi (1996) apresenta-nos a polissemia envolvida tanto na concepção de leitura quanto nos modos diferentes de leitura. Acerca do primeiro aspecto, a autora diferencia a leitura como atribuição de sentidos e como um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto. Nesta pesquisa, iremos considerar a leitura como atribuição de sentidos, estando, assim, atrelada à ideia de interpretação e de compreensão. A autora pontua alguns aspectos importantes para que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (e não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; finalmente, e de forma particular, a noção de que nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 1996, p.08).

Entende-se, então, que a leitura se configura como um processo coletivo e ideológico, que acompanha a dinâmica sócio-histórico-cultural. Portanto,

leitura e sentido – sujeitos e sentidos – se constituem simultaneamente. Orlandi explicita, ainda, as diferentes relações dos leitores com o texto:

- a) relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?
- b) relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
- c) relação do texto com seu referente: o que o texto diz de X?
- d) relação do texto com o leitor: o que você entendeu?
- e) relação do texto com o para quem se lê (se for professor): o que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z? (ORLANDI, 1996, p.10).

Assim, haverá diferentes modos possíveis de leitura. Diante disso, Orlandi (1996) afirma que a produção do discurso ocorre a partir da articulação de dois processos, os quais fundamentam a linguagem: o Parafrástico (mesmo sentido) e o Polissêmico (múltiplos sentidos possíveis). Há, nessa relação, uma tensão entre o “mesmo e o diferente”, porém tanto a paráfrase quanto a polissemia devem ser objetos de reflexão sobre a linguagem.

Podem-se relacionar os princípios da leitura de Orlandi (1996) – *implícito*, *intertextualidade* e *interdiscursividade* – com as relações de alteridade que, segundo Bakhtin (2010), o leitor pode estabelecer com o texto. Essas relações, anteriormente explanadas, podem ser tidas pelos dois autores como importantes para a apreensão do sentido durante o processo da leitura e, portanto, constituição do sujeito. Conforme essa autora, “pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação” (ORLANDI, 1996, p.12).

Silva (1999) esquematiza concepções envolvidas no processo da leitura, de acordo com a qual o/a aluno/a forma-se não só como leitor/a, mas, também, como sujeito crítico e ativo no processo da leitura. Vejamos essa esquematização.

– *Ler é interagir.*

De acordo com essa concepção, o leitor dialoga com seus conhecimentos prévios (conceituais, linguísticos, afetivos, atitudinais etc.), com um tecido verbal e organizacional, articula essas ideias, possibilitando a produção de referenciais de realidade. O leitor-sujeito, capaz de interagir discursivamente com o texto,

recria essa realidade, agindo nela ativa e, responsivamente, estabelece com o autor uma relação de alteridade. Dessa maneira, estabelece-se uma retroalimentação entre o leitor e o texto.

– *Ler é produzir sentido(s).*

Um texto, de acordo com o dialogismo bakhtiniano, são vários outros. Mesmo um texto considerado “interpretativamente fechado ou limitado”, em circulação social, assume sentidos distintos. Assim, para cada leitor, um texto pode assumir inúmeros sentidos, o que vai de encontro à prática escolar que prima por uma única, absoluta e imutável “resposta”, “interpretação” de um texto, a qual deve ser buscada pelo aluno. Antunes (2003) afirma que o leitor participa juntamente da construção de sentidos porque ele ativa seu repertório de conhecimentos prévios para completar o sentido do texto.

– *Ler é compreender e interpretar.*

A leitura deve envolver esses dois processos concomitantemente, a fim de que o texto não esteja presente na sala de aula como um pretexto para que seja trabalhado um assunto gramatical, ou para que o exercício de interpretação dele não esteja limitado a caçar informações nesse texto.

Com base nessas concepções, o texto é entendido como objeto mediador de práticas sociais e históricas, e, portanto, sua presença em sala de aula pode configurar-se como um evento de letramento que acontece de forma contextualizada, cultural e historicamente, visando à formação de leitores do mundo (conforme indica Freire, 1996). Ler, então, é um ato situacional, contextual e social. Como contexto, estamos entendendo tanto a concepção geográfica e situacional, conforme traremos mais adiante com Freire (1989) e Marcuschi (2008), quanto a concepção mais interligada ao próprio texto de Lajolo (2008):

Retomemos a etimologia de *contexto* – tecer em conjunto, entrelaçar com. A partir dela, podemos imaginar que se projeta, de cada texto, uma rede quase infinita de relações: as relações de cada texto com a história do seu autor, com o momento de sua produção, com o gênero em que é escrito, com o estágio da língua no momento de sua composição, com o leitor pretendido, com a *situação* na qual ocorre *aquela* leitura, com as expectativas *daquele* leitor etc. O contexto de um texto é, pois, um emaranhado

de fios que se tecem e se soltam amarrando-se e  
desamarrando-se uns aos outros. (LAJOLO, 2008, p.108).

A leitura, assim, deve ser entendida como uma unidade complexa de aspectos aqui destacados, a partir da concepção sociointeracionista da língua, os quais envolvem práticas docentes voltadas para o letramento, para a criticidade, para a leitura de mundo, para o dialogismo e para as leituras subjetivas, intertextuais e interdiscursivas dos alunos.

#### 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, mostramos como nos embasamos teoricamente para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no que concerne às concepções de língua, linguagem, texto e leitura. Neste capítulo, apresentaremos o percurso teórico-metodológico adotado para abordar o recorte da realidade observada, o qual está intimamente relacionado àqueles anteriores conceitos teóricos.

A fim de alcançarmos o nosso objetivo principal – *investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula* –, partiremos não somente da ideia de sujeito constituído ininterruptamente por meio das relações de interação com o outro a partir de uma perspectiva enunciativa de linguagem, como também pretendemos abarcar a visão holística que o trabalho etnográfico nos permite. Os eventos de leitura, assim, são aqui concebidos, conforme a teoria bakhtiniana de *eventicidade*, como ações singulares e irrepetíveis e, de acordo com os NEL's, como práticas sociais contextualizadas numa comunidade e numa cultura escolar.

Faz-se necessário explicitar que nos interessaram para esta pesquisa todos os momentos de leitura de um texto escrito realizados na turma, não somente os momentos em que o texto foi o objeto de ensino, mas quando ele também foi pretexto para o ensino de outros conteúdos, ou lido objetivando-se a fruição etc. Isso porque acreditamos que, dessa maneira, estaremos nos aproximando da finalidade holística da etnografia na apreensão de uma prática de letramento numa determinada sala de aula.

Também por esse motivo, ao decidirmos investigar eventos de leitura, observamos não somente as aulas de português e as aulas denominadas de leitura, ou os momentos da “sala de leitura”, ou que a professora afirmava que iria trabalhar com o texto, mas observamos momentos e aulas diversas, chegando a comparecer todos os dias da semana durante os primeiros dois meses de observação, o que nos possibilitou a identificação de vários eventos de leitura nos mais diversos espaços.

Nesta pesquisa, os dois principais instrumentos de coleta de dados foram a observação participante e a entrevista realizada com a professora observada. O primeiro instrumento deu-se de forma participativa e etnográfica. Imergimos no campo durante um período de seis meses e, durante os dois primeiros, fizemo-nos presentes em sala de aula diariamente.

Esse período de observação constitui respectivamente o primeiro e o último dia de aulas do primeiro semestre do ano letivo de 2016. A pesquisadora, com algumas exceções, esteve sempre sentada numa cadeira separadamente da turma, ao fundo da sala, onde permanecia anotando os dados observados num diário de classe.

A metodologia adotada para realizar essas anotações configurou-se na descrição das ações, registros dos espaços, das ações e das produções realizadas e nas transcrições de alguns diálogos que estavam ocorrendo em sala de aula. Por isso, quando tratamos dos nossos dados e trazemos exemplos, fazem-se presentes descrições e, especialmente, diálogos ocorridos entre os sujeitos da pesquisa.

A partir desse diário de classe, construímos um quadro com todos os dados coletados, colocando-os numa tabela com cada linha representando um dia de observação, obedecendo à ordem cronológica dos dados observados, e as seguintes colunas: Dia (obedecendo-se à sequência das aulas observadas, não necessariamente em dias corridos, pois houve interrupções na observações, como, por exemplo, uma greve das/os profissionais da educação); Horário (contendo o horário do início e do fim de cada evento observado); Recomendações prévias da professora (contendo o que seria feito e como ela trazia para a turma o que seria feito, como, por exemplo, ativando os conhecimentos prévios das/os alunas/os); Evento (cada evento observado); Ações das/os participantes (o que estava sendo feito em sala de aula no momento de cada evento observado); Recomendações posteriores da professora (como ela finalizava cada evento e em que ele culminava) e Foco da ação (a partir da nossa observação, qual interpretamos que fosse o objetivo da professora para cada evento observado). Desse quadro geral, realizamos um mapeamento e, voltadas para os eventos de leitura, surgiu o Quadro Geral dos Eventos de leitura, a partir do qual realizamos a nossa análise específica.

#### 4.1 A pesquisa etnográfica em educação e a observação participante

O que significa pesquisar a escola? Consideramos que os sujeitos da linguagem e os eventos de letramento podem ser resultados de práticas sociais. Uma pesquisa acadêmica se configura como uma prática social, na medida em que a pesquisadora também é um sujeito constituído de diálogos entre vozes sociais do seu contexto sócio-histórico-cultural, numa relação que se configura como assimétrica entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. A subjetividade da pesquisadora, então, é determinante nas pesquisas etnográficas.

A pesquisa em educação, no contexto da América Latina, foi dominada até os anos 80 pelo que Tedesco (1985) denominou de *reprodutivismo educativo*, teoria que orientou o rompimento com a concepção de que a ação educativa era entendida a partir de seu potencial transformador, tendo em vista as desigualdades sociais, política e econômica.

Tal fenômeno, ainda de acordo com o autor, não estaria limitado ao sistema educativo formal, mas também abrangeria uma certa dependência teórica dos países da América Latina, em detrimento dos países desenvolvidos, a partir de uma relação de recebimento, aceitação e dependência teórica, quando a teoria educacional deveria estar atrelada à realidade social:

La introducción del reproductivismo coincidió, paradójicamente, com uma etapa de expansión educativa notable y com câmbios sociales muy significativos: migración [...], industrialización [...], terciarización de la economía [...] em este sentido, el reproductivismo se ubicaba muy lejos de las necesidades de comprensión teórica de la realidad específicamente latinoamericana. (TEDESCO, 1985, p.34).

Assim, destaca-se a importância de se produzirem teorias que, na contramão do reprodutivismo, aproximem-se ao máximo da realidade local, o que acarretaria a compreensão de contradições e conflitos – os quais seriam identificados –, referente à demanda popular por uma educação democrática, gratuita, laica e de qualidade. Rockwell e Ezpeleta (1985) destacam a dificuldade de se construir um objeto de conhecimento, no que concerne ao sistema educacional, no contexto latino-americano frente ao global, especialmente por causa de interesses políticos.

La escuela se presentaba como un supuesto, o bine como un objeto deducible de la propia teoría. la realidad escolar no ocupaba el centro de esa producción; subordinada o fragmentada, constituía más bien una referencia para la construcción de otros objetos. Estos y otros momentos alimentaron el interés por conocer la escuela de otra manera. (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p.151).

Por conta dessa concepção subalterna acerca do sistema educacional, ia-se à escola para afirmar o que não existia nela e destacar seus erros, realizando-se uma mera descrição negativa. Assim, desprezavam-se teorias sociais e antropológicas, o que se configura como um recorte fora de uma ordem social, de um contexto. As autoras afirmam que estudos sobre o folclore, a história popular, a vida cotidiana e a política sugeriram novas formas de se abordar a escola, além das ideias de Gramsci e Heller, que “ofrecían caminos teóricos fecundos para ingresar desde otra perspectiva al conocimiento de la escuela” (*op. cit.*, *idem*).

Gramsci apontava a necessidade de se abordarem os estudos referentes à escola a partir de referências históricas nacionais e regionais, partindo-se da realidade concreta. Isso porque, por mais que o sistema capitalista padronize estruturas gerais, essas são materializadas em “un mundo profundamente diverso y diferenciado” (GRAMSCI *apud* ROCKWELL e EZPELETA, 1985, p.153). Nesse sentido, o filósofo atenta para o fato de que voltar-se para a realidade histórica e concreta configura-se como uma prática transformadora.

É nesse sentido que as autoras destacam o viés de *construcción social* da escola que para nós constitui-se como um espaço produtor de práticas e cultura próprias. Segundo as autoras, cada país possui seu conjunto de transformações no sistema educacional, de acordo com as lutas sociais, projetos políticos e de “desenvolvimento” que cada um constrói: “En [la] historia no documentada, en esta dimensión cotidiana, los trabajadores, los alumnos y los padres se apropian de los apoyos y las prescripciones estatales y construyen CADA ESCUELA\*” (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p.155; \*destaque das autoras).

A etnografia ajuda, então, a escrever essa história não documentada da escola, ao pautar-se na descrição de práticas sociais concretas, a partir de um olhar holístico, que extrapola a ação-explicita e apreende a ação-implícita, contextual, política, ideológica, histórica e cultural. Nesse sentido, afastando-nos da ideia positivista de “neutralidade” do ato de pesquisar e tendo em vista os

nossos pressupostos teórico-metodológicos e os nossos objetivos de pesquisa, este estudo consiste numa observação participante de cunho etnográfico.

A observação participante consiste numa prática que vai além de uma técnica de coleta de dados e aponta para uma investigação de realidades locais, de práticas sociais contextualizadas num determinado espaço cultural. A investigação se dá a partir da interação entre sujeitos ativos na construção de um conhecimento – tanto para pesquisadoras/es, quanto para pesquisadas/os -, relação em que ambas as partes

[...] se reeducariam, as primeiras por convivência direta com a opressão, pela aprendizagem de formas de resistência, colocadas em prática pelos oprimidos; as segundas pela análise de sua própria realidade, processo no qual poderiam adquirir uma consciência menos fragmentária dos condicionamentos de sua existência. (VEIGA, 1985, p.196).

Veiga destaca, assim, a dimensão educativa da observação participativa, além de seu viés político-ideológico, por entender que essa dimensão visa à transformação social das pessoas envolvidas na pesquisa, por meio da organização e construção coletiva do conhecimento.

A autora contextualiza o caráter participativo no Brasil a partir das propostas pedagógicas de Freire, as quais se expandiram pela América Latina. Segundo Veiga, essa proposta de observação pode ser representada pelo foco freiriano de permanente diálogo entre educando e educador e pela sua defesa de que o processo de ensino-aprendizagem fosse, na verdade, um processo de aprendizagem para ambas as partes, indo de encontro ao que ele denominou “educação bancária”, a partir da qual tal processo configurar-se-ia como um ato de “transferência de informações”.

Veiga ainda traça um paralelo entre Freire e a pesquisa participante na América Latina, quando afirma que a observação voltada para populações constituídas pela predominância da “consciência ingênua” ou “consciência mágica” estaria focada na transformação dessas pessoas, por meio do seu empoderamento, a partir da ativação de sua capacidade de leitura crítica não só da palavra como também do mundo, meio através do qual conseguiriam analisar, questionar, criticar e, portanto, modificar o seu contexto – conceito que exploraremos mais adiante, no ponto 3.2.2, concernente ao espaço geográfico e

contextual onde se situaram as práticas sociais observadas. Partir do contexto situacional, conforme diálogo da autora com Freire, seria essencial para

[...] a produção do conhecimento, o desenvolvimento da consciência sobre as estruturas de opressão, a análise dos recursos disponíveis entre populações exploradas para fazerem valer seus direitos [...] para viabilizar o projeto futuro de uma nova ordem social. (VEIGA, 1985, p.197).

A autora destaca ainda que, nesse sentido, o papel do/a educador/a e cientistas sociais seria viabilizar aos oprimidos a consciência necessária à transformação deles e que essa seria uma promissora alternativa teórico-metodológica para enfrentar alguns problemas existentes na pesquisa educacional, como, por exemplo, realizar relatos sem situar o contexto do discurso, a interferência de quem pesquisa e a existência de categorizações prévias, que não condizem com o movimento real dos fenômenos observados.

Com esse olhar participativo, tentamos adentrar no campo de investigação e relacionarmo-nos com a turma, a professora bem como com as funcionárias, gestoras e demais professoras da escola e a comunidade na qual o campo está inserido. Para isso, estabelecemos um diálogo entre os fenômenos observados em seus contextos conjunturais e sua relação com o todo, concebendo os eventos de leitura, por exemplo, como continuidade de outros, como parte de toda uma prática docente, curricular, política e social.

Essa prática, sem perdermos de vista o foco na análise específica relativa à leitura, também foi considerada a partir de elementos físicos, estruturais, contextuais e conjecturais, contemplados ainda neste capítulo, especialmente no que se refere à descrição do campo e ao perfil traçado dos sujeitos. É nessa possibilidade de diálogo entre o fenômeno observado e os aspectos contextuais, além dos nossos objetivos e embasamentos teórico-metodológicos, que se justifica a nossa escolha pela pesquisa participante de cunho etnográfico.

Conforme anteriormente explanado, Rockwell e Ezpeleta (1985) defendem a busca pela investigação das nuances do cotidiano escolar, exclusivas de cada escola, especialmente no contexto latino-americano, e postulam que tal investigação constitua a *história não documentada*. Isso implica que a investigação escolar vá além da aplicação – sem reflexão, discussão e contextualização – de conceitos e teorias importados e preexistentes e rompa com análises padronizadas que ignoram a realidade social e escolar.

Rockwell (1985) amplia tal discussão afirmando que esse tipo de investigação se dá a partir da etnografia, a qual, mais que um mero conjunto de técnicas, pautar-se-ia na percepção da escola como algo aliado ao Estado e ao funcionalismo burguês, em que se estabelecem relações de poder. Para tal, é necessário manter-se o diálogo com o embasamento teórico gramsciano e ampliá-lo metodologicamente.

A investigação etnográfica, então, está pautada, segundo a autora, na ação de mostrar como o que constitui a escola reverbera políticas educacionais e ideologias (como, por exemplo, documentos impressos, diário *online*, matriz curricular etc.). Para ela,

Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros ordenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. (ROCKWELL, 1985, p.15).

Assim, a etnografia representa, mais que um percurso teórico-metodológico, um enfoque, especialmente no que concerne à descrição de situações cotidianas. A justificativa da nossa escolha pela etnografia como referencial teórico-metodológico se dá, então, especialmente pelo foco na compreensão enunciativa dos fenômenos educacionais, movimento que se tem mostrado cada vez mais em evidência nos enfoques etnográficos em educação.

Todo esse movimento tem mostrado que há um aprofundamento da compreensão da natureza discursiva dos fenômenos educacionais e a consciência do imenso desafio tanto de entender como certos fenômenos são construídos pelo uso da linguagem em diferentes situações sociais quanto de examinar as consequências sociais desses usos para os participantes dessas situações. Para essas pesquisas, a vida na sala de aula é produzida cotidianamente, ao longo de sucessivos períodos por seus participantes. (COSTA, 2010, p.47).

Dessa maneira, uma das finalidades da etnografia é, além da busca pela visão holística – conforme anteriormente explanado –, o conhecimento de aspectos de momentos enunciativos únicos e irrepetíveis, os *eventos*, interessando-nos especificamente os eventos de letramento. Dessa forma,

estaremos preocupadas em observar e analisar comportamentos e aspectos culturais do grupo observado, abandonando a perspectiva “do que deveria ser”. Isso porque entendemos que,

Ao contrário, questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas práticas conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos e quais as consequências para as condições de pertencimento dos membros ao grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos. (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.58-59).

Essa compreensão, adotada como ponto de partida, guiará a nossa análise enunciativa, voltada para os eventos de letramento observados, a partir da concepção de letramento como práticas sociais de leitura. Julgamos que, assim, evitaremos o juízo de valor segundo o qual o letramento escolar é tido como superior ou mais importante que outras práticas de letramento, as quais não são inferiores, mas peculiares e representativas de um fenômeno social, marcadas num espaço e tempo. Pretendemos, contudo, não perder de vista as relações de poder intrínsecas à manutenção de tais práticas.

Conforme afirmamos na introdução deste capítulo, por conta de fins etnográficos, as observações não aconteceram apenas nas aulas de português e em momentos em que a professora observada nos afirmava previamente que trabalharia com a leitura.

A apresentação do nosso projeto ocorreu antes do início das aulas e também em diversos outros momentos, a fim de que nos aproximássemos do princípio da holisticidade. Isso porque tínhamos em vista que

A etnografia é ‘holística’ não em razão do tamanho da unidade social sob análise, mas porque as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...] ou o começo de uma aula numa única turma de alunos (ERICKSON *apud* GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p.43).

Ou seja, holística e etnograficamente, não basta analisar um evento individual ou uma variável cultural. Tal análise deve configurar-se como parte de um todo, como associar um evento a ser analisado a aspectos do início da aula, de outras aulas, ou, até mesmo, ao ambiente extraclasse, como a outras turmas.

Isso nos foi possível pela presença do grupo em todas as turmas e o compartilhamento constante nas discussões dos dados ao longo de toda a coleta, como também a comparação de um determinado “todo” com outros “todos” dentro do grupo estudado.

Mesmo tendo em vista a dificuldade de se apreender uma totalidade, uma postura etnográfica busca aproximar-se desse todo a partir da descrição dos mais variados aspectos culturais de um grupo social. Além disso, procura reconhecer os aspectos únicos e a consequente identificação de padrões de comportamentos, continuidades e descontinuidades desenvolvidos nesse grupo. Os resultados obtidos a partir dessa análise servirão de base para relacionar, também, os eventos analisados a outros, possibilitando que ele seja

(...) analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos (quer dizer a maneira como o evento se realiza, as demandas sociais e acadêmicas para participação, os papéis e os relacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação). (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p.43).

Assim, investigar eventos de leitura numa abordagem enunciativa e conduzida etnograficamente significa fazer um contínuo movimento de considerar elementos macro e micro, perceber um todo complexo norteando as ações – aqui concebidas como resultados de interações entre sujeitos, que existem numa dinâmica contextual, social, política, ideológica – e realizar recortes nessas ações e representações de eventos, de modo que possamos analisá-las e, inclusive, questioná-las posteriormente e entendermos melhor as novas práticas que poderão surgir.

## 4.2 Instrumentos da Coleta de Dados

### 4.2.1 Observação

A observação configurou-se como uma importante ferramenta de cumprimento dos nossos objetivos geral e específico. Conforme já afirmamos, a nossa pesquisa foi constituída por ferramentas etnográficas de sistemas abertos (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005). A nossa coleta foi composta por notas num caderno de campo (em que foram tomadas de modo descritivo, narrativo e cópia de alguns diálogos ocorridos entre os sujeitos pesquisados), registros tecnológicos de artefatos produzidos pelo grupo e gravações de áudios posteriormente transcritos pela pesquisadora. Os registros ocorreram a partir de uma observação participativa, num longo período de tempo, que se iniciou no dia 15 de fevereiro de 2016 e terminou no dia 01 de julho do mesmo ano, o que constituiu todo o primeiro semestre letivo da turma. Fizemo-nos presentes desde o primeiro ao último dia de aula deste, o que totalizou 40 aulas.

Nos primeiros dois meses, estivemos presentes em sala diariamente e, após já nos sentirmos de certa forma familiarizadas e mais cientes dos padrões e recorrências dos eventos observados, passamos a espaçar mais a nossa presença, entre três dias por semana, porém nos fazendo presentes em todas as semanas<sup>6</sup>. Essa imersão profunda e prolongada também tem a ver com a nossa proposta de metodologia etnográfica e a sua natureza holística, haja vista que objetivamos investigar eventos de leitura, mas não nos fizemos presentes apenas em aulas de português, ou em momentos em que a professora afirmava que iria trabalhar a leitura. Conforme afirmam Green, Dixon e Zaharlick (2005), quando uma etnógrafa decide investigar eventos de leitura, ela precisa observar não somente os momentos denominados “hora da leitura” pelas participantes, mas também aqueles que não o são, a fim de identificar momentos de leitura inerentes à diversidade dos eventos produzidos pelo grupo estudado.

As autoras ainda destacam que essa investigação envolve examinar os limites iniciais e finais dos eventos de leitura, a fim de que seja capturada sua natureza no cotidiano, na cultura do grupo-classe em questão. O

---

<sup>6</sup> À exceção de duas semanas em que a pesquisadora esteve presente no Paraná, por viagem para participação num congresso da UEPG.

estabelecimento desses limites envolverá eventos denominados, ou não, como “atividades de leitura” e só após ter essa perceptibilidade (não a partir de critérios predeterminados e estabelecidos pela pesquisadora, mas a partir da definição de como esses limites – esses aspectos culturais – são definidos pelas participantes) é que a etnógrafa pode investigar cada evento e as análises abrangem, assim, um ciclo completo de atividades.

Um ciclo de atividades em sala de aula seria uma série de eventos tematicamente interligados (isto é, lições completas que formam uma unidade de ensino. O termo unidade é usado para se referir a eventos relacionados tematicamente e não é empregado no sentido curricular – conjunto previamente definido de atividades –, embora esses dois sentidos possam ser coincidentes. A identificação dos eventos e da natureza da relação entre eles é feita por meio de análise retrospectiva e *aposteriori* das atividades do grupo). (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.44).

Dessa maneira, conforme ocorreu ao longo da nossa coleta, a leitura configurou-se como uma atividade cotidiana, concomitantemente composta por *ciclos de atividades* inseridos num todo. Também nos ocorreu de identificarmos práticas de letramento que envolviam a leitura em momentos previamente não denominados pela professora participante de leitura em todas as disciplinas e em diferentes e diversificados eventos.

A nossa observação configurou-se numa coleta de dados dos eventos ocorridos na sala de aula, num diário de campo contendo especialmente descrições, narrações e alguns diálogos representativos das ações. Esse diário resultou no nosso Quadro Geral – Coleta dos Dados, no qual constam 30 das 40 aulas observadas, representando quase toda a nossa coleta. Não estão presentes 10 aulas, das quais: em 05, a pesquisadora se fez presente, porém a turma estava sendo ministrada por outra professora, nos momentos de “aulas-atividades”, revisão dos conteúdos trabalhados, pautando-se na resolução de exercícios de matemática do LD; nessas aulas, a pesquisadora só se fez presente quando não foi avisada sobre mudanças repentinas no horário; 03 constituíram momentos no pátio, como ensaio da festa do dia dos índios, para o São João e festa do dia das crianças; 02 foram momentos em sala de aula, com EV, mas que foram inteiramente constituídas pela confecção dos painéis do dia das mães e do São João.

Nossa observação se deu de forma participativa ativa, haja vista que, em alguns momentos, a pedido da professora e/ou da turma, eu participei ativamente dos eventos, como, por exemplo, na discussão acerca do Dia Internacional das Mulheres, na aula 10, quando a professora solicitou que eu comentasse para a turma a música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento.

Esse foi um dos dois momentos em que eu participei diretamente da aula, a pedido da professora. O segundo momento foi na sala de leitura, na aula 15, única vez em que a professora foi para lá com a turma inteira e a mediadora CL, a qual pediu que eu também participasse da discussão acerca do vídeo assistido sobre os índios.

Outros dois com menor participação ocorreram – nas aulas 19 e na aula 20. Na aula 19, a professora questionou se eu queria responder à pergunta que algumas crianças estavam fazendo, baseadas na atividade do LD de História. Estava havendo uma discussão de um texto, sobre o “descobrimento do Brasil”, e a última questão da atividade questionava quem colonizou o país, se foram os índios ou os portugueses. Porém, os alunos se mostraram insatisfeitos e queriam saber por que os portugueses quiseram tanto colonizar o Brasil.

Na aula 20, havia uma tirinha no LD de Português, com duas palavras destacadas, dentre as quais uma era câncer. Apesar de não fazer parte da atividade, as crianças começaram a falar sobre o câncer infantil e, enquanto discutiam, a professora pediu que eu selecionasse imagens e/ou vídeos sobre tal assunto, para que ela mostrasse à turma.

Além disso, conforme ocorreu pela primeira vez já na aula 02, as crianças passaram a vir a mim, às vezes, para tirarem dúvidas quanto às atividades que estavam realizando em sala, caso EV já estivesse atendendo muitas crianças, ou elas não tivessem acompanhado alguma correção oral realizada por EV. Mesmo que eu ficasse num lugar isolado da sala, na parte de trás, e sem participar da mesma de forma ativa (às três exceções acima explicitadas), as crianças passaram a ter o costume, em pouca quantidade e poucas vezes ao dia, de virem pedir minha ajuda. A própria EV, às vezes, também me perguntava algumas coisas, pois eu era a única que tinha acesso à internet, através do meu celular.

#### 4.2.2 Entrevista

De acordo com a nossa postura epistemológica de valorização da voz da professora acerca da própria prática e do nosso direcionamento êmico-etnográfico, a entrevista realizada com a professora ao final da coleta configurou-se como um instrumento amplamente utilizado na análise dos dados, em conformidade com o compromisso dessa voz constituir-se num lócus privilegiado da nossa análise. Colocar em evidência a análise da própria docente acerca da sua prática é uma tentativa de aproximar as vozes de pesquisadora e pesquisada, diminuindo as assimetrias inerentes ao processo de pesquisa.

Apesar de não pretendermos reproduzir a análise da professora sobre os dados, acreditamos que o diálogo entre as nossas vozes assegura que o seu ponto de vista seja uma considerável fonte de informações acerca da sua própria prática. Da mesma forma, também é necessário destacar que atribuímos importância não só a essas vozes, como também reconhecemos a importância dos papéis e das vozes de outros sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto diretamente – as crianças da turma –, quanto indiretamente, como outras professoras, gestoras e funcionárias da escola e pessoas da comunidade, mães, pais e avós.

A fim de que o momento de entrevista se configure numa “situação ideal de comunicação” entre pesquisadora e entrevistada, basta que teoria e prática não sejam dicotomizadas, segundo Bourdieu (1997). Ou seja, mais importante que seja a pesquisadora estar atenta a vários princípios metodológicos e reproduzir padrões externos de procedimentos, é ela respeitar o seu objeto e estar atenta às sutilezas e aos detalhes quase infinitos que o constituem.

Bourdieu também atenta para o fato de que a “interrogação científica”, por mais que tente evitar a violência simbólica de afetar as respostas, todo tipo de distorção atravessa as relações de pesquisa e, por isso, é preciso estar atenta a tais distorções e tentar dominá-las (sendo impossível anulá-las), por meio de uma “reflexividade reflexa”, “esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa” (BOURDIEU, 1997, p.694). Quanto mais se souber o que pode ou não se questionar, menos violenta será a comunicação e menos distorções essa terá.

Também cabe à pesquisadora reconhecer a relação assimétrica entre ela e a pesquisada, especialmente quando aquela assume uma posição de hierarquia cultural em relação a esta e tentar amenizar tais diferenças inerentes ao “mercado dos bens linguísticos e simbólicos” (BOURDIEU, *op. cit.*, p.195).

Assim, adotar a linguagem e adentrar no ponto de vista da pesquisada é um caminho para tentar se afastar da (inerente, segundo o autor) violência simbólica que se estabelece no ato da entrevista. Por isso, transcrevemos a entrevista do modo mais próximo possível das falas ocorridas, ainda que não estejam marcados o ritmo, a entonação e o tempo oral e, por isso, entendemos que isso já se configura numa tradução e, de certa forma, numa interpretação e, portanto, passível de distorções.

Na entrevista realizada, propusemos questões acerca das nossas dúvidas após lermos todos os dados coletados, procurando dar ênfase ao trabalho da professora com a leitura e à sua formação, tendo como objetivo principal saber os porquês dos materiais e procedimentos didáticos adotados. Além disso, procuramos esclarecer as contradições entre discursos e práticas observadas na professora, entendendo que as contradições se fazem presentes no cotidiano escolar, conforme afirma Rockwell (1985).

Durante a entrevista, algumas contradições foram esclarecidas, mas a maioria foi ratificada e outras surgiram. Salientamos que as perguntas realizadas tiveram o intuito de compreender o funcionamento da prática da professora, motivo pelo qual realizamos a entrevista antes de iniciarmos nossa análise mais sistemática dos dados e após realizarmos as observações.

O momento se configurou como uma conversa menos formal, visando a detalhes da prática observada, a informações acerca de suas escolhas, que não são tão explícitas, a ponto de serem observáveis, além de questões que ficaram para além da sala de aula, como, por exemplo, a visão da professora acerca do contexto da turma, sua avaliação do trabalho com a leitura ao longo do primeiro semestre, suas considerações acerca de acontecimentos vivenciados na sala de aula, e as influências curriculares, legais, políticas, ideológicas e pessoais que a professora julgou estarem inseridas em suas aulas.

A entrevista foi gravada<sup>7</sup> pela pesquisadora (doravante “P”), previamente autorizada pela professora observada (doravante “EV”), realizou-se no dia 28 de dezembro de 2016, data em que todas as participantes das coletas na escola e a nossa coordenadora reuniram-se, mais uma vez, com as professoras, gestoras e coordenadora da escola, a fim de fecharmos o momento de observação e combinarmos o momento de concretização da nossa postura assumida no início da nossa parceria – especialmente a partir da crítica realizada pelas professoras, antes de sabermos se a equipe nos aceitaria, ou não, como pesquisadoras em sua escola e em suas salas de aula, em relação à falta de retorno, até agora, de pesquisadoras que adentraram nesse campo de observação.

Esse retorno dar-se-á em forma de debate acerca das observações e formação, a pedido das próprias professoras e gestoras, no decorrer do primeiro semestre de 2017. Vale salientar que tal encontro ocorreu num dia de férias da escola que, mesmo assim, aceitou nos receber e, nesse dia, ficamos sabendo que a aluna YM e o aluno HQ foram os únicos retidos da turma do quarto ano.

A entrevista se deu de forma semiestruturada, de modo que levamos um roteiro com as nossas perguntas, porém as respostas dadas pela professora também nos atentaram para a realização de outras questões não premeditadas. Esse instrumento de análise nos assegurou uma compreensão mais abrangente de alguns aspectos que objetivamos abarcar nesta pesquisa, mas que não têm como serem compreendidos apenas pela observação.

Mesmo que o nosso objetivo geral seja *investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula*, sabemos que esses eventos são atravessados por aspectos que transcendem os limites da sala de aula, como escolhas da professora relativas à seleção de textos, as quais somente a partir da entrevista podíamos saber explicitamente. Essas escolhas também incluem maior percepção dos nossos objetivos 3, 4 e 5:

- 4.1.2.1 identificar os textos escritos lidos em sala de aula;
- 4.1.2.2 analisar as formas de leitura ocorridas em sala de aula;
- 4.1.2.3 compreender os objetivos da leitura no decorrer dos eventos em sala de aula;

---

<sup>7</sup> Transcrição referente ao Apêndice A

### 4.2.3 Procedimentos de análise

O tratamento dos dados coletados consiste na última etapa da nossa pesquisa. Green, Dixon e Zaharlick (2005) apresentam três princípios analíticos da etnografia: a relevância contrastiva, a perspectiva holística, que já explanamos anteriormente, e etnografia como estudo de práticas culturais, também já comentada.

Dessa maneira, objetivamos *investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula*, compreendendo o funcionamento desses eventos a partir do contraste entre os dados, os enunciados dos sujeitos da pesquisa, bem como os aspectos situacionais e contextuais desses dados, e entre as teorias nas quais nos embasamos, no que se refere à enunciação, à língua/gem, ao texto e ao letramento num viés político-ideológico.

De acordo com as autoras, essa justaposição de perspectiva propicia que se visibilizem “informações que o estudo a partir de uma só perspectiva não pode revelar” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.35). Esse ponto de contraste entre teoria, método e dados configura-se, segundo as autoras, uma importante e produtiva triangulação de perspectiva. Ao contrastarmos os dados, por exemplo, podemos identificar padrões nos eventos investigados e também elementos de contraste – de exceção.

Acreditamos que contrastar perspectivas (como, por exemplo, eventos em que as crianças leem só e em que EV lê para as crianças), métodos (por exemplo, notas de campo e entrevista) e dados (os eventos de leitura em geral) nos possibilitou perceber detalhes diversos nos eventos de leitura, como, por exemplo, as diferentes situações condições, objetivos, formas em que a leitura ocorreu. A nossa lógica investigativa etnográfica, então, configura-se como uma análise contrastiva, constituída pelo diálogo entre o que a pesquisadora leva e o que ela vê: o ético, epistemológico e o teórico (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005).

Para ambos os instrumentos, entrevista e observação, foram elencadas categorias de análise. Algumas questões centrais nortearam as perguntas realizadas na entrevista:

**Quadro 01: correspondência entre os objetivos e a entrevista**

| PERGUNTA                                                                                                        | OBJETIVO (S)                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Como a professora considera que foi o trabalho com a leitura, durante o período observado.                      | . Investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula.                                               |
| Quais os critérios de escolha e fontes de pesquisa dos textos que a professora leva para a sala de aula.        | . Identificar os textos escritos lidos em sala de aula.<br><br>. Compreender os objetivos da leitura no decorrer dos eventos em sala de aula.  |
| Qual a formação leitora da professora, o que ela lê atualmente e por que ela optou pela profissão de educadora. | . Identificar e analisar as influências externas (curriculares, contextuais e ideológicas) na professora e na turma nos eventos de letramento. |
| O que a professora considera ler.                                                                               | . Compreender as influências das concepções de leitura e de texto da professora, no que se refere ao trabalho com o texto escrito.             |

No tocante ao nosso objetivo 4 (analisar as formas de leitura ocorridas em sala de aula), ele foi apreendido exclusivamente pela observação, a qual também abrangeu todos os outros objetivos.

A observação, como já explanamos, constituiu-se de notas de campo por meio da cópia de alguns diálogos das ações, descrições e narrações. Organizamos essas notas numa espécie de tabela, que denominamos Quadro Geral dos Dados Coletados, composta pelas seguintes colunas: Dia, Evento, Hora, Recomendações prévias da professora, Ações das participantes, Recomendações posteriores da professora e Foco da ação.

Cada linha representou o dia de observação, na ordem em que esta foi realizada (dia 01 ao 30, excetuando-se aquelas 10 que não foram transcritas) e cada ponto presente em cada linha e coluna representou os eventos e as ações correspondentes (como, por exemplo, o primeiro ponto da primeira linha correspondeu ao primeiro evento, ocorrido no primeiro horário marcado, a partir das primeiras recomendações prévias, em que ocorreram as primeiras ações, foram seguidas pelas primeiras recomendações posteriores e tiveram os correspondentes focos) de cada dia – linha – correspondente.

A partir desse quadro, fizemos um mapeamento quantitativo dos dados e, desse mapeamento, realizamos o Quadro Geral dos Eventos de Leitura, do qual surgiu o nosso *corpus* específico de análise, constituído por todos os eventos de leitura coletados nas aulas observadas.

Do quadro geral dos eventos de leitura, surgiram as nossas categorias de análise, a partir do tripé de análise de eventos de leitura sugerido por Green, Dixon e Zaharlick (2005), as quais elencaram três categorias de análise, a fim de que se leve em consideração o máximo possível do processo do ato de ler em sala de aula: o que é lido, como é lido e para quê é lido. Foi a partir, então, dessas categorias que surgiram as nossas analisadas: os textos que se fizeram presentes em sala de aula, as formas de leitura que ocorreram durante a coleta e os objetivos que identificamos nos eventos de leitura da turma observada.

### **4.3 O campo de investigação e os sujeitos da pesquisa**

#### **4.3.1 Definição do campo de investigação**

Em outubro de 2015, iniciamos, como grupo GPEALE (Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento), a nossa busca por um campo de observação que atendesse às demandas do nosso projeto “Eventos e Práticas de Letramento no Contexto Escolar: uma Perspectiva Etnográfica”.

Esse projeto objetiva investigar eventos e práticas de leitura e de escrita nas turmas 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, por acreditarmos que a universidade está compromissada com o ensino público e a investigação das práticas e das culturas das escolas pertencentes a essa rede. Entendemos que o fato de estarmos investigando essas turmas de uma mesma escola contribui para a concretização da perspectiva holística que a etnografia envolve.

Após um certo tempo de busca por uma escola que nos aceitasse com a condição de estarmos em cinco turmas, a Escola Municipal ME nos aceitou, tendo ficado cada pesquisadora responsável por desenvolver seu subprojeto numa turma. Tendo em vista que a pesquisa em questão visa a investigar eventos de leitura e um dos outros subprojetos visava à investigação dos processos de alfabetização, decidimos pela investigação na turma do 4º ano, por ser uma turma cujos alunos já haviam alcançado o domínio do SEA.

Comparecemos pela primeira vez à escola ME para nos apresentarmos, apresentar nossas propostas e explicar todo o nosso projeto, o qual já havíamos enviado por *e-mail* para a gestora da escola, para o repasse às demais professoras. Quando tivemos a resposta relativa do grupo de professoras dessas turmas, iniciamos nossa coleta de dados participando da primeira reunião pedagógica do ano, ocorrida no dia 03 de fevereiro de 2016.

Nesse dia, conhecemos todas as professoras, fizemos a distribuição das pesquisadoras e das turmas e tivemos o primeiro contato com a professora responsável pela turma em que cada pesquisa seria realizada.

Assim, pude estabelecer o primeiro contato com a professora que ficou responsável por ministrar as aulas da turma do quarto ano e, portanto, também sujeito desta pesquisa (doravante ela será referida como “EV”). Também conversamos mais com todas – professoras, gestora, diretora e vice-diretora –

sobre o projeto, ouvimos os anseios da equipe da escola em relação à pesquisa e, a partir dessa conversa, firmamos o compromisso de que elas teriam não só retorno dos resultados do estudo – principal reclamação levantada pelo grupo, referindo-se à “distância” que sentiam entre pesquisas lá realizadas anteriormente e a própria escola –, como também participação delas nas discussões dos dados.

Reiteramos, então, a nossa *postura êmica* (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005) da etnografia na educação, ao considerarmos o *diálogo entre o que a pesquisadora leva e o que ela vê: o ético, o teórico, o epistemológico e o discurso da professora sobre a própria prática*. Essa postura se fez presente nesta pesquisa nos momentos de discussão, em grupo (entre as professoras e o GPEALE), sobre alguns dados coletados e a entrevista realizada com EV.

Desde esse primeiro contato, a professora EV mostrou-se solícita e sempre disponível para conversar e tirarmos dúvidas, bem como sempre realizou questões acerca do nosso processo de pesquisa. Então, estabeleceu-se um vínculo entre a pesquisadora e EV, a partir do qual a professora observada estava sempre disponível para conversar conosco.

Então, durante praticamente todos os intervalos das aulas observadas, respeitados os momentos de merenda da professora e conversa com as outras colegas da equipe da escola, por muitas vezes, a própria EV procurou-nos para trocarmos experiências, informações, inquietações acerca da profissão e essas conversas foram sempre muito importantes, pois também configuram uma boa parte das informações que temos acerca da contextualização da turma, da escola, da professora e da sua própria prática.

Esses e outros tipos de informações também foram coletadas a partir do vínculo também criado entre a pesquisadora e o restante da equipe de funcionárias/os da escola e também entre essa e a comunidade, na qual a pesquisadora permaneceu – residiu – durante quatro meses, dos seis da pesquisa e também estabeleceu-se um vínculo entre pesquisadora e alunas/os, que agregaram esta ao grupo, que, durante os intervalos, por exemplo, era convidada para participar das brincadeiras e das conversas.

#### 4.3.2 Descrição do campo de investigação

Apesar de não objetivarmos nesta pesquisa uma análise da infraestrutura escolar, sabemos que os eventos observados em sala de aula estão relacionados a uma cultura escolar que, por sua vez, relaciona-se a aspectos sócio-histórico-culturais mais abrangentes, como o espaço no qual se situa a escola. Em outras palavras, as práticas escolares não ocorrem no abstrato e pertencem a todo um conjunto de práticas sociais. Não acreditamos que sejamos completamente determinados pelo ambiente, mas, desde a relação de exploração e modificação do meio ambiente para produzir e consumir, o espaço geográfico passou a adquirir não só um sentido econômico, como também passou a fazer parte das relações culturais que os indivíduos desenvolvem entre si e o próprio meio, o qual passou a ser dinâmico e particular aos diferentes modos de ser, sentir, agir e pensar (n)o mundo (apesar de também estar atravessado, cada vez mais, pelo global). Então é importante que consideremos o contexto social como constitutivo do todo, do qual é impossível apreender toda a sua complexidade.

É necessário, porém, que tragamos alguns elementos contextuais em que estão inseridos a escola e os sujeitos da pesquisa, especialmente no que concerne ao exercício da leitura em sala de aula e ao interesse, inclusive, desses próprios sujeitos, pois, conforme nos aponta Santos (2009), o espaço tornou-se indivisível dos seres humanos e é no espaço vivido que as relações culturais humanas se tornam mais intensas.

Freire (1989[1981]) deixa clara a relação entre contexto e leitura – o que ele denomina de *palavramundo* –, afirmando que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Relatando fases da sua própria vida, Freire nos mostra que a leitura de mundo consiste na contínua apreensão do que (nos) é contexto, que, a partir das nossas experiências, vão-se construindo “textos”, “palavras” e “letras” e, com eles, nossas percepções.

Para o autor, o ato de ler se dá a partir da compreensão consciente (ou seja, “crítica” e não “ingênua”) da realidade, sendo essencial à leitura da palavra a leitura do mundo, realidade entendida como uma superestrutura de tensões entre relações de poder. O conhecimento dessa realidade consiste, de acordo com Freire, num necessário processo de libertação e da consequente promoção

da justiça e da liberdade por meio da leitura. Por conta disso, ele destaca o viés político da educação e defende que professoras/es descompromissadas/os com o trabalho com a leitura crítica das/os alunas/os, mesmo que inconscientemente, estariam sendo antidemocráticas/os, negando-lhes o direito à liberdade e ao ensino inclusivo e, ainda, ajudando na preservação das estruturas autoritárias. É a partir dessa descrição do contexto/seu mundo, que o autor afirma que

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1989, p.12).

Conforme explanado no capítulo anterior, essa é a concepção de leitura com a qual compactuamos nesta pesquisa: um processo que vá além da mera decodificação. Destacamos que tal “prática pedagógica antidemocrática” – que Freire destaca como aquela que não abrange, em sala de aula, o trabalho com a leitura crítica – não ocorre por uma mera escolha do/a professor/a, mas está dentro de um todo complexo, tal como a formação e o contexto sociocultural discentes, políticas públicas de ensino, currículos, contexto social escolar e do alunado e outros aspectos que tentaremos considerar nesta pesquisa. Além do mais, a própria prática pedagógica configura-se como um processo de contradições coexistentes, conforme veremos na análise de alguns dados.

Nesse sentido, “contexto é a fonte de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p.82). Tendo em vista que a escola é um espaço produtor de cultura e que não acontece num espaço abstrato, mas histórica e socialmente localizado, passemos agora à contextualização do campo de investigação. Conforme atenta Marcuschi (2008), pensar em contexto não é entendê-lo apenas como um entorno físico, mas num sentido amplo, envolvendo relações que se estabelecem “entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos)” (MARCUSCHI, 2008, p.87).

As informações contidas nesta seção foram coletadas tanto em conversas com professoras, alunas/os, funcionários/as e gestoras, quanto a partir da inserção direta da pesquisadora na comunidade, na qual permaneceu durante

dois meses – período em que realizei as observações diariamente – numa casa que se localizava bem próxima à escola.

A EMME localiza-se na Estrada dos Pintos, 900, na comunidade de Sítio dos Pintos, Zona Noroeste do Recife, habitada por pessoas predominantemente de baixa renda e povoada por casas situadas em morros, embora exista um condomínio fechado de luxo (o Condomínio Privê Dois Irmãos). Essa comunidade possui alto índice de criminalidade, e a maioria dos estabelecimentos comerciais são mercadinhos e pequenos bares. Nessa área, há florestas e matas secundárias, e resquícios da Floresta Amazônica. Não se conta com rede de esgoto.

Imagem 03



Imagem 03: comunidade de Sítio dos Pintos

Retirada da internet, disponível no endereço

<http://siti dospintos.blogspot.com.br/2011/02/inseguranca-anda-preocupando-os.html>.

Imagem 04



Imagem 04: o entorno da escola

O local no qual a escola foi construída é uma das cinco edificações presentes na comunidade, a saber: Condomínio do Conjunto Residencial Privê Dois Irmãos, Igreja Batista em Dois Irmãos, Capela Católica, Assembleia de Deus do Sítio dos Pintos e Escola Municipal ME. Não existem teatros, cinemas, museus, livrarias, bibliotecas, parques, clubes ou outros espaços públicos de lazer, à exceção de uma praça, que fica próxima ao entorno da URPE, mas não possui brinquedos para as crianças e tem projetos de revitalização desde 2010, que nunca foram postos em prática. Há uma casa de *shows*, que funciona num bar e recebe atrações de brega e de *funk*.

A escola atende aos ensinos infantil e fundamental 1 nos turnos matutino e vespertino. Estruturalmente, conta com estacionamento, que fica na parte de trás da escola, próximo ao portão onde sempre se vê lixo acumulado, mesmo espaço onde uma parcela das crianças passa parte do recreio, acumulando lama em períodos chuvosos, pois não é asfaltado.

Imagem 05



Imagem 05: área do estacionamento

Na frente, há um espaço de areia, onde algumas crianças jogam futebol durante o intervalo, e um pátio, coberto, em que outras crianças também brincam durante o recreio, após lancharem no refeitório e onde também ocorre a recepção/entrada das crianças na escola. Todos os dias, às 13h30, abrem-se as grades, as crianças formam filas, de acordo com a turma da qual fazem parte, e vivenciam o “boa-tarde”, momento em que a diretora dá avisos às mães ou avós – se alguma turma irá sair mais cedo, ou não; terá aula, ou não – e reza com os/as estudantes o “Pai Nosso”. Só às 13h35, cada turma entra em sua respectiva sala de aula. Os intervalos para cada duas turmas ocorrem em horários diferentes, a fim de que haja tempo de todas lancharem e espaço para brincarem, o que não seria possível com todas as turmas em um mesmo tempo de intervalo.

Imagem 06



Imagem 06: pátio coberto e espaço escolar

Ainda no que concerne à estrutura física, a escola dispõe de seis salas de aula (uma com dois condicionadores de ar, duas com ventilador e duas sem aparelhos que resfriem o ambiente), uma para as professoras, uma para secretaria e direção, cinco banheiros (dois para meninos, dois para meninas e um para professoras), cozinha, refeitório e uma pequena sala, que fica nos fundos da escola e funciona como espaço de leitura, de vídeo e biblioteca – uma estante pequena, com algumas doações de livros didáticos e alguns livros de

história (tudo num espaço bem pequeno e, por isso, a turma divide-se sempre em duas para os momentos na sala de leitura). Esse foi o motivo pelo qual não acompanhamos os momentos na sala de leitura, à exceção de apenas de um único momento em que toda a turma e a professora observada foram para tal espaço num dia de aula.

No início do ano letivo, cada criança recebe os livros didáticos – que não podem ser riscados, pois são reutilizados –, um caderno de desenho e um de 20 matérias, além de lápis, caneta, borracha e lapiseira. Outros materiais – como lápis de cor, de cera e jogos educativos – permanecem em sala de aula, assim como os livros didáticos que recebem, que só são levados para casa quando há tarefa de casa neles, o que é raro, pois, já que não podem ser riscados, a maioria das tarefas, tanto de classe, quanto de casa, são copiadas e respondidas nos próprios cadernos. Não há computadores disponíveis para as crianças, apenas um que fica na sala da direção e outro que é disponibilizado para todas as professoras, apenas para que elas preencham, diariamente, o diário *online*<sup>8</sup>, o que também ocorre com a televisão e o aparelho de DVD: apenas um aparelho disponível para todas as turmas.

A equipe da EMME é formada por seis professoras no turno da manhã e seis no turno da tarde (uma turma de “grupo cinco” e uma de cada ano inicial, do primeiro ao quinto), uma cozinheira, uma servente geral, um porteiro, uma gestora, uma vice, e o apoio pedagógico, a coordenadora, que é quem direciona as professoras, apresentando propostas de acordo com as dificuldades específicas de cada professora/turma, a mediadora da sala de leitura. No turno da tarde, mais acompanhado por nós, por ser o turno da turma por nós observada, só uma professora tem apenas o magistério, outra é formada em administração – a professora do grupo cinco – e as demais são pedagogas.

A escola faz parte do entorno da Universidade Federal Rural de Pernambuco, mas pouco se veem influências dessa proximidade na escola e vice e versa. Pela proximidade geográfica entre a universidade e escola, algumas universitárias procuram realizar estágios de observação e/ou de

<sup>8</sup> Sistema *online* que as professoras têm que preencher, obrigatoriamente, todos os dias, informando todos os conteúdos trabalhados em cada dia de aula. Como o modem fornecido pela escola oferta uma conexão extremamente precária, muitas vezes as professoras têm de realizarem esse preenchimento em casa.

aplicação de projetos, porém tal proximidade, de acordo com a gestora da escola, cessa no aspecto geográfico e nunca há a sensação de “retorno” da aplicação de tais projetos universitários na escola e, ao mesmo tempo, mães, crianças e toda a escola não adentram na universidade em momento algum.

Já no que concerne à influência da UFRPE na escola e na comunidade, essa é mais intensa fora da sala de aula, proporcionando projetos que, quando estão em vigência, funcionam como únicas alternativas de realizarem atividades extraescolares. O projeto *Barbatanas da Rural* tem por objetivo treinar estudantes entre 11 e 16 anos que já saibam nadar, para se aperfeiçoarem na natação. Muitas crianças da EMME estão neste projeto, o qual oferece aulas de natação no contraturno e todo o material necessário às aulas, inclusive vestimentas e lanche. Quem comanda esse projeto são estudantes de Educação Física da UFRPE. Há também a *Escola de Música Naná de Vasconcelos*, que atende a muitas crianças da escola. A professora Ana Marinho, pró-reitora de atividades de extensão – PRAE/UFRPE – atua na área de diálogos e articulações junto à sociedade, no intuito de formular e fortalecer parcerias da UFRPE com a comunidade do seu entorno e pretende ampliar mais a parceria com a EMME, oferecendo mais projetos, com os quais as crianças da escola possam desenvolver suas competências e habilidades por meio do esporte, da música, da dança e do próprio conhecimento científico, estendendo essa parceria à sala de aula, como a partir do projeto de reforço escolar, que está sendo criado por estudantes de Pedagogia da UFRPE, especialmente voltado para a escola.

Ao longo da coleta, foram observados dois momentos em que alunas da universidade foram à escola: um momento em que tentaram projetar vídeos sobre o ciclo de reprodução do *aedes aegypti*. Porém a dupla de alunas não conseguiu projetar o vídeo, nem a apresentação dos *slides* que havia preparado e não voltou mais, nem levou a questão para a turma mesmo sem os materiais preparados. O segundo momento (aula 12) ocorreu quando uma outra dupla se apresentou à turma com questionários acerca da questão da reciclagem do lixo e nenhuma criança da turma afirmou saber do que se tratava. A dupla apresentou, então, um vídeo acerca dessa temática, porém, após o intervalo, também não voltou, como havia prometido, para explicar o vídeo e iniciar o debate.

Vale salientar que no entorno da escola – especialmente no portão que dá acesso ao estacionamento, onde boa parte das crianças passa o momento do recreio – sempre se nota a presença de lixo acumulado e de esgoto a céu aberto:

Imagem 07



Imagem 07: Lixo acumulado na frente da escola

Além do mais, a *dengue* e a *zika* são viroses que diariamente acometem alguma criança da escola (durante o período observado, apenas 3 crianças da turma não faltaram por apresentar uma das viroses) e a *chikungunya* também faz parte da realidade de algumas, que tiveram suas mães abandonadas pelos pais e/ou padrastos que não quiseram assumir crianças nascidas com a microcefalia, tendo sido Pernambuco o estado mais atingido e o primeiro que mapeou tal doença. Houve também duas palestras, sobre a dengue (aula 05) e sobre a leptospirose (aula 30) com sargentos do exército, devido ao grande índices de incidência dessas duas doenças no entorno da escola.

Então, tais doenças estão diretamente ligadas ao contexto das crianças. Assim, além de cartazes educativos espalhados pela escola, o assunto surgiu quase sempre em sala de aula:

Imagem 08



Imagem 08: cartazes educativos sobre as viroses

Nas paredes da escola, aliás, estão sempre presentes cartazes educativos, informativos e produções das turmas em datas comemorativas:

Imagem 09

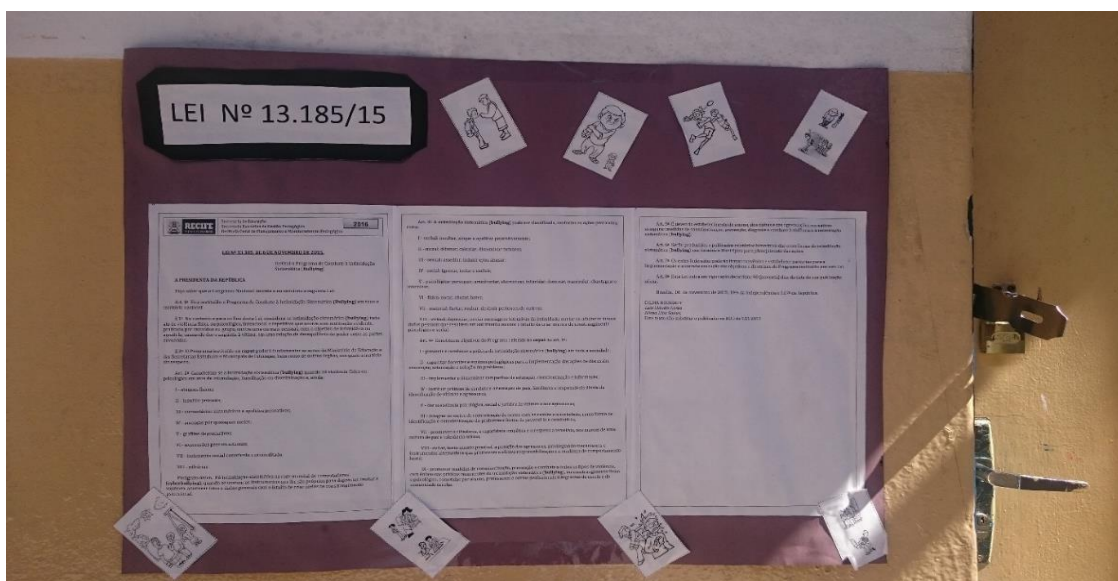


Imagem 09: as paredes da escola (a) – Lei antibullying.

Imagem 10



Imagem 10: as paredes da escola (b) – Produção do quinto ano (manhã) sobre obullying.

Imagem 11



Imagem 11: as paredes da escola (c) – Produção do quinto ano (tarde) sobre o bullying.

Imagem 12



Imagem 12: as paredes da escola (d) – Produção do terceiro ano (manhã) para o dia das mães

Imagem 13



Imagem 13: as paredes da escola (e) – Produção da gestão da escola para o dia das mães.

Imagem 14

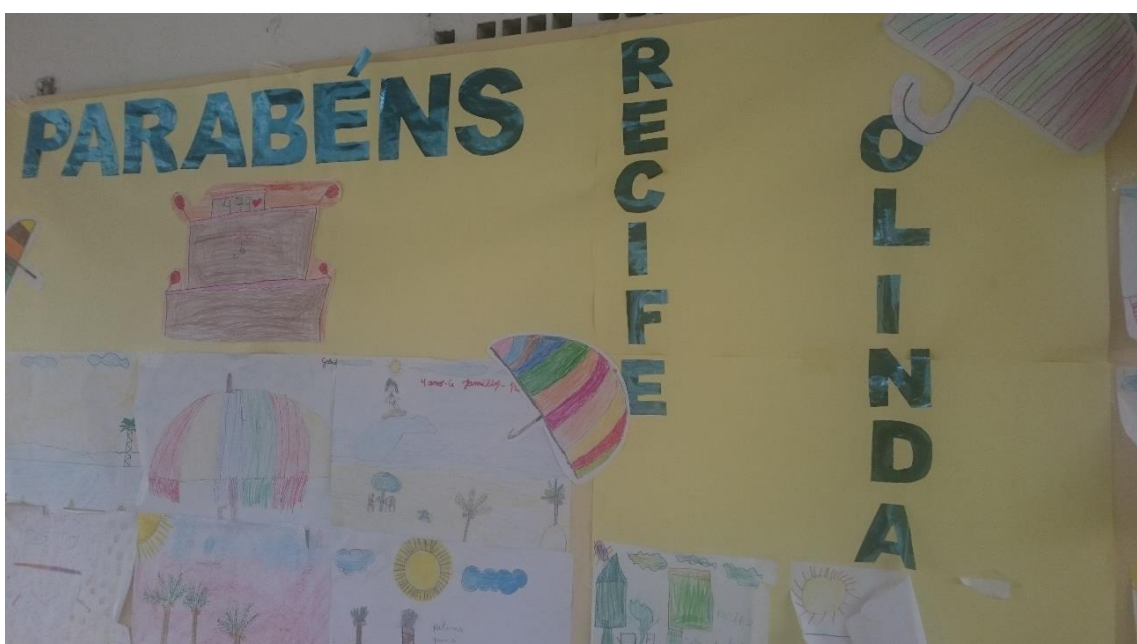


Imagem 14: as paredes da escola (f) – Produção de várias turmas, pelos aniversários de Recife e de Olinda

Imagem 15



Imagem 15: as paredes da escola (g) – Produção da gestão da escola pelo dia dos índios

Imagem 16



Imagem 16: as paredes da escola (h) – Produção da gestão da escola pela páscoa

Imagem 17



Imagem 17: as paredes da escola (i) – Produções para o São João

Tais cartazes ilustram o lócus privilegiado da cultura escrita e como a mesma se escolariza, além de nos mostrar como a escola é, concomitantemente, produtora e reprodutora de culturas. Em outras palavras, tendo em vista que a escrita está estreitamente relacionada à cultura ocidental, especialmente a partir do século XX, “as formas de discurso escrito estão relacionadas aos modos valorativos como a escrita organiza a sociedade e por ela é organizada, e à materialidade de suas práticas culturais” (GOULART, 2010, p.446). Assim, a escrita cumpre funções sociais que são produzidas tanto na necessidade da escrita como tecnologia, quanto como conhecimento político social da realidade, e *letrar*, [ou seja [estar de acordo com as perspectivas do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984), da leitura crítica defendida por Freire (1989), ou da concepção enunciativa bakhtiniana de língua] seria privilegiar essas duas facetas da cultura escrita no processo de ensino-aprendizagem.

As paredes do campo de pesquisa, então, não só materializam aspectos gerais e específicos de uma cultura escrita como também explicitam suas múltiplas formas de manifestação e configuram-se como produtoras de sentido. Por isso, é preciso atentar para as causas pelas quais textos de caráter educativo e informativo sobre a dengue e produções baseadas em datas comemorativas de uma cultura cristã, ocidental e branca estão presentes nessa escola, inclusive

por serem temáticas que se fizeram constantemente presentes em sala de aula da turma observada.

No que se refere à estrutura da sala de aula onde aconteceu a maioria das observações, vimos dois condicionadores de ar – mas apenas um funciona – e um ventilador, que é ligado quando apenas o ar-condicionado não é suficiente por conta do calor, ou quando, em dias de chuva e/ou menos quentes, as crianças ficavam com frio e pediam que a professora desligasse o ar-condicionado. É a única sala na escola em que há condicionador de ar devido ao tamanho (é a maior e nela fica sempre a turma mais numerosa). Nas vezes em que a turma estava mais barulhenta, a professora também desligava todos esses aparelhos, para que os/as estudantes se ativessem mais à sua voz e fizessem menos barulho, o que funcionava.

Imagem 18



Imagem 18: a sala de aula da turma do quarto ano

Há, ainda, na sala uma lousa, uma lixeira, quatro lâmpadas, uma mesa e cadeira para a professora, bancas e cadeiras geralmente dispostas em um quadrado, ou em trio (raramente separadas), uma pequena estante com alguns livros de leitura, uma grande estante, onde ficam os livros didáticos de todas as crianças e alguns jogos educativos, e uma outra estante grande, onde são trancados outros materiais, como tintas, pincéis, lápis de cor e de cera, tesoura, cola e papel pautado, materiais que as crianças não recebem para levar para

casa. Há, também, um mapa do Brasil e outro de Pernambuco nas paredes da sala, o alfabeto, uma tabuada e um calendário. À escola não é fornecida internet e os recursos em sala de aula são escassos: uma televisão com aparelho de DVD é fornecida um dia na semana para cada turma; na sala do quarto ano, há apenas alguns jogos lúdicos, aos quais a professora não recorreu nenhuma vez (apenas à exceção de MY, que utilizava paralelamente sempre esses jogos), um cubo mágico e um ábaco, aos quais a professora recorreu duas vezes e o cantinho da leitura, ao qual a professora só recorreu uma vez.

Imagem 19



Imagem 19: O cantinho da leitura a)

Imagem 20



Imagem 20: O cantinho da leitura b)

Na parede da sala de aula ainda há, os Pactos da turma colados, aos quais a professora sempre recorre.

Imagem 21

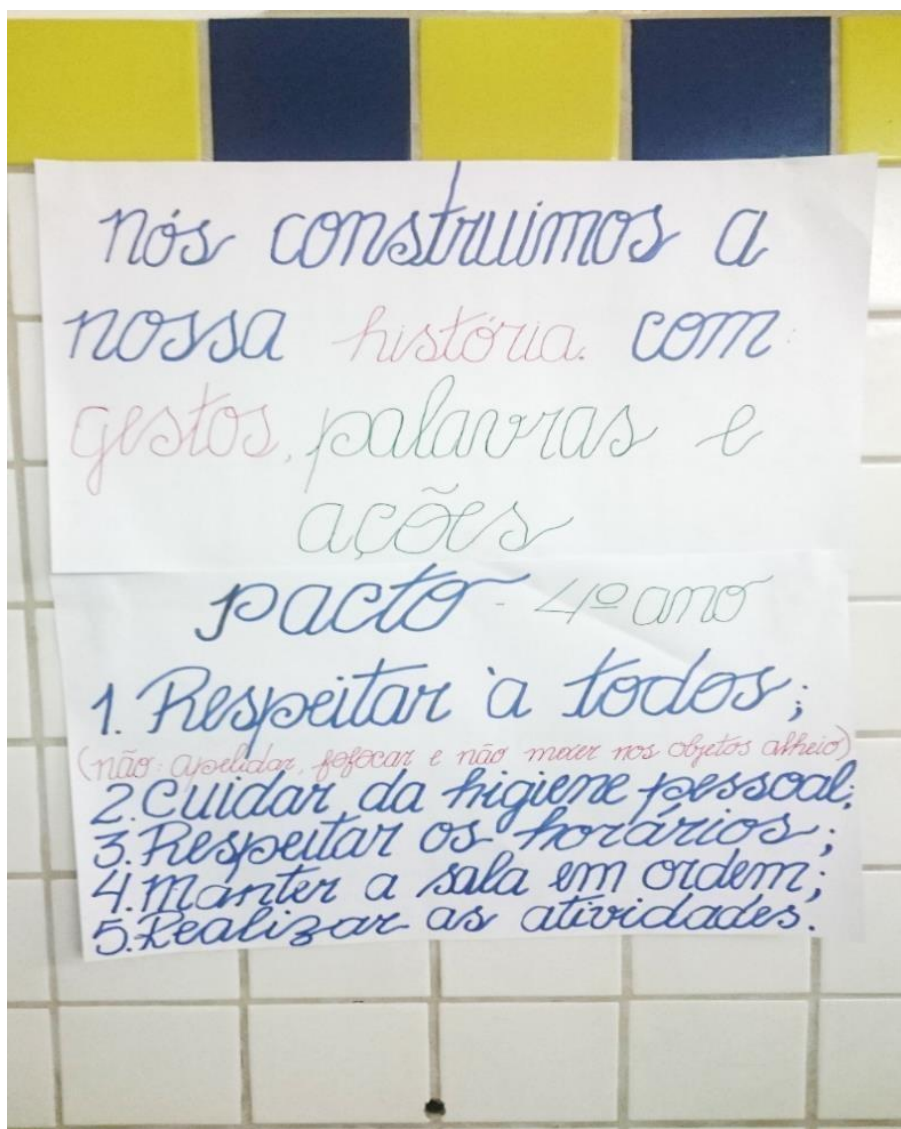


Imagem 21: os pactos da turma

De modo geral, a sala de aula configura-se como um espaço amplo, bem iluminado e não tão bem estruturado, já que, em períodos de chuva, há goteiras e as paredes mofam, motivo pelo qual na pequena sala de leitura, no final do ano de 2015, perdeu-se grande parte dos livros da biblioteca, devido à umidade e uma inundação.

### 4.3.3 Perfil do grupo-classe observado

As informações contidas nessa seção, quando não indicados exemplos dos dados coletados, foram retiradas a partir da observação e de conversas informais com as crianças, a professora, outras funcionárias e algumas mães e avós durante os intervalos das aulas.

O grupo-classe observado é composto por 16 crianças, sendo 10 meninas e 06 meninos, com idades entre 08 e 10 anos, sendo que a maioria tem 09 anos. Do total, 10 crianças são negras e todas moram próximas à escola, ou em comunidades próximas (Córrego da Fortuna, São Braz e Alto São José) e se deslocam para a escola a pé – algumas caminham cerca de 40 minutos –, em sua maioria acompanhada pela avó materna ou pela mãe, mas algumas (sete crianças) vão para a escola e voltam para casa sozinhas.

O gênero musical preferido das crianças é *funk*, o que mais gostam de fazer é ouvir música, dançar, brincar e navegar pelo *Facebook* e o que mais gostam de assistir é a desenhos e novelas. Todas têm acesso à internet em casa através do celular da mãe e/ou do pai (a maioria só usa uma vez por dia, à noite), nenhuma possui celular, nem computador e apenas uma tem acesso ao *notebook* do irmão, que faz graduação em história na UFPE (o único aluno da turma que convive com alguém – pai, mãe ou irmã(o) – que está na universidade). Apenas duas já foram ao teatro e apenas três nunca foram ao cinema. As que o frequentam o fazem de duas a cinco vezes ao ano. O lugar ao qual mais vão em família é a praia e/ou festas de família e o zoológico dos Dois Irmãos, que fica localizado bem próximo à comunidade do Sítio dos Pintos. Apenas uma, HL, costuma ler livros fora da escola, as outras leem livros apenas no âmbito escolar e EW é leitor de gibis, especialmente da Turma da Mônica.

A fim de traçarmos o perfil da turma com o máximo de fidedignidade à realidade das crianças, escolhemos alguns eventos ocorridos em sala (nas aulas 02, 12 e 26)<sup>9</sup> durante a observação. Ressaltamos que a professora observada está identificada pelas iniciais EV e as crianças por duas iniciais, as dos seus nomes, visto que a pesquisadora conversou com e conheceu cada uma e os

---

<sup>9</sup> Sempre que nos referirmos a uma aula específica pelo seu número, ela poderá ser checada no Quadro Geral dos Dados Coletados, explanado no subcapítulo 3.3.2, referente ao processo de observação.

exemplos retirados configuram-se diálogos e descrições das ações ocorridas em sala de aula.

Na aula 02, no segundo ponto, tem-se o momento em que EV questiona quem realizou a tarefa de casa e a quem não a fez a professora perguntava o porquê. As respostas foram: “Eu tive que ficar cuidando da minha irmã”; “Eu tive que ir trabalhar com meu pai na oficina”; “Faltou água em casa e eu tive que ficar indo e voltando bem longe com balde pra pegar água com a minha mãe”; “Eu tive que organizar a casa e cozinhar, todo dia eu faço isso”.

Diante dessas respostas, nota-se que não faz parte do contexto dessas crianças terem babás e/ou empregadas domésticas em casa, nem atividades paralelas à escola (como, por exemplo, aulas de dança, música, teatro, atividades esportivas), para que as mães e/ou os pais possam trabalhar e não deixá-las sós em casa. Isso ocorre com a maioria e algumas ficam com as avós e/ou os avôs, ou irmãos/ãs mais velhos/as. Algumas, inclusive, já realizam tarefas consideradas pelas classes economicamente de prestígio como “exclusivas de adultos”, como cuidar de outra criança, fazer faxina em casa e cozinhar, por exemplo.

A professora, respondendo às justificativas relativas à não realização das tarefas, assim se colocou: “Tem que organizar o horário para fazer as tarefas, vocês são estudantes e têm essa responsabilidade; têm que ajudar a mãe ou a avó em casa, mas têm que ter tempo de brincar e de estudar; quem não tiver tendo esse tempo, eu quero conversar com a mãe de vocês. Não quero ninguém aqui trabalhando ou cuidando sozinha da irmã, mas ajudar dentro de casa, todos devem”. Como vimos, a professora atenta para o fato de que elas são crianças e não devem ter responsabilidades demandadas por adultos, como trabalhar, mas devem brincar e também exercer a responsabilidade dos estudos. Diz, contudo, que elas devem ajudar em casa com os afazeres.

Na aula 12, houve dois momentos. No início da palestra com as alunas da UFRPE, uma delas perguntou: “Quem aqui sabe o que é coleta seletiva”? Nenhuma das crianças soube responder. É curioso crianças de 8, 9, 10 anos não saberem o que é coleta seletiva (algo tão falado na mídia, em campanhas publicitárias) e não terem se deparado alguma vez com as lixeiras de cada cor, existentes para a coleta seletiva. Mas, vale salientar que em comunidades desfavorecidas, como ocorre no Sítio dos Pintos, o lixo é raramente recolhido

(na entrada de carros da escola, por exemplo, há sempre muito lixo espalhado) e o lixo é um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade; a coleta seletiva, então, está mais distante ainda da realidade delas.

Em outro momento dessa mesma aula, já após o intervalo, depois da leitura do conto “A gata borralheira”, YM afirma: “Tia, eu e [AM] também é uma gata borralheira, porque eu arrumo a casa de manhã, de tarde e de noite, tenho uma irmã e um padrasto, e outro [irmão] de outro [padrasto] e tenho que ficar cuidando deles”. EV afirma que irá conversar com a mãe de YM acerca do relato, mas, nessa fala, fica claro mais uma vez que faz parte da realidade dessas crianças um contexto de cerceamento de direitos e uma realidade social de desfavorecimento econômico que as leva a uma concomitante imposição de deveres, que deveriam ser exclusivos da vida adulta, como o trabalho e a responsabilidade por outra criança<sup>10</sup>.

Imagem 22



Imagem 22: YM com sua irmã e seu irmão.

Na aula 26, EM, que havia sido suspensa por cinco dias, teve de continuar comparecendo à escola, pois a mãe, quando foi chamada à escola e ficou ciente da situação, pediu para que a aluna continuasse indo à escola, porque, devido ao trabalho, ela não tinha com quem deixá-la em casa. Diante disso, percebe-se

<sup>10</sup> Imagem 22: YM com sua irmã e seu irmão, aguardando a hora de largar para levá-los para casa. Um é de sua sala, MY, de quem ela segura a mão direita, um ano mais velho do que ela e possui deficiência mental. Ao seu lado esquerdo, está sua irmã mais nova.

como a escola precisa estar adequada ao contexto dos alunos e das alunas e que fatores externos, como regimentos e normas, por exemplo, não são os únicos aspectos que influenciam no funcionamento da dinâmica escolar e, às vezes, é preciso, inclusive, descumpri-los.

Apesar de episódios pontuais de brigas como essa – a mais séria presenciada – ocorrida com EM, as crianças, de modo geral, relacionam-se bem entre si, com a professora e também com a pesquisadora. Todas interagem entre si e formam um grande grupo, o que fica perceptível especialmente na hora do intervalo, quando brincam, todos os dias, de “menino pega menina”, uma brincadeira de “pega-pegou”. Mais da metade, 10 delas, estão na escola desde o ensino infantil, o que facilita a união e parceria entre elas. Em sala de aula, durante o período de observação, não foi presenciada briga alguma, à exceção da discussão relatada na aula 24.

Às vezes, uma ou outra pedia para ficar jogando no celular da pesquisadora, que, por esses pedidos que se tornaram corriqueiros (inclusive em sala de aula, quando a professora não estava realizando atividades, mas corrigindo tarefas e deixava que elas conversassem entre si), foram baixados aplicativos de jogos educativos neste celular, os quais envolviam leitura, escrita e conhecimentos gerais e específicos, como o “Jogo da Força” e “Qual é a resposta?”

Não se caracteriza como uma turma dispersa, nem desinteressada, à exceção apenas de YM, HQ e RC, três crianças que, durante as observações, mostraram-se com maiores dificuldades de aprendizagem e desinteresse em sala de aula e na realização das tarefas de casa. Contudo, todas já são alfabetizadas e sua leitura oral é quase fluente; apenas uma, HL, lê com ótima fluência e já conhece as pausas das pontuações.

MY, porém, é o único aluno em processo de alfabetização, mas, por conter necessidades especiais, está sempre realizando atividades paralelas às da turma, geralmente desenhando e escrevendo o nome como tarefas de classe e de casa, e, em sala, permite-se que ele fique em sua banca com algum dos jogos educativos presentes em sala. O aluno também não possui o pleno desenvolvimento da fala e, nos anos anteriores, possuía acompanhamento de uma psicopedagoga em sala de aula, mas não possui mais. Por esse motivo, nas descrições e diálogos referente à coleta dos dados, quando for designada a

palavra “todas” para referir-se às crianças, teremos MY como exceção, por ele estar sempre realizando atividades paralelas (desenhando, ou com algum joguinho disponível na sala de aula), pois ele não acompanha as aulas. A professora, no entanto, esforça-se para manter a atenção de MY e para que ele se sinta incluso nas atividades, solicitando sempre uma tarefa diferente para ele, quando também solicita outra para a turma, e também passa na banca dele (ou o chama para a mesa dela) para que ele mostre a atividade realizada. Além do mais, a professora, que está sempre chamando as crianças pelo nome durante as aulas, também chama MY, mesmo durante as explicações que ele parece não acompanhar cognitivamente. Ela, porém, assume que não tem formação para lidar com casos como o de MY e está sempre afirmando para a direção da escola que ele precisaria voltar a ter um acompanhamento especial.

Imagem 23



Imagem 23: MY realizando atividade paralela

A turma também se caracteriza como participativa e assídua às aulas – dificilmente faltam crianças. São poucos os momentos de distração (excetuando-se YM, HQ e RC) e são raros os de interrupções por conversas em momentos de explicação. Nesses momentos, EV demonstra sempre um ótimo domínio de sala de aula, sem precisar gritar ou ser muito enérgica. Para chamar a atenção, ela não interrompe a explicação do conteúdo, aproxima-se da criança que está falando, bate de leve com as unhas na banca dela e volta para frente da sala de

aula, onde permanece a maior parte do tempo, e apenas se senta nos momentos em que as crianças iniciam a realização de alguma tarefa de classe, ou avaliação, mas, na maior parte do tempo, EV passa de banca em banca, averiguando o passo a passo de cada uma e ajudando em suas dificuldades, o que a faz conhecer bem o perfil de cada aluna/o.

EV passou a constituir o corpo discente da escola a partir de 2016 e foi alertada pela direção sobre um grave problema que fora resolvido no ano anterior na escola: a intromissão e disseminação de informações, por parte das crianças, acerca das famílias das/os colegas, especialmente informações/boatos maldosos sobre as mães e as avós, o que resultava em brigas entre as famílias e o envolvimento da escola em casos de violência.

Outros graves problemas que a direção e professoras da escola resolveram foram a não realização das tarefas de casa e o analfabetismo no quarto e quinto anos – todas as crianças desses anos leem e escrevem. Atenta a esses fatores, no primeiro dia de aula, EV elaborou com a turma os “pactos da turma”<sup>11</sup>, os quais foram discutidos e elaborados a partir de diálogos e acordos, precedidos por perguntas realizadas por EV, como: “Vocês gostariam que...?” ou “A aula não ficaria mais interessante se...?”. Pode-se dizer que a turma, de maneira geral, cumpriu bem os pactos durante o período observado, à exceção do 5 (realizar as atividades, conforme iremos explicar posteriormente).

Sobre o cumprimento dos horários<sup>12</sup>, a entrada das turmas em sala se dá às 13h35, porém, conforme os pactos da turma, as alunas de EV entram em sala às 13h40 e, por isso, salvas as exceções (como, por exemplo, apenas dois casos de atraso e uma falta de EV e um atraso da pesquisadora), o início das aulas foi sempre nesse horário. Segundo o acordo, as crianças têm 5 minutos, após “o boa tarde com a diretora”, para beberem água, irem ao banheiro e só podem ir novamente na hora do intervalo (à exceção de MY, que se ausenta quase sempre de sala). Esse acordo, durante todo o período de observação foi cumprido por todas, exceto momentos em que alguma aluna precisava muito ir ao sanitário, ou EV deixava ir quem terminasse as atividades de classe que a turma estava realizando. Também foram raros os casos de atraso.

---

<sup>11</sup> Imagem 21, página 85

<sup>12</sup> Por exemplo, a entrada das crianças na escola se dá às 13h30, quando todas fazem filas por turma no pátio e, com a diretora, realizam o “boa-tarde” e rezam o *Pai Nosso*.

#### 4.3.4 Perfil da professora participante

A professora observada, que ficou responsável pela turma do quarto ano na EMME, foi denominada nesta dissertação como “EV”. Ela tem 43 anos e está na área do magistério numa escola pública de Camaragibe (PE) desde os seus 18 anos. Formou-se em Pedagogia na FUNESO, no ano de 1993 e tem pós-graduação em Psicopedagogia, pela mesma faculdade, concluída em 2009. Ela é contratada pela prefeitura de Paulista há 11 anos e, de Recife, há 03 anos. O ano de 2016 foi o seu primeiro na EMME. Anteriormente, ela atuava em creche pela segunda prefeitura e, pela primeira, sempre atuou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na entrevista<sup>13</sup> realizada, EV afirmou que, através das influências do avô e do pai, moradores do Sertão de Pernambuco e advindos de uma família humilde, eles sempre transmitiram pra ela a ideia de “salvação através dos estudos”; além do mais, o avô foi professor e levava para a família a visão de encantamento através de histórias de superação por pessoas conseguirem ler e escrever. Então, EV afirmou que escolheu ser professora por gostar de se envolver com as pessoas e especialmente com suas superações, através da capacidade de ler e de escrever. A mãe de EV, que era tecelã, e o pai, comerciante, estudaram até o 5º ano do ensino fundamental. Ela e mais duas irmãs seguiram a profissão de professoras.

Questionada sobre o próprio perfil, EV disse ser uma professora que observa cada criança em sala de aula e que isso é possível; especialmente com o tempo, quando ela vai apreendendo o que cada uma gosta ou não e suas dificuldades. Ela aponta que o principal desafio da sala de aula é a família e o valor da educação que é passado em casa; para ela, os alunos mais problemáticos são os que não têm acompanhamento nem apoio em casa e isso está atrelado com os seus contextos sociais, como, por exemplo, as crianças que são filhas de faxineiras que não teriam muita expectativa de vida. Acerca da aluna retida, YM, EV afirma que a família não dá a mínima para os estudos dela e essa é a principal dificuldade. Goulart (2014) retifica essa opinião da professora, quando afirma que

---

<sup>13</sup> APÊNDICE A

Na tese de Rocha (2006), por exemplo, destaca-se o desempenho de parte dos alunos que chegam à escola pública na 5ª série (atual 6º ano) sem o domínio esperado da leitura e da escrita. Alguns evidenciam grande dificuldade na realização de atividades de ler e escrever, especialmente alunos oriundos de famílias que não apresentam familiaridade com a cultura escrita. Os professores justificam a dificuldade em problemas na alfabetização dos alunos, entretanto Rocha verifica uma problemática maior. Envolve a compreensão pelos alunos de que algo está errado com eles, já que seus desempenhos não correspondem ao esperado pela escola e ao que outros alunos apresentam. Ou seja, a expropriação vai além da escrita e afeta subjetivamente estes alunos, retornando à própria interação com o professor, e prejudicando as relações de ensino. (GOULART, 2014, p.40).

A escola, portanto, ainda está atrelada a modelos hegemônicos, conforme afirma Rockweel (1985), e ainda faz parte de um Estado que tem seus interesses políticos, econômicos e ideológicos e, por isso, esses modelos não satisfazem às necessidades reais de cada escola, especialmente modelos hegemônicos para escolas de realidades tão distantes, como as da periferia. Quando questionada sobre como ela lida com esses desafios na sala de aula, EV responde:

Valorizando o potencial que cada um tem, mostrando que tem a responsabilidade de estudar, porque, se a gente não mostrar pra eles esse caminho, fica complicado, né? E também o contexto social que eles estão inseridos; a maioria deles são o quê? São faxineiras, empregadas domésticas e assim, não têm muita expectativa de sonho, de vida, mobilidade social, acha que não é uma coisa do contexto deles, entendeu? Aí quando veio aquele momento das olimpíadas, mesmo, que a gente fez na escola, quando a gente pôde mostrar que, mesmo tendo tudo contra ele, tendo as dificuldades físicas, ele luta contra todos os não que a vida dá pra ele. Aí a gente pôde mostrar pra eles: se um cego pôde andar, ele teve que lutar contra a deficiência dele. Você só permanece na situação que você está se você aceitar. Agora, se você lutar, vai conseguir. Aí por aí vai. Acho que a sensibilidade e a mobilização, aquele olhar mais específico pro aluno faz com que ele aflore.

De acordo com esse trecho retirado da fala de EV, pode-se perceber uma interposição polifônica em seu discurso: ao mesmo tempo em que ela afirma que é preciso mostrar às/os estudantes e suas famílias que elas pertencem a um contexto de desfavorecimento social, ela apresenta, concomitantemente, um discurso ingênuo, no que concerne aos fatores históricos, políticos, ideológicos

e econômicos da exclusão social. Isso porque, em sua fala, demonstra-se que a professora tem uma ideia que beira à responsabilidade única das vítimas dessa exclusão, reproduzindo o discurso do senso comum *querer é poder*, ao afirmar que “você só permanece na situação que você está se você aceitar”. Diante dessa ideia, parece mais que os obstáculos contextuais da turma são mais pessoais, que pertencentes a uma superestrutura de relações de força e de conflito de classes.

A professora retificou essa visão meritocrática, legando que a vontade individual é suficiente para promover uma mobilidade social quando, na entrevista, nos contou um pouco da sua história e afirmou que seu avô e seu pai valorizavam os estudos como única forma para se “vencer na vida”, visão que ela afirmou também passar em sala de aula, conforme também pudemos notar em aulas observadas, e fenômeno que ela disse ser o motivo pelo qual resolveu enveredar pelo ensino: sentir-se realizada ao ver alguém vencendo através dos estudos:

**Pesquisadora:** Aí tu escolheu ser professora por isso, porque tu gosta de observar as crianças e se envolver com elas?

**EV:** Eu sempre gostei muito de gente, gente; eu gosto de gente, eu gosto de ver as pessoas bem, eu gosto de ver as pessoas progredindo, (...). Mesmo sendo cansativo, enfadonho, mas é muito prazeroso ver uma criança que não sabia ler aflorando pra ler, uma criança que não tinha noções de matemática e você vê que ele está usando a matemática sem perceber. Então assim, são contextos do nosso dia a dia que você faz com que ele perceba e que ele tem a necessidade de estudar.

**P:** E o que tu acha que aflorou tu na tua vida pra querer ser professora?

**EV:** (...) Meu avô foi professor, então assim, meu pai falava...como eu e meus pais veio de família humilde, meu pai é da cidade de Moderna, Sertão de Pernambuco, então quando aquele povo consegue estudar até a quarta série, saber ler e escrever, isso pra eles é o quê? É, devido à dificuldade social, isso pra eles é um máximo. Então assim, era uma das pessoas que lia, que ajudava a sociedade deles ali. Então ficou naquela educação simples, né, até a quarta série. E os meus pais sempre falavam: ‘Estude, estude, porque é o que você pode ser de melhor na vida é através dos estudos’.

**P:** Então você teve essa influência da família?

**EV:** Eu tive, eu tive; tanto é que, lá em casa, eu sou professora, minhas duas irmãs também; foi uma área que a gente abraçou.

## 5 Resultados

### 5.1 Os dados: uma visão geral

Este último capítulo dedica-se à análise dos nossos dados, resultantes da observação e da entrevista com a professora observada, a fim de compreendermos as práticas de letramento relativos aos eventos de leitura nesta sala de aula.

Imergimos no campo de observação durante 5 meses. Permanecemos nele entre 15 de fevereiro e 08 de julho de 2016, ou seja, do primeiro ao último dia de aula do primeiro semestre. No total, foram 40 aulas observadas, das quais 30 resultaram no nosso diário de campo, constituído por anotações realizadas pela pesquisadora e registros fotográficos (de artefatos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e de espaços físicos, sem identificação pessoal).

A metodologia que adotamos para tomar notas de campo configurou-se em narrações e descrições das ações das participantes e alguns diálogos entre elas anotadas num caderno de campo e posteriormente transcritas, o que resultou no nosso **Quadro Geral dos dados coletados**. Utilizamos alguns desses dados para a contextualização da turma, da escola, da professora, ou de alguns eventos de leitura, a fim de nos aproximarmos o máximo possível da natureza holística etnográfica (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Assim, partiremos do Quadro Geral dos dados coletados para iniciarmos a nossa análise enunciativo-etnográfica.

Na escolha por uma pesquisa de cunho etnográfico, reside a importância desse Quadro, pois nele estão os dois principais aspectos que embasaram a nossa análise: o contexto local, constituído pelos eventos ocorridos na turma e elementos do contexto global, ou seja, aspectos da cultura escolar, tais como a comunidade em que a escola está inserida, os momentos de intervalo, de conversas e reuniões com a professora, por exemplo.

Reiteramos que, conforme atenta Rockwell (1985), a escola pública é uma instituição pertencente a um Estado e, portanto, inserida num contexto sócio-histórico-cultural, no qual a contradição existente entre valores ideológicos do Estado e da comunidade (crianças, família, professora etc) fazem-se presentes

em sala de aula, na qual a palavra se transforma numa arena de disputas (BAKHTIN, 2010).

Temos na aula 01, por exemplo, a professora contando uma história bíblica em sala de aula, ou a entrada diária dos alunos em sala de aula ser precedida pelo ato de rezar o “Pai Nosso”. As contradições inerentes à sala de aula (ROCKWELL, 1985) fazem-se presentes já em relação a esse caso na primeira aula, quando, na aula 08, a professora afirma: “a gente está na escola, não na igreja”. Já na aula 03, EV coloca que

O dicionário serve para sabermos o que significa a palavra, que às vezes pode ter mais de um sentido, ou palavras iguais terem significados diferentes, como por exemplo a palavra ‘manga’.

Contudo, a atividade consiste em isolar palavras do texto e procurar seus significados no dicionário sem voltar para o texto e atribuir-lhes sentido de acordo com este; porém, tal posição é tomada pela professora com a última palavra pesquisada, “coral”, quando ela pergunta à turma qual dos cinco sentidos lidos para a palavra seria o que se encaixaria no texto.

Também há o momento em que EV afirma que os alunos não poderiam recorrer ao cantinho da leitura na sala de aula, porque o momento de leitura dependeria das idas à sala de leitura com a mediadora CL, porém a leitura está presente diariamente em sala.

De modo geral, ou seja, na maioria das aulas, podemos perceber padrões de comportamento no dia a dia – nas práticas docentes e discentes – dessa turma. Pudemos observar, por exemplo, que a professora, muitas vezes, estimula a produção textual a partir da leitura de um conto, ou da pintura de uma imagem que as crianças recebem e a qual devem colorir, depois escrever palavras relacionadas à imagem e, por fim, um texto sobre ela, sempre individualmente.

No entanto, as crianças estão sempre realizando trocas entre si – as bancas, geralmente, estão em duplas ou grupos de quatro – e a professora não impede essa troca de informações, de modo que as crianças aprendem bastante, também, entre os pares. Não há a ideia de “copiar a tarefa, ou até mesmo a prova do outro”. Quando EV percebe que algumas crianças estavam realizando apenas a cópia automática das atividades dos outros (geralmente HQ e/ou YM

– que, inclusive, foram os dois únicos retidos no final do ano), a professora chama a atenção e volta-se exclusivamente para essas crianças.

Um outro padrão no que concerne à avaliação de EV é que ela, diariamente, acompanha, ajuda e anota o que as crianças realizaram ou deixaram de realizar em relação às atividades de classe e de casa. Quase todos os dias, as aulas iniciaram com a sondagem feita por EV sobre quem havia feito, ou não, a tarefa de casa. Para quem não havia cumprido esse dever, ela sempre reiterava que seria necessário organizar-se e cumprir com os deveres de estudantes, como também seria importante ter garantidos os direitos de ser criança. Ela sondava, sempre, os porquês de todas que não haviam feito a tarefa, perguntava à própria criança a punição que ela mereceria e as crianças diziam que não mereciam recrear, porém EV dava-lhes sempre a chance de responderem as tarefas de casa em classe, durante a correção. Após essa sondagem, EV passava de banca em banca, conferindo não só as respostas, mas, principalmente, as etapas que cada criança havia desenvolvido para as atividades. Das que não acertavam ou apresentavam mais dificuldades ela tirava as dúvidas ou ensinava individualmente.

Por outro lado, as crianças também se mostravam acostumadas com o processo e ficavam conversando entre si, porém sem fazerem muito barulho e permaneciam sentadas. A maioria ia terminando e/ou corrigindo os exercícios, enquanto EV não chegava a suas bancas. Ao final, ela sempre realizava as correções oralmente e/ou escritas no quadro e, em ambos os casos, os alunos iam escrevendo as correções no caderno, nunca no LD, mesmo que a atividade estivesse inserida nele, pois, nas escolas municipais de Recife, há esquema de revezamento de livros didáticos: ao final do ano, as crianças devolvem-nos e as do ano seguinte reutilizam-nos. As atividades de casa eram, geralmente, escritas no quadro, ou ditadas por EV, e copiadas pelos alunos no caderno, e as de classe, frequentemente, lidas por todos do LD e respondidas no caderno.

Na semana da aula 27, por exemplo, foram realizadas provas de recuperação, único momento no qual receberam ficha/material impresso. Mesmo os alunos que já estão acima da média fazem as provas, podendo aumentar suas notas. Além do mais, elas têm um caráter mais “informal”, no sentido de ocorrerem em concomitância com aulas de assuntos novos, a maioria ser feita

no caderno e, quase sempre, a professora permitir a troca de informações entre eles.

Esse pode ser um momento interessante, pois promove trocas e aprendizagens, ou seja, essas avaliações mantêm um caráter mais de exercícios que eles realizam diariamente em sala de aula. Ao mesmo tempo, porém, percebemos que alguns visam muito a atingir, unicamente, a resposta, e nem mesmo sabem, muitas vezes, o que está sendo questionado – às vezes por desconhecimento do vocabulário exigido, não entendendo, por exemplo, palavras como “cite”, “benefícios”, “exemplifique”, “classifique”, ou seja, palavras-chave tanto dos comandos como dos conteúdos. Exemplo disso é o fato de afirmarem que não sabem o que é “oxítona, paroxítona e proparoxítona”, conteúdo tratado nas aulas, mas que parece não ter sido apropriado por alguns alunos.

Em momentos mais “formais” de avaliação, quando, por exemplo, a professora mandou toda a turma separar a banca e os alunos receberam material impresso, a turma estranhava e questionava. Na aula 13, EV deu a seguinte resposta a uma aluna sobre a separação das bancas: “Todos os dias vocês são avaliados, quando eu peço para ajeitar a postura, para falar baixo, o caderno, a tarefa, o caderno organizado. Essa é só mais uma atividade que eu vou colocar nota”.

EV também sempre parte da realidade dos alunos para contextualizar o assunto a ser trabalhado, conforme se pode perceber por exemplo na aula 03, quando EV, antes da leitura do LD de Matemática sobre a história dos números, solicita que cada criança relate situações em que elas precisariam dos números no dia a dia.

Mas, durante toda a coleta, percebemos que um dos maiores momentos de envolvimento de toda a turma é quando as crianças têm a chance de relatar suas realidades, conversando sobre questões que não fazem parte do currículo, nem do diário online, nem do conteúdo da aula, como ocorreu, por exemplo, nas aulas 14 e 20. Na aula 14, metade da turma estava realizando uma leitura, quando a outra metade chegou da sala de leitura. Na mesma hora, a aula foi interrompida e passou a direcionar-se à metade da turma que estava na sala de leitura.

Quando toda a turma estava junta novamente, a professora percebeu que as crianças não conseguiam se concentrar na aula, por conta do conteúdo da leitura realizado na sala de leitura, lendas urbanas, com o qual os alunos se mostraram muito empolgados. Então, pela primeira vez, EV relacionou a aula à sala de leitura. Já na aula 20, após o intervalo, EV iniciou a correção das atividades do LD de Português acerca das sílabas tônicas das palavras, mas, devido a uma atividade em que duas palavras, “infância” e “câncer”, estavam destacadas, a conversa enveredou para esse assunto até o fim da aula, com crianças relatando experiências familiares, ou de conhecidos, envolvendo o câncer, ou doenças na infância.

Podemos conferir abaixo, mais detalhadamente, esses dois exemplos retirados do quadro de eventos gerais e podemos perceber padrões de comportamento adotados pela professora, os quais já citamos como pertencentes à sua prática, tais como: a valorização da voz das crianças, o estabelecimento de diálogos entre as polivozes pertencentes à sala de aula – as externas e as internas –, a valorização do acompanhamento, por cada criança, do processo de produção das atividades, não visando apenas ao resultado e, conforme EV pontuou na entrevista, não avançar no assunto, caso ela perceba no olhar de cada criança que ela não está acompanhando, ou, até mesmo, fazê-las também construir a aula, como podemos observar nos dois eventos retirados das aulas abaixo. Lembramos que, quando utilizamos “Cr”, estamos nos referindo à fala de uma ou mais criança e, quando houver duas letras maiúsculas juntas, uma só criança (por exemplo, AM).

| D<br>I<br>A | Evento                                   | Hora                 | Recomendações<br>prévias da profa.                                                                                                                                                                         | Ações das participantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Recomendações<br>posteriores da<br>profa.                                                                                                                                                                                                | Foco da<br>ação               |
|-------------|------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 14          | Relatos sobre leitura na sala de leitura | 15:00<br>-<br>16:00  | – Eu quero ouvir de vocês a história que vocês ouviram lá; com começo, meio e fim, como se tivesse escrevendo. Mas você está falando. Vamos aprender a ser ouvintes! Vocês irão agora resumir o que viram. | AM: A gente viu a história da perna cabeluda.<br>HL: Do Papa figo.<br>MR: Da loira do banheiro e Maria Florzinha.<br>EV: Ah, então vocês viram lendas!<br>HL: Sim.<br>AM: Eu vou contar a história da Rua Nova.<br>RC: Eu vou contar a história do Recife.<br>HL: A gente viu as lendas urbanas!<br>YM: Era um tio e uma mulher lá que moravam no casarão e eram judeus. Ela fugiu e jogava as pratas dela no rio. De noite, ela sai de branco e toma banho no rio... quem passa à noite pelo rio, as joias somem.<br>RY: Ela puxava as coisas de quem tomava banho no rio porque o tio dela era católico e jogou tudo dela no rio.<br>HL: Por isso que o nome é Rio da Prata.<br>EV: YM, qual foi a sensação de estar aí na frente contando um conto?<br>YM: É uma lenda.<br>EV: Mas uma lenda é um conto. Qual a sensação de estar aí e os colegas ficarem rindo e não prestarem atenção como você faz? Isso é respeito?<br>YM: Ah, é porque a senhora quer que eu saiba como é você falar aqui e eu... e a gente ficar conversando o tempo inteiro, né?<br>EV: É isso, YM, fale mais.<br>Todas as crianças relatam uma lenda | A conversa se encaminha para doenças bizarras de humanos, a partir de um relato de YM sobre uma ferida dela que infeccionou – fato que ela associou à lenda urbana que relatou. Todos os alunos também se empolgam nos relatos pessoais. | Lendas Urbanas                |
| 20          | Correção De atividade De gramática       | 15:00<br>-<br>17:30* | Surge uma discussão acerca do Câncer Infantil, por conta do quinto quesito, em que, no                                                                                                                     | A professora me pediu que eu pesquisasse “coisas” sobre o câncer infantil e mostrasse à turma, que se revelou                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                          | . Gramática<br>.<br>Discussão |

|                    |                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| do LD de Português | *Neste dia, as turmas não tiveram intervalo, pois largaram mais cedo | item A, havia a seguinte questão: “Quais são as palavras destacadas na tirinha?” A resposta era infância e câncer e, no item B, questionava-se o que elas têm em comum, cuja resposta era: “As duas são acentuadas, acento agudo e circunflexo”. Vê-se que a discussão acerca da tirinha foi extrapolada pela própria turma. | muito curiosa em relação ao assunto. Assim, fiquei procurando – no notebook da coordenação que estava na sala, para que a professora preenchesse, conforme o faz diariamente, o diário online – sobre projetos que existem para crianças com câncer, especialmente aqui na cidade do Recife, ao invés de mostrar imagens e vídeos clichês sobre esse assunto. . Todas as crianças participam da discussão acerca do “câncer infantil”, devido à leitura da tirinha, associando-a ao conhecimento de mundo delas. |  |  |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Mesmo assim, EV acha que as crianças não acompanhariam debates mais aprofundados. Quando ela solicitou que eu participasse das discussões do dia das mulheres e do dia dos índios, ela afirmou que as discussões precisariam ser simples, pois elas não acompanhariam, porém as crianças realizaram análises que a impressionaram. Sobre isso, Goulart (2014) comenta que

Consideramos muitas vezes que nossos alunos não estão preparados para entender determinados assuntos, no entanto, a sociedade tem vivido e sentido a desigualdade social, e uma grande parcela não tem elementos para entender o porquê das diferenças. De modos e profundidades variados, nossos alunos são capazes de realizar análises do que observam e experienciam, como mostram em seus relatos cotidianos nas salas de aula. (GOULART, 2014, p.42).

Além do mais, poderíamos enveredar para discussões mais profundas sobre as quais a professora, em relação a certas discussões, afirmou sentir-se insegura para realizar um debate, tais questões, contudo, não são nosso foco de pesquisa.

Do Quadro Geral dos Dados Coletados, surgiu o seguinte mapeamento:

**Quadro 02: Mapeamento quantitativo dos dados coletados**

| <b>Evento</b>                                                | <b>Ocorrência(s)</b> |
|--------------------------------------------------------------|----------------------|
| Leitura coletiva realizada pela professora                   | 13                   |
| Leitura coletiva realizada pelas crianças                    | 6                    |
| Leitura em voz alta da própria produção textual              | 3                    |
| Leitura silenciosa individual                                | 2                    |
| Ditado                                                       | 2                    |
| Escrita de palavras a partir da leitura de um texto          | 2                    |
| Escrita individual a partir de um texto ditado               | 1                    |
| Produção textual coletiva                                    | 0                    |
| Produção textual individual                                  | 8                    |
| Escrita de texto copiado do quadro                           | 5                    |
| Escrita de atividade copiada do quadro                       | 18                   |
| Interpretação oral de imagem                                 | 3                    |
| Interpretação oral de texto escrito                          | 5                    |
| Reflexão sobre estrutura e função social de gêneros          | 7                    |
| Compreensão de normas do SEA (ortografia)                    | 3                    |
| Compreensão de normas da língua padrão (gramática)           | 4                    |
| Análise linguística                                          | 5                    |
| Pintura de imagem                                            | 3                    |
| Desenho a partir da leitura de um texto                      | 2                    |
| Desenho a partir de uma data comemorativa                    | 3                    |
| Uso do LD de História para leitura                           | 2                    |
| Uso do LD de Português para leitura                          | 1                    |
| Uso do LD de Matemática para leitura                         | 2                    |
| Uso do LD de Ciências para leitura                           | 1                    |
| Uso do LD de Geografia para leitura                          | 1                    |
| Uso do LD de História para responder atividades no caderno   | 1                    |
| Uso do LD de Português para responder atividades no caderno  | 2                    |
| Uso do LD de Matemática para responder atividades no caderno | 1                    |
| Uso do LD de Ciências para responder atividades no caderno   | 1                    |

|                                                             |   |
|-------------------------------------------------------------|---|
| Uso do caderno para copiar do quadro correção de atividades | 3 |
| Uso do caderno para copiar do quadro atividades de classe   | 3 |
| Uso do caderno para copiar do quadro atividades de casa     | 3 |
| Correção oral coletiva de atividades                        | 3 |
| Correção individual de atividades                           | 2 |
| Uso do calendário                                           | 1 |
| Uso de mapas                                                | 1 |
| Uso do cantinho da leitura                                  | 1 |
| Uso do dicionário                                           | 1 |
| Uso dos jogos lúdicos                                       | 0 |
| Uso do ábaco                                                | 2 |
| Uso do cubo mágico                                          | 2 |
| Recorrência à televisão                                     | 1 |
| Recorrência à sala de leitura                               | 1 |
| Recorrência ao computador                                   | 1 |
| Palestra informativa                                        | 3 |
| Aplicação do simulado elaborado pela Prefeitura             | 2 |
| Avaliação formal (aplicação de prova)                       | 8 |

Esse quadro é um resumo para o que trouxemos como contextualização dos perfis da turma, da professora e da escola, a fim de estabelecermos uma visão geral das ações ocorridas, além de mostrar como se caracterizam as práticas de letramento da turma. A partir dele, podemos perceber que foram predominantes os momentos de leitura, os quais exploraremos a seguir, e que a maioria das outras atividades – produção textual, pictórica, oral, atividades de classe – estavam quase sempre atreladas à leitura.

Foi o que ocorreu, por exemplo, com as produções textuais individuais, que estiveram sempre precedidas da leitura de um conto, constituindo-se como momentos de ações num mundo real de sujeitos que pensam e sentem este mundo, sempre o atrelando ao seu contexto.



**P:** Eu percebi, também, que a leitura tá sempre atrelada a alguma atividade de produção, produção seja ela oral, ou produção escrita, ou produção fazer um desenho, por que tu faz isso?

**EV:** **Para que ele perceba o significado da leitura.** Que a leitura pode ser visual, que a leitura pode ser textual, é uma maneira de ler, né, então as diversas faces que a leitura oferece.

**P:** E o que seria, pra tu, ler e escrever? Tu acha que é diferente, que não é?

**EV:** **É a liberdade para o mundo.** Quem não lê, quem não escreve, acho que é cego e preso em seu próprio mundo, então é uma pessoa isolada; e **a leitura e a escrita estão entrelaçadas**, eu não admito que nenhum cidadão, hoje, seja analfabeto, sabe, e a questão do analfabetismo é gritante e a gente, como educador, a gente não acredita que ainda existam isso.

**P:** Então tu acha que a leitura e a escrita faz a pessoa estar inserida no mundo?

**EV:** Na sociedade.

Na aula 07, a professora inicialmente realizou a ativação dos conhecimentos prévios da turma sobre as características do Conto e, após, uma leitura-fruição de um conto, que ela interrompia, realizando perguntas que visavam à expansão lexical e à contextualização do texto à realidade dos alunos. Depois, EV fez um debate acerca da leitura e, em seguida, pediu que os alunos relatassem em seus cadernos as partes de que gostaram, ou as de que não gostaram e dissessem por quê.

Essa prática pode ser considerada um padrão na prática da professora: sem que os alunos saibam que estão sendo avaliados, eles atentam para a leitura de um conto e, ao terminarem, ela questiona se eles gostaram, ou não, e pede justificativa. Quando uma criança ia terminando a sua produção, levava à mesa da professora, que ia lendo com ela o texto e realizando perguntas que estimulavam a reflexão linguística, como, por exemplo: “Pense um pouco nessa palavra: como a gente fala ela? E como você acha que ela se escreve?”.

Já no final do mesmo dia, após assistirem a um episódio quase inteiro do *Sítio do Pica-pau amarelo*, a professora pediu como “tarefa de casa” que os alunos criassem um final para o episódio, o qual tinha a temática de preconceito e roubo<sup>14</sup>, debatidas enquanto assistiam ao vídeo.

<sup>14</sup> Conforme relatado na aula 07, trata-se de um episódio em que um forasteiro negro pede abrigo no sítio e, misteriosa e concomitantemente, coisas de valor começam a sumir e todos os moradores passam a desconfiar do forasteiro, mas o verdadeiro culpado dos roubos era um rico e galã empresário que também visitou o sítio, relatando interesses imobiliários no mesmo.

A professora não só conseguia atrelar a produção textual ao contexto dos alunos como também potencializar o interesse na sua escrita, dando-lhes um propósito concreto para essa produção, como, neste exemplo, foi pedido um final para o episódio em que a justiça prevalecesse.

Sobre isso, pode-se dizer que a professora está em total acordo com o que Antunes (2003) propõe como uma abordagem interacionista, funcional e discursiva da língua, ao destacar que o trabalho com a produção de textos deve ser instrumento de reflexão e ação sobre o mundo. Retiramos, do nosso Quadro Geral – coleta de dados, a aula 07.

| <b>D<br/>I<br/>A</b> | <b>Evento</b>                              | <b>Hora</b>           | <b>Recomendações<br/>prévias da profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Ações das<br/>participantes</b> | <b>Recomendações<br/>posteriores da profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Foco da<br/>ação</b>                                                                     |
|----------------------|--------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7                    | Ativação de conhecimentos prévios e debate | 13h40<br>-<br>14h45   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qual o nome do texto que a gente viu que tem o antagonista e protagonista?</li> <li>– Conto.</li> <li>– Hoje a gente vai ter um momento interessante: vai ver um vídeo com Ray. Mas vamos lembrar. A gente leu o “Adivinha, adivinhão” pranos entreter e outro texto pra nos informar. Qual foi?</li> <li>– Sobre a dengue.</li> <li>– Sobre a chikunguya.</li> <li>– E a zika vírus (A Conversa caminha para as viroses)</li> </ul> | Respondem às perguntas             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eu gosto muito dos contos de Grimm...Hoje a gente vai ler “A inteligente filha do camponês”. O que é um camponês?</li> <li>– É um homem.</li> <li>– Que faz o quê?</li> <li>–Trabalha.</li> <li>– Onde?</li> <li>– No campo...</li> </ul>                                           | Leitura em voz alta                                                                         |
|                      | Leitura de conto                           | 14h 45<br>-<br>15h 10 | Intervenções durante a leitura para que a turma acompanhe e situe-se. A professora passa o livro para, também, interpretarem a partir da imagem. Só a professora                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Ouvem                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>– RC, usa a lógica: é possível? Existe algo chamado verossimilhança. Você acha que é possível afirmar isso sobre o conto?</li> <li>– Qual foi o título? Qual foi a parte que tu mais gostou? Por quê?</li> <li>– Quero ouvir de cada um (a parte que mais gosta e porquê).</li> </ul> | Leitura:<br>Produção de sentido<br><br>Compreensão da função social e da estrutura do Conto |

|  |                                                                                                                                                                      |                 |                                                                                                                                                      |                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                   |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
|  |                                                                                                                                                                      |                 | tem o livro. Há uma certa dispersão, mas, concomitantemente à leitura, ela chama atenção das crianças dispersas e alcança o silêncio).               |                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                   |
|  | Interpretação                                                                                                                                                        | 15h 10 - 15h 15 | A história nos traz essa lição de moral: “mas ele era o bem mais precioso dela”...teve gente que pensou que era a joia etc.                          | Debatem sobre as impressões da leitura                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Produção textual, análise linguística e reescrita |
|  | Atividade no quadro/cadern o “Relate qual parte do conto de Grimm ‘A inteligente filha do camponês’. Que você mais gostou, Ou que não gostou”. [com tais pontuações] | 15h 15 - 16h 00 | – Todo conto tem um desenrolar da história, porque tudo tem início, meio e fim). Agora cada um fazendo o seu. Para escrever, é preciso concentração. | Produzem individualmente um texto escrito a partir da leitura e do debate sobre o conto | Enquanto a professora vai lendo, os alunos que vão terminando vão à banca de EV, para que ela leia com cada criança e, nesse momento, ela vai realizando perguntas sobre a própria produção da/o aluna/o, que instigam a análise linguística                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                   |
|  | Vídeo                                                                                                                                                                | 16h 30 - 17h 20 | As crianças assistem ao Sítio do Pica-Pau amarelo                                                                                                    |                                                                                         | <p>– Toda história tem começo, meio e fim, como num conto que a gente leu. Chegamos até a metade desse episódio do Sítio do Pica-Pau Amarelo. O que estava acontecendo?</p> <p>– O caderno dele caiu no chão.</p> <p>– Pra onde será que ele foi com a joia?</p> <p>– Vender.</p> <p>– Será que ele vai conseguir? Eu quero que vocês imaginem e escrevam o final justo da história do sítio. Escreva como você observa o fim da história, de modo que a justiça seja feita. A intenção de hoje foi a gente ler, discutir e escrever uma história. Além disso, vocês vão levar esse desenho para colorir e escrever um outro texto para ele, lembrando sempre que tudo tem começo, meio e fim.</p> | Produção de um conto para casa                    |

No tocante à análise linguística, ela configurou-se numa atividade contínua de reflexão sobre a própria língua. É importante, para isso, que haja a prática da análise linguística, baseando-se no texto produzido pelo próprio aluno (GERALDI, 2011c), a fim de que lhes seja despertado o interesse em investigar as regularidades e as particularidades da língua em uso bem como os sentidos que elas conferem aos diferentes discursos nas mais variadas linguagens, situações e contextos, conforme ocorreu na aula 17.

Enquanto passava de banca em banca averiguando a produção textual pedida para ser feita em casa no dia anterior, EV fazia perguntas a cada criança que estava lendo o texto, como, por exemplo: “A gente diz *us*, mas escreve como?”; “Eles amam o quê? Quem ama, ama algo”; “Eles; se é plural, eles passa, ou passam? Isso, passam, mas com *m* no final”; “Hoje escreve assim? Começa com uma letra que tá faltando, qual?”.

Houve também momentos em que a reflexão linguística se deu de forma mais sistemática. Neles, EV ativava os conhecimentos prévios da turma e introduzia o assunto, refletindo sobre ele no texto para, só depois, apresentar a nomenclatura, tal como ocorreu, por exemplo, na aula 08.

Todavia, houve também ações contrastantes em três aulas, a exemplo da aula 20. Nessa aula, a professora pediu que as crianças lessem o conteúdo referente à *separação silábica* no LD de Português e depois respondessem as questões concernentes ao assunto. Durante a correção da atividade respondida em classe, nota-se que a turma está com grandes dificuldades, pois a atividade tratava de classificar as palavras quanto à sua sílaba tônica, porém as crianças não sabiam identificar a sílaba mais forte das palavras. Ao final da correção, a professora profere um discurso que também contrasta com a sua prática, mas evidencia a importância que ela dá ao texto como carro-chefe das aulas: “Como a gente vai aprender esse assunto? Quando a gente tiver lendo e for percebendo os acentos das palavras”.

O uso do LD ocorreu poucas vezes e a maioria das atividades eram colocadas, respondidas e corrigidas no quadro – pela professora – e no caderno, pelos alunos, algo motivado pela ideia de não escrever no LD, que será reutilizado no ano seguinte. Então, desde o início do ano, é dito pela diretora às crianças que elas não podem riscá-lo.

Devido a isso, tal uso se dá de forma pouco frequente e de modo que as crianças ou EV ou ambas as partes leem em voz alta as atividades e as respondem no caderno. Nenhum texto do LD foi lido, à exceção de duas leituras realizadas no LD de História e uma no LD de Matemática, o que será posteriormente exposto. Então, pode-se dizer que a professora não segue as propostas didáticas do LD, o qual serve apenas como um apoio à sua prática.

De acordo com EV, elas têm de seguir o *diário online* e, todos os dias, preencher neste suporte eletrônico os conteúdos diários que foram cumpridos nas aulas e estavam nele. EV, porém, afirmou na nossa entrevista que, às vezes, ela tem uma aula planejada e muda-a toda devido a elementos externos – como, por exemplo, algo ocorrido no recreio, ou até fora da escola, ou até mesmo coisas externas que eles levam, como, por exemplo, uma fala preconceituosa – e afirma que sua “âncora é partir do interesse do aluno”.

Acerca do seu planejamento, houve o seguinte diálogo durante a entrevista:

**P:** Onde que tu se embasa pra tirar essas atividades que tu traz por conta própria?

**EV:** Pesquisas. **Pesquisa**, internet, também situações que nós temos em nossos encontros de estudos, entendesse, **capacitações**.

**P:** Aí tu traz os textos daí e de tuas leituras, também?

**EV:** Exatamente.

(...)

**P:** E o *diário online*, o projeto político pedagógico da escola, eles influenciam também?

**EV:** Influenciam.

**P:** As diretrizes, o que é que tu acha que influencia também?

**EV:** É desenvolver um **cidadão crítico** é responsabilidade do *diário*, do PPP da escola é questionador, né, e eu tenho muito essa inquietação dentro de mim, eu não gosto de nada pronto e preparado; eu gosto de ver o aluno pensando, o aluno criando, aquele que argumenta, que questiona.

**P:** Por isso também que tu não traz modelos, né, tu molda tua aula a cada situação, a cada criança...

**EV:** Isso, tanto é que eu disse a você: se eu sentir que ele tá inquieto, que tem alguma coisa perturbando, vamo simhora ver por que disso, ou para que disso. Então acho assim, é aquela coisa...

**EV:** Isso, tanto é que eu disse a você: se eu sentir que ele tá inquieto, que tem alguma coisa perturbando, vamo simhora ver por que disso, ou para que disso. Então acho assim, é aquela coisa...é... Ausubel é um teórico que eu acho muito interessante, que ele fala que o que movimenta, o que impulsiona é aquilo que o aluno tem interesse. E, realmente, eu me vejo assim. Quando nós, seres humanos, nos sentimos envolvidos com algo ou com alguma coisa, ali é um ponto de partida; ali ele vai pesquisar por questão própria, ele vai ter a vontade de querer conhecer o 'para quê?' e o 'por quê?' e é a âncora, é a âncora pra qualquer coisa que a gente pretenda fazer; envolvido e querer fazer.

**P:** E como é que funciona o diário online?

**EV:** Estamos aí, né (risos), nós estamos no período que estamos sofrendo muito para preencher esse bendito diário online, que todo mundo tá acessando a plataforma superpesada, não conseguimos nem registrar aquilo que a gente tem pra fazer.

**P:** O que tu tens que registrar diariamente?

**EV:** Diariamente, tudo que é dado, conteúdo que foi abordado, disciplina que foi envolvida, em detalhes, apesar de que eles apresentam lá o conteúdo que é pra ser desenvolvido **e a gente vai adaptando**.

**P:** Agora assim, tu tem que preencher diariamente o diário online, o que deu ou não, mas, ao mesmo tempo, tu deixa a turma dizer o ritmo, né, que eu percebi?

**EV:** É, isso.

**P:** Então, o que te importa mais é o ritmo da turma, ou o que tu tem que preencher?

**EV:** O que mais me importa é o desempenho dos alunos, **se eu precisar repetir aula eu repito, se ele não entender, a gente vai de novo**, porque eu não vou ficar enchendo linguiça, né?

Destacamos as três palavras acima (*pesquisas, capacitações e cidadão crítico*) para realçar que o discurso de outrem também guia a prática pedagógica, como, por exemplo, o discurso da leitura como conscientização, e às vezes esse ser um elemento de contraste em sua própria prática – conforme veremos posteriormente –, o que constitui a contradição docente, que Rockwell (1985) afirma ser inerente à prática pedagógica.

Além disso, conforme também destacamos, a professora, em sua fala, demonstra que, por mais que haja uma orientação para que sejam seguidos, diariamente, os conteúdos do diário online, os interesses e o contexto da turma são determinantes para que ela planeje e, também, guie a sua prática pedagógica. Isso demonstra que eventos de letramento escolar podem ser vistos como únicos, dinâmicos e irrepetíveis e acontecem a partir da própria cultura escolar, a qual o LD não apreende em sua completude, especialmente não atende às especificidades de cada contexto escolar e de cada turma bem como

orientações legais, como o diário online e as matrizes. Por isso, EV também destaca a importância do PPPi. Neste, estão presentes os seguintes objetivos:

- 5.1.1 Promover a interação da comunidade escolar;
- 5.1.2 Desenvolver projetos voltados para letramento;
- 5.1.3 Divulgar o regimento interno da escola para a comunidade escolar;
- 5.1.4 Fazer a diagnose dos alunos na primeira semana e informar o resultado aos pais;
- 5.1.5 Apresentar aos pais todos os projetos vivenciados na escola;
- 5.1.6 Promover palestras sobre temas atuais, tais como: Violência, sustentabilidade, bullying, primeiros socorros, dengue, Lei Maria da Penha, Cuidados com os animais, higiene entre outros;
- 5.1.7 Elaborar projetos buscando parcerias e implementando ações de sustentabilidade;
- 5.1.8 Avaliar todo o trabalho realizado em cada segmento da comunidade escolar;
- 5.1.9 Ativar o Conselho Escolar. (E., 2016, p.25).

Podemos perceber que aspectos do PPPi também influenciam os eventos de letramento na sala de aula, e a escola direciona um funcionamento voltado à inserção da comunidade (mães, pais e família) na escola. Podemos afirmar que isso ocorre de maneira satisfatória, mas não plenamente, conforme podemos perceber no discurso da professora, durante a entrevista, acerca do não envolvimento de algumas famílias na educação das crianças, o que impossibilita tal diálogo.

Ao mesmo tempo, a escola também mantém o foco na formação crítica dos alunos, a partir do desenvolvimento de projetos com temáticas constitutivas dos seus cotidianos e do seu contexto, a partir de uma metodologia que visa a atrelar o conhecimento à realidade do aluno, objetivando

- Oferecer à sociedade uma educação de qualidade, que estimule o senso crítico, a criatividade, a solidariedade, a liberdade, a cooperação, o respeito mútuo e o desenvolvimento das competências.
- Favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas, atendendo e respeitando as necessidades do educando de acordo com suas especificidades.
- Proporcionar uma educação que estimule a formação integral do ser humano e que esteja estruturada nos quatro alicerces básicos da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.
- Valorizar a Ciência, a Tecnologia e a Cultura Popular como elementos para a compreensão global da realidade.
- Fortalecer a integração escola-família em busca de um objetivo comum: o educando. (E., E.M M. M., 2016, p.06).

Então, a metodologia de ensino direcionada pela escola objetiva levar a criança a explorar e descobrir, desenvolvendo a sua capacidade de observar, descobrir e pensar, proporcionando, assim, um propósito à aprendizagem da criança e ao ensino das professoras em sala de aula.

Podemos também perceber, a partir do mapeamento dos dados coletados, que a presença de recursos lúdicos e/ou de multimídia ocorreu pouquíssimas vezes, dada a escassez de tais recursos na escola, como a inexistência de computadores e internet para o uso dos alunos. Então, podemos dizer que essa escola não tem condições de impulsionar a inserção das crianças na cultura da comunicação digital.

O único dia em que EV recorreu à sala de leitura com toda a turma e, por isso, eu também acompanhei, foi na aula 15. A mediadora da sala de leitura, CL, passou para avisar que, naquele dia, as crianças iriam demorar mais para voltarem à sala (em todas as outras vezes, a turma era dividida em dois grupos e cada um passava meia hora na sala de leitura), pois ela iria passar um vídeo sobre o dia dos índios. EV ficou muito interessada em ir assistir a esse vídeo e debater com as crianças, pois o tema da aula era o Dia dos Índios.

Assim, ela pediu a CL que toda a turma fosse com ela. Eu também fui e, na sala, CL e EV solicitaram que eu participasse das discussões. Esse espaço se configurou como um oportuno momento de ativação dos conhecimentos prévios para a leitura sobre o tema que culminou na atividade, pois, com as perguntas das alunas, eu fiquei livre para responder-lhes quando questionaram sobre os costumes dos índios (como ir ou não ao banheiro, por exemplo).

Realizou-se um debate acerca dos costumes dos habitantes a partir das perguntas das/os alunas/os, como a relação de uso harmônico dos índios com o meio ambiente, enquanto nós, brancos, usamo-lo para exploração, pois estamos no modo consumista, e os índios não. Quando questionaram por que os índios apareciam sempre com animais nos ombros ou na cabeça, expliquei que sua relação com os animais também não é de exploração, a nossa é.

Também falamos sobre a relação escola *versus* educação, pois eles achavam que os índios “não tinham educação porque não iam para a escola”. Então, disse-lhes que era necessário ver que estamos no mundo moderno em que há computador, e alguns índios também acompanharam a globalização e

não deixam de ter escolas, inclusive modernas. Já outras tribos, por não terem escola como a nossa, não deixam de ter educação/formação, pois a educação indígena é riquíssima: eles estão aprendendo o tempo inteiro valores culturais de suas tribos, como plantar, caçar, aprender a ouvir e respeitar os mais velhos e cuidar da natureza.

Quando perguntaram como eram os índios de hoje, falei também sobre o contato com branco, a modernização – algumas tribos acompanharam, outras não –, sobre protestos, pois eles ainda são expulsos de suas terras por fazendeiros. Acerca das heranças indígenas, eles achavam que não tínhamos nenhuma, então eu falei que da tapioca, da mandioca, dos cosméticos, comidas. Atentei para o fato de que muitos cosméticos e remédios que usamos advêm do conhecimento dos índios: as empresas exploram as florestas e passam a vender e lucrar com esses produtos que os índios usam naturalmente.

Após o momento na sala de leitura e o intervalo que se sucedeu, EV elaborou uma atividade de leitura e interpretação de texto no quadro, os alunos copiaram e, em seguida, responderam e debateram corrigindo.

Como culminância do momento na sala de leitura, onde assistimos a um documentário sobre o dia a dia de uma tribo indígena, EV colocou no quadro a atividade retratada a seguir; nas primeiras duas fotos, estão o texto trazido pela professora impresso e copiado no quadro, para que os alunos copiassem nos cadernos; e, nas duas últimas imagens, estão as atividades propostas.

Imagem 25

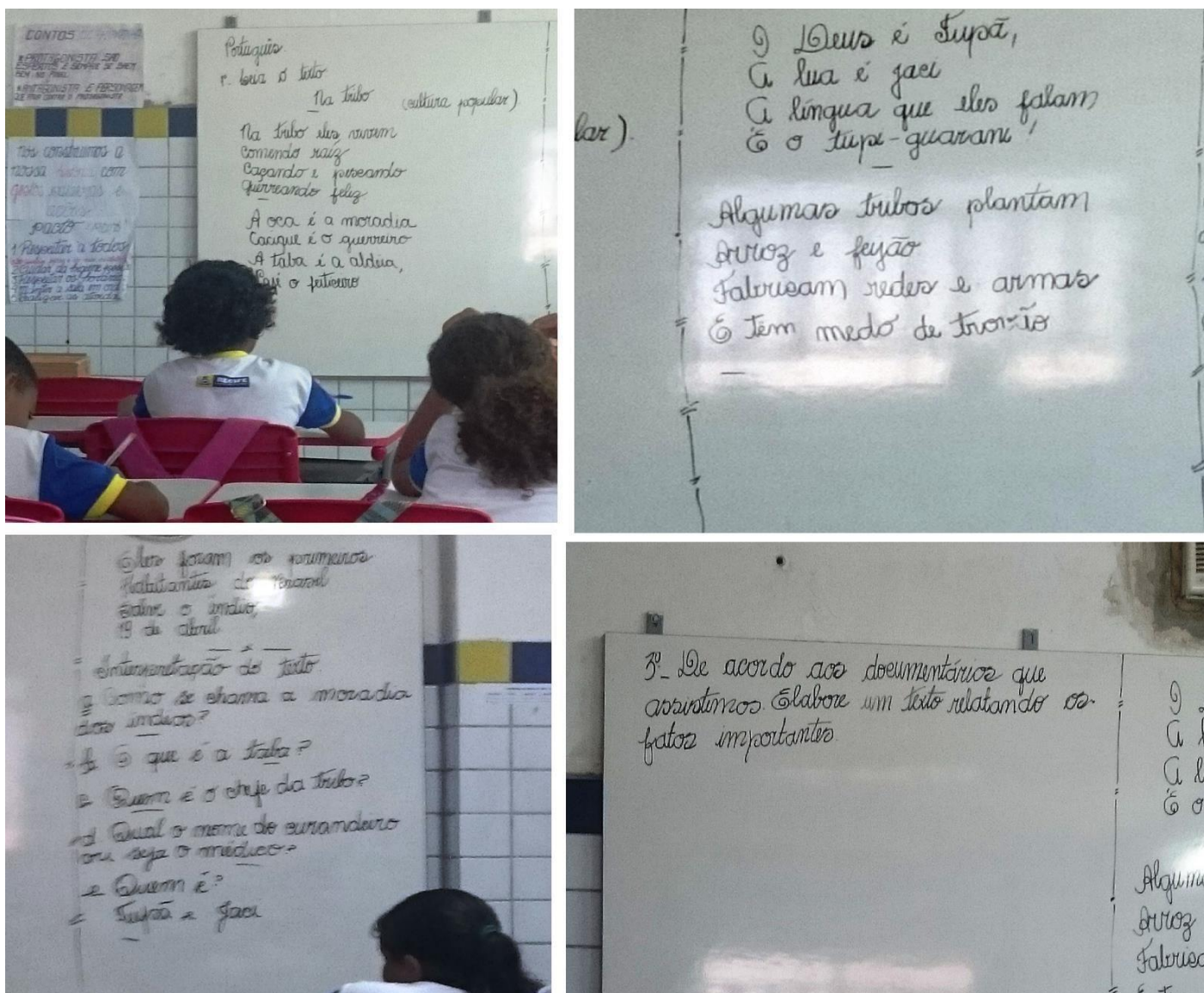


Imagem 25: Atividade de interpretação de texto

O texto é um poema, sem título e nome do/a autor/a, que contém informações do tipo “a oca é moradia / cacique é guerreiro / a taba é a aldeia”. As primeiras perguntas são:

- . Como se chama a moradia dos índios?
- . O que é taba?
- . Quem é o chefe da tribo?
- . Qual o nome do curandeiro, ou seja, o médico?
- . Quem é Tupã e Jaci?

O último quesito foi: “De acordo com o documentário que assistimos, elabore um texto relatando os fatos importantes”.

Nota-se que não é possível preestabelecer uma só concepção de texto e de leitura na prática da professora, tendo em vista nem mesmo apenas essa atividade, em que tanto a localização de informações está envolvida, quanto a produção textual autoral, a partir da qual o aluno tem que, individualmente, selecionar, organizar e, assim, escrever sobre o texto, transcendendo-o para as discussões ocorridas a partir de um vídeo. Percebemos, então, como a imersão na cultura da sala de aula e a visão holística que a metodologia etnográfica nos possibilitam uma compreensão mais aprofundada do que ocorre na sala de aula.

No que se refere à avaliação, podemos dizer que esse também se configura num elemento de contraste na prática da professora observada. Isso ocorre porque EV afirmou algumas vezes, em sala, que todos os dias avalia as crianças e que, por isso, elas deveriam se organizar não só quanto à realização das atividades de classe e de casa como também quanto ao comportamento em sala e à participação na mesma.

A avaliação não se dá a partir do uso de instrumentos diversificados, devido também à escassez de recursos provenientes da escola, mas podemos dizer que EV, muitas vezes, verifica níveis de habilidades (como podemos observar na aula 04, a exemplo das vezes que ela passa de banca em banca, verificando cada etapa da realização das atividade desenvolvidas por cada criança) e, às vezes, ela mede apenas resultados finais (conforme podemos perceber na aula 15, quando ela avalia o cumprimento ou não da tarefa, com fins punitivos – na maioria das vezes, a/o aluna/o que não realizou a tarefa não recreia, acordo sugerido pela própria criança; vale salientar que, mesmo assim, EV sempre dá a chance, durante a correção, de a criança responder a atividade e então poder recrear, o que quase sempre ocorreu).

Mesmo assim, a avaliação pode ser considerada processual, haja vista que não só nos momentos de realização de uma atividade para nota – os quais se configuraram como exceção – EV está avaliando, inclusive a organização dos cadernos dos alunos e a participação em sala de aula, instigando todos a falarem. Além do mais, as crianças estão sempre podendo trocar informações e ensinar umas às outras os processos de realização das atividades, o que não ocorre apenas nas provas levadas pela prefeitura e nas de “recuperação” que ocorreram no final do semestre.

## 5.2 Eventos de leitura

Partindo dos nossos objetivos, selecionamos da observação eventos representativos, os quais originaram as nossas categorias de análise listadas abaixo e, quando possível, explicitamos trechos da entrevista, a fim de corroborar a nossa categorização. Retomando a nossa triangulação de análise, essas categorias surgiram a partir da **metodologia de trabalho com a leitura – como ela ocorreu –, dos gêneros e textos lidos – o que foi lido – e os objetivos dessa leitura – para que foi lido –,** o que resultou no nosso Quadro de Eventos de Leitura, que surgiu a partir da observação das aulas.

Nesta seção, iremos nos aprofundar na análise do nosso objeto de estudo: os eventos de leitura na turma observada. Reiteramos que estamos considerando “eventos de leitura” momentos únicos e dinâmicos, em que o texto escrito esteja mediando as interações enunciativas.

Apesar da nossa categorização, um evento de leitura pode apresentar concomitância de diferentes modos, textos e objetivos, interessando-nos mais os focos das ações em cada evento. Em outras palavras, quando, às vezes, a professora realiza uma leitura, interrompendo-a para questionar a turma se ela sabe o significado de algumas palavras do texto, percebemos que o foco desse evento de leitura estava na fruição e, por isso, contabilizamos tal evento como objetivando a fruição, porém compreender os significados da palavra num texto não exclui a realização de uma leitura de fruição. Assim, a contabilização das ocorrências de cada categoria que segue representa a nossa percepção de em que objetivo estava o foco da ação da professora e da turma. E, como exemplificação, escolhemos aulas representativas desses diferentes focos de ação.

Dada a complexidade da prática docente e dos eventos da cultura escolar, ao imergimos no campo de pesquisa, percebemos que, a partir de uma perspectiva enunciativa no trato com a leitura, não podemos encaixar os eventos observados numa sistematização predefinida, haja vista que estamos tratando a leitura em sala de aula como um evento irrepetível e resultado de interações sociais e enunciativas. O Quadro Geral dos Eventos de Leitura a seguir indica essa diversidade.

### Quadro 03: QUADRO GERAL DOS EVENTOS DE LEITURA

5.1.10 Dos 40 eventos de leitura, 09 diferentes tipos de eventos foram identificados:

1. Leitura dos pactos da turma – 1 vez
2. Leitura de legenda de imagem – 2 vezes
3. Leitura de pesquisa realizada em casa – 3 vezes
4. Leitura da própria produção textual – 1 vez
5. Leitura de mapas – 1 vez
6. Leitura de letras de música – 6 vezes
7. Leitura de poema – 3 vezes
8. Leitura de contos – 10 vezes

9. Leitura dos textos do livro didático – 09 vezes

↗ LD de Matemática: 03 vezes  
 → LD de Português: 03 vezes  
 ↘ LD de História: 02 vezes  
 ↘ LD de Ciências: 01 vez

5.1.11 Das 30 aulas observadas, houve 40 eventos de leitura, dos quais:

- . 35 foram realizados coletivamente e em voz alta e 5 individualmente e em voz baixa:

- . Leitura coletiva, em voz alta – 35 vezes

↗ Leitura realizada unicamente por EV: 18  
 → Leitura realizada por EV e a turma: 10  
 ↘ Leitura realizada por uma criança: 12

5.1.12 Objetivos dos eventos de leitura:

- . Interpretar a imagem: 02 vezes
- . Variação lexical regional: 01 vez
- . Expansão lexical: 07 vezes
- . Fruição: 07 vezes
- . Produção de sentido sobre o texto: 06 vezes
- . Oralização do texto: 12 vezes

- . Pretexto (36 vezes) para:

↗ Atividades gramaticais, ou de análise linguística: 10 vezes  
 → Caçar palavras: 01 vez  
 ↘ Produção Escrita (09 vezes), Oral (02), ou Pictórica (05)

### 5.2.1 O que foi lido: culturas em diálogo e embates

- Dos 40 eventos de leitura, 09 gêneros textuais foram identificados:
  1. Leitura dos pactos da turma – 1 vez
  2. Leitura de legenda de imagem – 2 vezes
  3. Leitura de pesquisa realizada em casa – 3 vezes
  4. Leitura da própria produção textual – 1 vez
  5. Leitura de mapas – 1 vez
  6. Leitura de letras de música – 6 vezes
  7. Leitura de poema – 3 vezes
  8. Leitura de contos – 10 vezes
- 9. Leitura dos textos do livro didático – 09 vezes
 

➤ LD de Matemática: 03 vezes  
 ➤ LD de Português: 03 vezes  
 ➤ LD de História: 02 vezes  
 ➤ LD de Ciências: 01 vez

De acordo com o Quadro Geral dos Eventos de Leitura, o primeiro aspecto a se perceber é que o que se leu diversificou-se em 09 diferentes gêneros textuais: leitura dos pactos da turma; leitura de legenda de imagem; leitura de pesquisa realizada em casa; leitura da própria produção textual; leitura de mapas; leitura de letras de música; leitura de poema; leitura de contos e leitura de textos do LD<sup>15</sup>. Desses, os contos representaram um elemento padrão da prática docente assim como a leitura da própria produção textual, que ocorreu em menor número e, por isso, é considerada uma exceção.

Ou seja, apenas uma vez os alunos leram o próprio texto que escreveram, contudo EV sempre lia as produções e corrigia juntamente com cada criança. Interessadas na vasta presença dos contos e das letras de músicas na turma, buscamos a política municipal para a leitura em turma de 4º ano, a qual se encontra no seguinte quadro<sup>16</sup>:

<sup>15</sup> O LD utilizado para todas as disciplinas foi a coleção do Projeto Buriti, São Paulo: Editora Moderna, 2014, 3ª edição

<sup>16</sup> Secretaria da Educação de Recife, 2015, p.274.

### Quadro 04: Política de ensino da rede municipal do Recife

QUADRO 89 Língua Portuguesa (4º ano) *continuação*

| EIXOS   | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM                                                                                                     | DIREITOS DE APRENDIZAGEM                                                                                                                                                                                                                                      | CONTEÚDOS/ SABERES                                                                                                                                                                                                                                                                       | BIMESTRES |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| LEITURA | <b>Localizar</b> informações em textos de diferentes gêneros e temáticas                                                      | <b>Ler</b> e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão<br><br><b>Apreçar</b> e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro | <b>Jogos e softwares de apoio ao letramento:</b> elementos iconográficos dos gêneros digitais                                                                                                                                                                                            |           |
|         | <b>Reconhecer</b> as mídias digitais como fonte de aprendizagem e lazer, e acessá-las com objetivos pré-estabelecidos         |                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Verbetes de dicionário:</b> características e organização do suporte, organização dos verbetes no dicionário Finalidade do gênero                                                                                                                                                     |           |
|         | <b>Pesquisar</b> , no dicionário, os significados básicos das palavras, e escolher a acepção mais adequada ao contexto de uso |                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Cartaz, folheto, rótulo e anúncio, notícia, reportagem, documentário:</b> finalidade, organização do texto no suporte, elementos constitutivos do gênero                                                                                                                              |           |
|         | <b>Identificar</b> os recursos visuais, utilizados no gênero publicitário                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Conto, crônica literária, fábula, romance:</b> elementos da narrativa: personagem, enredo e narrador, tempo e espaço, sequência lógica dos fatos, características físicas e psicológicas das personagens                                                                              |           |
|         | <b>Localizar</b> informações específicas em anúncios e folhetos explicativos                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Regras de jogos, receita culinária:</b> características e elementos do suporte (banner, cartaz, livro, site da internet), disposição gráfica e organização do texto no suporte, partes da receita: título, lista de ingredientes, modo e tempo de preparo, ilustrações ou fotografias |           |
|         | <b>Conhecer</b> e valorizar textos da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para Língua Portuguesa     |                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Tirinha, quadrinhos:</b> recursos linguísticos e estilísticos, linguagem verbal e não verbal, e seus múltiplos sentidos, ordem lógica dos fatos no texto                                                                                                                              |           |
|         | <b>Reconhecer</b> , no texto, as figuras que atuam como personagens                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Poema, canção popular:</b> tema, finalidade comunicativa, características do suporte                                                                                                                                                                                                  |           |
|         | <b>Compreender</b> a sequência dos fatos no enredo                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                               | Elementos constitutivos dos gêneros: título, verso, estrofe, ritmo, musicalidade, linguagem conotativa, plurissignificação de expressões                                                                                                                                                 |           |
|         | <b>Compreender</b> a sequência dos fatos em tirinhas e quadrinhos, observando os efeitos de humor e/ou ironia                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |           |
|         | <b>Ler</b> , com orientação docente, gêneros da esfera de circulação da regulação de comportamentos, instruções e prescrições |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |           |
|         | <b>Ler</b> , com orientação docente, textos jornalísticos que circulam na mídia digital                                       |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |           |

Com esse quadro, atendo-nos, neste momento, à terceira coluna – conteúdos –, podemos observar uma certa distância entre o andamento das aulas e política municipal voltada para a leitura para o 4º ano, tendo em vista a diferença na diversidade de gêneros textuais pautada e a ocorrida em sala. Isso corrobora a fala de EV na entrevista sobre planejar as suas aulas de acordo com o que ela aprende em pesquisas e formações continuadas, mas também de acordo com as necessidades e demandas da turma e com o que ela acha interessante da internet.

Podemos afirmar que, dos objetivos propostos na política, dois – conhecer os gêneros publicitário e literário latino-americano e africano – não foram atingidos pela turma. E, dos 19 gêneros propostos, apenas 05 foram trabalhados na turma (verbete de dicionário, conto, fábula, poema e canção popular). Isso nos faz questionar as razões pelas quais alguns gêneros constituem o currículo escolar e outros não. Qual seria, por exemplo, o intuito de alunos do 4º ano inicial terem aula sobre receita culinária e, ao mesmo tempo, estarem no currículo “elementos iconográficos do gênero digital” e, na escola, não haver computadores e outros tipos de aparelhos digitais disponíveis para as crianças?

No que se refere a esses aspectos curriculares no ensino dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004), afirmam que

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. [...] No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75-77).

Os autores observam a clareza do distanciamento entre o estudo de gêneros, a funcionalidade genérica e sua ocorrência. Dessa forma, há uma artificialização do gênero textual, pois este não é percebido como um instrumento de interação social cotidiano inalienável (não há interação se não por meio de gêneros). Na turma observada, as características do gênero eram discutidas no decorrer da leitura do mesmo.

Seguindo a linha bakhtiniana sociointeracionista adotada pela Escola de Genebra – da qual Schneuwly e Dolz são representantes no estudo dos gêneros – e a qual também adotamos como concepção de língua/gem, é válido afirmar que, para além da forma, dos modelos e da nomenclatura que recebem, os gêneros são uma “prática social e prática social-discursivas”, operando como a ponte entre discurso e texto (MARCUSCHI, 2008, p.84). Então, os gêneros discursivos são as práticas sociais ocorridas em diversas formas verbais e distinguem-se a partir de sua função social predominante, não apenas tendo em vista critérios linguísticos e estruturais, como ocorre com a distinção dos “tipos textuais” (MARCUSCHI, 2008).

Diante disso, se os gêneros textuais são “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p.161), tem-se que, tanto na sociedade quanto na escola, suas formas de inserção estão relacionadas ao controle social no dia a dia.

Por isso, em sala de aula, as interações enunciativas ocorrem a partir da oferta de contrapalavras e nas tensões entre diferentes discursos (BAKHTIN, 2010) polifônicos – as vozes da professora, dos alunos, da gestão, do Estado, da comunidade etc. –, resultando numa cultura escolar, a qual é alimentada e concomitantemente ressignificada por meio das interações entre sujeitos sociais que, por sua vez, estão em contato, também, com outras culturas, já que a escola não é a única esfera social da qual participam.

Assim, é necessário percebermos como aspectos da cultura escolar – a presença, ou a ausência, de certos gêneros na sala de aula bem como a frequência com a qual eles ocorrem no dia a dia escolar – são construídos. Voltando ao primeiro ponto do Quadro Geral dos Eventos de Leitura, perguntamos: por que, de 40 eventos de leitura, apenas 09 gêneros foram identificados? Por que a produção individual dos alunos foi lida por eles mesmos apenas uma vez e o livro didático, 09 vezes? Por que os contos foram os gêneros predominantes?

E já que os gêneros não têm apenas a função comunicativa e informativa, mas são discursos, além da frequência em que aparecem em sala de aula, é importante também perguntarmos quais se fizeram presentes. As letras de música, por exemplo, foram outros gêneros predominantes, mas que letras de

música foram lidas e por quê? Por que os estilos musicais *funk* e *brega*, os mais ouvidos pelos alunos, não estiveram presentes em sala de aula?

As letras de músicas lidas em sala de aula foram: *Hino do Galo da Madrugada* (aula 02), *Maria, Maria* (aula 10) e *Chegança* (aula 16). Todas estão relacionadas a datas comemorativas e foram lidas e trabalhadas no texto de tais datas: carnaval, dia das mulheres e dia dos índios, respectivamente.

A leitura dos pactos da turma ocorreu apenas uma vez, após sua produção coletiva (aula 01), mas a professora sempre recorria a eles, caso necessário. A leitura de legendas de imagens ocorreu apenas duas vezes, nas aulas 01 e 11; a leitura de pesquisa realizada em casa ocorreu 03 vezes (aulas 15, 16 e 22) e esses momentos foram separados da “leitura da própria produção” porque, em todos os casos da primeira, poucas alunas realizaram as pesquisas, e as que fizeram levavam textos escritos em seus cadernos e copiados da internet, ocorrendo, inclusive, pesquisas iguais – apenas um aluno tinha notebook e internet em casa e outras duas solicitavam que a mãe e a irmã realizassem suas pesquisas onde trabalhavam.

Na aula 16, por exemplo, 05 crianças leem suas pesquisas referente a *Tiradentes*. Todas realizam ou escutam a leitura, mas não há intervenções de reescrita ou sugestões, perguntas etc., nem mesmo comentários acerca do conteúdo que está sendo lido. Muitas pesquisas são iguais (o mesmo texto da internet) e todas escreveram o texto que a mãe, o irmão ou a irmã levaram da internet, mas algumas crianças, durante a leitura, sequer entendem o que escreveram, devido à leitura truncada e, em outros momentos da aula, não tinham, a exemplo de AM, MG e HL, uma leitura fluente. As crianças pareceram não possuir conhecimento vocabular para entenderem o conteúdo do que estavam lendo – *civilização europeia*, *continente americano*, *Inconfidência Mineira*, *decreto de lei* Getúlio Vargas, foram as expressões que mais causaram dificuldades na leitura. Não houve muito envolvimento com a atividade de pesquisa e apenas um aluno, RC, fez na cartolina.

Imagem 26



Imagem 26: Pesquisa sobre Tiradentes

Ainda houve a leitura de mapas (uma vez, na aula 02); leitura de poemas (três vezes, nas aulas 10, 18 e 26). Todas as vezes que um poema foi lido, ele cumpriu funções diferentes. Na aula 10, por exemplo, ele se fez presente com a função de intertextualidade: EV o leu, falou um pouco sobre ele e depois leu uma letra de música, gênero que foi o foco da atividade, visando à discussão de uma temática: o dia das mulheres. Confirmamos o trecho retirado da aula 10, relativo a este evento de leitura.

| D<br>I<br>A | Evento                                                  | Hora             | Recomendações<br>prévias da profa. | Ações das<br>participantes | Recomendações<br>posteriores da<br>profa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Foco da<br>ação                 |
|-------------|---------------------------------------------------------|------------------|------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 10          | Leitura do<br>poema<br>"Mulher", de<br>Ivone<br>Boechat | 13:40<br>- 13:41 | Inicia a aula lendo<br>o poema     | Ouvem                      | <p>EV: Olhem, eu trouxe esse lindo poema. Temos a mulher grávida, a mulher mãe, a mulher enfermeira, a mulher médica, a mulher professora...então a gente vive na sociedade que a mulher está em várias áreas. Só na escola que tem mulher?</p> <p>YM: É...</p> <p>ME: Não! Tem veterinária que é mulher...</p> <p>EV: Tem mulher juíza?</p> <p>Crianças: Tem</p> <p>EV: Tem mulher advogada?</p> <p>Cr: Tem!</p> <p>EV: Tem mulher cozinheira?</p> <p>RY: Tem, minha mãe é</p> <p>EV: Motorista de ônibus?</p> <p>EW: Eu tenho uma tia que é</p> <p>RC: Tem policial, tia!</p> <p>EV: Então assim, a mulher hoje está ocupando várias áreas. Esse texto que eu trouxe pra vocês...</p> <p>MR: Ô tia, tu trouxe porque é dia da mulher, né?</p> | Leitura<br>coletiva de<br>Poema |
|             | Discussão<br>sobre o<br>poema                           | 13:41<br>13:46   |                                    | Participam da<br>discussão |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Debate                          |

|  |                                                                          |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                              |                                                                                        |                      |
|--|--------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
|  |                                                                          |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                              | EV: É. Tem também uma letra linda que eu trouxe, eu vou ler e vejam se vocês conhecem. |                      |
|  | Leitura coletiva de letra da música “Maria, Maria”, de Milton Nascimento | 13:46 - 14:00 | - Prestem bastante atenção a esse texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Ouvem e repetem toda a letra | – Repitam comigo: “Mas é preciso ter força”<br>– Mas é preciso ter força<br>– ...      | Atentar para a letra |
|  | Música e discussão                                                       | 14:00-14:10   | <p>– Eu trouxe essa música porque hoje vamos trabalhar O Dia da Mulher</p> <p>(crianças comemoram)</p> <p>– Eu vou pedir a uma mulher muito importante...</p> <p>Cr: Rayra, tia, Rayra!</p> <p>EV: Digam uma mulher, uma Maria, importante na vida de vocês.</p> <p>– Rayra, tia.<br/>– Minha mãe.<br/>– Eu sou uma mulher importante.</p> <p>– Muito bem, EM! Todos peguem seu caderno!</p> <p>– Minha mãe, a Senhora e Rayra</p> | Participam da discussão      |                                                                                        | Debater              |

|  |                         |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                 |                            |
|--|-------------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------|
|  |                         |               | <p>– Obrigada, AM, pela homenagem. Rayra, já que você está sendo tão homenageada, diga uma mulher importante pra você.</p> <p>EU: Todas as que lutam.</p> <p>EV: Eita!</p> <p>Cr: êêêê!</p> <p>EV: Isso que Rayra falou é muito importante: todas as mulheres que lutam. Vocês sabem a história do dia da mulher?</p> <p>AM: Tia, elas morreram queimada!</p> <p>EV: Ou seja, eram umas guerreiras, n'era?</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                 |                            |
|  | Ditado: Letra da música | 14:10 – 15:00 | – Escrevam aí em seus cadernos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Escrevem a letra da música inteira no caderno e a professora vai dando informações do tipo: “Não se esqueçam: nomes de pessoas, letra maiúscula; o título é separado; pula uma linha para nova estrofe; bis significa repetir o que veio antes; vírgula é aquele tracinho embaixo, serve para dar pausa; organize seu caderno direito na mesa, sente para frente; prestem atenção em cada palavra que estão escrevendo, no som delas, eu ouço a palavra, penso e | Agora peguem os seus cadernos, vou ditar para vocês as estrofes | Escrita da letra de música |

|  |                                                                                               |                      |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                     |                                   |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
|  |                                                                                               |                      |  | <p>escrevo; a gente diz <i>nus</i>, mas é com <i>o</i>; alertar é aquilo que nos faz despertar para algo. Qual o refrão?; a língua portuguesa é riquíssima, é preciso ler muito para saber o significado de tudo; <i>gana</i> não tem <i>r</i> no final, se não ficaria <i>ganar</i>; coloquem o nome do autor etc.”</p> | <p>– Agora todos leiam o texto!</p> | <p>Leitura da letra de música</p> |
|  | <p>Conversa com a pesquisadora sobre a questão da desigualdade de gêneros, a pedido de EV</p> | <p>15:30 – 16:00</p> |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                     |                                   |

No momento de escrita, ocorre não apenas um ditado em que as crianças copiam algo automaticamente como também análise linguística, apropriação do SEA, das normas gramaticais da língua padrão, das características do gênero, da temática e ampliação lexical, por exemplo. Isso demonstra a complexidade dos eventos ocorridos em sala de aula, onde muitos outros eventos se inter-relacionam, intercalam-se.

Nessa atividade de escrita, por exemplo, houve vários eventos discursivos de oralidade, leitura etc. e pode-se afirmar que a prática da professora está de acordo com o que Street (1984) define como modelo ideológico de letramento, haja vista que a leitura e a escrita estão sendo determinadas por um contexto social exigido pela instituição escolar, mas também atreladas à realidade dos alunos. O trecho, que não concerne a um dia inteiro de aula, mas apenas a uma atividade de leitura e escrita realizada, demonstra como EV esteve sempre preocupada em ativar os conhecimentos prévios dos alunos, atrelar os textos e as discussões ao contexto sócio-histórico-cultural da turma e, ainda, como cada atividade é complexa, devido à sua polivalência e diversidade.

Outro fator dessa complexidade é que as aulas se configuram como diálogos entre professora e crianças. Ela respeita e dá valor e atenção à voz dos alunos, que participam ativamente das aulas, e então cada atividade se configura

como uma complexa relação de interação, de eventos enunciativos e de oferta de contrapalavras.

Acerca da importância desses dois aspectos, EV disse-nos na entrevista:

**P:** Aí quais foram os objetivos que tu trouxesse essas atividades?

**EV:** Questionar. Pensar. **Fazer eles pensarem, fazer eles questionarem, fazer com que eles sejam argumentativos, se export, colocar as ideias**, ver o que ele fala tem um significado, eu valorizo muito a fala deles; a fala dele, né. Eu não gosto de menino que tem medo de falar. Então, “minha filha, o que você acha?” – eu fico aperreando eles, né? “Fulano, o que é que você acha? Sicrano, tu acha que é assim?” – já pra fazer com que ele se sinta um ser integrado à situação.

Na turma, a compreensão da função social e das características de gêneros textuais ocorreu em 07 momentos e não aconteceu de modo descontextualizado da temática em questão na sala de aula e da realidade sócio-histórico-cultural dos alunos, nem como um mero pretexto para a localização e extração de características do gênero.

Antes de se utilizar de nomenclaturas, o que também raramente ocorreu, EV questionava aos alunos o que eles achavam que seria a intenção do/a autor/a ao escrever o texto: se era informar, divertir, contar uma história, noticiar algum fato etc e questionava também como o texto havia sido escrito para que tal função fosse atingida, quais palavras foram utilizadas, fazendo com que as crianças atentassem para as estratégias enunciativas do/a autor/a e suas intenções para escrever o texto, além de perguntar quais novas palavras elas aprenderam com o texto, ou ficaram em dúvida quanto ao seu significado, atrelando também a leitura ao conhecimento de mundo dos alunos, ou expandindo-o.

Na aula 05, EV leu um conto e, a partir dele, reativou conhecimentos acerca do gênero, como, por exemplo, antagonista e protagonista, e questionou se os alunos achavam que ele informa, receita, narra, fazendo as crianças perceberem a função social do gênero.

| <b>D<br/>I<br/>A</b> | <b>Evento</b>                                                 | <b>Hora</b>   | <b>Recomendações<br/>prévias da<br/>profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Ações das participantes</b>                                                                                                                                             | <b>Recomendações<br/>posteriores da<br/>profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Foco<br/>da<br/>ação</b> |
|----------------------|---------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 05                   | Compreensão da função social e das características de gêneros | 16h30 - 17h00 | <p>EV: Qual foi o conto que a gente leu ontem?</p> <p>Cr: Adivinha adivinhão</p> <p>EV: E o que foi que a gente aprendeu?</p> <p>Pro...?</p> <p>Cr: tagonista</p> <p>EV: E an...</p> <p>Cr: anta...</p> <p>Cr: gonista.</p> <p>EV: Quem foi o protagonista?</p> <p>Cr: O adivinhão.</p> <p>EV: E o antagonista?</p> <p>Cr: O advinha.</p> | <p>EV: Alguém conhece mais algum conto? Já ouviram falar dos contos de Grimm?</p> <p>HL: Sim</p> <p>EV: As bulas de remédio é a mesma coisa de contos?</p> <p>Cr: Não.</p> | <p>EV: Esse texto aqui nos serve para informar ou divertir?</p> <p>Cr: Informar.</p> <p>EV: E “Adivinha adivinhão”?</p> <p>Cr: Divertir.</p> <p>EV: É a principal característica do conto, que tem também o quê?</p> <p>Cr: Protagonista e antagonista.</p> <p>EV: EM teve uma vizinha que nasceu com microcefalia. Então a gente tá ouvindo falar direto, mas é algo distante de nós?</p> <p>Cr: Não.</p> <p>EV: É passado ou presente?</p> <p>Cr: Presente.</p> <p>EV: Qualquer um pode ter essa situação próxima, então é importante saber, por exemplo, que não pode ir pro mato sem roupa comprida etc. Então é importante também que a gente sem informe, não só divertir.</p> | Gêneros                     |

|  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                       |  |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |  |  | <p>EV: Eu vou ler para vocês um texto e vocês vão me dizer se ele é informativo, um conto ou uma bula de remédio. Hoje tivemos a palestra com o Exército sobre o <i>aedes aegypti</i>. Então eu vou ler um texto. “O mosquito do <i>aedes aegypti</i> transmite o vírus da Dengue, da Zika e da Chikungunya...os seres humanos não conseguem ouvir o zumbidos...”</p> <p>RC: Tia, o que tem lá em casa então é muriçoca mesmo porque chega a gente ouve os zuuumm.</p> <p>EV: “...a fêmea é que se alimenta de sangue animal, especialmente dos seres humanos; o macho é que se alimenta de frutas e verduras...”.</p> | <p>O texto que o rapaz do exército trouxe hoje é informativo ou um conto?</p> <p>Cr: Informativo.</p> |  |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Conforme atenta Marcuschi (2003), é por meio dos gêneros que se dá todo tipo de interação e os gêneros são, diretamente, reflexo das atividades sociointerativas demandadas pelos interactantes e seus contextos. Ademais, é na interação que se encontram práticas de estabilização das formas de linguagem e estas, por vezes, são comutadas e cristalizadas em especificidades genéricas, preceitos formais. No tocante a essa concepção de função social dos gêneros, EV menciona na entrevista:

**P:** Ainda sobre aqueles projetos da escola, eu percebi que tu leva as crianças a compararem um conto com outros gêneros, como os informativos da *aedes aegypti*, que veio, da dengue, bula de remédio, notícia de jornal...por que tu realiza essas comparações?

**EV:** Pra eles perceberem a **diversidade da leitura**, e a **funcionalidade**: eu leio para me entreter, eu leio para informar, eu leio para fazer um registro, eu leio para deixar um aviso, então a funcionalidade da leitura e da escrita, que os dois estão entrelaçados.

Na aula 18, EV e a turma leram um poema, um conto e uma letra de música que tratam da mesma temática – a ocupação dos índios em terras brasileiras antes da chegada dos portugueses –, numa data próxima ao Dia do Índio, e afirma que levou os três textos para que os alunos percebessem que o mesmo discurso poderia ser contado por textos diferentes, configurando-se na presença de aspectos da intertextualidade e da interdiscursividade no ensino dos gêneros. Assim, pôs em prática as relações que Orlandi (1996) aponta como constitutivas de uma leitura coletiva de construção de sentido, do texto com o autor, com outros textos, seu referente, o leitor e as/os professoras/es.

Todas essas relações – não dessa mesma maneira, mas com os mesmos objetivos – foram levantadas pela professora durante a leitura dos três textos, instigando os alunos a compararem os textos, os textos com outros textos, com outros discursos e o que entenderam, resultando num processo de produção de sentidos.

Sobre o que foi lido, destacamos o seguinte trecho da entrevista com EV:

**P:** E quais foram os diferentes tipos de atividades de leitura que tu considera que realizou com a turma?

**EV:** Uma delas é a **leitura visual**, que eu exploro muito, por que isso, para quê disso e daí eu parto o debate, né, os questionamentos deles. E depois da leitura visual, a gente vai para a **leitura informativa** mesmo o que é que diz o texto, por que disso, para que disso e a leitura que ele traz com ele como aluno, que é a **leitura dele de mundo, a leitura da realidade da casa dele**.

### 5.2.2 Como se leu: a diversidade de uma professora polivalente

- **Das 30 aulas observadas, houve 40 eventos de leitura, dos quais:**
  - . 35 foram realizados coletivamente e em voz alta e 5 individualmente e em voz baixa:
  - . Leitura coletiva, em voz alta – 35 vezes
 

- ↗ Leitura realizada unicamente por EV: 18
    - Leitura realizada por EV e a turma: 10
    - ↘ Leitura realizada por uma criança: 12

A leitura foi muito presente na turma, visto que, das 30 aulas constituintes do Quadro dos Dados Coletados, pudemos perceber a presença da leitura em 40 momentos. A leitura coletiva e em voz alta configurou-se num padrão da prática de EV, e a individual e em voz baixa, um elemento de contraste (ou seja, uma exceção), haja vista que, das 40, ocorreu apenas 05 vezes. Estas constituíram momentos em que as crianças estavam com as bancas separadas e sendo submetidas a avaliações formais (que também foram modelos de exceção referentes à avaliação) e, então, precisaram ler um texto para responder a questões relacionadas ao mesmo, ou para produzirem um texto escrito ou pictórico. Porém, houve momentos em que, mesmo em avaliação, EV leu o texto para toda a turma e, só depois, respondeu as questões individualmente.

Dessas leituras coletivas e em voz alta, 18 foram realizadas unicamente por EV, quando ela lia um texto na frente da sala. Nesses momentos, EV solicitava sempre que as crianças desenvolvessem a escuta e o respeito aos turnos da fala bem como que prestassem atenção à leitura, o que era respeitado pelas crianças. Outras 10 foram feitas por EV e as crianças, de modo que a criança que pedia para realizar a leitura ia à frente da sala, lia uma parte do livro também em voz alta e para todos. Praticamente todas as crianças participavam desse momento e de modo espontâneo. Foram 12 as vezes em que as crianças leram sozinhas um livro inteiro, também dividindo partes entre elas. Os modos de ler eram diversificados – entre vozes mais altas ou mais baixas e fluidez da leitura –, porém as crianças permaneciam atentas em todos os momentos.

Nesses momentos de leitura coletiva realizada em voz alta pelas crianças para toda a turma, a professora fazia observações, conforme podemos observar na aula 01: “estavam”, ao invés de “estava”; “Tem que ser mais ágil essa leitura”; “Qual o título?”, “Estão ouvindo?”, “Mais alto!”, “Põe o caderno na posição certa na mesa; ajeita a postura, pra leitura sair direitinho; acompanha a leitura com o dedo indicativo”. Essas observações demonstram o compromisso da professora em ensinar não apenas com o texto, ou o conteúdo do texto, mas também outros aspectos envolvidos no ato de ler, como a postura, além de interligar os focos das ações a outras ações secundárias, como a análise linguística, e chamar a atenção para as funções sociais e características de gêneros textuais.

Além do mais, na entrevista realizada com a professora, ela ratificou uma das nossas primeiras constatações ao imergir no campo de pesquisa: a vasta presença da leitura em sala de aula.

**P:** E com que frequência tu acha que trabalhou a leitura com eles?

**EV:** Eu acho que **dentro dos cinco dias**. Eu vou dizer os quatro, visse? **Porque quando não estava diretamente ligado com português, a gente tava com história, geografia, matemática, até nas artes; porque matemática**, se você não conseguir entender o que tá lendo, você não vai conseguir solucionar os problemas.

A partir daí, podemos novamente reiterar que a perspectiva ideológica de letramento de Street (1984) nos é útil na compreensão da prática da professora, a qual afirma fazerem parte dos eventos de letramento aspectos sociais da cultura escrita e também aspectos individuais e da cultura escolar.

A seguir, temos duas imagens representativas de um dos padrões que mais se repetiram: a leitura coletiva realizada por uma criança para toda a turma.

Imagem 27



Imagem 27: Criança lendo para a turma a)

Imagem 28



Imagem 28: Criança lendo para a turma b)

### 5.2.3 Para quê se leu: os contrastes inerentes à sala de aula

- **Objetivos dos eventos de leitura:**

- . Interpretar a imagem: 02 vezes
- . Variação lexical regional: 01 vez
- . Expansão lexical: 07 vezes
- . Fruição: 07 vezes
- . Produção de sentido sobre o texto: 06 vezes
- . Oralização do texto: 12 vezes

↗ Atividades de gramática, ou de AL: 10 vezes

. Pretexto (36 vezes) para:

→ Caçar palavras: 01 vez

↘ Produção Escrita (09 vezes), Oral (02), ou Pictórica (05)

Diferentemente da quantidade de gêneros identificados, os objetivos da leitura foram muitos e diversificados. Conforme podemos observar no quadro, o objetivo que predominou foi o da leitura como pretexto. Expliquemos. Esses eventos não se configuraram como leitura descompromissada ou superficial em sua totalidade. Mas, em sua maioria, a leitura se fez presente em sala de aula como apoio para o trabalho com a oralidade, a produção, o desenho etc. E, além do mais, o texto foi sempre um suporte para as atividades, de modo que não se fez presente apenas para o seu ensino, mas para o ensino *com* o texto.

Por isso, a leitura fez-se presente nos mais variados eventos, atrelada aos mais variados modos e objetivos para se ler. Tendo em vista o terceiro ponto do quadro geral dos eventos de leitura, elencamos a seguir os diferentes objetivos identificados nos eventos de leitura.

- **Leitura para interpretar imagens**

O objetivo de ler para se interpretar uma imagem foi identificado em dois eventos de leitura: nas aulas 19 e 23. Retiramos o seguinte trecho do quadro geral dos dados coletados:

| <b>D<br/>I<br/>A</b> | <b>Evento</b>                                            | <b>Hora</b>   | <b>Recomendações<br/>prévias da profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Ações das participantes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Recomendações<br/>posteriores da<br/>profa.</b>                                                                                                      | <b>Foco<br/>da<br/>ação</b> |
|----------------------|----------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 19                   | Leitura no LD de História: legenda da imagem de um navio | 13:40 - 14:15 | EV: Gente, vamos abrir o livro de história; a gente vai viajar no tempo. Como será que é viver num grande navio? Como será que eles guardavam as comidas? Eles saíram daqui [aponta no Globo o mapa] da Europa e viajavam pelo mar até aqui [aponta para o Brasil], nos tempos das grandes navegações. Dizem que havia monstros do mar porque eles não conheciam baleias, tubarões... Marinheiro AT, inicie a leitura! | AT vai para a frente da sala ler e as outras crianças acompanham no LD. Após a leitura de AT, EV diz:<br>– Tem duas palavras bem curiosas: ininterrupto e vitimavam. Quem sabe o que é ininterrupto?<br>Cr: Rayra sabe.<br>EV olha para mim e eu explico.<br>EV: Então como a gente pode imaginar uma vida no navio onde o trabalho era ininterrupto?<br>Cr: Trabalhavam toda hora.<br>EV: E vitimado?<br>RC: É quando alguém bate em alguém, quem apanhou é a vítima.<br>HQ: Ou quando alguém morre, quem morre a vítima.<br>EV: O que é convés?<br>EV: Rayra sabe.<br><br>. Daí a professora me chama para ficar numa das bancas, mais próxima deles, para que eu participe da discussão com elas, a pedido da turma, que, neste dia, estava com essa mania de responder “Rayra sabe”. | Analisam as imagens e as legendas das mesmas, ainda no LD, e debatem sobre a leitura.<br><br>Respondem nos cadernos as atividades do LD sobre a imagem. | Leitura                     |

Nesse evento de leitura, é possível perceber, inicialmente, um padrão na prática da professora: ativar os conhecimentos prévios da turma e contextualizar o texto para os alunos bem como atrelar o texto ao próprio contexto dos alunos e da sala de aula. A preocupação de EV com a expansão lexical das crianças durante a leitura também é quase sempre presente. A culminância dessa leitura, que ocorreu concomitante ao debate acerca de cada legenda lida, foi a seguinte atividade do LD de história, que eles responderam no caderno. Essa atividade, como podemos notar, vincula-se a outras disciplinas, como ciências, tratando de doenças acometidas pelos marinheiros nas navegações.

Imagem 29

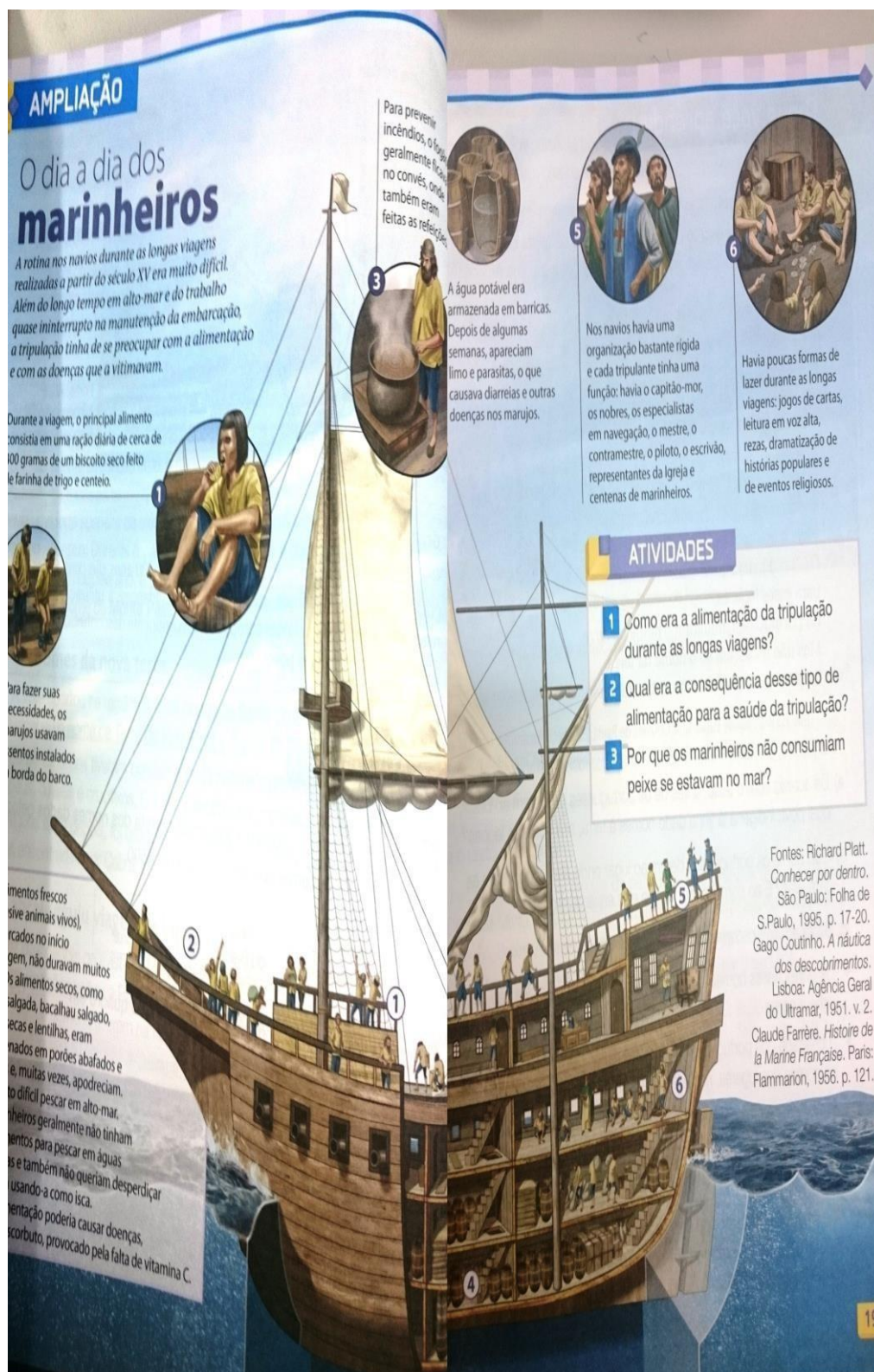


Imagem 29: Atividade no LD de História

Na aula 23, destacamos o seguinte trecho foi retirado:

| <b>D<br/>I<br/>A</b> | <b>Evento</b>                      | <b>Hora</b>         | <b>Recomendações<br/>prévias da profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Ações das<br/>participantes</b>                                                                                                                                         | <b>Recomendações<br/>posteriores da<br/>profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Foco<br/>da<br/>ação</b> |
|----------------------|------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 23                   | Leitura<br>no LD<br>de<br>História | 17:20<br>-<br>17:40 | Conversa sobre a<br>escravidão nos<br>engenhos – debatida<br>com a leitura do texto<br>anterior.<br>EV: Quem aqui sabe<br>o que foram os<br>engenhos de açúcar?<br>Quem sabe como<br>eles eram, ou o que<br>tinha neles? Que tipo<br>de trabalho tinha<br>neles? Ninguém<br>sabe? Leiam aí então<br>essas páginas. | Leitura de duas páginas,<br>silenciosa e individual,<br>de legendas da imagem<br>“Castigo”, sobre<br>artefatos de tortura<br>utilizados durante a<br>escravidão no Brasil. | EV: Estão vendo<br>como é<br>importante a<br>leitura para<br>descobrirmos as<br>coisas? Agora já<br>sabem o que<br>eram os<br>engenhos e a<br>escravidão...me<br>falem sobre. Será<br>que ainda existe a<br>tortura?<br><br>As crianças<br>interligam os<br>objetos de tortura<br>ao dia a dia,<br>discutindo quais<br>tipos de torturas<br>ainda existem, ou<br>não.<br>MG: Tia, meu<br>irmão disse que<br>na Ditadura<br>também teve<br>tortura com essas<br>ferramentas aí e<br>esse choque.<br><br>RC: A polícia tem<br>cassetete... <i>spray</i> .<br><br>EV: E contra o<br>negro ainda<br>existe?<br><br>Cr: Sim! | Leitura                     |

Nessa aula, podemos perceber, na prática da professora, padrões de ativação dos conhecimentos prévios antes da leitura, aproximação dos alunos ao contexto do que será lido e também relação do texto com o contexto dos próprios alunos.

- **Leitura como fruição**

Nas aulas observadas, dos 28 objetivos da professora identificados nos eventos de leitura, 07 foram voltados para a fruição, a partir da leitura de poema (01 vez) e de contos (06 vezes), tendo sido este o texto mais trabalhado. Grande parte dos momentos em que a professora escolhia ou levava um livro e lia em voz alta para toda a turma (ou as crianças pediam para realizar a leitura) configurou-se em leitura frutiva.

A leitura de contos também constituiu uma importante estratégia para que se alcançasse o objetivo de inserção na cultura escrita a partir da linguagem oral – atentando-se para a pronúncia e a entonação, por exemplo – e da escuta – atentando-se para elementos como respeito ao turno de fala do outro –, momento em que as crianças também entram em contato com a estrutura do texto, além de poderem adentrar no seu conteúdo, a partir do debate acerca do livro, ou até da sua contextualização, dialogando com suas realidades, nos momentos em que elas são instigadas a dizerem por que gostaram – ou não – da leitura.

Selecionamos a aula 12 para exemplificar o modo como a professora conduzia esse tipo de leitura – como fruição –, modo este representativo de um dos seus padrões de funcionamento da prática. O fragmento abaixo representa um diálogo entre EV e as crianças sobre contos que foram lidos no dia anterior e precedido pela leitura de outro conto.

| D<br>I<br>A | Evento                                            | Hora         | Recomendações prévias da profa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Ações das participantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Recomendações posteriores da profa. | Foco da ação      |
|-------------|---------------------------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| 12          | Contos: leitura, produção e compreensão de gênero | 13h40<br>15h | <p>A professora inicia a aula perguntando:</p> <p>EV: Qual conto vocês já leram e têm saudades?</p> <p>HQ: Os Três Porquinhos.</p> <p>HL: A Branca de Neve.</p> <p>EV: Por quê?</p> <p>HL: Eu gosto da parte da maçã.</p> <p>MR: Cinderela, eu gosto mais da parte que ela ganha um vestido.</p> <p>EV: E o que você acha interessante no conto Cinderela?</p> <p>MR: Que as mulheres... a parte que elas dançam.</p> <p>YM: Nenhum.</p> <p>EV: Tu não lembra de nenhum conto de quando tu era pequena e liam pra tu?</p> <p>YM: Ninguém lia pra mim.</p> <p>EV: Quem mais?</p> <p>AM: A Bela e a Fera.</p> <p>EV: Por quê?</p> <p>AM: Não sei.</p> <p>EW: Do Saci.</p> <p>EV: Isso é um conto, ou uma lenda?</p> <p>Cr: Uma lenda.</p> <p>AT: Pica-pau.</p> <p>EV: É um conto?</p> <p>Cr: Não.</p> <p>MG: Peter Pan.</p> <p>HL: Tia, <i>Ariel</i>, porque quando a mãe dela morreu, no mar não tinha mais alegria, aí ela descobriu um lugar e trouxe alegria de volta.</p> <p>RY: A Bela e a Fera, porque é quando acontece...</p> <p>EV: Sempre em contos de fada vai ter um beijo.</p> <p>Cr: Não em todas.</p> <p>EV: Mas sempre tem alguma coisa que une as pessoas no final.</p> <p>EV: Eu gosto da Rapunzel.</p> <p>MY: Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>RC: Esse negócio aí é de <i>cuca</i>.</p> <p>EV: O que é isso, RC?</p> <p>RC: Porque é de <i>frango</i>.</p> <p>EV: E não pode uma criança gostar de Chapeuzinho Vermelho? Tem outros personagens.</p> <p>Cr: O lobo.</p> <p>Cr: O caçador.</p> <p>EV: O caçador, a vovozinha... se você não gosta, tudo bem, mas se alguém gostar, qual é o problema?</p> | <p>EV: Agora a gente vai fazer uma atividade baseada nas respostas de vocês. Vamos ler dois textos que, na verdade, é uma releitura dos contos de Grimm, o que a gente já leu. Cada um vai ler individualmente (Ela separa as bancas.)</p> <p>Leitura silenciosa: eu vou dar 5 minutos. Leitura silenciosa não mexe a boca não. Tô ouvindo ruídos, leitura silenciosa é só com os olhos.</p> |                                     | Leitura de Contos |

|  |                                                                |                        |                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |
|--|----------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  | <p>Contos:<br/>leitura<br/>individual</p>                      | <p>15h<br/>16h</p>     | <p>Olha, RC, temos que respeitar, nem rotular, nem ficar mangando.</p> | <p>EV inicia a segunda metade da aula lendo, comentando e corrigindo as atividades do segundo texto da Ficha.</p> <p>Começa a ler o segundo texto.</p> <p>AM: Tia, tás lendo de novo?</p> <p>EV: A escrita desse é diferente, né?</p> <p>Cr: Não.</p> <p>EV: Vamos ver.</p> <p>Continua lendo. Ela senta e espera que façam por eles mesmos.</p> <p>YM: Vou botar “não sei nessa”.</p> <p>EV: Nada disso, YM, leia de novo. Quem acha que não, diga por que não; quem acha que sim, diga por que sim.</p> <p>O 5º ano chega à sala para assistir, junto com o 4º, a uma palestra sobre reciclagem do lixo. A palestra sobre lixo urbano, uma nova visão começa com as perguntas, pois a estagiária e o estagiário da Universidade Federal Rural, que fica bem próxima à escola, ficam tentando passar o material que prepararam em Power Point. A estagiária, então, questiona:</p> <p>– Vocês sabem o que é coleta seletiva?</p> |  |  |
|  | <p>Palestra com alunas da Rural sobre a reciclagem do lixo</p> | <p>16h40<br/>17h00</p> |                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |

|  |                                        |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |  |
|--|----------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  |                                        |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Ninguém sabe.<br/>As universitárias não conseguem passar o material que trouxeram para a apresentação.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |
|  | <p>Conto:<br/>produção<br/>escrita</p> | <p>17h00<br/>17h20</p> | <p>EV: Hoje fizemos uma viagem ao tempo e relembramos várias coisas, vários contos. Dentro desses contos, têm vários outros contos, mas dos contos clássicos, quais foram os que a gente lembrou que tem?</p> <p>HL: Chapeuzinho vermelho e Cinderela.</p> <p>AM: Branca de Neve, a Bela e a Fera, Rapunzel...</p> <p>AT: Os Três Porquinhos.</p> <p>EM: A Bela Adormecida.</p> <p>EV: Cada um não falou do seu do que mais gostou e por quê? Então agora vocês vão escrever a história que mais gostam com começo, meio e fim. Como começa?</p> <p>Cr: Era uma vez.</p> <p>EV: Muito bem! Como eu posso começar também? Um certo dia, um belo dia, uma bela tarde, amanhã... A gente tem que criar. Eu posso começar dizendo que o lobo já comeu a velhinha? Não, tem que ter o passo a passo, começo, meio e fim.</p> <p>YM: Tia, eu não vou começar assim não, vou começar com "era uma tarde".</p> <p>EV: Pronto, pode ser.</p> <p>AM: Tia, quantas linhas?</p> <p>EV: Não importa, vá até onde sua imaginação for.</p> <p>JS: Tia, princesa é com s ou z?</p> <p>EV: Não se preocupem com o ortograficamente correto não, eu quero que vocês contem. HQ, você está escrevendo seu nome errado. Eu não vou admitir isso aqui no quarto ano. Vem cá, HQ. Você separou o começo, meio e fim? Cadê os parágrafos?</p> | <p>EV lê novamente a <i>Gata Borralheira</i>.</p> <p>YM: Ela é uma gata, ou seja, bonita, mas é borralheira porque é doida.</p> <p>AM: Não, porque trabalhava muito, ela fazia muito serviço, enquanto as irmãs dela estavam na aula de piano e de canto.</p> <p>YM: Tia, eu e [AM] também é uma gata borralheira, porque eu arrumo a casa de manhã, de tarde e de noite, tenho uma irmã e um padrasto, e outro de outro.</p> <p>EV: Mas você tem seu tempo de estudar e se divertir, não tem? A Gata Borralheira não tinha.</p> <p>YM: Não sei.</p> <p>EV: Claro que tem, mas eu vou conversar com a sua mãe sobre isso.</p> <p>JS: Tia, pode inventar se não lembrar da história toda?</p> <p>EV: Sim, mas tem que ter começo, meio e fim, tem que começar com "era uma vez" e tem que estar no contexto da história que você vai contar. Não tem príncipe em Chapeuzinho Vermelho, por exemplo.</p> |  |  |

As leituras realizadas nesse modelo sempre advinham de um livro de contos de Grimm, ou de um “paradidático”<sup>17</sup>, conforme a professora nos disse na entrevista, o que representa uma marca na cultura escolar, mas a prática da professora mostrou-se contraditória em relação às orientações curriculares acerca do uso desse suporte textual, as quais vão na direção de outro tipo de leitura, aquela como pretexto para a aprendizagem de um conteúdo, conforme iremos expor nessa categoria. Contudo, desde a sua nomenclatura às razões de sua presença em sala de aula, os paradidáticos são bem questionáveis.

Os paradidáticos concernem a uma forma de complementação dos livros didáticos, visando a uma formação mais “lúdica” e a partir da leitura. Todavia, seu objetivo principal está no uso da leitura como pretexto para o aprendizado de algum conteúdo, sendo essa a finalidade explícita da presença do paradidático na sala de aula. De acordo com a LDB, é importante a “abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania e os paradidáticos, assim, devem abordar os seguintes temas: Ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e sexualidade”<sup>18</sup>.

Assim, apesar de serem livros de leitura infantil, não é consenso que os paradidáticos configuram livros de literatura infantil, haja vista que sua produção conteudística está acima da finalidade estilística, expressiva e literária. Ademais, questionam-se as escolhas desses livros, seja pelo monopólio de uma só editora, quase sempre desconhecida, seja pelas próprias obras escolhidas, as quais são, dificilmente, reconhecidas nas produções de literatura infantil. Alguns exemplos de livros paradidáticos lidos em sala de aula são: *Aprender construindo*; *Cafú*; *Bruna e a galinha d’Angola*; *O menino e o rio*; *Uma aventura na Amazônia*; *Bullyng na escola: por trás da maldade virtual*.

No que concerne aos contos que foram lidos, textos que se fizeram presentes em maior número, além das lendas urbanas elencadas na aula 14, houve as seguintes leituras: *O lobo e os sete cabritinhos*; *Os músicos de Bremen*; *Pequeno Polegar*; *Branca de Neve*; *A raposa e os gansos*; *O pobre e o rico*; *A boa sopa*; *A inteligente filha do camponês*; *A luz azul*; *A escolha de uma esposa*; *Mesinha-ponha-se*; *O asno de ouro*; *Porrete-pule-do-saco*. Destacamos o

<sup>17</sup> Denominação adotada por profissionais da educação no estado de Pernambuco aos livros de leitura infantil

<sup>18</sup> A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, disponível em [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

seguinte evento de leitura de um conto, a fim de representar, de modo geral, como ocorriam os outros.

| <b>D<br/>I<br/>A</b> | <b>Evento</b>     | <b>Hora</b>    | <b>Recomendações<br/>prévias da profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Ações das<br/>participantes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Recomendações<br/>posteriores da<br/>profa.</b> | <b>Foco da<br/>ação</b>          |
|----------------------|-------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------|
| 24                   | Leitura de contos | 13h40<br>14h10 | EV: Quem lembra o que eu li ontem?<br>Cr: Contos da Morte.<br>EV: Qual era o nome dele?<br>Cr: Zé Malandro.<br>EV: Alguém sabe explicar?<br>MG: Era um homem que tinha que morrer, mas ficava enrolando, enrolando, enrolando...<br>EV: Mas quem foi que apareceu na história?<br>AM: O velho.<br>EV: Alguém lembra o que ele fez?<br>HL: Ele ficou de levar a rocha pro céu, mas ele não queria.<br>MR: Ele falou “eu prefiro voar, mas não quero ir pro céu”.<br>RY: Ele pediu um saco grande.<br>EV: Pra quê?<br>HQ: Porque, quando a avó chegou, ele enganou a Morte e pediu mais 7 anos de vida.<br>EV: E o que ele gostava de fazer?<br>RC: Jogar baralho<br>EV: E o que mais?<br>AT: Dormir.<br>EV: Agora vamos ler um outro conto. | EV: Hoje eu vou ler outro conto desse livro...<br>– Tia, apaga a luz!<br>Cr: Tia, apaga a luz (todas cantando isso e batendo na banca)<br>– Não! Parem com isso! Não vou apagar a luz, se não, não vou conseguir ler! Hoje vamos fazer uma leitura um pouco diferente...cada um vai ler um parágrafo, respeitando a acentuação e lendo em voz alta |                                                    | Discussão sobre leitura anterior |
|                      |                   | 14h10<br>14h35 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | EV começa a ler sentada e, enquanto lê e sem interromper a                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                    |                                  |

|  |  |                                             |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |
|--|--|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  |  | <p>14h35<br/>15h35</p> <p>15h30<br/>16h</p> | <p>A segunda metade da aula foi a pintura do painel para o mural do São João, com tintas e pinceis, de grupo em grupo e desenhos, individuais, para colar no mesmo.</p> | <p>leitura, bate de leve na banca de quem está conversando. A mediadora da sala de leitura entra no meio da leitura que está sendo realizada, mas a professora não a interrompe.</p> <p>Volta o primeiro grupo da sala de leitura e vai o segundo. Ela continua pedindo os cadernos para realizar os vistos, porém não diz que cada um pegue um livro para ler. Então esse grupo fica mais disperso, conversando, brincando, ou jogando no meu celular, prática que ela permitiu. Então eu baixei jogos educativos de aprendizagem de leitura e de escrita.</p> |  |  |
|--|--|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Conforme já indicamos anteriormente como um padrão na prática da professora, ela atrelou também os contos ao contexto e conhecimento de mundo da turma, valorizou a voz dos alunos e esses se empolgaram bastante ao relatarem acontecimentos de suas vidas atrelados à leitura, assim como a professora também conduziu a aula de acordo com o ritmo da turma, a qual teve a oportunidade de, de criança em criança, ir à frente da sala, realizar seu resumo oral de uma lenda urbana lida – a que mais gostou –, dizer o que mais gostou ou o que não gostou do texto lido – o que também representa um padrão na prática de EV –, analisar o livro lido e realizar o seu relato pessoal atrelado à leitura. Destacamos o seguinte trecho da fala da professora, quanto à essa sua prática.

**EV:** De um conto, que já vinha nele e despertando pra ‘quem seria isso, qual a função dele, quem seria um outro elemento, qual é a função?’; ainda trouxe pro **contexto maior, que são as telenovelas**, né, para que eles pudessem perceber se isso tá dentro ou não; que não é uma coisa longe da realidade, que eles não tenham visto, porque tá tão comum, que às vezes não só conhecemos o nome, isso tá dentro ou não; que não é uma coisa longe da realidade, que eles não tenham visto, porque tá tão comum, que às vezes não só conhecemos o nome científico, mas a gente sabe quem é a mocinha e quem é o vilão. E que eles sabem muito bem, **são noveleiros**<sup>19</sup>, né?

**P:** Pra realizar essas atividades, tu disse que leu contos e o que mais?

**EV:** O livro didático estava oferecendo a estrutura de conto, né, a tipologia de conto, então, além do que o livro didático trazia, eu peguei outros paradidáticos, né.

**P:** Por tua conta própria?

**EV:** Foi.

Assim, pode-se perceber que EV considera que o contexto da turma envolve as novelas e, por isso, tenta atrelar o trabalho com os contos a essa realidade das crianças. Além disso, percebemos que ela escolhe e leva os textos tanto a partir de paradidáticos indicados por pesquisas e “capacitações” (formação continuada) quanto por escolhas próprias, mas que não vão ao encontro da cultura escolar, como ela demonstra com as escolhas de contos dos irmãos Grimm e das músicas *Hino do Galo da Madrugada* e *Asa Branca*.

Visando ao nosso objetivo geral, *investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula*, e norteadas pela primeira pergunta abaixo, destacamos o seguinte trecho da entrevista:

**P:** E quais eram os teus objetivos com relação ao ensino da leitura?

**EV:** Meus objetivos era **aguçar o gosto pela leitura**; entendesse? Por isso assim, eu dramatizava, chamava atenção, questionava; ‘o que será que vai acontecer? O que vocês acha? Por que disso? Para que disso?’, para que ele se sentisse envolvido no texto e tivesse um outro contexto, um outro final. É aguçar realmente o raciocínio.

Nesse trecho, podemos perceber como se deu tanto uma parte do trabalho da professora com a leitura quanto os seus objetivos num dos tipos de leitura que também identificamos em sua prática: a leitura como fruição – um de seus objetivos mais presentes nas aulas.

<sup>19</sup> Contexto social micro e macro: no micro, da classe a que pertencem, as atividades paralelas além da escola – cursos de músicas, línguas estrangeiras, ou prática de esportes, ou presença em cinema, teatro, festivais, ida a museus, bibliotecas, leituras de livros etc. – não fazem parte; no macro, também há uma ordem social que empurra as crianças para o sedentarismo e, na falta de um celular, um tablete, ou um videogame para passarem grande parte do tempo jogando, é muito comum em crianças de classe média baixa que esse tempo ocioso seja alimentado pela televisão.

Ao atentarmos para o enfoque dado por EV – *aguçar o gosto pela leitura* das crianças, afirmando que quer mostrar-lhes que *ler não é chato* –, ela se revela compromissada com o seu papel de formadora de leitoras/es, algo que, segundo Geraldi (2011b), é raro na escola, haja vista que o *ler pelo ler* não tem como foco a avaliação, mas nem por isso é desprovido de resultados.

A leitura como fruição, pelo contrário, é um dos caminhos mais fáceis a partir do qual se formam leitoras/es, já que a leitura que aqui defendemos é aquela com a qual se estabelece interação. Além do mais, como a criança vai ler sem antes gostar de ler?

Na turma observada, conforme já explanamos, a produção escrita, oral e pictórica estiveram sempre atreladas a um evento de leitura, depois da qual as crianças deveriam opinar se gostaram ou não do texto e justificar, culminância esta que evidencia o caráter frutivo da leitura. Segue um exemplo desse tipo de atividade:

Imagem 30

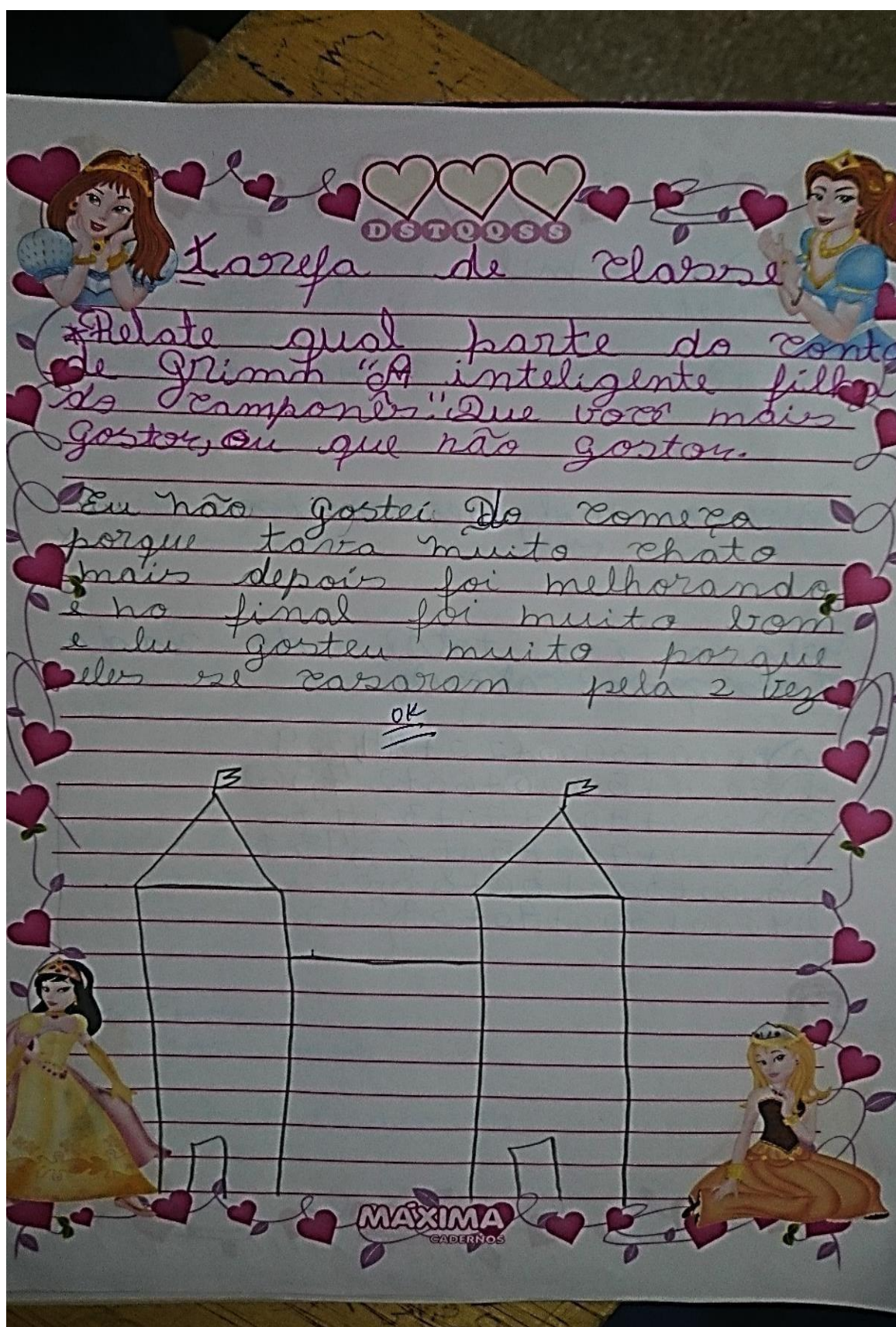


Imagem 30: Produção escrita e pictórica

- **Variação Lexical Regional**

Na aula 27, houve a leitura da letra da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, que culminou na seguinte atividade:

| D<br>I<br>A | Evento                                                | Hora                | Recomendações<br>prévias da profa.                                                                                                                                                                  | Ações das<br>participantes                                                                                                                                                                                                                                                                             | Recomendações posteriores<br>da profa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Foco<br>da<br>ação |
|-------------|-------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 27          | Leitura<br>–<br>ativida-<br>de de<br>recupe-<br>ração | 13:40<br>-<br>14:40 | <p>EV: Vocês querem que eu coloque o texto no quadro ou dite?</p> <p>Cr: No quadro.</p> <p>EV: Então, vamos cooperar. Se conversarem, eu paro de escrever e dito; foi o acordo que a gente fez.</p> | <p>Escrevem no caderno o texto que copiam do quadro</p> <p>AM: Tia, é “olhei”, tu colocou “oiei”.</p> <p>HL: E “prantação”, também</p> <p>EV: Porque a gente tá aonde?</p> <p>Cr: Na escola.</p>                                                                                                       | <p>Atividade posta no quadro:</p> <p>1º) <i>Leia o texto [a música] e ilustre.</i></p> <p>2º) <i>No trecho da música “Asa Branca”, existem palavras grafadas de forma incorreta. As escreva corretamente.</i></p> <p>3º) <i>Pesquise no dicionário o significado de alazão, fofalha, judiação e brasileiro.</i></p> <p>4º) <i>Pesquise no texto uma palavra monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba, oxítone, paroxítone, proparoxítone</i></p> | Leitura            |
|             |                                                       |                     | <p>A professora escreve no quadro o título “Na roça é diferente” e registra a letra da música “Asa Branca”.</p>                                                                                     | <p>(EV Começa a falar com “sotaque da roça”):</p> <p>EV: A gente tá é na roça e na roça a fala é assim...diferente. Olhem a organização do texto, organização da letra e organização do caderno conta ponto, viu?</p> <p>Cr: Por falta d’água...</p> <p>EV: Opa, leiam como está aí...por “farta”.</p> | <p>EV: Olhem (com “sotaque da roça”), lá, na roça, a fala é meio assim, arrastada, o moço dança rastapé, a moça roda a sua saia. <b>Não é que seja errado, é apenas diferente.</b> O quarto quesito é a ficha que eu vou entregar a vocês</p>                                                                                                                                                                                                           |                    |

Mais uma vez, deparamo-nos com as contradições inerentes à sala de aula. De um lado, o discurso de “erro” e de “correção” proferido pela professora, que solicita, na atividade, que as crianças, a partir da leitura, grifem as palavras grafadas erroneamente e as reescrevam de modo correto. Assim, vemos, mais uma vez, o texto sendo usado como pretexto na cultura escolar: localizar palavras e responder as atividades. Isso pode ser considerado um elemento de contraste na prática de EV, já que esse não foi um objetivo predominante na leitura de texto. Do outro lado, o discurso de adequação da linguagem ao contexto social da roça, quando a professora, mesmo pedindo que sejam identificados, numa atividade, os erros das palavras, afirma que “lá na roça é normal falar assim” e que “eles não falam errado, só falam diferente”.

- **Expansão lexical**

A leitura com o objetivo de expansão lexical ocorreu em sete momentos: aulas 02, 03, 05, 07, 14 e 19. Esse é um padrão bastante marcante na prática de leitura da professora, apesar de só ter sido o foco da ação nesses sete momentos.

A leitura voltada à expansão lexical esteve atrelada, em vários momentos, a todos os outros objetivos da leitura que observamos na prática de EV. Quase sempre, a leitura – feita por ela ou pelas crianças – era interrompida para ela questionar o significado de alguma palavra. Na entrevista, EV nos afirmou que fazer as crianças conhecerem o vocabulário as ajuda a conhecerem o mundo.

Para Sousa e Gabriel,

A leitura constitui um importante espaço de aprendizado de vocabulário porque apresenta as palavras em contextos significativos, o que ajuda o leitor a inferir seus significados e a relacioná-los a outras palavras que possam acompanhá-las no mesmo contexto. (SOUSA E GABRIEL, 2014, p. 02).

Dessa forma, ressaltam a importância da leitura no processo de apropriação da linguagem escrita e esse processo na formação do conhecimento de mundo.

Para exemplificar, trouxemos o seguinte trecho da aula 03.

| D<br>I<br>A | Evento                                                             | Hora                | Recomendações<br>prévias da profa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Ações das<br>participantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Recomendações<br>posteriores da<br>profa.                                                                                                                                                      | Foco da<br>ação     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 03          | Leitura de<br>letra de<br>música                                   | 13:50<br>-<br>13:55 | . Releitura da letra do<br>hino do Galo da<br>Madrugada, em voz alta,<br>que foi trabalhada na<br>aula anterior.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | . Cada criança, já com<br>a letra copiada em seu<br>caderno no dia<br>anterior, lê a letra junto<br>com a professora e em<br>voz alta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | . Quem procurou os<br>significados dessas<br>palavras que vocês<br>disseram ontem<br>que não<br>conheciam?                                                                                     | Leitura             |
|             | Sondagem<br>de quem<br>não fez a<br>tarefa de<br>casa e por<br>que | 13:55<br>-<br>14:00 | EV: Quem procurou o<br>significado das palavras<br>circuladas ontem? Será<br>que foram diferentes?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Respondem o que<br>acharam no dicionário,<br>mas algumas não<br>acharam a palavra e a<br>professora ajuda, indo<br>às vezes em cada<br>grupo com dicionário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | EV: Gente, o<br>dicionário segue<br>rigorosamente o<br>alfabeto. Lembram<br>quando colocamos<br>nossos nomes em<br>ordem? Então, é a<br>ordem que o<br>dicionário segue, de<br>letra em letra. | Expansão<br>lexical |
|             | Uso de<br>dicionários                                              | 14:00<br>-<br>14:45 | Neste momento, a<br>diretora traz alguns<br>dicionários e a turma é<br>dividida em grupos, de<br>três, quatro ou cinco<br>crianças, ficando cada<br>um com um dicionário.<br><br>EV: O dicionário serve<br>para sabermos o que<br>significa a palavra, que<br>às vezes pode ter mais<br>de um sentido, ou<br>palavras iguais terem<br>significados diferentes,<br>como por exemplo a<br>palavra “manga”.<br><br>. Após explicar essa<br>diferença, EV vai<br>perguntando de palavra<br>em palavra quem achou<br>ou não e se uma aluna<br>diz que não achou, ela<br>vai dizendo o passo a<br>passo para procurarem:<br>vamos para que letra? E<br>depois? | . Procuram em grupo<br>cada palavra e<br>escrevem os<br>significados no<br>caderno.<br><br>. Quem diz que achou<br>alguma palavra, ou que<br>já tinha achado em<br>casa, EV não pergunta<br>o significado, mas o<br>passo a passo que a<br>criança realizou para<br>achar, e, assim, o<br>restante da turma vai<br>acompanhando<br><br>EV: Olhem que<br>interessante o que HL<br>encontrou: qual a<br>página? 68, para quem<br>tá com o dicionário<br>Saraiva. Existem cinco<br>significados pra<br>palavra. Coral. Cada<br>um desse grupo leia<br>um; alto, pra todo<br>mundo ouvir. | EV: Percebem que<br>são diferentes<br>palavras? Por isso<br>que precisamos do<br>dicionário. Agora<br>vamos trabalhar<br>com outra coisa.                                                      |                     |
|             |                                                                    | 14:45<br>-<br>15:08 | Passa de banca em<br>banca passando o visto<br>nos cadernos para ver<br>quem respondeu à tarefa<br>e volta para ajudar<br>exclusivamente YM, que                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Enquanto isso, os<br>alunos conversam<br>entre si, mas sem<br>muito barulho, e<br>apenas uma, HL, pega                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                |                     |

|  |  |                     |                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                             |  |  |
|--|--|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  |  |                     | estava com dificuldades, ainda, de procurar.                                                                                                        | um dos livros do Cantinho de Leitura                                                                                                                                                                                        |  |  |
|  |  | 15:08<br>-<br>15:25 | Manda todas cantarem o hino; como a maioria só consegue o refrão, diz que peguem novamente o caderno e cantem acompanhando a letra, com atenção     | Cantam mais duas vezes a letra                                                                                                                                                                                              |  |  |
|  |  | 15:25<br>-<br>16:00 | Entrega a cada criança uma imagem do Galo da Madrugada, para elas colorirem e com a letra do hino faltando algumas palavras para que elas completem | Realizam as atividades em silêncio, mas às vezes perguntando umas às outras, mas EV não interfere no diálogo e fica em sua mesa recebendo algumas e instruindo MY a desenhar em seu caderno o carnaval e que faça seu nome. |  |  |

- **Oralização do texto**

Esse objetivo nos eventos de leitura ocorreu como foco 12 vezes, ou seja, um número de ocorrência considerável. Silva (1999) afirma que a oralização do texto surge a partir da concepção de que *ler é traduzir a escrita em fala* (SILVA, 1999, p.12), quando se volta ao respeito às regras da pausa (como o ritmo e a entonação), etapas importantes no todo complexo da compreensão. Esse objetivo num evento de leitura foi identificado nas aulas 09, 10, 14, 16, 18 e 22. Como exemplo, escolhemos o seguinte trecho da aula 16, em que à turma solicitou-se uma pesquisa e a letra de uma música, mas nenhuma atividade culmina na leitura.

| <b>D<br/>I<br/>A</b> | <b>Evento</b>                         | <b>Hora</b>     | <b>Recomendações<br/>prévias da profa.</b>                                                                                                    | <b>Ações das<br/>participantes</b>                                                                                                                               | <b>Recomendações<br/>posteriores da profa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Foco da<br/>ação</b> |
|----------------------|---------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 16                   | Leitura da pesquisa realizada em casa | 13h40<br>15h    | EV inicia a aula questionando quem realizou as pesquisas sobre Tiradentes e sobre os Índios. Como sempre, a minoria havia feito as pesquisas. | Cada criança vai para a frente da sala realizar, individualmente, a leitura, em voz alta, da sua pesquisa sobre Tiradentes e/ou os Índios que estava no caderno. | A professora vai perguntando a fonte, autores e diz que é importante que anotem, mas nenhuma criança o fez.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Leitura                 |
|                      | Leitura de letra de música            | 15h<br>-<br>16h | EV: Quem fez a letra da música Chegança?<br>HL: Antônio Nóbrega.<br>EV: Vamos ler a primeira estrofe.                                         | As crianças leem a letra da música que haviam copiado no dia anterior no caderno:<br>“Sou pataxó, Cariri...”                                                     | HL: Eles preservam a natureza, não vivem brigando e dividem.<br>EV: Vamos ler de novo a música.<br>Todas leem e cantam.<br>EV: Eu gostaria que vocês se imaginassem neste lugar, que falassem sobre essa história. Que tribo você é?<br>MG: Pataxó.<br>AT: Cariri.<br>HQ: Funiô.<br>EV: Isso, todo mundo tem uma tribo, porque não somos uma raça pura; temos costumes indígenas; vamos viajar na imaginação. | Leitura                 |

- **O texto como pretexto**

Lajolo (1982) enumerou uma série de práticas de leitura em sala de aula cuja causa seria, conforme essa autora, o uso do texto como pretexto e, em consequência, a perda do sentido da leitura: a leitura para fazer análise sintática, como imitação de recursos estilísticos, para aprender modelos de conduta moral e para procurar palavras desconhecidas no dicionário. Segundo a autora, essas práticas implicam uma leitura como pretexto, ou seja, uma leitura superficial e reduzida.

Esse artigo, no qual a autora afirmava que “texto não é pretexto para nada, ou melhor, não deve ser” (LAJOLO, 1982, p.52), possuiu uma ampla circulação e embasa, ainda hoje, debates e visões sobre a leitura em sala de aula. Contudo, em 2009, Lajolo discute o seu próprio artigo e vai de encontro às ideias de autonomia e solidão dos processos de leitura e escrita, considerando os aspectos históricos e contextuais da leitura, conforme discutimos no subcapítulo 2.1. Nesse sentido, a autora afirma: “considerar de antemão impróprias algumas leituras patrocinadas pela escola parecem-me hoje um terreno muito escorregadio, pois sugerem que textos podem ser objetos de uma – e apenas uma – leitura”. (LAJOLO, 2009, p.105).

Era a esse ponto de discussão que queríamos chegar: caso houvésssemos observado atividades de modo mais fragmentado e pontual, talvez não tivéssemos tido noção do complexo processo em que aquela atividade estava inserida na turma observada.

O objetivo da leitura esteve atrelada a algum pretexto 36 vezes. Ou seja, muitas vezes, EV trabalhou com o texto para outros focos de ação diferentes da leitura em primeiro lugar. Dessas 36 vezes, em 10, o texto foi usado para se trabalhar a gramática ou realizar a análise linguística.

Na aula 21, por exemplo, a professora inicia a aula pedindo que a turma abra o livro de Português numa determinada página e leia o texto. Após a leitura, ela solicita que as crianças acentuem as palavras do texto, pois estavam todas sem acento. Depois desse exercício, a professora corrige com eles, perguntando também se as palavras são oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas (reativando os conhecimentos do assunto passado).

Houve também as leituras de textos no LD que tratavam do próprio assunto gramatical, como na aula 08, em que a professora leu com a turma sobre ditongo, tritongo e hiato e, após, pediu que respondessem as atividades referentes ao assunto.

Além dessas, houve momentos em que um/a aluno/a estava realizando a leitura de alguma atividade respondida, como na aula 22. O LD de ciências propôs, como segundo quesito da tarefa que foi para casa, a relação entre cárie e bactérias e pediu que fosse realizada uma pesquisa. Então, quem fez a pesquisa em casa – sempre que se trata de pesquisa, a minoria faz – vai à frente da sala ler. Num momento de interrupção, EV alerta:

Agora é o exercício da leitura, não interrompam! Eu tenho que aprender a hora de falar e de ouvir. Eu faço de tudo para que vocês aprendam a falar e a ouvir na hora certa. Sentem direito e ouçam! Ajeitem a postura, virem pra frente. **Aprendam a ouvir**, quem ouve, aprende. Aí depois pega no pé, bota a mão no nariz e leva a mão à boca. Eu fico preocupada, porque quero que vocês aprendam sobre bactérias, mas, depois do quarto ano, nenhuma professora vai ligar pra isso mais não, vai rir da cara de vocês, de quem tiver com chulé achando que é só um cheiro, mas é bactéria por falta de higiene. Se a professora do quinto e dos outros anos não entender sua letra, ela não vai nem corrigir, ela vai dar zero e pronto, então valorizem o que vocês estão aprendendo aqui.

A fala da professora demonstra a preocupação como a aprendizagem dos alunos em relação a aspectos que ela julga necessários ao exercício da leitura: não apenas o conteúdo como também a contextualização deste à realidade deles. Então, após os momentos de leitura, a conversa envereda para relatos atrelados a cáries e doenças bacterianas na família, demonstrando que um exercício de leitura feito inicialmente como “pretexto” pode também resultar numa produção de sentido advinda da leitura.

Na aula 14, houve a única vez em que se realizou uma leitura com o objetivo principal de realizar um caça-palavras no texto: as crianças deveriam, após a leitura, procurar e grifar palavras com encontro consonantal.

E, por fim, a leitura também serviu de apoio para a produção: escrita, 12 vezes; oral, 08 vezes; e pictórica, 05 vezes. Quase sempre, os alunos leram para produzir. Conforme afirmamos anteriormente, as unidades básicas do ensino propostos por Geraldi (2011c) estiveram muitas vezes atreladas e relacionadas, especialmente a partir da leitura.

- **Produção de sentido sobre o texto**

Quanto ao objetivo da leitura como produção de sentido, fazemos novamente a ressalva de que contabilizamos as ocorrências enfocadas na ação da professora, pois muitas vezes se produziram sentidos por meio da leitura, da análise linguística, da oralidade, de imagens, desenhos, brincadeiras ou conversas mais informais dentro da sala.

Esse objetivo foi contabilizado 06 vezes e retiramos como exemplo um trecho da aula 19.

| <b>D<br/>I<br/>A</b> | <b>Evento</b>             | <b>Hora</b>    | <b>Recomendações<br/>prévias da profa.</b>                                                                                                   | <b>Ações das<br/>participantes</b>                                             | <b>Recomendações<br/>posteriores da profa.</b>                               | <b>Foco da<br/>ação</b> |
|----------------------|---------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 19                   | Leitura no LD de história | 14:40<br>15:30 | EV: Quem já morava aqui quando portugueses chegaram?<br><br>Cr: Os índios.<br><br>EV: Então vamos ver um texto sobre a descrição dos índios. | Acompanham a leitura “O nome das coisas”, de uma índia, sobre o descobrimento. | EV: – Verdade ou mentira?<br>Cr: – Verdade<br>EV: - Respondam aí às questões | Leitura                 |

O livro didático traz um texto de uma índia sobre alguns lugares que os índios já haviam nomeado e os portugueses mudaram tais nomes. O texto termina dizendo: “mas não mudaram só o nome da terra; os portugueses roubaram a terra também”.

Após o texto, mais uma atividade de decodificação, porém na letra D há a seguinte pergunta: “Por que você acha que isso aconteceu, o nome das coisas daqui terem ficado com os nomes que os portugueses deram? Segue a imagem do texto e da atividade.

Imagem 31

**Compreender**

**1** O texto a seguir foi escrito por um indígena. Ele comenta os nomes que os portugueses deram aos lugares que encontraram na América.

Antes de os portugueses chegarem,  
cada lugar de nossa terra tinha um nome.  
Os rios já tinham nome.  
As lagoas já tinham nome.  
Mas logo os portugueses trocaram os nomes de tudo.  
O lugar onde eles encostaram as caravelas  
eles chamaram de Porto Seguro.  
O primeiro morro que eles enxergaram,  
eles chamaram de Monte Pascoal.  
Os Tupinikim já tinham dado nome  
para esses lugares.  
Os portugueses mudaram o nome da terra.  
Mas não mudaram só o nome da terra.  
Os portugueses roubaram a terra também.

Em: Eunice Dias de Paula; Luiz Gouveia de Paula; Elizabeth Amarante. *História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil*. Petrópolis: Vozes/Cimi, 1993. p. 89.

- a) De acordo com o texto, antes de os portugueses chegarem ao Brasil, qual povo indígena já tinha dado nomes à terra, aos rios e às lagoas?
- b) Qual nome os portugueses deram ao lugar onde eles encostaram as caravelas? E ao primeiro monte que eles enxergaram?
- c) Copie em seu caderno a ideia principal do texto.
  - Os portugueses nomearam terras, rios e lagoas porque eles não tinham nome.
  - A chegada dos portugueses alterou a vida dos povos que aqui viviam, pois os nomes dos lugares, rios e lagoas foram mudados e a terra foi tirada dos indígenas.
  - Os indígenas pediram aos portugueses que mudassem os nomes das terras, dos rios e das lagoas.
- d) Atualmente, a terra, os rios e as lagoas citados no texto são conhecidos pelos nomes que os indígenas ou os portugueses deram? Por que você acha que isso aconteceu?

Imagem 31: Atividade de Interpretação de texto

Percebemos que, mais uma vez, não podemos encaixar a atividade numa ou noutra concepção de texto e de leitura. As primeiras letras iniciam com perguntas de localização no texto, mas a última letra, a letra “d”, já ultrapassa essa lógica de mera localização de informações. É uma interessante questão que envolve a opinião deles e criticidade, extrapolando o texto. A professora promove, então, um debate com a turma e chega com eles à conclusão de que a resposta adequada seria “porque os portugueses queriam ser donos da terra”.

Mas HL se mostra visivelmente insatisfeita com a resposta e questiona por que os portugueses queriam ser donos da terra. A professora pergunta se eu poderia participar do debate. Eu aceito e digo que é porque aqui no Brasil havia muitas riquezas, como café, ouro, prata, açúcar e que, na escola, eles vão estudar todos esses ciclos; então os portugueses exploraram nossa terra, índios e negros para conseguirem todas essas riquezas. Outra aluna, AM, se coloca assim:

- É por isso que eu não gosto de branco.
- EV: – E tu és o que, AM?
- Eu sou preta.

A aluna tem pele branca e cabelo liso e preto, porém ela é de periferia – pertence à comunidade do entorno da escola – e, assim como na escola, deve ter muitos amigos e conhecidos negros e a irmã menor dela, que também estuda na escola, é negra. Assim, ela já deve ter tido algum contato com o racismo, ou, ainda, pode ter ficado com um sentimento de injustiça pela expulsão dos índios, quando, no dia deles, debatemos sobre essa expulsão e a exploração, pelos portugueses, de que foram vítimas. Ela pode ter ficado, então, com esse sentimento pela dizimação dos índios, pois, para justificar a fala, ela traz argumentos desenvolvidos nesse outro debate.

Outros alunos também trazem mais argumentos suscitados na aula 15, como a exploração dos brancos, as doenças e mortes indígenas e a perda de terra por parte dos índios. A professora novamente pergunta se eu quero dizer algo mais sobre a fala da aluna e eu coloco que aquela foi uma fala muito importante, pois os brancos, de fato, exploraram e dizimaram índios e negros e é por isso que, ainda hoje, existe o racismo. Digo-lhes ainda que nós, brancos, temos muitas dívidas com índios e negros, porque ainda hoje existem negros e índios pobres, morrendo nas ruas ou perdendo as suas terras, e nós temos que

pagar essa dívida. Cito, então, as cotas como exemplo de pagamento dessa dívida. Depois de minha fala, vieram outras, como:

- Por isso que os brancos ainda xingam os índios e os negros de burro.
- De feio.
- De macaco, joga banana.
- Já falaram mal do meu cabelo, elas.

Esse debate se tornou possível tanto pela presença de uma questão no livro didático como pela discussão promovida na sala de vídeo, semanas antes, mas, especialmente, pela curiosidade das crianças, de quererem entender cada vez mais o porquê das coisas.

Destacamos que a leitura crítica foi levantada por EV várias vezes na entrevista, como o seu principal objetivo, conforme podemos verificar no fragmento abaixo transcrito.

P: E ler é o quê?

EV: **Ler é sentir-se um ser social, pensante, integrante de uma sociedade tão cheia de dificuldades. Transformador. É o elemento transformador para o ser humano. Quem lê se transforma.**

P: Então ler, pra tu, é ir além das palavras, não é apenas decodificar?

EV: **Ler é sentir-se um ser humano inserido nessa sociedade; é ter a consciência crítica, é saber se posicionar, é saber se colocar, é saber questionar; é a liberdade para o voo. A liberdade para a vida.**

Podemos perceber nesse trecho da fala de EV que, a cada aspecto da leitura que ela destacou, ao longo da observação, para as crianças, havia implícita a preocupação com a formação de leitoras e leitores de mundo críticos, conforme atenta Freire (1989), ao destacar a importância do papel da leitura na formação crítica, cidadã e democrática. Mas, ao investigarmos os eventos de leitura na turma, pudemos perceber que há muito envolvido entre o que o autor denomina de *leitura ingênua* e *leitura crítica*. Em sala de aula e, especialmente quando estão se formando como leitoras/es, esses dois tipos de leitura não estabelecem uma relação dicotômica, mas dialética, consistindo num todo complexo em que estão envolvidos inúmeros aspectos, dentre os quais podemos perceber alguns nos eventos investigados.

Assim, a prática de uma leitura crítica não reside apenas na transposição do texto para a realidade e seu debate, mas, como um evento enunciativo e irrepetível, cada leitura existe como uma ou mais possibilidade de abranger um ou outro aspecto do texto, dentre tantos existentes, a da descoberta do seu léxico, da sua construção temporal, narrativa, das vozes que o permeiam, do cenário em que ele se passa. Isso tudo faz parte para que se torne possível posteriormente perceber um texto num contexto de produção mais amplo.

Neste capítulo, propusemo-nos a analisar os eventos de leitura numa turma de quarto ano, a partir de uma perspectiva enunciativa e etnográfica e tomando a triangulação de análise da leitura, proposta por Green, Dixon e Zaharlick (2005), como proposta de investigação: a **metodologia de trabalho com a leitura – como ela ocorreu –, dos gêneros e textos lidos – o que foi lido – e os objetivos dessa leitura – para que foi lido.**

Contudo, todas as categorias de análise aqui apresentadas e analisadas surgiram a partir da observação e da coleta dos nossos dados. Ou seja, as categorias constitutivas do que foi lido, como foi lido e para quê foi lido não foram retiradas de nenhum modelo previamente proposto e predefinido, mas foram surgindo ao longo do que fomos observando nos próprios acontecimentos na sala de aula.

Iniciamos a nossa análise a partir da categoria “o que foi lido”, ao termos identificado, durante a nossa coleta, 09 diferentes tipos de gêneros textuais presente na turma, dentre os quais poemas, letras de música, contos e textos do LD foram os mais presentes. Apesar de ser uma outra categoria de análise, “para que foi lido”, os objetivos da leitura estão interligados aos textos que foram lidos.

Dois dos gêneros mais presentes foram os Contos e textos do LD e, paralelamente a isso, a leitura para fruição e como pretexto foram dois dos objetivos mais representativos. A partir do cruzamento desses dados, pudemos, inclusive, perceber padrões na prática da professora, como: em quase todas as vezes em que se leu um conto na turma, o objetivo da leitura foi para a fruição e em quase todas as vezes em que se leu um texto do LD, teve-se o objetivo do pretexto – do ensino com o texto.

Porém, esses dados não se configuram regras imutáveis nos eventos observados. Houve vezes em que um texto do LD, por exemplo, foi lido com o intuito de fruição e um conto como pretexto. Por isso, estivemos, ao longo do

capítulo, fazendo a ressalva de que essas categorias de análise não são excludentes nem ocorrem de maneira independentes e isoladas, pois houve eventos de leitura em que prevaleceram mais de um objetivo. A leitura como “expansão lexical”, por exemplo, muitas vezes esteve associada às leituras como “fruição”, como “produção de sentido” e como “pretexto”.

Já a terceira categoria de análise, “como foi lido”, configurou-se numa categoria menos complexa, haja vista que a leitura ou ocorria de forma coletiva ou individual, ou em voz alta, ou em voz baixa. A leitura coletiva realizada por EV ou pelas crianças revelou-se como a mais frequente na turma.

Recorrendo a conceitos que utilizamos no capítulo anterior, faz-se necessário perceber que, mesmo tendo em vista a eventicidade dos fenômenos observados, eles não ocorrem fora de um contexto e de uma cultura. Muitos deles representam a cultura escolar, a partir da qual certos objetivos de leitura fazem parte do currículo escolar e outros não; certos textos compõem a leitura escolar e outros não; certas formas de leitura são próprias da sala de aula e outras não. Nesta turma, por exemplo, não houve a leitura digital, devido à indisponibilidade de aparelhos eletrônicos na escola, que é municipal.

As letras de músicas que se fizeram presentes na turma foram: o Hino do Galo da Madrugada, Asa Branca e Mulher, Mulher, mas o funk e o brega, ritmos mais ouvidos pelas/os alunas/os da turma não se fizeram presentes em momento algum.

Alguns textos sobre datas comemorativas também circularam, como poema sobre a mulher, os índios, a Páscoa e música de São João, mas nenhum texto acerca do dia da consciência negra, por exemplo, esteve em sala.

Assim, retomamos Rockwell (1985), quando ela afirma que a escola pública é uma instituição pertencente a um Estado e, portanto, está inserida num contexto sócio-histórico-cultural, no qual existe a contradição entre valores ideológicos do Estado e da comunidade (crianças, família, professora etc). E é por isso que a palavra também na sala de aula se transforma numa arena de disputas (BAKHTIN, 2010).

Por isso, é preciso pensar não só sobre os efeitos didáticos dos textos na sala de aula, mas acerca dos motivos pelos quais eles compõem os currículos ou, até, as possibilidades de escolhas do/a professor/a. Em outras palavras, é preciso perguntar: *a existência de textos se torna a garantia para alfabetizar*

*letrando? Que textos? De quem para quem? Que textos os antecedem e a que textos se ligam? Que outros textos se produzem como contrapalavras no fluxo histórico do movimento discursivo? (GOULART, 2014, p.40).*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as formas como os eventos de letramento focados na leitura ocorrem em sala de aula, numa turma de quarto ano e a partir de uma perspectiva enunciativa e etnográfica. Movidas pela questão *como ocorrem os eventos de leitura numa sala de aula de quarto ano?*, buscamos responder essa pergunta a partir do levantamento etnográfico e da análise enunciativa de como, para quê e quais textos circulam em sala de aula para a formação leitora das/os alunas/os.

Também interessadas no papel da escola quanto à formação de indivíduos críticos e na importância da leitura nesse processo, buscamos nesta pesquisa compreender as influências das concepções de leitura e de texto da professora no que se refere ao trabalho com o texto escrito. Além disso, procuramos identificar e analisar algumas influências externas (curriculares, contextuais e ideológicas) sobre a professora e a turma em relação aos eventos de letramento. Procuramos também identificar, em sala de aula, os textos escritos lidos, analisar as formas de leitura ocorridas e compreender os objetivos da leitura no decorrer dos eventos nesse contexto.

Cientes do lócus privilegiado, no qual as discussões acerca do ensino têm colocado o texto escrito, e, ao mesmo tempo, convictas de que essa inserção é ainda um desafio na realidade de muitas escolas brasileiras, em que tanto se fala de um país onde “pouco se lê” e de pesquisas que revelam “dados drásticos em relação à leitura”, interessou-nos investigar mais de perto – além da academia unicamente, mas também na sala de aula – o que verdadeiramente se faz com o texto em sala de aula.

Para tanto, mantivemo-nos cientes de que toda uma conjuntura sócio-histórico-cultural interfere no funcionamento escolar que, mesmo produtora de uma cultura e de práticas próprias, é concomitantemente constitutiva de uma cultura macro política e econômica. Por isso, sentimos a necessidade de retomar contextos históricos da educação e relacionar aos futuros caminhos para os quais pode nos levar a atual conjuntura.

Assim, introduzimos esta pesquisa realizando um percurso histórico do ensino atrelado às concepções de língua, perpassando pelas gramáticas, até chegarmos ao ensino do texto e concepções de leitura. A partir desse momento, iniciou o nosso percurso teórico, quando justificamos a nossa perspectiva enunciativa e apresentamos outros conceitos bakhtinianos indispensáveis ao diálogo com o nosso objeto de estudo, o texto, tais como interação verbal e dialogismo, a fim de compreendermos os eventos de leitura como atividades culturais e cotidianas e, para isso, nos embasamos no conceito bakhtiniano de *eventicidade*. Diante disso, traçamos um paralelo entre Eventicidade e Letramento, a fim de deixarmos clara a relação que acreditamos essencial ser estabelecida para o estudo dos eventos de leitura na sala de aula: conceber os eventos de letramento como únicos e dinâmicos, por se tratarem de práticas sociais e interacionais e, portanto, enunciativas, como orienta Street (1984), para quem o estudo do letramento deve basear-se no estudo de práticas sociointeracionistas.

A teoria de letramento, então, foi aqui o horizonte político para o trabalho escolar de alfabetização (GOULART, 2014), por acreditarmos que os eventos de letramento envolvem não só técnicas para se alfabetizar, mas, especialmente, a análise da presença – ou ausência – de certos eventos, ações, atividades e textos em sala de aula, levando-se em consideração aspectos sociais e enunciativos.

Em seguida, detivemo-nos especificamente nas concepções de texto e de leitura como interação social, a fim de que o texto fosse aqui entendido como o objeto mediador de práticas sociais e históricas, e sua presença em sala de aula, como um evento de letramento que acontece de forma contextualizada, cultural e histórica, visando-se à formação de leitores do mundo, conforme indica Freire (1996). Neste estudo, ler foi, então, considerado um ato situacional, contextual e social.

A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como etnográfica com observação participante, apontando para uma investigação de realidades locais, de práticas sociais contextualizadas num determinado espaço cultural e, para isso, procedemos à observação de 40 aulas e à entrevista semiestruturada, ao final da coleta, com a professora observada.

Realizamos o estudo com uma professora do quarto ano da rede municipal de Recife e a acompanhamos do primeiro ao último dia de aula do primeiro semestre do ano letivo de 2016.

Nesta pesquisa, limitamo-nos à investigação da prática de apenas uma professora e, portanto, as conclusões a que chegamos a partir da análise dos dados não são generalizáveis. Contudo, esperamos ter trazido possíveis contribuições para o campo do estudo do letramento, focado em eventos de leitura, terreno este ainda permeado de desafios, alguns dos quais encaramos durante a pesquisa, tais como tentar ao máximo diminuir a distância existente entre algumas pesquisas acadêmicas e a sala de aula, inclusive com o olhar que os próprios pesquisados nos recebe: como algo distante – e “acima” – da realidade deles.

Assim, aproximamo-nos da professora pesquisada, tanto que EV, muitas vezes, declarando-se insegura em um debate, pediu nossa ajuda. De acordo com ela, tínhamos alguns conhecimentos que ela não dominava. Por isso, nossa observação se deu de forma participativa ativa, haja vista que, em alguns momentos, a pedido da professora e/ou da turma, atuamos em eventos, como na discussão acerca do Dia Internacional das Mulheres, aula 10, quando a professora solicitou que comentássemos com a turma a música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento.

Nessa aula, EV, após a leitura da música *Maria, Maria*, assim se colocou:

Mulher é pra ser respeitada, não espancada; homem que bate em mulher vai para Maria da Penha; mulher deve ser mais respeitada que o homem.

Essa fala de EV revela que tanto ela quanto as crianças (que complementaram a fala dela) possuem sensibilidade quanto às questões de gênero. Porém, durante o intervalo, a professora pediu que debatêssemos com a turma acerca do Dia da Mulher, do poema e da música que ela levara, pois, como já havíamos, informalmente, conversado sobre esse tema durante alguns intervalos, ela julgou que teríamos mais condições de conduzir aquela discussão.

O segundo momento se deu na sala de leitura, aula 15, única vez em que a professora levou a turma inteira e atuou junto com a mediadora CL, a qual solicitou nossa participação na discussão acerca do vídeo sobre os índios.

Mais outros dois momentos – estes com menor participação – ocorreram nas aulas 19 e 20. Na aula 19, EV questionou se queríamos responder a pergunta de algumas crianças sobre a atividade do LD de História. Estava havendo uma discussão relativa a um texto sobre o “descobrimento do Brasil” e a última questão da atividade se referia a quem havia colonizado o país, se os índios ou os portugueses. Os alunos se mostraram insatisfeitos com a resposta e quiseram saber por que os portugueses desejaram tanto colonizar este país.

Se, por um lado, a nossa participação nos ajudou a conquistar a confiança da professora investigada e das crianças, por outro lado, levou-nos a perceber lacunas na formação docente. Os convites de EV a nós dirigidos também revelaram insegurança em relação a debates sobre temas atuais. Essa insegurança advém da prevalência, até mesmo entre dos docentes, de discursos ideológicos arraigados no senso comum.

Um exemplo disso foi um fato ocorrido na aula 12, sobre a declaração de que um colega da sala seria homossexual. Questões de gênero e sexualidade não fazem parte do currículo das escolas municipais no 4º ano. Mas, como podemos perceber, essas e muitas outras questões se fazem presentes inevitavelmente, em sala de aula, por mais que, por meio de projetos de lei como “Escola sem Partido”, conforme explanamos na introdução, tentem proibir a discussão de tais temáticas em sala de aula. O que resulta disso é uma formação docente que não acompanha as demandas sociais de necessidade para a formação crítica acerca das mais variadas temáticas que acabam se fazendo presentes no dia a dia escolar.

Podemos também questionar as formações docentes às quais EV teve e tem acesso, por exemplo, a partir de duas aulas. Na aula 23, quando afirmou, na aula de Geografia, que a África seria um país e que no mundo haveria cinco países – ao invés de continentes. Na aula 09, ela leu para a turma a parábola “Os sete camundongos cegos”, que termina com a lição de moral: “saber uma parte da história é ótimo, mas a sabedoria vem de conhecer o todo”. Nesse

momento, EV explorou o sentido de tal lição sem se ater à questão de uma visão holística, às questões da parte e do todo, e chegou à conclusão de que “é importante saber juntar as pistas para desvendar um mistério”.

Ainda quanto à formação, percebemos que a professora também cometeu alguns desvios à norma padrão, como na imagem 21 (Pactos da turma, na página 85) e na seguinte atividade que ela elaborou e levou para a turma.

Imagem 32

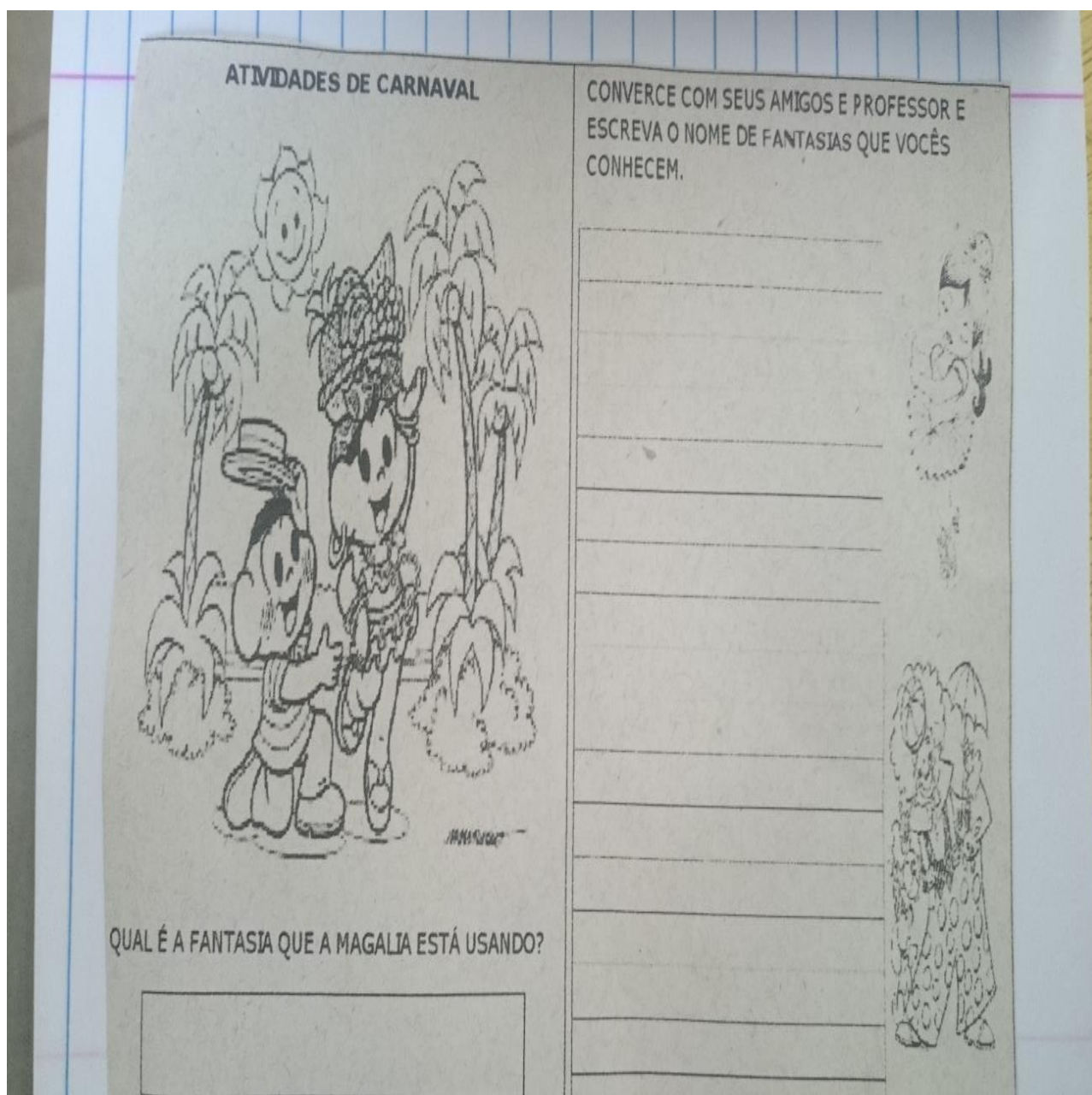


Imagem 32: Proposta de atividade

Mas, para além de erros conteudísticos e pontuais, questiona-se a formação (ou “capacitação”, conforme denomina EV na entrevista) que não a faz sentir-se capaz de conduzir debates sobre o que ela denomina de “temáticas atuais”. Quais as razões de a formação continuada dos professores não levar em consideração suas reais demandas em sala de aula?

O nosso segundo e maior desafio, contudo, foi aprender a lidar com a complexidade envolvida nos eventos de leitura. Antes, estávamos buscando práticas de leitura condizentes, ou não, com a concepção sociointeracionista de língua, pensando em encaixar quais atividades seriam práticas redutoras de leitura e quais não seriam, em quais modelos preestabelecidos de leitura se encaixariam cada evento de leitura realizado em sala de aula.

Daí, porém, passamos a perceber que cada evento se configurava, na realidade, em uma parte de um todo que ainda não enxergávamos, ou do qual não tínhamos conhecimento: o complexo processo do fazer-ler, com o qual, indubitavelmente, EV esteve sempre comprometida.

Na nossa análise dos dados, deixamos para enfocar os dois últimos objetivos identificados nos eventos de leitura observados “o texto como pretexto” e “a leitura como produção de sentido”. À primeira vista, eles parecem contraditórios e são automaticamente associados a uma prática “tradicional” e “sociointeracionista” respectivamente, visão que, inclusive, tínhamos antes de iniciar a nossa investigação na turma. Contudo, a etnografia nos permitiu, a partir de uma longa imersão na sala de aula, em que fomos 50 vezes à escola, entender a complexidade que envolvia os momentos de leitura a aspectos mais amplos – holísticos, como propõe a perspectiva etnográfica de investigação.

Fomos percebendo, ao longo da nossa convivência com os sujeitos da pesquisa, que a leitura não se resumia a momentos pontuais e isolados de atividades, mas que ela se configura em todo um processo que envolve, numa turma de quarto ano, desde o aprender a não se perder durante a leitura, colocando o dedo indicador no papel, até posicionar-se criticamente em relação ao texto.

A partir daí, notamos que todos esses aspectos (o que se lê, como se lê e para que se lê) que levantamos no nosso Quadro Geral dos Eventos de Leitura não são excludentes, mas complementares e, por vezes, concomitantes num mesmo evento de leitura. Em outras palavras, caso tivéssemos observado

apenas 10 ou 20 aulas, ou apenas as aulas de língua portuguesa, ou somente os momentos em que a professora afirmou que trabalharia com a leitura, talvez não tivéssemos a mesma visão da complexidade envolvida no trabalho com o texto, por mais que não seja possível apreender o todo da prática. Ou seja, não acreditamos que conseguimos captar todos os aspectos envolvidos em cada evento de leitura observado: aspectos pessoais da professora, de cada aluna/o, aspectos conjunturais, políticos, ideológicos, curriculares e até rotineiros – como o fato de uma briga durante o intervalo ter interferido em todo o restante da aula e também em outras aulas.

Quase ao final das observações, quando já havíamos nos deparado com toda a complexidade envolvida nos eventos de leitura ocorridos na turma, percebemos o principal objetivo de EV – formar leitoras/es, fato que ela ratifica na entrevista, conforme podemos observar no excerto abaixo transcrito.

**P:** Quais eram as tuas perspectivas, ao trabalhar a leitura numa turma de quarto ano?

**EV:** Era que os alunos conseguissem **ler e entender o que tavam lendo; não ler sem compreender; mas ler e poder interpretar; compreender aquilo que foi lido; por isso eu usava de todas as maneiras para que eles vissem o significado da leitura; que não é ler por ler, eu leio para quê, qual a finalidade de quê, com a função de quê?** Entendesse?

**P:** Aí ler, pra tu, é compreender? E como é que tu acha que eles estão compreendendo ou não?

**EV:** **É. A funcionalidade da leitura. Porque eu leio para me informar, eu leio para dar um recado, eu leio para dar uma notícia, eu leio para festejar.** Né?

**P:** E como é que tu acha que avalia os alunos, se eles estão compreendendo ou não?

**EV:** Ah, graças a deus sim, assim, eu já fiz o parecer geral da turma e, pelo que eu percebo, é que o trabalho fez um efeito, porque **eles leem e interpretam e conseguem se colocar. Alguns já conseguem ler questionando; né? Então isso é muito bom. O objetivo foi alcançado. E alunos que não liam, silabavam, conseguem ler;** no caso eu tenho dois que foram retidos, justamente pela questão de maturidade, de disposto, mesmo, de envolvimento da família.

EV nos fez ampliar consideravelmente o nosso olhar para a leitura em sala de aula, ao ter-nos feito perceber aspectos que antes não sabíamos nem que existiam não só no que concerne ao ensino do texto, mas especialmente ao ensino com o texto e como este pode ser diversificado e enriquecedor. Se elencamos categorias de análises a partir de diferentes formas, objetivos e tipos de leitura, foi porque fomos percebendo cada aspecto na própria prática docente,

a partir de uma investigação que envolveu uma imersão, nos 03 primeiros meses, diária.

Sensível à voz e à realidade social da turma, a professora buscou sempre inserir os conhecimentos das crianças nas aulas, nos conteúdos e nas leituras, bem como valorizar suas falas e colocações, ao invés de silenciá-las, estabelecendo-se, assim, um diálogo em sala de aula, entre diversas vozes – de professora, alunas/os, suas famílias, Estado, currículo, LD etc. No que se refere às vozes acadêmicas, as quais adentramos em sala de aula procurando-as explícitas, notamos que, na verdade, elas estão vivas e em constante transformações, a partir de seus usos enunciativos e próprios da cultura escolar. Ou seja, o discurso produzido pela academia sobre a sala de aula ainda se mostra distante desta, haja vista que busca julgá-la, e não entendê-la e, especialmente, transformá-la no que for necessário.

Como ocorreu conosco, inicialmente, acreditávamos que encontraríamos tipos, formas e objetivos de leituras previamente estudados e teorizados, mas, ao longo da nossa análise, percebemos a impossibilidade de encaixar eventos enunciativos em modelos preestabelecidos, haja vista sua complexidade e autonomia. Anteriormente ao nosso estabelecimento de uma visão holística acerca da leitura nesta turma, por exemplo, pensávamos que o fato de uma professora atentar para a postura dos alunos no momento da leitura configurava-se numa prática redutora de leitura. Mas, com essa professora polivalente, que a utiliza como base de sua prática e atividades, percebemos que não somente de colocar-se criticamente em relação ao conteúdo do texto trata a leitura e que esta é todo um processo extenso e complexo, que pode envolver etapas, elementos e aspectos dos mais variados, conforme pudemos notar ao observar EV.

Com isso, não pretendemos esgotar aqui a discussão acerca da temática investigada, a leitura em sala de aula, mas procuramos trazer contribuições a partir de uma imersão na realidade da turma e da análise minuciosa dos eventos de letramento que nela ocorreram e suas ligações com tal realidade. Assim, acreditamos que esta e outras pesquisas abrem caminho para a investigação de eventos reais, únicos e irrepetíveis de leitura, a qual acreditamos ser de extrema

importância que se investigue, dada a sua relação não só com a sala de aula e com todas as outras unidades de ensino (oralidade, escrita, cálculo e demais disciplinas), mas com o mundo real, podendo, pois, ser instrumento de transformação, dado o seu papel na formação crítica e humana, além de ser uma das principais ferramentas de comunicação na cultura escrita e, portanto, podendo também servir como um instrumento de dominação e de consequente exclusão.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato**. Texto completo da edição Americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press. trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos], 1997[1919-1921].

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [trad.] Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª edição. São Paulo: Editora Hucitec: 2010[1929].

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: TRADIÇÃO GRAMATICAL, MÍDIA & EXCLUSÃO SOCIAL**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Azevedo et.al. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003[1997].

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. (p. 87 – 98).

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN + Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

CHARTIER, A. “A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos” In CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, Vânia. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento**: Educação do Campo em construção. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

E., Escola Municipal M. **Projeto Político Pedagógico**. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989[1981]. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 37ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FUZA, Ângela Franciene et al. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores**. São Paulo: D.E.L.T.A, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011a.

\_\_\_\_\_. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011b.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011c.

\_\_\_\_\_. **A produção dos diferentes letramentos**. São Paulo: Bakhtiniana, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>, acesso em 26/10/16.

\_\_\_\_\_. **Aula como acontecimento**. 2ª edição. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2015.

GOULEMOT, J. Da leitura como produção de sentidos. In: Chartier, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GOULART, Cecília. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO; CARVALHO (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.438-456.

\_\_\_\_\_. **O conceito de letramento em questão**: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. São Paulo: Bakhtiniana, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514>, acesso em 24/12/16.

GREEN; DIXON; ZAHARLICK. A. **A etnografia como uma lógica de investigação**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.37, p.13-79, dez. 2005.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola In:

KLEIMAN (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15- 59.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. Campinas: Pontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Abordagens da leitura**. Belo Horizonte: SCRIPTA, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004b.

KOCH, Ingedore e VILAÇA, Grunfield. **Desvendando os Segredos do Texto**. Cortez: São Paulo, 2002.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. P.52-62.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN; ROSING. (orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

MACEDO, M. Práticas de letramento nos primeiros anos escolares. In: MARINHO; CARVALHO (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.457-473.

MARCUSCHI, L. A. **A questão dos suportes dos gêneros textuais**. UFPE/CNPq: 2003. Disponível em: [http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsupo\\_rte.doc](http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsupo_rte.doc).

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MENEGASSI; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. (orgs.). **Introdução à linguística: domínio e fronteiras** – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004. (v. 2).

ORLANDI. Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 3ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Coleção Passando a Limpo).

RECIFE, Secretaria da Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: **ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. Recife: Secretaria da Educação, 2015.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia y teoria de la investigación educativa. In: ROCKWELL. **Etnografia y Teoria**. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1985.

\_\_\_\_\_. EZPELETA. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. In: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (coord.). **Educación na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Editora Cortez, 1985. p.151-172.

SAMPAIO, M. C. H. Origens filosóficas da Ética em Bakhtin: re-leituras da Metafísica e da Fenomenologia ontológico-hermenêutica. In: **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo: Editora de Passo Fundo, 2012. p.192-215.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5ª Ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SAVELI, Esméria. **Escola perante a leitura**. Ponta Grossa: Olhar de professor, 4(1): 33-46, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Concepções de Leitura e Ensino**. ed. Perspectiva – v. 17 – n.31 – p.11/19, Florianópolis: Jan/Jun 1999.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para as pesquisas e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO; CARVALHO (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.54-67.

SOUSA, Luciene; GABRIEL, Rosângela. **Aquisição lexical através da leitura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

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

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO; CARVALHO (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.33-53.

SUASSUNA, Livia; GALINDO, Maria Clara. **Avaliação da Aprendizagem da Análise Linguística**: O Lugar do Texto Literário. Revista do Gelne (UFC), v.11, n.2, p.53-68, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. Reproductivismo educativo y sectores populares em la América Latina. In: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (coord.). **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Editora Cortez, 1985. p.33-60.

VEIGA da, Laura. Educação, movimentos populares e pesquisa participante: algumas considerações. In: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (coord.). **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Editora Cortez, 1985. p.174-187.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Linguística**. [trad.] Marcos Bagno 6 São Paulo: ed. Parábola, 2002.

**APÊNDICE A – Entrevista com a professora observada**

Pesquisadora: Tu acha que consegue observar cada criança na sala de aula?

EV: É possível, é possível observar pelo comportamento e também assim: pelo decorrer do tempo, a gente vai mais ou menos tendo um...uma visão, né, deles, mais ou menos o que eles gostam, o que eles não gostam, as dificuldades...e quando assim, aquela criança é uma criança que tem assistência em casa, os pais estão ali presentes, faz diferença daqueles que a família não tá nem aí pra eles, né? Família que diz assim: 'Pra quê estudar?' E tem família que é diferente, pergunta à criança: 'Meu filho, você vai aprender a ler quando?' Olha a diferença! 'Meu filho, você vai querer ser o que quando crescer?' Né? Mostra o estudo com um significado. Então tem muitas pessoas que pra ela não tem significado nenhum.

P: Aí tu acha que isso interfere na criança?

EV: Muito!

P: Na sala de aula?

EV: Muito, muito, muito. Isso a gente pode observar, você também deve ter visto aqui.

P: Sim.

EV: Né?

P: Sim.

EV: Você deve ter visto uma YM, observa um HQ e observa uma AM. São contexto totalmente diferentes. Né?

P: Sim, e um MG, uma HL...

EV: Exatamente. E assim, YM só quer brincar; pra ela, o importante é o agora, quer chamar atenção.

P: Aí por que tu acha que isso acontece? Pelo que acontece na casa dela?

EV: É o significado dos estudos. YM não tem apoio em casa. YM, ela assume a responsabilidade de casa, então a escola pra ela é um refúgio...de encontrar pessoas que ela gosta...de ter alguém pra conversar, falar das coisas dela, tanto é que estudar não importa. Já AM, ela tem aquela preocupação em ser perfeccionista, em querer fazer logo, em querer tirar dez, porque tem uma irmã dela que tá cobrando dela, tem uma mãe que tá sempre pedindo pra ver o

resultado, tudo dela, enquanto outro não. Então assim: é um leque de situações que temos em sala de aula, que a gente tem que ter um olhar.

P: E como é que tu lida com essas diferenças na sala de aula?

EV: Valorizando o potencial que cada um tem, mostrando que tem a responsabilidade de estudar, porque, se a gente não mostrar pra eles esse caminho, fica complicado, né? E também o contexto social que eles estão inseridos; a maioria deles são o quê? São faxineiras, empregadas domésticas e assim, não têm muita expectativa de sonho, de vida, mobilidade social, acha que não é uma coisa do contexto deles, entendeu? Aí quando veio aquele momento das olimpíadas, mesmo, que a gente fez na escola, quando a gente pôde mostrar que, mesmo tendo tudo contra ele, tendo as dificuldades físicas, ele luta contra todos os nãos que a vida dá pra ele. Aí a gente pôde mostrar pra eles: se um cego pôde andar, ele teve que lutar contra a deficiência dele. Você só permanece na situação que você quer se você aceitar. Agora, se você lutar, vai conseguir. Aí por aí vai. Acho que a sensibilidade e a mobilização, aquele olhar mais específico pro aluno faz com que ele aflore.

P: Aí tu escolheu ser professora por isso, porque tu gosta de observar as crianças e se envolver com elas?

EV: Eu sempre gostei muito de gente, gente; eu gosto de gente, eu gosto de ver as pessoas bem, eu gosto de ver as pessoas progredindo, embora seja, infelizmente, uma classe que nós não somos valorizadas, porque nós nos damos muito, mas eu acho que o mistério da vida é você gostar do que faz e gostar das pessoas. Porque, quando você gosta, você se interessa, a gente só se interessa por aquilo que a gente gosta. Eu não vou dedicar o meu tempo pra algo que eu não tenha prazer em fazer. Mesmo sendo cansativo, enfadonho, mas é muito prazeroso ver uma criança que não sabia ler aflorando pra ler, uma criança que não tinha noções de matemática e você vê que ele está usando a matemática sem perceber. Então assim, são contextos do nosso dia a dia que você faz com que ele perceba e que ele tem a necessidade de estudar.

P: E o que tu acha que aflorou tu na tua vida pra querer ser professora?

EV: Rapaz, quando eu era pequena, eu brincava tanto de boneca, e as bonecas eram meus alunos. Meu avô foi professor, então assim, meu pai falava...como eu e meus pais veio de família humilde, meu pai é da cidade de Moderna, Sertão de Pernambuco, então quando aquele povo consegue estudar até a quarta série,

saber ler e escrever, isso pra eles é o quê? É, devido à dificuldade social, isso pra eles é um máximo. Então assim, era uma das pessoas que lia, que ajudava a sociedade deles ali. Então ficou naquela educação simples, né, até a quarta série. E os meus pais sempre falavam: 'Estude, estude, porque é o que você pode ser de melhor na vida é através dos estudos'.

P: Então você teve essa influência da família?

EV: Eu tive, eu tive; tanto é que, lá em casa, eu sou professora, minhas duas irmãs também; foi uma área que a gente abraçou.

P: E tua mãe e teu pai foram até o quarto ano mesmo?

EV: É, minha mãe e meu pai foi o ensino fundamental; também a necessidade fez com que eles mostrassem à gente a persistência: 'Estude, estude, estude'. Eu tive essa formação com eles.

P: E eles trabalham?

EV: No caso, eles são aposentados, né. Hoje minha mãe, meu pai já é falecido; mas eles eram aposentados. Meu pai era comerciante e minha mãe era tecelã.

P: E tu teve alguma influência leitora na tua vida?

EV: Ah, eu sempre gostei, visse, sempre gostei da leitura. E como tive um tempo também que eu tive a função de radialismo, isso faz a pessoa ficar atenta, né? Tanto é que eu tive a dúvida entre radialismo e educação, mas acabei indo pra educação.

P: Aí tu gosta de ler o quê? Sobre o quê?

EV: Atualidades...muito; atualidades era meu foco, né. Pra tá discutindo, questionando...

P: Jornais?

EV: É, jornais informativos, era meu foco. Tanto é que você vê que, quando tem uma situação que tá acontecendo no mundo, eu faço questão de trazer pros alunos, pra que eles interajam, pra eles verem o que faz parte do nosso dia a dia, que nós precisamos estar informados...Contar história também, literatura infantil, gosto muito.

P: Essas leituras que você realiza, tu acha que elas entram em sala de aula?

EV: Sim, sim; porque um leitor, quando ele gosta e tem conhecimento do que faz, ele dá uma representatividade maior, um significado diferenciado, num é? Contar as histórias de uma maneira diferente, de uma maneira...como se tivesse

vivendo de fato, né, entrar realmente na história é muito bom; e levar o aluno a imaginar, né, se imaginar em determinado lugar.

P: É, eu percebo que tu faz uma leitura bem dramatizada.

EV: É, eu adoro, adoro ver eles envolvidos.

P: Se envolvem mesmo. E essa leitura que tu também gosta de fazer de atualidades, é notícia, é o quê? Tu gosta de ler literatura também?

EV: Também, também; contos, né, como no folclore, a gente explorou bastante, em Álvares de Azevedo também, o Encontro com a Morte, assim meio horripilante, ficou bem interessante; que é a literatura infantil, né, que, quer queira quer não, a gente tem que alimentar o sonho, a imaginação...que é o que nos move, né, se a gente não acreditar, tá ferrado.

P: Como tu acha que foi teu trabalho com a leitura com as crianças nesse período do primeiro semestre que eu observei?

EV: Ué, eu, assim, eu fiz o possível pra que eles percebessem o quanto faz parte do nosso dia a dia e que ler é bom; ler não é chato; ler não é cansativo; ler é bom, dependendo como se lê.

P: E quais eram os teus objetivos com relação ao ensino da leitura?

EV: Meus objetivos era aguçar o gosto pela leitura, entendesse? Por isso assim, eu dramatizava, chamava atenção, questionava: 'O que será que vai acontecer? O que vocês acham? Por que disso? Para que disso?', para que ele se sentisse envolvido no texto e tivesse um outro contexto, um outro final. É aguçar realmente o raciocínio.

P: E com que frequência tu acha que trabalhou a leitura com eles?

EV: Eu acho que dentro dos cinco dias. Eu vou dizer os quatro, visse? Porque quando não estava diretamente ligado com português, a gente tava com história, geografia, matemática, até nas artes; porque matemática, se você não conseguir entender o que tá lendo, você não vai conseguir solucionar os problemas.

P: Quais eram as tuas perspectivas ao trabalhar a leitura numa turma de quarto ano?

EV: Era que os alunos conseguissem ler e entender o que tavam lendo; não ler sem compreender, mas ler e poder interpretar, compreender aquilo que foi lido. Por isso eu usava de todas as maneiras para que eles vissem o significado da leitura: que não é ler por ler. Eu leio para quê, qual a finalidade de quê, com a função de quê? Entendesse?

P: Aí ler, pra tu, é compreender? E como é que tu acha que eles estão compreendendo, ou não?

EV: É. A funcionalidade da leitura. Porque eu leio para me informar, eu leio para dar um recado, eu leio para dar uma notícia, eu leio para festejar. Né?

P: Então tu acha que compreender é o aluno entender o objetivo...

EV: ...da leitura; daquele texto, da leitura.

P: E como é que tu acha que avalia os alunos, se eles estão compreendendo ou não?

EV: Ah, graças a Deus sim, assim, eu já fiz o parecer geral da turma e, pelo que eu percebo, é que o trabalho fez um efeito, porque eles leem e interpretam e conseguem se colocar. Alguns já conseguem ler questionando, né? Então isso é muito bom. O objetivo foi alcançado. E alunos que não liam, silabavam, conseguem ler. No caso, eu tenho dois que foram retidos, justamente pela questão de maturidade, de disposto, mesmo, de envolvimento, que no caso a mãe que disse pra filha: 'Tu num sabe ler não'. Ela falando pra mim: 'Olhe, tia, minha mãe disse que eu num sei ler não, eu peguei o livro e comecei a ler, ela nem acreditou que eu tava lendo, ela ficou tão feliz, tia'. Eu disse: 'Que bom! Parabéns! Tá vendo? Se esforce, cabe a você'. Então nem os pais acreditam, nem os pais incentivam, só acham também que eles já são fracassados, infelizmente.

P: Então tu acha que a educação familiar tá...

EV: ...nossa parceira, né?

P: E tu acha que é só a família que os alunos trazem influência de fora?

EV: Não. A gente também vê aqueles alunos que frequentam algum grupo religioso, eles também têm interferência da leitura, porque eles tão sempre em contato com livro, com a Bíblia, com um texto, seja ele o que for. Então a interferência religiosa faz com que também a questão da concentração que é preciso ter pra ler. Aqueles que trabalham em comércio, que trabalham juntamente com o pai, anotando quem pagou, quem comprou fiado, quem não comprou...é interessante.

P: Então eles trazem muita influência de fora pra sala de aula?

EV: Tem.

P: E como tu acha que tu consegue lidar? Porque eu vi várias discussões assim na sala de aula, né, por exemplo, sobre doenças, até sobre homossexualidade

já falaram, sobre tudo, então o que é que tu acha que tem a mais na sala de aula?

EV: As influências externas. Que eu não posso deixar eles alheios do que tá acontecendo, porque é o ambiente que eles encontram para questionar, é o ambiente que eles encontram pra se autoafirmar e para colocar suas ideias. Então eu amo quando eles estão debatendo, amo quando eles estão questionando entre si. Então isso mostra que eles estão pensando, porque a função de nossa escola é fazer seres pensantes, o porquê disso, para que disso. E, às vezes, assim, eu tenho uma aula planejada e mudo tudinho, porque aquela é a linha de interesse, né? Aí a gente muda o foco porque a minha âncora é partir do interesse do aluno, entendeu?

P: Entendi. E isso seria contextualizar, né?

EV: Exatamente.

P: Então tu acha que a leitura tem algum papel nisso, nesse descobrir essa... trazer essas influências, fazer com que eles descubram o que tá acontecendo no mundo?

EV: Hum, hum. Tanto a leitura leitura, quanto a leitura visual, né? Porque eles fazem essa leitura visual. Então esse questionamento deles, essas inquietações deles são muito válidas.

P: E quais foram os diferentes tipos de atividades de leitura que tu considera que realizou com a turma?

EV: Uma delas é a leitura visual, que eu exploro muito, por que isso, para que disso e daí eu parto para o debate, né, os questionamentos deles. E depois da leitura visual, a gente vai para a leitura informativa mesmo, o que é que diz o texto, por que disso, para que disso e a leitura que ele traz com ele como aluno, que é a leitura dele de mundo, a leitura da realidade da casa dele.

P: Aí quais foram os objetivos com que tu trouxesse essas atividades?

EV: Questionar. Pensar. Fazer eles pensarem, fazer eles questionarem, fazer com que eles sejam argumentativos, se expor, colocar as ideias, ver o que ele fala tem um significado, eu valorizo muito a fala deles, a fala dele, né? Eu não gosto de menino que tem medo de falar. Então, 'minha filha, que é que você acha?' Eu fico aperreando eles, né? 'Fulano, o que é que você acha? Sicrano, tu acha que é assim?' Já para fazer com que ele se sinta um ser integrado à situação.

P: Eu percebi, também, que a leitura tá sempre atrelada a alguma atividade de produção, produção seja ela oral, ou produção escrita, ou produção fazer um desenho. Por que tu faz isso?

EV: Para que ele perceba o significado da leitura. Que a leitura pode ser visual, que a leitura pode ser textual, é uma maneira de ler, né? Então as diversas faces que a leitura oferece.

P: Então, quando eles estão produzindo, eles também tão, de certa forma, lendo?

EV: É...fazendo leitura de imagem.

P: E o que seria, pra tu, ler e escrever? Tu acha que é diferente, que não é?

EV: É a liberdade para o mundo. Quem não lê, quem não escreve, acho que é cego e preso em seu próprio mundo, então é uma pessoa isolada. E a leitura e a escrita estão entrelaçadas. Eu não admito que nenhum cidadão, hoje, seja analfabeto, sabe? E a questão do analfabetismo é gritante e a gente, como educador, a gente não acredita que ainda exista isso.

P: Então tu acha que a leitura e a escrita faz a pessoa estar inserida no mundo?

EV: Na sociedade.

P: E as leituras que tu trouxe, eu percebi que tu trouxe muito, por exemplo, contos...

EV: ...eu amo!

P: ...aí por quê? Era um gênero a ser trabalhado, havia alguma orientação curricular, foi porque tu quis...e quais foram os outros gêneros que tu acha que entrou em sala de aula?

EV: Além dos contos, foi a apresentação de um texto diferenciado, e é um texto bom de se ler, porque retrata uma situação do dia a dia, ou de algo, ou de alguém, pra que eles pudessem se apropriar e também a questão de usar a imaginação, né, porque quando você vai contando alguma coisa, você faz com que eles se sintam inseridos naquele contexto; então, além de fazer com que o aluno se sinta inserido, o conhecimento desse tipo de texto. Quando eu trazia um texto científico, um texto jornalístico, também era para mostrar a diversidade de texto. Todas elas na função de fazer com que o aluno pense, que o aluno desperte, que ele veja a necessidade da leitura, o quanto ela tá tão envolvida em nosso dia a dia.

P: Como se deu a inserção do conto? Porque eu lembro que eu faltei à primeira aula, pois foi num dia de segunda feira e havia reunião do GPEALE, e quando foi a segunda aula em que eu me deparei com os contos, foi tu retomando “protagonista” e “antagonista”. Teve alguma leitura prévia sobre o que é “conto” do livro didático, ou do diário *online*, ou foi tu que trouxe, como foi isso?

EV: Foi, houve sim, na questão do livro didático, uma apresentação do que era antagonista e protagonista e ali em cima o que era só apresentar sem questionar, né, então foi a funcionalidade didática, mesmo. Então, além de eu falar o que era conto, dizer que são elementos básicos dentro de um conto.

P: Então tava no livro didático?

EV: Tava no livro didático.

P: Eu faltei nesse dia, como foi que tu começou?

EV: Foi apresentada a leitura...

P: ...de um conto?

EV: De um conto, que já vinha nele e despertando pra ‘quem seria isso, qual a função dele, quem seria um outro elemento, qual é a função?’; ainda trouxe pro contexto maior, que são as telenovelas, né, para que eles pudessem perceber se isso tá dentro ou não; que não é uma coisa longe da realidade, que eles não tenham visto, porque tá tão comum, que às vezes não só conhecemos o nome científico, mas a gente sabe quem é a mocinha e quem é o vilão. E que eles sabem muito bem, são noveleiros<sup>20</sup>, né?

P: Pra realizar essas atividades, tu disse que leu contos e o que mais?

EV: O livro didático estava oferecendo a estrutura de conto, né, a tipologia de conto, então, além do que o livro didático trazia, eu peguei outros paradidáticos, né.

P: Por tua conta própria?

EV: Foi.

P: Onde que tu se embasa pra tirar essas atividades que tu traz por conta própria?

---

<sup>20</sup> Contexto social micro e macro: no micro, a classe à que pertencem e a falta de atividades paralelas além da escola: cursos de músicas, línguas estrangeiras, ou prática de esportes, ou presença em cinema, teatro, festivais, ida a museus, bibliotecas, leituras de livros etc. não faz parte da realidade deles; no macro, também há uma ordem social que empurra as crianças para o sedentarismo e, na falta de um celular, um tablete, ou um videogame para passarem grande parte do tempo jogando, é muito comum em crianças de classe média baixa que esse tempo ocioso seja alimentado pela televisão.

EV: Pesquisas. Pesquisa, internet, também situações que nós temos em nossos encontros de estudos, entendesse, capacitações.

P: Aí tu traz os textos daí e de tuas leituras, também?

EV: Exatamente.

P: E o que é que tu leva em consideração pra escolher, ou não, um texto e trazer pra eles?

EV: O atrativo para o aluno, o que ele vai ter de atrativo para o aluno e sempre eu procuro me apegar ao contexto: o que é que aquele conto quer me trazer, qual a funcionalidade daquilo? Eu não trago por trazer; quando eu trago, eu sempre amarro a alguma coisa, para eu possa estar atrelado à questão do ser humanos, de pessoa, o que é que ele pode ser melhor, até onde isso soma, até onde isso é bom? Entendeu?

P: Entendi.

EV: A preocupação com o social também.

P: E o diário online, o projeto político pedagógico da escola, eles influenciam também?

EV: Influenciam.

P: As diretrizes, o que é que tu acha que influencia também?

EV: É desenvolver um cidadão crítico é responsabilidade do diário, do PPP da escola é questionador, né, e eu tenho muito essa inquietação dentro de mim, eu não gosto de nada pronto e preparado; eu gosto de ver o aluno pensando, o aluno criando, aquele que argumenta, que questiona.

P: Por isso também que tu não traz modelos, né, tu molda tua aula a cada situação, a cada criança...

EV: Isso, tanto é que eu disse a você: se eu sentir que ele tá inquieto, que tem alguma coisa perturbando, vamo simhora ver por que disso, ou para que disso. Então acho assim, é aquela coisa...é... Ausubel<sup>21</sup> é um teórico que eu acho muito interessante, que ele fala que o que movimenta, o que impulsiona é aquilo que o aluno tem interesse. E, realmente, eu me vejo assim. Quando nós, seres humanos, nos sentimos envolvidos com algo ou com alguma coisa, ali é um ponto de partida; ali ele vai pesquisar por questão própria, ele vai ter a vontade

---

<sup>21</sup> Referência ao teórico da aprendizagem David Ausubel

de querer conhecer o 'para quê?' e o 'por quê?' e é a âncora, é a âncora pra qualquer coisa que a gente pretenda fazer; envolvido e querer fazer.

P: E como é que funciona o diário online?

EV: Estamos aí, né (risos), nós estamos no período que estamos sofrendo muito para preencher esse bendito diário online, que todo mundo tá acessando a plataforma superpesada, não conseguimos nem registrar aquilo que a gente tem pra fazer.

P: O que tu tens que registrar diariamente?

EV: Diariamente, tudo que é dado, conteúdo que foi abordado, disciplina que foi envolvida, em detalhes, apesar de que eles apresentam lá o conteúdo que é pra ser desenvolvido e a gente vai adaptando.

P: Aí tu faz isso na escola, ou em casa?

EV: Quando o computador me permite, eu realizo na sala de aula; quando não, é varando as madrugadas, como hoje mesmo; em casa.

P: E a escola disponibiliza computador e rede, como é?

EV: Aqui na escola tem, sim, sendo que é muito fragilizado o sistema.

P: É um notebook pras professoras? Eu percebi que a monitora leva na sua sala. Quando tu preenche, ela retira e leva pra outra professora preencher.

EV: Cada um tem um notebook, agora o que nos atrapalha é a questão da internet ser muito frágil.

P: É, porque eu percebi que vocês não usam internet em sala...

EV: ...não tem como! Ela roda, roda, roda e não entra, é muito fragilizada! É péssima.

P: Agora assim, tu tem que preencher diariamente o diário online, o que deu ou não, mas, ao mesmo tempo, tu deixa a turma dizer o ritmo, né, que eu percebi?

EV: É, isso.

P: Então, o que te importa mais é o ritmo da turma, ou o que tu tem que preencher?

EV: O que mais me importa é o desempenho dos alunos, se eu precisar repetir aula eu repito, se ele não entender, a gente vai de novo, porque eu não vou ficar enchendo linguiça, né?

P: Sim. E o PPPi da escola, tu acha que influencia?

EV: Influencia. Porque ele trabalha com a realidade, ele procura trabalhar as dificuldades que, dentro da escola, a gente tem. Então é trabalhar com o que tá deficiente.

P: E vocês participam da...

EV: ...participa.

P: Como é que vocês participam?

EV: Existe logo no início do ano a apresentação da nossa Cláudia, né, e apresenta as metas e a gente traça como chegar lá, entendeu? Quais são as maneiras para alcançar determinados fins.

P: E vocês leem também?

EV: Lemos, lemos.

P: E as atividades que entram em sala de aula, também entram as do PPPi? Porque eu percebi assim, que a escola tá toda envolvida num projeto só; isso é do PPPi, da prefeitura, do diário online...?

EV: São pesquisas. Pesquisas tanto do professor, que esteja entrelaçada com o conteúdo a ser dado, quanto da nossa supervisora, que ela nos facilita: quem tem questão de leitura, qual a dificuldade, dependendo do nível silábico, tem isso e isso, essas atividades propostas em desenvolver, entendeu?

P: Sim, porque assim, tem o projeto, geralmente, por datas comemorativas, né?

EV: Isso, isso.

P: Aí eu vejo que a escola toda fica envolvida num projeto de leitura e de produção, o que é que tu acha disso?

EV: Eu acho isso muito significativo, porque é aquela coisa, né, é um projeto que tem um significado para o aluno, ele não tá fazendo por fazer, ele tá fazendo e se sentindo elemento daquele painel, elemento daquela proposta de desempenho, ele não tá alheio, ele tá inserido.

P: E o cantinho da leitura que existe na sala de aula, como funciona?

EV: A gente sempre tem um momento, eu sempre procuro pegar algum livro dali, para que desperte nele a curiosidade de ir lá e pegar um.

P: E como é que tu faz isso?

EV: Sempre em algum momento que eu posso, eu pego um livro, eu pergunto quem leu, se gostou, 'quem já leu esse livro?', o que eles acham...então tá sempre ali e sendo repostado.

P: Como tu avalia que a criança apreendeu as leituras realizadas?

EV: Pelo desempenho e participação. Se eu vejo ela participando, se eu a vejo envolvida com o assunto, eu sei que ela tá se colocando; se eu percebo ela muito calada, ali tem problema.

P: Ainda sobre aqueles projetos da escola, eu percebi que tu leva as crianças a compararem um conto com outros gêneros, como os informativos da *aedes aegypti*, que veio, da dengue, bula de remédio, notícia de jornal...por que tu realiza essas comparações?

EV: Pra eles perceberem a diversidade da leitura, e a funcionalidade: eu leio para me entreter, eu leio para informar, eu leio para fazer um registro, eu leio para deixar um aviso, então a funcionalidade da leitura e da escrita, que os dois estão entrelaçados.

P: Então ler, pra tu, é agir no mundo...

EV: É, é.

P: ...e o aluno tem que estar inserido nisso pra saber usar conscientemente

EV: Exatamente.

P: Tu também realizou a leitura de mesmos contos, mas de diferentes autoras, como, por exemplo, *A Gata Borralheira*, afirmando que eram escritas diferentes da mesma história. Qual a importância dessa atividade pra tu?

EV: A percepção; que eles consigam perceber que o mesmo fato pode ser contado de várias maneiras; a poesia tem o seu íntimo e a sua maneira; a poesia, ela pode ser contada em forma de um conto, dependendo de como o autor quer escrever, então, a variedade de apresentação da leitura.

P: E também houve momentos em que tu trouxe a mesma temática, por exemplo o dia das mulheres, com diferentes gêneros: tu trouxe poema, letras e de música e contos. Qual a importância dessas atividades pra você?

EV: É justamente a rima; quando a gente vai pra musicalidade, a estrutura do texto tem verso, estrofe, rima, já entra na questão ortográfica; e tá abordando o mesmo assunto; e também já pego aquele que gosta de cantar! Aí é que ele se sente o máximo...

P: ...aí se envolve, né...

EV: ...aí se envolve mais ainda! E cantar faz bem, né?

P: Essa questão ortográfica, pra tu, é o quê? Tu acha que ela entra na leitura?

EV: Ah, eu acho assim, a parceira, né? Porque quem lê escreve melhor. E, realmente, aqueles alunos que têm o hábito de estar escrevendo, eu não preciso nem mostrar a ele 'o que é que falta aqui? Eita, tia, esqueci'.

P: E tu acha que, na leitura, traz pra eles a gramática, ou são coisas diferentes aula de gramática e aula de leitura? Tu acha que eles têm aula de gramática?

EV: Eu procuro apresentar de uma forma sutil; pra não ser enfadonho, pra que depois ele não venha achar que é justamente algo chato, algo sem significado; ó, tá aqui, ó, isso tá aqui por isso!

P: Então tu traz no momento em que tá trabalhando a leitura.

EV: De uma maneira sutil. Em outro momento, eu enfoco um pouco mais. Na hora da gramática. Mas em outros, 'ó, isso aqui tá aqui por isso, viu?'. Lá na frente, tem o momento da gramática e a gente discute: 'gente, a gente não viu aquilo lá? A gente agora tá vendo aqui, por conta disso e disso'.

P: Quais foram os objetivos dessas leituras, que tu fazia assim: tu abria um livro em sala de aula – acho que foi a que mais aconteceu: tu abria um livro, lia pra turma, ou, às vezes, as próprias crianças pediam pra realizarem a leitura, e durante elas irem realizando a leitura, tu ia fazendo perguntas do tipo se elas sabiam o que significava alguma palavra, 'o que significa isso?', ou então no final, tu perguntava de que parte elas teriam gostado mais. Qual o objetivo dessas atividades?

EV: O objetivo é o gosto pela leitura e, mais uma vez, a funcionalidade e, também, como é que eu posso dizer, a maneira prazerosa que as coisas podem acontecer, que a gente pode aprender, sem ser de uma maneira engessada; ser espontâneo e prazeroso. Por isso a dramatização, por isso o questionamento, por isso muitas vezes o 'o que é que tu acha, tu gostou disso?', por que tu não gostou?', justamente pra inserir. E eu gosto de leitura; eu acho que quando você trabalha com gosto, as coisas acontecem.

P: Tu acha que ela embasa teu trabalho?

EV: Embasa, embasa. Até porque assim, o desafio de nós, educadores do ensino fundamental, é fazer a criança ler.

P: E ler é o quê?

EV: Ler é sentir-se um ser social, pensante, integrante de uma sociedade tão cheia de dificuldades. Transformador. É o elemento transformador para o ser humano. Quem lê se transforma.

P: Então ler, pra tu, é ir além das palavras, não é apenas decodificar?

EV: Ler é sentir-se um ser humano inserido nessa sociedade; é ter a consciência crítica, é saber se posicionar, é saber se colocar, é saber questionar; é a liberdade para o voo. A liberdade para a vida.

P: E tu considera teus alunos leitores?

EV: É...eu faço o possível pra isso, né...

P: Pronto, a última coisa, EV, que eu ia perguntar é: tu pertence a essa comunidade?

EV: Não.

P: E tu acha que eles aqui têm alguma outra coisa, assim, porque eu não vi um teatro, um cinema, o que é que tu acha que eles fazem?

EV: São muito desprovidos. A escola, nessa comunidade, é o escape deles; é onde eles se realizam, onde esperam ter coisas novas, é onde eles veem as coisas acontecerem. Eu acho que é um ponto...o *point*; porque eles trocam ideia, eles brincam, eles se divertem, eles aprendem; é a única atratividade deles como criança.

P: Fora da escola, tu acha que não têm, assim...

EV: ...têm não, só ficam em casa ou na rua brincando, ou muitas vezes vão para um trabalho, cuidar de um cavalo, levar pro sítio com um tio...é um contexto social muito difícil. O teatro, acho que essas crianças nunca foram, Ray. Nunca foram; a escola que proporciona isso a eles. Por isso o empenho, né, por isso a minha preocupação em um olhar crítico, o que é que eles podem oportunizar através da leitura outras realidades, né, porque, quando eles conhecem, eles vão começar a ir em busca. Eu acho que a leitura também é isso: ela lhe oportuniza novos conhecimentos, novas realidades; porque eles acham que o mundo se concretiza e é só isso aqui; eles não têm noção em âmbitos maiores; nós estamos nesse planeta Terra, que tem os continentes, então assim, aí a gente vê a nossa responsabilidade de abrir os leques. Ir para Camaragibe é como se fosse, para muitos, uma viagem inesquecível e Camaragibe é aqui, mas, para muitos, é uma viagem.