

FERNANDA MAURÍCIO SIMÕES

**APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO (E DE
NUMERAMENTO) ESCOLARES POR ESTUDANTES DA EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria da Conceição Ferreira Reis
Fonseca

Co-orientadora: Vera Masagão Ribeiro

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação intitulada **APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO (E DE NUMERAMENTO) ESCOLARES POR ESTUDANTES DA EJA**, de autoria de **FERNANDA MAURÍCIO SIMÕES**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

**Prof^ª. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca –
FAE/UFMG – Orientadora**

**Prof^ª. Dra. Vera Masagão Ribeiro–
AÇÃO EDUCATIVA – Co-orientadora**

Prof^ª. Dra. Míria Gomes de Oliveira – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 19 de agosto de 2010

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque, graças a Deus, encontrei pessoas que foram:

“colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove”.

Cora Coralina

Meus agradecimentos:

À Ção, grande companheira nessa caminhada. Pelas orientações, sempre cuidadosas, intensas e competentes. Pelo modo humano como acolheu cada dúvida, cada inquietação, cada nova percepção. Pela oportunidade de conviver e de aprender com a Ção, mulher, profissional, mãe e amiga.

À Vera, por ter dado grandes contribuições a este trabalho.

A todos da Escola Municipal Deputado Milton Salles, que abriram as portas da escola para realização deste estudo. Em especial, agradeço à professora Márcia e aos estudantes da sala pesquisada, por me acolherem tão carinhosamente e por nos possibilitarem aprender mais sobre “os processos de aprender na EJA”

Aos estudantes jovens e adultos, em especial aos do Centro de Convivência e aos das Obras Pavonianas, que me ensinam a fazer da educação um ato político e de compromisso com a construção de um mundo melhor.

À minha mãe, pelo amor, carinho e cuidado e por ser, para mim, o primeiro grande exemplo de educadora. Aos meus irmãos Gu e Dé, pelas conversas agradáveis de domingo e por também me ensinarem a ter sonhos.

Ao Dany, meu amor, que sempre acreditou em mim e com quem eu pude compartilhar as dúvidas e as conquistas desde o início dessa trajetória. É muito bom ter você como meu companheiro nessa aventura da vida. Obrigada também pelo retoque final da formatação e pelo cuidado e carinho com que você se dedicou a essa empreitada.

Aos meus tios, tias, primos e primas, pelos encontros de família, sempre agradáveis.

Às amigas da Fae, Adriana, Fernanda, Luiza, Joana, Liliane, Flávia, Juliana e Lucimar, por cada grande encontro ao longo desses anos, que tornaram minha vida mais leve e alegre. E por saber que posso contar com vocês. Isso é muito bom!

À Cláudia Patrícia, amiga querida, que mesmo de longe, participa de cada momento de minha vida.

Aos amigos Luiz e Daya, pelo privilégio de conviver com vocês, pessoas tão bacanas, nesses anos de amizade.

Aos amigos da AMANU, Luiz, Daya, Rodrigo e Maura, que me ensinam a utopia, sempre.

Aos queridos colegas do Centro de Convivência, pelos aprendizados proporcionados nesses quatro anos de convivência.

Aos queridos colegas das Obras Pavonianas: Adelson, Ana Virgínia, Denise, Dorinha, Valdete e Zezé, pelo apoio nessa reta final e por poder viver com vocês os desafios de construir a uma educação de qualidade para jovens e adultos.

Ao Olavo, Augusta e Moema, pelos aprendizados no “noite a noite” do “Edgar da Mata”.

Aos colegas do Projeto EJA BH, pelas nossas valiosas “trocas experiências”. Com vocês, tenho aprendido a ser educadora.

Aos colegas do Fórum de EJA, que nos ensinam a seguir lutando pela educação de qualidade para todos e todas.

À Patrícia e à Claudia Starling, pela disposição em ajudar sempre que foi preciso e por ter podido compartilhar um pouco deste trabalho com vocês.

Aos colegas e colegas da Pós, pelos conhecimentos partilhados e por esse tempo de convivência.

À Amelinha, que participou da gestação desse projeto e me acolheu com tanto carinho.

Aos professores Léo e Ana Galvão, por todas as contribuições, desde a graduação. À Analise, que também marcou minha trajetória como educadora. Aos demais professores da FAE, que, com suas aulas, prestaram grandes contribuições a este trabalho.

Aos funcionários e funcionárias da FAE, sempre disponíveis e atenciosos.

À Marlene, pela revisão criteriosa e pelos momentos agradáveis de leitura do trabalho.

À Thal, pela grande disponibilidade em colaborar na tradução.

RESUMO

Neste trabalho, analisamos os modos como pessoas jovens e adultas, estudantes da Educação Básica, apropriam-se das práticas de letramento (e de numeramento) escolares. Tais práticas foram flagradas nas interlocuções entre alunos, alunas e professora de uma turma correspondente a uma etapa intermediária do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Belo Horizonte que oferece a modalidade EJA em seu período noturno. A análise foi operacionalizada tomando como referência os conceitos de letramento, de numeramento, de alfabetismo e de apropriação. A reflexão sobre as posições assumidas pelos estudantes em relação às práticas de leitura e de escrita, bem como em relação às práticas matemáticas forjadas no contexto escolar, considerou a dimensão sociocultural de tais práticas. Buscamos identificar, particularmente, os valores, as estratégias e os conhecimentos mobilizados pelos estudantes a fim de se apropriarem dessas práticas e se incluírem como sujeitos de conhecimento e de cultura nesse espaço de comunicação humana.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Letramento, Numeramento.

ABSTRACT

In this work we analysed how young and grown-up Basic Education students learn school practice of literacy and numeracy. Those practices had been noticed in conversations between students and a Elementary Education teacher. This group studies at a public school from Belo Horizonte that offers Youth and Adult Education at night shift. The analyses had been done considering the concepts of literacy and numeracy, alphabetization and appropriation. We considered the cultural significance of reading and writing to understand the student's behavior when they are practicing these skills. We tried to identify values, strategies and knowledges that students use to join human communication as knowledge and culture propitiator.

Key word: Youth and Adult Education, literacy, numeray.

SUMÁRIO

1 PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA	10
1.1 Letramento e numeramento	13
1.2 Letramento e escolarização	17
1.3 Alfabetização, alfabetismo e letramento escolar: domínio de habilidades e apropriação de práticas	20
2 METODOLOGIA.....	23
2.1 A escolha do campo.....	23
2.2 A proposta pedagógica da escola.....	24
2.3 O Agrupamento da Socialização	27
2.4 A apresentação do projeto de investigação às professoras da escola	29
2.5 A escolha da turma para o desenvolvimento da investigação	30
2.6 A pesquisa na turma selecionada.....	31
2.7 A dinâmica das aulas na turma observada.....	33
2.8 Os sujeitos da pesquisa.....	41
2.9 Organização do material empírico e perspectiva de análise.....	46
3 ANÁLISE	48
3.1 Práticas de letramento (e de numeramento) em atividades de alfabetização (e alfabetização matemática)	49
3.1.1 Caso do aprendizado de regras ortográficas: “ <i>Eu moro no morro</i> ” “ <i>As regras a gente memoriza e vai</i> ”	50
3.1.2 Caso do sistema de medidas: “ <i>Ah... então quer dizer que o metro está correspondendo a zero metro</i> ”	57
3.1.3 Caso da ordem de grandeza: “ <i>Ô Márcia, depende da porta</i> ”	63
Conclusão	71
3.2 Práticas de letramento (e de numeramento) em atividades de leitura e produção de textos.....	73
3.2.1 Caso “O que faz uma história ser boa?”: “ <i>Tem que ter começo, meio e fim</i> ”	74

3.2.2. Caso do Conto Rapunzel: “ <i>Eu nunca estudei isso lá, não</i> ”	81
3.2.3 Caso da produção de um texto a partir da leitura de mapa: “ <i>Escrever explicando é mais difícil</i> ”	87
3.2.4 Caso da produção de uma fábula: “ <i>Não... Porque aqui eu estou escrevendo uma coisa que eu quero que fique pra ela</i> ”	94
3.2.5 Caso da produção de um conto: “ <i>Eu não consigo fazer história de jeito nenhum. Isso não entra na minha cabeça</i> ”	99
3.2.6 Caso da apresentação em público: “ <i>Se fosse uma coisa ensaiada, planejada, eu ia</i> ”	103
Conclusão	108
3.3 Práticas de letramento (e de numeramento) em atividades “de Matemática” e “de Português”	110
3.3.1 Caso da pergunta sobre as medidas: “ <i>Eu coloquei o nome e a altura também</i> ” “ <i>Não está pedindo altura aí, não</i> ”	110
3.3.2 Caso de passar o texto para o plural: “ <i>E o quando como é que vai colocar? Quando, que coisa mais idiota</i> ”	114
3.3.3 Caso da interpretação de texto	118
3.3.3.1 “ <i>Eu não sei interpretar o texto</i> ”	118
3.3.3.2 “ <i>Eu estou aprendendo a tirar coisa do texto, que eu não sei</i> ”	123
3.3.4 Caso da tabela “Olimpíadas da Escola”	126
3.3.4.1. “ <i>Uai, tem um tanto aí, eu não sei qual que é não</i> ”	126
3.3.4.1 “ <i>Que que é a metade de trinta.</i> ”	131
3.3.5 Caso das tecnologias (fita métrica e calculadora): “ <i>Eu só olho</i> ” “ <i>Rapidinho faz</i> ”	135
Conclusão	146
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXO A- Roteiro da Entrevista com a coordenadora da EJA da Escola.....	161
ANEXO B- Questionário I.....	162

ANEXO C- Questionário II.....	163
ANEXO D- Tabulação dos dados questionário II.....	170
ANEXO E- Crônica Coração Roubado.....	179
ANEXO F- Conto Rapunzel.....	181
ANEXO G- Fábula As longas colheres.....	184
ANEXO H- Texto da aluna Adriana.....	185
ANEXO I- Texto da aluna Adriana.....	186
ANEXO J- Texto da aluna Clarice.....	188
ANEXO K- Texto da aluna Neuza.....	190

1 PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho buscou investigar como os alunos e as alunas da Educação Pessoas Jovens e Adultas (EJA) que cursam o segundo ano de um ciclo de escolarização correspondente ao Ensino Fundamental se apropriam das práticas de letramento escolares. Nossa¹ questão de pesquisa foi construída a partir não só das reflexões sobre minhas experiências no campo da extensão e da pesquisa em EJA, durante o curso de Pedagogia, mas também dos estudos que empreendemos em relação ao trabalho que realizo como professora de estudantes jovens e adultos da escolarização básica da Prefeitura de Belo Horizonte².

A atuação como monitora de Pedagogia do Projeto de Ensino Fundamental Segundo Segmento de Jovens e Adultos da UFMG (PROEF II)³ me possibilitou conhecer melhor as pessoas jovens e adultas estudantes da Educação Básica e elaborar as primeiras questões relativas às práticas de leitura e de escrita desses sujeitos. Em particular, o Projeto “Saberes da Turma 44”⁴, realizado pela equipe de professores em que eu atuava e cuja intenção era possibilitar aos alunos a identificação e a reflexão sobre os saberes que construíram em espaços não escolares, foi importante para deflagrar duas reflexões. A primeira se relaciona à relatividade do papel da leitura e da escrita na construção de conhecimentos; a segunda diz respeito à tese de que o modo como a escola usa a escrita corresponde a apenas um tipo de letramento (ROJO, 2001; KLEIMAN, 1995). De fato, os saberes elaborados pelos estudantes por meio da participação em situações sociais relacionadas ao trabalho, ao lazer e à culinária nem sempre demandavam o uso da leitura e da escrita e, quando esse uso se fazia necessário, suas intenções ora se aproximavam, ora se distanciavam daquelas que motivam a utilização da escrita no espaço escolar.

¹ Neste texto, alternam-se o uso de verbo na 1ª pessoa do singular e do plural, referindo-se ora a procedimentos individuais de pesquisa, ora ao coletivo que confere sustentação às reflexões que aqui se desenvolvem.

² Atuo como professora do Projeto EJA BH, implementado pela Secretaria Municipal de Educação. Esse projeto visa atender à demanda de EJA na cidade e tem turmas localizadas em espaços escolares e não escolares.

³ O PROEF 2 oferece aos funcionários da universidade e à comunidade externa uma experiência de escolarização com a duração de três anos correspondente ao período de 5ª à 8ª série, com certificação no processo. O projeto integra o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, ao qual também se vinculam o Ensino Fundamental do 1º Segmento (PROEF I) e o Projeto de Ensino Médio (PEMJA). Os professores são estudantes das licenciaturas da UFMG, sendo que um dos objetivos do projeto é também contribuir para formação de Educadores de Jovens e Adultos. Para maiores reflexões ver: Fonseca (2000).

⁴ O Projeto “Saberes da turma 44” foi desenvolvido no início do ano, com uma turma que ingressava no PROEF II. O objetivo do trabalho era possibilitar aos alunos refletirem sobre os conhecimentos que construíram em espaços não escolares. Para maiores reflexões ver: SIMÕES, F. M. ; VELLASCO, Daya (2004) .

A vivência dessa experiência de extensão na EJA provocou-me o desejo de investigar os modos como jovens e adultos pouco escolarizados percebem as suas práticas de leitura e de escrita. Nesse sentido, em minha monografia de final de curso – “As percepções de adultos em processo de escolarização básica sobre suas práticas de leitura e escrita” – buscamos discutir os significados que os alunos e as alunas da EJA conferem às suas próprias práticas de leitura e escrita, ao trabalho desenvolvido com o sistema de escrita na escola e ao papel da experiência escolar na restrição e/ou ampliação de suas práticas de letramento. Os estudantes entrevistados⁵, ao refletirem sobre as práticas de letramento que vivenciam, consideram a sua diversidade e relativizam a representação da escola como a única instituição responsável pela promoção de práticas letradas. Além disso, valorizam tanto as práticas de leitura e de escrita escolares que dialogam com outras práticas sociais de letramento – de forma a possibilitar a apropriação de habilidades que favorecem uma inserção mais qualificada nessas práticas –, quanto aquelas que promovem a aprendizagem dos modos específicos de se relacionar com a escrita, característicos da instituição escolar.

Durante a elaboração da monografia, aproximei-me de forma mais sistemática do conceito de letramento. As reflexões realizadas por Maridalva, José Pereira, Vitória e Valdeir⁶, sujeitos entrevistados, ‘deram vida’ às leituras teóricas por mim desenvolvidas em relação a esse tema (GALVÃO, 1999; KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 1999; SOARES, 2006). Ao declararem a diversidade dos propósitos comunicativos que os motiva a usar a leitura e a escrita – “leitura para instrução”; “leitura para apropriar-se de um modo letrado de pensar o mundo”; “leitura e escrita para expressão da subjetividade”; “leitura e escrita para comunicação pessoal”; “leitura e escrita atualizadas no acompanhamento escolar aos filhos” – , esses sujeitos reafirmam o caráter social das práticas letradas e ratificam a tese de que as condições históricas e sociais engendram diferentes usos da leitura e da escrita (BATISTA; GALVÃO, 1999). Dessa forma, a análise do material empírico, que reuni por meio de entrevistas com os sujeitos, permitiu-nos reiterar a concepção do letramento como o “que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72).

⁵ Analisamos quatro entrevistas semiestruturadas com alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, no momento da investigação, cursavam o segundo ano de um ciclo de escolarização correspondente de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

⁶ Nomes reais, com divulgação autorizada pelos sujeitos.

A monografia possibilitou conhecer os significados que jovens e adultos em processo de escolarização básica atribuem às práticas letradas com que se envolvem em diversos contextos. Naquela oportunidade, focalizamos a reflexão que os sujeitos fizeram, *a posteriori*, sobre tais práticas, em situações de entrevista. Todavia, consideramos que uma reflexão sobre os modos como os sujeitos significam as situações escolares de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do acontecimento pedagógico e das posições por eles assumidas nas interações que o conformam, iria auxiliar na compreensão dos processos vivenciados pelos estudantes da EJA quando se dispõem a apropriar-se das práticas letradas ensinadas na escola. Um trabalho sob essa perspectiva traria contribuições para a proposição de ações educativas sustentadas pelo diálogo com as/ e pelo respeito às práticas sociais dos sujeitos envolvidos.

Uma primeira aproximação dessa outra abordagem para a análise dos sentidos atribuídos pelos estudantes da EJA às práticas de letramento escolares nos foi propiciada pelo estudo que desenvolvemos com base na minha atuação como professora de uma turma de EJA do projeto EJA BH⁷. A investigação sobre as atitudes dos estudantes diante das atividades de leitura e de escrita que eu propunha permitiu perceber que o aprendizado de práticas letradas não se restringe à aquisição de um conjunto de habilidades neutras e que esse processo é permeado por valores e crenças construídos socialmente. Nesse trabalho, colocamos em cheque a crença da existência de uma única maneira de significar as aprendizagens escolares – geralmente a prevista pela intenção didática das práticas escolares propostas – e percebemos a necessidade de compreender melhor a multiplicidade de formas de conhecer que emergem no cotidiano da sala de aula.

Interessamo-nos, então, por analisar os modos como os alunos e as alunas da EJA significam as práticas de leitura e de escrita escolares. Optamos por estudar essa questão em uma escola que se orientasse por um projeto pedagógico que explicitasse a intenção de atender às especificidades do público jovem e adulto da educação básica, dialogando com as necessidades de aprendizagem que apresentam e, entre elas, aquelas relacionadas à leitura e à escrita. A disposição e o incentivo ao diálogo nos pareceram condições favoráveis à explicitação dos posicionamentos dos sujeitos nas interações e poderiam oferecer outros elementos para discussão dos sentidos que eles atribuem às práticas escolares. A questão de

⁷ O trabalho “Práticas de letramento cotidianas e escolares: confrontos na sala de aula da Educação de Pessoas Jovens e Adultas” (SIMÕES, FONSECA, 2010) foi aceito pela Revista: “Leitura: Teoria & Prática” e será publicado em seu próximo número.

pesquisa que formulamos – ‘Como os alunos e as alunas de uma turma de EJA apropriam-se das práticas de letramento escolares?’ – já engendrava uma perspectiva de apropriação que a considera intimamente relacionada à questão da significação⁸.

1.1 Letramento e numeramento

A fundamentação teórica de nossa questão de pesquisa foi construída a partir do confronto que estabelecemos entre as possibilidades analíticas do material empírico coletado e os estudos no campo do letramento, do numeramento e da EJA. Nesse exercício, os conceitos de letramento e de numeramento se mostraram fundamentais para a análise dos modos como os estudantes significam as atividades escolares de leitura e de escrita. Explicitamos, aqui, a corrente teórica a que nos filiamos, a maneira como nos aproximamos desses conceitos e as potencialidades que eles oferecem para nossa pesquisa. Na mobilização de tais conceitos, baseamo-nos nos estudos de Soares (2003; 2006), de Rojo (2009), de Fonseca (2007, 2009) e de Kleiman (1995).

A adoção do conceito letramento (e de numeramento) na perspectiva pela qual optamos tem, como um de seus determinantes históricos, a necessidade de se estudar o fenômeno da leitura e da escrita para além da análise das capacidades individuais das pessoas em relação a esse uso (ROJO, 2009). Em vez de aferir o grau de proficiência dos sujeitos em relação a certas habilidades letradas, esses construtos teóricos buscam compreender os usos da leitura, da escrita (e das relações matemáticas) em sua dimensão sociocultural, marcada pelas contingências contextuais e pelas relações de poder. Considerando que buscamos perceber como os estudantes participam de práticas sociais – nesse caso, as atividades escolares – que envolvem o uso da língua escrita, mobilizamos o conceito de letramento como sendo práticas de leitura e de escrita plurais, social e culturalmente determinadas, em que os significados específicos que assumem para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que se forjam⁹. (KLEIMAN, 1995).

Essa perspectiva analítica é denominada por Street (1984) de “Modelo Ideológico de letramento” e foi elaborada para se contrapor ao “Modelo Autônomo de letramento”, que,

⁸ O sentido que atribuímos ao conceito de ‘apropriação’ será mais bem explicitado ao final deste capítulo.

⁹ A esse conceito de letramento está subjacente a compreensão de Bakhtin (1997) de que a língua é entendida como fenômeno social e se concretiza na interação verbal em uma dada situação comunicativa.

segundo o autor, postula um único tipo de uso da leitura e da escrita como sendo universal¹⁰, desconsiderando o seu contexto de produção. Entre os problemas apresentados por essa corrente teórica, estão a relação de dicotomia estabelecida entre a oralidade e a escrita¹¹ e a consideração de uma vinculação direta entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico. Nesse sentido, investigações que se orientam pelo “Modelo Ideológico” indicam que as relações entre as duas modalidades de uso da língua (oral e escrita) dependerão do contexto social em que se forjam. Ademais, esses estudos postulam que as consequências do uso da escrita que o modelo autônomo supõe universais e, via de regra, benéficas, seriam decorrentes, antes, de um tipo de letramento (o escolar), o qual privilegia o trabalho com o texto escrito, independentemente de contextos sociais particulares, e valoriza não só o saber, mas igualmente o saber dizer (OLIVEIRA, 2001).

Dada a natureza e os princípios de nossa investigação, o conceito de letramento restrito ao conjunto de habilidades que devem ser mobilizadas para atender às demandas apresentadas pelas diversas situações sociais não seria adequado à abordagem que pretendíamos adotar. Essa perspectiva do conceito de letramento tende a vincular diretamente a aquisição dessas habilidades a consequências positivas, como o “desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2006, p.75)¹². Ao contrário, compreendemos que as práticas letradas são geradas por processos sociais mais amplos que podem “reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”¹³ (SOARES, 2006, p.75).

Consideramos, ainda, que, conforme adverte Soares (2006), não há como definir o letramento de maneira universal e única, pois suas relações com a sociedade são diversas e esse fenômeno “engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (SOARES, 2006, p. 66). Por isso, não podemos desprezar o fato de que as situações sociais de uso da leitura e da escrita que

¹⁰ Segundo Kleiman (1995, p.28), nesse modelo, “a prática de letramento focalizada é aquela que leva à produção do texto tipo ensaio (isto é, o texto expositivo e /ou argumentativo), justamente aquele texto que mais se diferencia da oralidade, particularmente se o padrão da oralidade é o diálogo”.

¹¹ De acordo com o modelo autônomo de letramento, a escrita em si mesma é caracterizada por ser planejada, formal e autônoma em relação à situação social e o seu mundo de referência; enquanto a oralidade é definida por ser atrelada ao contexto comunicacional e por seu caráter informal e pouco planejado (KLEIMAN, 1995).

¹² Marcuschi (2001, p.40) também declara que o letramento discutido apenas como habilidades obscurece “os modos pelos quais a escrita é usada para medir a adequação da comunicação do indivíduo (se padrão ou desviante), os papéis particulares associados aos que reivindicam o direito de nomear o padrão e julgar os desviantes e os modos pelos quais os escreventes se apropriam das formas padrão para comunicar uma mensagem de forma persuasiva”.

¹³ Segundo Soares (2006), a primeira acepção do termo letramento se refere a uma versão fraca desse fenômeno (perspectiva liberal). A segunda, por sua vez, relaciona-se a uma versão forte do letramento (perspectiva revolucionária).

ocorrem em uma sociedade grafocêntrica demandam uma diversidade cada vez maior de conhecimentos. Entre eles, destaca-se o conhecimento matemático, o qual dá suporte à grande parte das relações sociais que se estabelecem nessa sociedade, apegada tanto aos argumentos quantitativos, quanto à expressão escrita. Assim, as práticas sociais envolvendo quantificação, medição, ordenação e classificação compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídas. Nesse sentido, o conceito de numeramento é tomado neste trabalho como uma das dimensões do letramento, considerando que

a apropriação da cultura escrita não poderia prescindir da constituição e/ou da mobilização de certas práticas de numeramento, não só porque representações matemáticas aparecem nos textos escritos, mas porque a própria cultura escrita que permeia e constitui tais práticas é também permeada por princípios calcados numa mesma racionalidade que forja ou parametriza as práticas ditas numeradas e que é por elas reforçada. (FONSECA, 2009, p. 55)

Cabe ressaltar também que, segundo Fonseca (2009, p.55), mesmo nas práticas orais de numeramento, que não se utilizam da tecnologia escrita, mas se inserem em sociedades grafocêntricas, é possível identificar as marcas da cultura escrita “como idealização a alcançar, como acessório que se utiliza ou se dispensa, como intimidação à qual se resigna ou a que se resiste; como validação a que se submete ou que se questiona, que se respeita ou que se burla, que se venera ou da qual se desdenha”.

No campo da EJA, os conceitos de letramento e de numeramento – como uma prática letrada – têm permitido refletir sobre os conhecimentos, os valores e as habilidades envolvidas na configuração das práticas de leitura e de escrita vivenciadas por jovens e adultos pouco escolarizados. Investigações como as de Marinho (1991), Ribeiro (1999), Galvão (2001), Souza (2008), Lúcio (2007) e Kalman (2004) reiteram que esses sujeitos, quando decidem iniciar ou retornar sua trajetória escolar, já construíram, mesmo que não alfabetizados, modos de relacionar com as demandas sociais de leitura e de escrita, aprendidos nas diversas instâncias da vida cultural nas quais se envolvem.

Kalman (2004), por exemplo, ao investigar o uso da língua escrita em contextos não escolares por mulheres de baixa ou nenhuma escolaridade, na cidade do México, identifica e analisa diversas práticas locais de letramento, marcadas, principalmente, pela relação estreita entre oralidade e escrita. Segundo seu estudo, a escrita de “via pública” (*outdoors*, cartazes, placas etc), por exemplo, transita pela oralidade dos habitantes e é comentada e praticada pelos membros da comunidade. Na igreja, apesar de os fiéis receberem folhetos que guiam a

cerimônia, a oralidade é a principal forma de apropriação da doutrina religiosa. Em relação à leitura de cartas, para muitos da comunidade, o acesso ao seu conteúdo se faz por meio da mediação de outro leitor (KALMAN, 2004). Para a autora, a pesquisa de situações comunicativas não escolares que envolvem o uso da leitura e da escrita permite “conhecer as condições materiais e sociais que favorecem o acesso à cultura escrita da população”¹⁴ (KALMAN, 2004, p. 12, tradução nossa) e também conhecer os usos da leitura e da escrita de um grupo social.

Marinho (1991, p.21), quando reflete sobre a função social da escrita para sujeitos das camadas populares, identifica diversas práticas de leitura, relacionadas tanto a funções comunicativas e informativas, como à aprendizagem e à pedagogização do cotidiano. Segundo a autora, a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos à escrita e à leitura demanda a análise dos espaços sociais diversos – o universo do trabalho, da religião ou da casa, por exemplo –, em que se forjam as práticas letradas, pois eles determinam tanto os conteúdos como as funções nas formas de ler e de escrever. Seu estudo questiona, sobretudo, a existência de um significado estático e predeterminado de um texto e indica a necessidade de estudar as condições sociais de uso da escrita, conformadas pelos “tipos de textos, formas de leitura, suportes de impressão, que se articulam com instituições e grupos sociais”.

Por sua vez, a pesquisa de Ribeiro (1999) sobre as práticas de leitura e de escrita de moradores de São Paulo analisa a intensidade e o tipo de uso que pessoas com diferentes habilidades letradas declaram fazer da leitura e da escrita¹⁵. Segundo a autora, sujeitos que apresentaram grau baixo e médio-baixo de alfabetismo¹⁶ participam de práticas letradas conformadas por leituras – da Bíblia e de poesias, por exemplo – em que o texto escrito representa um ponto de partida para a evocação de outras experiências. As pessoas desse grupo recorrem à oralidade quando necessitam buscar informações e/ou aprender algo novo. A autora destaca que tais práticas sociais possibilitam a construção de conhecimentos, de valores e de habilidades que podem divergir daqueles prestigiados e trabalhados nas práticas de leitura e de escrita construídas na escola. Geralmente, as tarefas escolares privilegiam a

¹⁴ “conocer las condiciones materiales y sociales que favorecen el acceso a la cultura escrita de la población”.

¹⁵ Os sujeitos foram classificados nas seguintes categorias: grau baixo, médio-baixo, médio-alto e alto de alfabetismo. A variedade de práticas de leitura e de escrita a que se dedicam também depende do nível de proficiência apresentado no teste aplicado. (RIBEIRO, 1999)

¹⁶ Segundo a autora, grau baixo de alfabetismo corresponde a pessoas cujas práticas de leitura e escrita se restringem quase exclusivamente ao campo profissional, limitando a forma de registro simples. O instrumento principal de comunicação e aprendizagem é a oralidade. Os modos de aprender baseiam-se na observação e na experimentação. No grau médio-baixo, há uma maior exigência quanto à capacidade comunicativa, particularmente no que se refere à linguagem oral.

análise do texto em si mesmo, concebido como fonte primeira de aprendizados e de informações, a identificação de informações contidas no *corpus* do texto, e a reflexão a partir do conteúdo veiculado, sem necessariamente estabelecer relações com as vivências pessoais dos sujeitos.

Na análise das relações entre as práticas escolares e as práticas forjadas em outros contextos sociais é que boa parte dos trabalhos sobre numeramento no Brasil concentram suas preocupações (CABRAL, 2007; FARIA, 2007; FERREIRA, 2009). Assim, o estudo de Faria (2007) identifica três tipos de relações entre as práticas de numeramento forjadas nas interações verbais entre os alunos e as alunas da EJA: as relações de solidariedade, que se estabelecem quando os sujeitos compartilham os conhecimentos, os valores e as estratégias das práticas de numeramento mobilizadas em sala de aula; as relações de questionamento, caracterizadas pelo distanciamento e contraste entre a ‘matemática da vida’ e a ‘matemática da escola’ e as relações de paralelismo, ocorridas quando há uma “interdição do diálogo com os saberes e experiências matemáticas que, uma vez mobilizados e/ou convocados pelos sujeitos (professora e alunos), poderiam desviar as interações “do *script* para elas estabelecido” (FARIA, 2007, p. 250). Outros trabalhos, por sua vez, têm destacado o caráter social e discursivo das práticas de numeramento, permeadas pelas tensões que marcam as relações sociais, como, por exemplo, aquelas decorrentes das relações de gênero (SOUZA, 2008) e das relações geracionais (SCHNEIDER, 2010).

1.2 Letramento e escolarização

O estudo sobre os usos sociais da leitura e da escrita de jovens e adultos pouco escolarizados nos permite conhecer os alunos e as alunas da EJA como sujeitos de (outras) culturas e de (outras) conhecimentos. Isso é importante para qualificar tanto o desenvolvimento de análises sobre os impactos da escolarização em relação às práticas de letramento desses sujeitos, quanto as investigações que buscam compreender as estratégias utilizadas por esses estudantes para se apropriarem das práticas de leitura e de escrita escolares que vivenciam (FONSECA, 2001; RIBEIRO, 1999; CABRAL, 2007; FARIA, 2007).

Magda Soares (2003), ao analisar os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)¹⁷ (2001) – pesquisa quantitativa que visa analisar o domínio de habilidades de leitura e escrita da população brasileira, suas práticas de letramento e os julgamentos e crenças sobre essas habilidades e práticas –, motiva-nos a refletir sobre a complexa relação entre letramento e escolarização. Segundo a autora, uma das conclusões desse estudo é que o nível de escolaridade constitui fator preponderante para explicar o nível de alfabetismo¹⁸ das pessoas. A correlação positiva entre letramento e escolarização pode ser observada no cruzamento dessas duas variáveis: enquanto 88% do grupo classificado no nível mais elementar de alfabetismo (nível 1) não têm o Ensino Fundamental completo, 82% do grupo classificado no nível mais elevado (nível 3) têm o Ensino Fundamental completo (SOARES, 2003) . Entretanto, Soares (2003) também chama a atenção para dados – em menor escala – que indicam um descompasso entre letramento e escolarização: 42% das pessoas que estudaram até o Ensino Médio não atingiram o nível 3 de alfabetismo e 22% das pessoas que fizeram o curso superior se localizam nos níveis 1 e 2 de alfabetismo. Uma de suas hipóteses explicativas para essa discrepância entre grau de instrução e nível de letramento é a possível distância entre “letramento escolar – as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e pela escola – e letramento social – as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade” (SOARES, 2003, p. 100)

Se Soares (2003) busca qualificar os dados apresentados pelo INAF em relação à diferença entre o nível de habilidade verificado e o que seria esperado para os níveis escolares, David (2004) questiona a variável “grau de instrução” como a única possibilidade explicativa para o desempenho dos sujeitos na resolução das situações apresentadas pelo teste de matemática. Segundo a autora, ao lado da escolarização, é preciso considerar o papel de outras práticas sociais na construção de conhecimentos matemáticos. Nesse sentido, David (2004, p.79) busca perceber a influência das práticas não escolares dos respondentes em seu desempenho no teste. O uso da calculadora, por exemplo, uma prática não incorporada ao contexto escolar, mostrou ser predominante entre o grupo de pessoas com alto nível de alfabetismo. Assim, de um lado, o estudo da autora reforça “a ideia de que existem algumas

¹⁷ O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura e escrita da população. Os dados são coletados anualmente junto a amostras nacionais de 2 mil pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todo o país.

¹⁸ Um dos instrumentos de pesquisa do INAF constituiu em um teste para avaliar as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo numérico dos sujeitos. A partir da análise do desempenho dos sujeitos, foram construídas categorias referentes aos diferentes níveis de habilidades. A descrição dos níveis de alfabetismo é feita por Ribeiro (2003).

práticas sociais, não escolares, que se “somam” ao grau de escolaridade dos sujeitos e que podem ter interferido no seu nível de desempenho no teste”. Por outro, sua análise também reafirma que a “ausência de um conjunto de práticas é um indicador do analfabetismo matemático dos sujeitos”. (DAVID, 2004, p.79)

A pesquisa de Ribeiro (2002), ao focalizar as relações entre letramento escolar e letramento social, indica-nos o papel essencial da instituição escolar no fomento das práticas letradas dos estudantes jovens e adultos do Ensino Fundamental. Com o objetivo de identificar as características de programas de EJA que podem favorecer a incorporação de práticas letradas, essa investigação¹⁹ buscou avaliar em que medida estudantes jovens e adultos²⁰ aprendem novas habilidades relacionadas à leitura e à escrita e as utilizam em outras situações. Foram pesquisados dois programas²¹, e, apesar de os alunos não terem apresentado diferenças em relação ao desempenho no teste de leitura e de escrita, constatou-se que os estudantes da instituição que viabiliza variadas práticas sociais de leitura e escrita, como a frequência à biblioteca e o uso do computador, leem mais livros fora da escola.

As pesquisas aqui comentadas analisam o papel da escola na promoção das habilidades relacionadas ao letramento. Considerando que vivemos em uma sociedade em que o exercício da cidadania demanda o envolvimento em/ e o posicionamento diante das práticas letradas que se forjam em diversos espaços sociais, é desejável que essa instituição busque desenvolver propostas pedagógicas que explorem e ampliem as possibilidades de apropriação da cultura letrada por parte dos educandos, respeitando-os na diversidade sociocultural que apresentam quando chegam à escola, e assumindo a responsabilidade política com esses sujeitos, cujas trajetórias de vida têm as marcas da privação do acesso a essa cultura e da exclusão educacional e social.

Posto isso, reiteramos a intenção de a presente pesquisa investigar os modos pelos quais os estudantes jovens e adultos se apropriam das práticas de leitura e de escrita em situações escolares que buscam garantir um acesso mais democrático à cultura letrada. A necessidade desse estudo é referendada por Faria (2007), quando a autora nos adverte sobre a importância de compreendermos as relações que os alunos e as alunas estabelecem com o conhecimento escolar para além de seu desempenho nas “disciplinas”. Desse modo,

¹⁹ O estudo de Ribeiro (2002) pretendeu criar instrumentos mais gerais para avaliação dos impactos dos programas de EJA em relação ao letramento.

²⁰ Para a maioria dos sujeitos entrevistados, outros contextos funcionais, como o do trabalho, exigem pouca ou nenhuma habilidade de leitura e da escrita (Ribeiro, 2002).

²¹ A pesquisa foi quantitativa, e os alunos responderam a um teste que focalizava as habilidades de leitura e de escrita e a um questionário que tratava do perfil dos estudantes e de suas práticas letradas.

concordamos com a declaração de Street (2007, p.11, tradução nossa) de que, para a realização de pesquisas como a que propomos, é preciso desejar aprender “sobre os aprendizes: detalhes sobre suas vidas, seus métodos para resolver problemas, seus sistemas de organização, suas práticas de letramento e numeramento²² etc.

Pretendemos, assim, por meio da análise das posições assumidas pelos estudantes diante das atividades de leitura e de escrita que lhe são propostas, entender os modos próprios de esses sujeitos lidarem com os processos e produtos do conhecer. Acreditamos que a reflexão sobre as possíveis tensões e aproximações que poderão se configurar no encontro entre os conhecimentos, valores e as habilidades mobilizados pelos estudantes e os conhecimentos, valores e as habilidades que orientam as tarefas escolares vai auxiliar na ampliação de nossas possibilidades de construção e desenvolvimento de trabalhos pedagógicos significativos na e para Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

1.3 Alfabetização, alfabetismo e letramento escolar: domínio de habilidades e apropriação de práticas

Para entender as características das práticas de leitura e de escrita com que os estudantes se deparam no contexto da escola, mobilizamos, também, os conceitos de letramento escolar, de alfabetização, de alfabetismo e de apropriação. Uma vez que esses termos são definidos de diferentes formas por pesquisadores do campo da leitura e da escrita, indicaremos aqui a definição que se mostrou mais fértil para a operacionalização da análise dos dados empíricos.

Os estudos que temos empreendido nos levam a assumir que as práticas de letramento ocorridas no contexto escolar são específicas desse espaço e caracterizadas por serem planejadas, instituídas e selecionadas por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados (SOARES, 2003). Identificam-se, assim, práticas de letramento escolares que, tendo a leitura e a escrita como objetos de aprendizagem, visam possibilitar aos alunos a apropriação de certas habilidades letradas geralmente valorizadas socialmente. Essas práticas se configuram em atividades de leitura e de escrita que ora objetivam o ensino de conceitos e procedimentos relativos ao registro escrito da língua materna e da matemática – alfabetização

²² learning about the learners: details about the lives, their methods of solving problems, their own systems of organizations, their literacy and numeracy.

–, ora objetivam promover o aprendizado de habilidades de leitura e de escrita mais complexas: alfabetismo (ROJO, 2009)²³.

Em Rojo (2009, p.44), alfabetismo e alfabetização são construtos teóricos que se referem à dimensão individual do fenômeno da leitura e da escrita em nossa sociedade. Segundo a autora, se a alfabetização é definida como “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da leitura/escrita – de números e palavras –, a se tornar alfabetizado”, o alfabetismo diz respeito às diversas habilidades letradas usadas pelos sujeitos e pode ser definido como “o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever” (Soares *apud* ROJO, 2009, p.44). Vale ressaltar que as habilidades linguísticas e psicológicas envolvidas no alfabetismo são diversas e relacionam-se não só à leitura, abarcando desde a decodificação de palavras à capacidade de compreender textos escritos, como também à escrita, englobando tanto o registro de unidades de som como a transmissão de significados de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2006). Ainda de acordo com Rojo (2009, p.60), a promoção do alfabetismo e da alfabetização é prática referente ao trabalho com a linguagem no letramento escolar e também é chamada de “desenvolvimento ou aprendizagem de leitura e de escrita”.

Neste trabalho, entretanto, buscamos focalizar a dimensão sociocultural das práticas de leitura e escrita oportunizadas pelo contexto escolar, dispostas a perceber os sentidos que os estudantes atribuem a elas. Assim, não nos basta identificar as habilidades envolvidas nas atividades escolares ou avaliar se os estudantes as dominam quando logram sucesso nessas tarefas. Pretendemos compreender os comportamentos assumidos pelos alunos e pelas alunas e “as concepções sociais e culturais que os configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (SOARES, 2006, p.105)

Dessa forma, em nossa intenção de analisar como os estudantes da EJA se *apropriam* das práticas de leitura e de escrita escolares, entendemos o termo apropriação segundo a perspectiva teórica de autores como Bakhtin (1997), Smolka (2000) e Kalman (2009). Esses estudiosos partem da premissa comum de, que, se por um lado, as relações nas quais os indivíduos estão envolvidos constituem fatores importantes na explicação dos seus modos de ser, de relacionar e de conhecer, por outro, esses sujeitos desempenham um papel ativo em seus processos de compreensão do mundo. Nesse contexto, as práticas de leitura e de escrita são vistas como atividades sociais, e a investigação das formas pelas quais os sujeitos se

²³ Na operacionalização da análise, esses conceitos serão melhor caracterizados.

apropriam delas considera as particularidades de seu contexto de uso, os propósitos de quem usa, os efeitos esperados, a posição do leitor frente a outros leitores, as ideias e significados que norteiam a participação de cada um e as concepções que as pessoas possuem sobre si mesmas (KALMAN, 2009).

Consideramos, assim como Smolka (2000), que a apropriação é uma resposta ativa do sujeito à interação social e não uma reprodução mecânica. Tal conceito está relacionado ao problema da significação e, portanto, das formas mobilizadas pelos indivíduos para interpretar uma situação social. Essa ideia de apropriação é decisiva para o modo como consideramos a aprendizagem e a compreensão. Compartilhamos da ideia defendida por Bakhtin (1997, p.105) de que a aprendizagem implica a apropriação de discursos²⁴, processo em que os sujeitos convertem as palavras alheias em próprias, opondo à palavra do locutor uma contrapalavra:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.

Em seu artigo “O (im)próprio e (im)pertinente na apropriação das práticas sociais”, Smolka (2000, p.33) chama a atenção para o fato de que a ideia de *apropriação* com que trabalha não se restringe à avaliação do desempenho dos sujeitos tendo em vista o que é considerado adequado ou pertinente a determinada situação social. Ao contrário, o termo *apropriação* se relaciona aos “diferentes modos de participação das pessoas nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentidos”. Assim também, ao analisarmos as formas pelas quais os alunos e as alunas da EJA se apropriam das práticas de letramento escolares, consideramos, como Smolka (2000, p.13), que “tornar próprio, tornar seu não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais”. Por isso, não trataremos aqui de julgar em que medida a apropriação que alunos e alunas da EJA fazem das práticas de letramento escolares os leva a exibir comportamentos esperados e socialmente valorizados. Vamos focalizar, nesta pesquisa, os aspectos em que os modos de apropriação que esses sujeitos assumem revelam de sua relação com a cultura escrita, de suas expectativas em relação à escolarização, de suas demandas, suas críticas, seus desejos e suas propostas para a ação pedagógica.

²⁴ Corroboramos a posição de Soares (1998) de que a língua é concebida como discurso, quando consideramos “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização” (p.59).

2 METODOLOGIA

A escolha da orientação metodológica de uma pesquisa decorre da natureza da questão a ser investigada. Considerando que buscamos compreender os modos como jovens e adultos estudantes da EJA se apropriam das práticas de letramento escolares, optamos por uma investigação de cunho qualitativo. Segundo André (2000, p.19), essa abordagem permite “compreender o significado que as pessoas ou grupos estudados conferem a determinadas ações e eventos”. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa parte do “pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES MAZZOTTI, 2004, p.131).

Para analisar o problema focalizado a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes da investigação, adotamos a observação participante como técnica principal de investigação. O problema de pesquisa foi sendo (re)configurado com base nas indagações que surgiram em nossa permanência no campo, para o que foi decisivo ter produzido um registro cuidadoso (por meio de gravações em áudio e apontamentos no caderno de campo) das situações que vivenciamos na sala de aula pesquisada. Assim, relataremos a forma como se constituiu o material empírico que submetemos à análise, descrita no capítulo três.

2.1 A escolha do campo

Diante dos objetivos desta pesquisa, buscamos realizá-la em uma escola cujo projeto pedagógico explicita a intenção de oportunizar aos estudantes jovens e adultos experiências significativas de leitura e escrita. Apostávamos, assim, que uma instituição com esse perfil criaria, no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, maiores possibilidades para que os alunos demarcassem seus posicionamentos e, por conseguinte, as relações que constroem com as práticas de letramento escolares vivenciadas. Interessava-nos focalizar os modos como os sujeitos se apropriam de práticas letradas escolares, participando de propostas didáticas que buscam dialogar com suas demandas de aprendizagem.

Para selecionar uma instituição com essa característica, entrei em contato com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Noturno da Secretária Municipal de Belo Horizonte (NEJAEN), o qual me indicou uma escola que julgava se enquadrar nesse perfil. Ao final de 2008, procurei a direção da instituição, apresentei-me como aluna de mestrado e expus a proposta de realizar uma pesquisa relacionada ao tema do letramento na modalidade da EJA. Tanto as professoras que estavam na coordenação, quanto as que ocupavam o cargo de direção receberam prontamente a proposta e enfatizaram a abertura da escola para realização de estudos que objetivam conhecer e aprender o cotidiano pedagógico do *noturno*.

Em quatro de fevereiro de 2009, retornei à escola para verificar a possibilidade de iniciar as observações naquela noite mesmo. A coordenadora apresentou-me aos demais professores e se dispôs a explicar o projeto político pedagógico para a EJA da instituição. Marcamos uma conversa para o dia subsequente, ocasião em que ela expôs o processo de construção da referida proposta, a concepção de EJA que orienta a atuação da equipe docente e os princípios que norteiam o desenvolvimento do trabalho com a leitura e com a escrita.

2.2 A proposta pedagógica da escola

O conhecimento da proposta pedagógica para a EJA nos auxiliou a compreender as condições de produção das práticas de letramento forjadas pelos alunos, pelas alunas e pela professora da turma observada. Baseando-nos na entrevista com a coordenação, realizada no dia 05/02/2009²⁵, e no documento construído pela equipe docente – *“Proposta Político Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Deputado Milton Salles (E.M.D.M.S.)”*²⁶ –, apresentaremos aqui os principais fundamentos dessa proposta.

Um dos aspectos da proposta, destacado pela coordenadora, refere-se à organização diferenciada dos tempos escolares no turno em que é oferecida a EJA. O tempo diário de aula a que os estudantes têm direito é de 3 horas e 30 minutos – 18:30 às 22:00 –, de segunda-feira à quinta-feira. Esses alunos e essas alunas frequentam a escola de acordo com as suas reais

²⁵ A entrevista realizada foi do tipo “semiestruturada”, em que “o entrevistador faz perguntas específicas” – nesse caso, sobre a proposta pedagógica para EJA da escola – “mas deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANSZDNAJDER, F., 2004, p. 168). O roteiro da entrevista se encontra no Anexo A.

²⁶ Segundo a coordenadora, a partir do ano de 2000, os professores iniciaram uma série de reuniões para estudar os fundamentos da EJA e escrever o documento do Projeto Político Pedagógico para a EJA, que foi finalizado em 2004.

possibilidades (se, por exemplo, um estudante chegar às vinte horas à instituição terá o direito de participar das duas horas de aula restantes). Essa organização é possível porque a escola procura dialogar com outros tempos e espaços sociais vivenciados por eles, como o do trabalho e o da família. Seu principal objetivo é garantir o direito de jovens e adultos a permanecerem no/ e concluírem o Ensino Fundamental.

A concepção de sujeito que sustenta a proposta pedagógica também merece destaque. A coordenadora explicita a posição assumida pela equipe docente e pelo projeto da escola, que se baseia na confiança nos conhecimentos dos jovens e adultos não escolarizados: “(...) *ele não teve o conhecimento escolar específico, mas ele tem um monte de conhecimentos que ele adquiriu fora da escola, na vida dele*”. Essa forma de conceber o público da EJA parece fundamentar a organização curricular proposta pelo documento político pedagógico da escola, que demarca a intenção de buscar promover o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes já construídos pelos alunos em suas diversas vivências socioculturais (E. M. D. M. S., 2004, p.21).

Nesse sentido, o tópico: “*A organização dos conhecimentos e saberes para a Educação de Jovens e Adultos*” da proposta estabelece que o currículo será estruturado por meio de uma “*Malha Curricular*”. Nela, a cidadania é definida como “*Eixo Central*”, que perpassará todo o processo de ensino e de aprendizagem e se desdobrará no trabalho com as “*Múltiplas Dimensões da Formação Humana: “social, política, cultural, sexual, volitiva, cognitiva, afetiva, memória, ética, espiritual, estética, física, lúdica e emocional*”. Tais dimensões serão focalizadas no desenvolvimento das “*Temáticas Contemporâneas*”²⁷, por meio dos “*Projetos de Trabalho*”²⁸.

Os projetos de trabalho, que não se referem a apenas uma técnica, mas à postura pedagógica da escola, estruturam-se a partir de temas a serem estudados por todas as turmas. Ao longo do ano, são desenvolvidas por volta de quatro grandes temáticas – por um período de um a dois meses cada uma –, estruturadas por uma meta central e por metas de desenvolvimento que orientarão o trabalho²⁹. Quando se finaliza o estudo de um tema, há a

²⁷ Essas temáticas são denominadas “Aberturas do Eixo Central” (*Diversidade Cultural, Sexualidade, Consumo, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho, Violência, Religião, Família, Desenvolvimento Social*) e se desdobram em “Recortes Temáticos”.

²⁸ Para uma caracterização completa de como são desenvolvidos os Projetos de Trabalho na escola ver: FARIA, J. F. (2007)

²⁹ No agrupamento que acompanhei: “*Os valores universais na formação do ser humano*”, enquanto a meta central era: “*Trabalho com os valores universais*”, a primeira meta de desenvolvimento se definia por “*Conceituar e diferenciar os valores éticos, morais e estéticos*”.

possibilidade de os estudantes serem reagrupados de acordo com os critérios elaborados pela equipe docente. Além disso, para possibilitar o planejamento e a avaliação coletiva do trabalho, os professores trocam de turma ao término de um agrupamento.

Segundo a coordenadora do noturno, uma das intenções de organizar o currículo por projetos de trabalho é possibilitar que “*as disciplinas escolares estejam a serviço da questão que está sendo trabalhada*”. Desse modo, a “*Malha Curricular*” estabelece que os conteúdos dos diversos campos de conhecimento deverão ser trabalhados a partir da temática central focalizada e articulados, sempre que possível, de forma interdisciplinar. Sustentada pelo princípio da flexibilidade, a “malha” prevê, ainda, que os conteúdos não inseridos no projeto de trabalho em desenvolvimento poderão ser contemplados por meio de outras atividades, conforme a demanda dos alunos.

O modo de agrupar os alunos e as alunas também é objeto de constante reflexão da equipe docente. Com a intenção de construir processos significativos de aprendizagem, as professoras já experimentaram diversas formas de organizar o grupo de estudantes – por gênero, por idade, por nível de apropriação da leitura e da escrita, por temática etc. Entretanto, o diálogo com esses sujeitos e as avaliações feitas pela equipe docente indicaram que o agrupamento dos estudantes por níveis de habilidades de leitura e de escrita possibilita atender, de forma mais qualificada, às suas demandas de aprendizagem, principalmente em relação às práticas de letramento. Dessa forma, atualmente, a escola se organiza em três grandes grupos: turmas de *alfabetização*, turmas em fase *intermediária* e turmas na etapa de *conclusão*.

De acordo com a coordenação e o documento da proposta pedagógica, o tratamento conferido à certificação se orienta pelas especificidades do público jovem e adulto. O aluno tem o direito de solicitá-la a qualquer momento de sua escolarização e, para que seu pedido seja deferido, deve atender aos critérios estabelecidos pelo referido projeto: frequência às aulas em um mínimo de 500 horas; assiduidade; compromisso com seu processo de aprendizagem e a apropriação das “competências e habilidades expressas na Malha Curricular e nos Projetos de Trabalho desenvolvidos ao longo do processo” (E. M. D. M. S., 2004, p.30)

Outro aspecto importante se refere ao planejamento e à avaliação do cotidiano escolar, que ocorrem nas reuniões de formação, às sextas-feiras. Segundo as professoras, é a garantia desse tempo escolar que torna possível a concretização do trabalho coletivo. Por meio do diálogo com os pares, o grupo define as metas de cada temática, elabora as atividades

coletivas demandadas pelo tema trabalhado e avalia as experiências pedagógicas vivenciadas em suas turmas.

Por fim, em relação às práticas de leitura e de escrita escolares, a coordenadora destaca que a linha de atuação da equipe docente é o trabalho com a alfabetização e com o letramento. Nesse sentido, ressalta que, desde o início da alfabetização – processo de ensino e de aprendizagem específico que envolve, essencialmente, a apropriação da tecnologia da escrita –, o professor deve preocupar-se em desenvolver atividades que visam possibilitar aos estudantes o uso competente de “*variados portadores de textos e variadas linguagens*”. Para isso, a “*Malha Curricular*” define que os “*Projetos de Trabalho*” deverão ser desenvolvidos por meio de “*Múltiplas Linguagens*³⁰” e de processos pedagógicos que propiciam a vivência de práticas de letramento variadas: *análise e síntese, registro, sistematização da informação, debate e pesquisa*”³¹.

2.3 O Agrupamento da Socialização

Meu primeiro contato com as professoras e com os alunos se deu por meio da participação no “Agrupamento da Socialização”, desenvolvido nos dias 03, 04 e 05 de fevereiro do ano de 2009. As metas a serem atingidas nesse agrupamento foram discutidas e planejadas em reuniões realizadas no horário anterior ao início da aula – 18:00 às 19:00³². Nesse sentido, a equipe de professores definiu como objetivos do trabalho:

- Explicar a proposta pedagógica para os estudantes;
- Conhecer os alunos, suas expectativas e objetivos em relação aos estudos.
- Realizar um diagnóstico envolvendo as habilidades de leitura e de interpretação de textos, para separar os estudantes por níveis de competência.

Em cada Projeto de Trabalho, a equipe docente planeja as “*Atividades estruturantes do agrupamento*” a serem desenvolvidas por todas as turmas. Essas atividades são sugeridas

³⁰ As “*Múltiplas Linguagens*” destacadas pela Proposta Pedagógica são: “*Oral, Informática, Escrita, Cartográfica, Matemática, Corporal, Artística, Sinais, Audio Visual*”

³¹ Caracterizamos a proposta pedagógica da escola de uma forma geral. Para conhecê-la com maior profundidade, ver Faria (2007).

³² Uma vez que a prefeitura determinou que as aulas deveriam iniciar no dia quatro de fevereiro – primeiro dia letivo –, não foi possível à equipe docente a realização de reuniões pedagógicas para o planejamento das atividades desse agrupamento, tal como era feito nos anos anteriores.

pelos professores ou pela coordenação. Para esse agrupamento, foram elaboradas as seguintes “Atividades estruturantes”:

QUADRO 1
Atividades do Agrupamento Socialização

Data	Atividade	Descrição
04/02/2009	Dinâmica do Barbante (Atividade restrita à turma dos novatos)	Os estudantes sentam-se em círculo. De posse do barbante, um deles fala o seu nome, expõe os motivos que levaram a interromper os estudos e menciona um sonho para o ano de 2009.
04/02/2009	Leitura e reflexão do Texto: “Mudanças para 2009”	Um aluno faz a leitura do texto e a turma o interpreta oralmente.
05/02/2009	“O que devo fazer de diferente em 2009”	Os alunos escrevem o que pretendem fazer para alcançar seus objetivos no ano de 2009.
05/02/2009	Leitura e estudo do texto: “Ficar velho é obrigatório, crescer é opcional”	Um estudante faz a leitura oral do texto, a turma discute seu conteúdo e responde, por escrito, às perguntas copiadas no quadro pela professora.

No “Agrupamento da Socialização”, enquanto os alunos veteranos foram enturmados aleatoriamente, os novatos se reuniram em um mesmo grupo para que pudessem conhecer a proposta pedagógica da escola e o funcionamento do *noturno*. Como eu também estava chegando à instituição, a coordenação sugeriu que acompanhasse a turma dos novatos.

Os estudantes veteranos receberam uma ficha colorida, indicativa da turma de que fariam parte durante o agrupamento “Socialização”, e os novatos uma ficha branca³³. As professoras realizaram a “*Dinâmica do Barbante*” com esse grupo para conhecerem um pouco da trajetória de cada aluno. Esses sujeitos ressaltaram tanto os fatores que os impediram de frequentar a escola – necessidade de trabalhar, a não existência de escola na cidade natal e, especificamente em relação às mulheres, as exigências domésticas de criação dos filhos e cuidados com a casa –, quanto os objetivos que pretendiam alcançar com o (re) início dos estudos: aprender mais, construir habilidades para leitura de textos religiosos e obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental.

³³ Ao total foram formadas quatro turmas, sendo duas professoras para cada uma.

As atividades de leitura e de estudo do texto “Ficar velho é obrigatório, crescer é opcional”, além de proporcionarem a discussão sobre a temática abordada, também possibilitaram às professoras verificar as habilidades de cada estudante em relação à leitura e à escrita. Durante essa aula, os alunos ainda não alfabetizados foram acompanhados de forma individualizada pelas professoras. Os demais colegas, de um modo geral, pareceram se sentir à vontade para pedir auxílio diante das dificuldades relacionadas à leitura e à escrita com que se deparavam.

Cabe registrar que as professoras buscaram construir um ambiente acolhedor durante todo o agrupamento. No diálogo com os estudantes, ressaltaram que a educação é direito de todos e que a equipe docente estaria pronta para ajudá-los “*na realização de seus sonhos*”. Essa atitude das professoras parece sustentar-se no posicionamento defendido pela proposta pedagógica de que o reconhecimento dos alunos e das alunas, como sujeitos de direitos e de aprendizagem, é de grande importância para garantir a sua permanência no espaço escolar e para possibilitar a construção de situações de ensino e de aprendizagem significativas.

2.4 A apresentação do projeto de investigação às professoras da escola

No dia 06-02-2009, ocorreu a primeira reunião da equipe pedagógica, que teve como objetivo planejar o cotidiano de trabalho do noturno. Os professores organizaram as turmas de acordo com o diagnóstico de leitura e de escrita realizado no primeiro agrupamento³⁴. A equipe também decidiu qual docente atuaria em cada turma e como seria o uso da biblioteca e da sala de computação³⁵. Em seguida, os professores fizeram um levantamento das expectativas que os alunos manifestaram durante o agrupamento “Socialização”:

- Computar horas para a certificação.
- Aproveitar melhor os agrupamentos. (frequência e empenho)
- Melhorar a leitura e a escrita.
- Obter o certificado em julho para cursar o Ensino Médio.
- Estudar mais para “aprender a lidar com os espertos”.

³⁴ As oito turmas formadas foram distribuídas da seguinte forma: duas turmas de alfabetização (nível 1), quatro turmas do nível intermediário (nível 2) e duas turmas do nível avançado (nível 3).

³⁵ Os professores decidiram que não haveria um horário fixo para o uso da biblioteca e da sala de computação e que cada docente utilizaria esses espaços de acordo com as demandas do trabalho desenvolvido.

- Trabalhar a leitura para desenvolver mais a linguagem.
- Aprender matemática para a vida.
- Aprender português para ler bem, expressar bem.
- Aprender a se comunicar mais com as pessoas.
- Ter aulas de computação, com ajuda para os iniciantes e com separação por níveis de conhecimento.
- “Ter” Para Casa.
- “Ter” mais matemática.
- “Ter” aula de leitura e de interpretação oral.
- Trabalhar mais a produção textual.

Após a leitura dos cartazes em que figuravam as expectativas dos alunos, os professores se posicionaram em relação à temática que julgavam ser adequada para o segundo agrupamento. Ao final do debate, foi decidido o tema a ser abordado no próximo agrupamento: “Os valores universais na formação do ser humano”. A sua primeira meta de desenvolvimento teria como objetivo “Conceituar e diferenciar os valores éticos, morais e estéticos”. Alguns docentes também ressaltaram a necessidade de focalizar os valores humanos inseridos nas diversas culturas e de utilizar os seguintes recursos metodológicos: textos, músicas, revistas, filmes etc.

Nessa mesma reunião, foi aberto um espaço para que eu apresentasse à equipe o meu projeto de pesquisa. Entreguei a cada professor um texto contendo os seus objetivos e a sua justificativa. Alguns professores sugeriram a possibilidade de eu transitar por todos os agrupamentos da escola para construir uma compreensão global do projeto de EJA implementado. Além disso, a equipe enfatizou a necessidade da socialização dos resultados da pesquisa. Ficou combinado, então, que, após a análise do material empírico, nós nos reuniríamos para a discussão das conclusões do trabalho.

2.5 A escolha da turma para o desenvolvimento da investigação

Em conversa com a coordenação, acordamos que, nas duas primeiras semanas de aula, eu iria circular pelos agrupamentos e, em seguida, selecionar apenas um deles,

acompanhando-o durante o semestre. Evidentemente, a escolha da turma a ser observada estava condicionada à disposição da professora regente em participar da pesquisa.

Dessa forma, antes de definir a turma em que a investigação seria realizada, acompanhei duas aulas das salas do primeiro, do segundo e do terceiro segmentos. Ao transitar por esses agrupamentos, foi possível compreender melhor o modo como o projeto pedagógico para a EJA acontecia naquela escola. Nas aulas que observei, todas as turmas desenvolviam atividades relacionadas ao tema principal do agrupamento: “Os valores universais na formação do ser humano”. Entretanto, os trabalhos que envolviam o uso da leitura e da escrita eram realizados de acordo com as habilidades específicas dos alunos. A turma do primeiro segmento, constituída de estudantes que estavam em processo de alfabetização, realizava atividades envolvendo ditados populares e palavras relacionadas ao tema, ao passo que a do terceiro segmento, composta por alunos em processo de certificação, desenvolvia um trabalho de leitura e de interpretação escrita de textos de opinião.

A visita às diversas turmas nos apontou a possibilidade de acompanhar uma turma do segundo segmento. Isso porque nos interessava contemplar as práticas de letramento (e de numeramento) escolares vivenciadas por estudantes que, tendo já certo domínio da tecnologia da leitura e da escrita, seriam convidados a desenvolver atividades que visassem à abordagem de algumas habilidades mais complexas de alfabetismo, com vistas ao aprendizado de práticas de letramento socialmente valorizadas. Nesse sentido, foi acordado com a professora de uma das turmas do segundo segmento que, a partir do dia 03 de março, eu participaria somente das aulas dessa turma.

2.6 A pesquisa na turma selecionada

Orientadas por uma abordagem qualitativa de investigação e valendo-nos da observação participante como principal recurso metodológico, acompanhamos, no período de março a junho³⁶ do ano de 2009, o cotidiano escolar de alunos e de alunas da professora Márcia³⁷, que cursavam o nível intermediário do Ensino Fundamental. Buscamos

³⁶ Particpei de 30 dias aulas, ocorridos de 19:00 às 22:00. Além disso, assisti a seis reuniões pedagógicas.

³⁷ Professora e estudantes autorizaram a divulgação de seus nomes nesta dissertação e nos trabalhos dela decorrentes.

compreender as formas como esses estudantes se apropriam das práticas de leitura e de escrita escolares de que participam.

Para Vianna (2003, p. 15), a observação participante é útil quando “se deseja estudar fatos ou comportamentos que ocorrem em determinado contexto ou instituição”. Nesse tipo de observação, o pesquisador é parte da atividade objeto da pesquisa e esforça-se por ser membro do grupo (VIANNA, 2003). Dessa forma, a adoção desse procedimento para a produção de material empírico é orientada pela intenção de “integrar a cultura dos sujeitos observados e ‘ver’ o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação. (VIANNA, 2003, p. 26).

Em consonância com essa abordagem, no primeiro dia de contato com os alunos, as alunas e a professora, apresentei-me como pesquisadora, expressei minha intenção de vivenciar o cotidiano da turma e salientei que estaria à disposição para auxiliá-los no que precisassem. Participei, pois, do “noite a noite” das aulas, tanto auxiliando os estudantes nas atividades em que manifestavam dúvidas e dificuldades, quanto dialogando com a professora sobre os processos de ensinar e de aprender na EJA. Na atuação junto aos alunos e às alunas, exerci o papel não só de pesquisadora, mas, também, o de professora, cuja intenção era ajudá-los a compreender as práticas de leitura e de escrita envolvidas nas tarefas com que se deparavam.

Durante o trabalho de campo, eu registrava, detalhadamente, em um caderno, as observações relativas à dinâmica das aulas desenvolvidas, aos diálogos estabelecidos entre os estudantes e a professora e às situações em que os alunos e as alunas solicitavam meu auxílio para a realização das atividades³⁸. A partir do momento em que percebi que os sujeitos se sentiam mais à vontade com minha presença, passei a gravar, em áudio, as aulas que presenciava. Com base nos meus apontamentos e nas gravações realizadas, narramos cada uma delas, descrevendo as interações (entre a professora, os estudantes e a pesquisadora) em que flagrávamos indicações dos posicionamentos dos alunos e das alunas em relação às práticas de leitura escolares.

Apesar de a principal forma de nos aproximarmos dos estudantes ter sido participar do cotidiano das aulas, também aplicamos dois questionários para constituir o perfil dos sujeitos pesquisados em relação às suas trajetórias escolares e profissionais e às práticas de leitura e de

³⁸ Compartilhamos da posição de Vianna (2003, p.33) de que “o observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa”. Assim, seus modos de agir e de se posicionar constituem também dados.

escrita de que declaram participar³⁹. O primeiro questionário foi aplicado coletivamente. Eu mesma li as questões para os estudantes e procurei, quando necessário, orientá-los em seu preenchimento. O segundo foi aplicado aos alunos individualmente. Após a leitura de cada pergunta, o estudante a respondia oralmente e eu marcava sua resposta no questionário.

Nas próximas subseções, vamos descrever o modo como se organizaram as aulas, apresentar os dados sobre os sujeitos, coletados a partir da aplicação do primeiro questionário, e explicar a forma como constituímos nosso material de análise.

2.7 A dinâmica das aulas na turma observada

Nosso principal objetivo neste trabalho é investigar os modos como os alunos e as alunas da EJA se apropriam das práticas de letramento escolares construídas com base em propostas pedagógicas que buscam dialogar com as especificidades desse público. Todavia, cabe ressaltar que pretendemos direcionar nossa pesquisa para a análise das estratégias de significação e das posições que os estudantes assumem em tais situações de ensino e de aprendizagem e não para o estudo de saberes ou correntes pedagógicas que orientariam a prática docente. Assim, apesar de ter estabelecido diálogos informais com a professora sobre os processos de ensino e de aprendizagem na EJA, não vamos nos deter na análise dos procedimentos didáticos a não ser para contextualização das interações nas quais vimos os sujeitos se posicionarem em relação às práticas de letramento escolares.

Durante o trabalho de campo, foi possível perceber que as atividades desenvolvidas pela professora e pelos alunos se organizavam em quatro grandes eixos: “*Atividades estruturantes do agrupamento: ‘Os valores universais na formação do ser humano’*”; “*Atividades específicas relacionadas ao tema estudado*”; “*Atividades de Português*” e “*Atividades de Matemática*”. Elaboramos quatro quadros que apresentam as tarefas referentes a cada eixo de trabalho⁴⁰, identificando as datas das aulas em que foram desenvolvidas. Cabe esclarecer que as atividades dos diversos eixos ocorreram de forma intercalada, sendo que, em uma mesma noite de aula, eram desenvolvidas atividades de Matemática, de Português e relacionadas ao tema de estudo do Agrupamento, por exemplo.

³⁹ No item “Sujeitos da pesquisa”, caracterizaremos os questionários.

⁴⁰ Só estão registradas as atividades das aulas de que participei.

QUADRO 2

Atividades estruturantes do Agrupamento: “Os valores universais na formação do ser humano”

Data	Tema	Descrição
05/03/2009	Filme: “A Vila”	Exibição do filme “A vila”. A sala que acompanhei assistiu ao filme com outra turma, também do segundo segmento. O debate do filme foi realizado por cada turma individualmente.
12/03/2009	Vídeo: “Ética”	Exibição do vídeo “Ética”, constituído de várias histórias sobre a vida cotidiana, que envolviam tomadas de decisões diante de algum problema. Cada turma debateu o vídeo em sua respectiva sala.
16/03/2009	Vídeo: “Ética”	Continuidade da exibição do vídeo “Ética”.
02/04/2010	Filme: “A voz do coração”	Exibição do filme: “A voz do coração”. No dia posterior, cada professora realizou com sua turma o debate sobre o filme.

QUADRO 3

Atividades estruturantes do agrupamento: não referentes ao seu tema principal

Data	Tema	Descrição
27/04/2009	“Kit Literário”	Evento envolvendo todas as turmas da EJA para entrega do Kit Literário. Cada turma fez a apresentação de dois livros do Kit, e as professoras discorreram sobre o significado da leitura para a vida das pessoas.

De um modo geral, as “*Atividades estruturantes do agrupamento*”, das quais participaram todas as turmas, eram planejadas durante as reuniões pedagógicas. Os professores sugeriam filmes, indicavam pessoas que poderiam auxiliar na discussão do tema trabalhado etc. Foi possível perceber grande disposição da equipe docente em implementar atividades que envolvessem todos os alunos da escola. Todavia, na turma que acompanhei, alguns alunos expressavam certa resistência em participar das sessões de cinema. A professora, por sua vez, valia-se de duas estratégias de motivação para essa atividade: diálogo com o grupo a respeito das informações veiculadas pelo filme assistido e realização de tarefas escritas relacionadas aos temas abordados por ele.

Entre as “*Atividades estruturantes do agrupamento*”, vale destacar o trabalho com o Kit Literário que, apesar de não ser vinculado ao seu tema principal, foi considerado pelos professores de grande relevância. A prefeitura da cidade deu início a um programa de distribuição de Kits Literários para alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no ano de 2009. Cada Kit traz 10 livros de autores da literatura nacional e estrangeira. Em reunião

pedagógica, os professores discutiram sobre a importância de tornar significativa a entrega aos alunos dos “Kits Literários”⁴¹ e sugeriram as seguintes intervenções pedagógicas: realização de um sarau, palestra de um autor de livro literário, depoimento dos alunos sobre os livros que leram. Ao final, ficou decidido que a escola realizaria uma entrega simbólica do Kit, em um evento envolvendo todos os alunos. Cada turma ficaria responsável por preparar a apresentação de dois livros aos colegas. Além disso, professores e estudantes que desejassem poderiam declamar poemas.

No quadro 4, apresentamos as atividades específicas realizadas pela turma observada, relacionadas ao tema principal do Agrupamento:

QUADRO 4
“Atividades específicas relacionadas ao tema principal do Agrupamento”

Data	Título	Descrição
18/02/2009	Fábula: “O burro, o homem e o menino”	Leitura e discussão sobre a fábula: “O burro, o homem e o menino”
	Entrevista: “A escolha de cada um”	Leitura da entrevista pela professora e debate sobre as reflexões apresentadas pelo texto.
04/03/2009	Filme: “Tropa de Elite”	Debate sobre o filme, focalizando os valores que sustentam as ações dos personagens.
09/03/2009	Filme: “A Vila”	Debate sobre o filme “A Vila”, assistido com outra turma da escola, na noite anterior. Sistematização da discussão feita pelos alunos no quadro.
10/03/2009	Fábula: “As longas colheres”	Leitura e discussão da fábula: “As longas colheres”. Proposta de escrita de uma fábula que transmita uma lição de moral – ensinamento – para os filhos.
16/03/2009	Debate e registro do vídeo: “Ética”	Debate sobre as questões éticas envolvidas nas situações apresentadas no filme. Registro coletivo das conclusões a que a turma chegou.
26/03/2009	Fábula: “O burro e seu condutor”	Leitura e discussão sobre os valores éticos envolvidos na fábula “O burro e seu condutor”.
06/04/2009	Filme: “A voz do coração”	Debate sobre o filme “A voz do coração” assistido com outra turma da escola na noite anterior. Atividade escrita sobre o filme
14/04/2009	Texto: “Barriga de Anjo”	Leitura silenciosa e em voz alta do texto: “Barriga de Anjo”. Interpretação oral e escrita do texto.
27/04/2009	“Kit Literário”	Caracterização dos livros do Kit Literário: “Vinte mil léguas submarinas” e “Contos de Artur de Azevedo” para apresentá-los às outras turmas da

⁴¹ Uma das preocupações das professoras se referia à necessidade de estimular os estudantes a lerem as obras. De fato, no questionário II, caracterizado no item 2.8 – Sujeitos da pesquisa – desse capítulo, ao serem perguntados se retiram livros da biblioteca, dez, dos doze alunos que responderam a questão, afirmaram que não se envolvem nesse tipo de prática.

Data	Título	Descrição
		escola no evento de entrega dos Kits Literários. Sistematização da discussão sobre a importância do Kit Literário para também ser socializada no evento da escola.
20/05/2009	Avaliação	Avaliação escrita sobre os temas trabalhados no Agrupamento: “Valores universais na formação do ser humano”
25/05/2009	Avaliação	Correção coletiva da avaliação feita no dia 20/05/2009.

As atividades referentes ao trabalho com o tema “*Os valores universais na formação do ser humano*” consistiam em: debate sobre o texto selecionado, debate sobre os filmes a que se assistiu, leitura, interpretação oral e produção escrita de textos, especialmente, fábulas. Era comum a professora lançar uma determinada questão, ouvir as opiniões dos estudantes, registrá-las no quadro e incentivá-los a explicitar as razões que sustentam suas posições. Esse procedimento auxiliava os alunos a sistematizarem e a problematizarem suas ideias. Durante a leitura da entrevista “A escolha de cada um”, por exemplo, a professora faz a pergunta “*O que é ética?*” e, além de discutir as ideias apresentadas pelos alunos, as registra no quadro:

QUADRO 5

Aula do dia 02/03/2009 – Registro no quadro feito pela professora

O que é ética?
<ul style="list-style-type: none"> • Ser gentil. • Crítica a uma pessoas/crítica às ideias de uma pessoa. • Pessoa sensibilizada/ bem educada • Gentileza/respeito • Falar na ausência da pessoa

No quadro 6, apresentamos as atividades que objetivavam trabalhar habilidades de leitura e de escrita, independentemente do tema principal do Agrupamento:

QUADRO 6

“Atividades de Português” da turma acompanhada desvinculadas da temática principal

Data	Tema	Descrição
19/03/2009	Regras ortográficas	Construção da regra de emprego da letra R a partir da observação de uma tabela em que a primeira coluna continha palavras com R entre duas vogais e segunda coluna era composta de palavras com RR. Ditado de palavras e frases com as dificuldades ortográficas estudadas.
23/03/2009	Regras ortográficas	Estudo focalizando as regras semânticas e morfológicas que orientam a formação dos verbos terminados em ão e am.
26/03/2009	Singular/Plural	Atividades de passar palavras e textos do singular para o plural.
30/03/2009	História em quadrinho	Leitura e interpretação oral e escrita da história em quadrinhos do livro: “Projeto Araribá 5ª série”
01/04/2010	História: “O índio”	Leitura e interpretação oral e escrita da história “O índio”, do livro didático “Projeto Araribá 5ª série”.
28/04/2009	Regras ortográficas	Estudo das regras ortográficas referentes ao uso das letras e/i e das letras o/u em finais de palavras.
29/04/2010	Sistema de escrita	Lista de exercícios sobre regras ortográficas, e singular e plural.
04/05/2009	Crônica: “Coração Roubado”	Leitura, interpretação oral e escrita da crônica “Coração Roubado”.
05/05/2009	Conto: “Coração Roubado”	Continuação da interpretação escrita da crônica. Análise da estrutura do texto.
12/05/2009	Conto: “Vovô Andrade”	Leitura e discussão do conto “Vovô Andrade” do livro “Contos de Arthur de Azevedo”.
13/05/2009	História: “Um novo aluno na classe”	Leitura e interpretação escrita do texto “Um novo aluno na classe”
19/05/2009	Conto: “Rapunzel”	Leitura, interpretação oral e análise do conto: “Rapunzel”
27/05/2009	Conto: “Uma embaixada”	Leitura e discussão do conto “Uma embaixada” do livro: “Contos de Arthur de Azevedo”. Análise da estrutura do conto e dos sinais de pontuação que são usados nele.
28/05/2009	Conto: “João Silva”	Leitura e interpretação oral do conto “João Silva”. Escrita de um conto.

As situações de ensino e de aprendizagem categorizadas como “Atividades de Português” visaram trabalhar, especificamente, as habilidades de leitura e de escrita relacionadas tanto à apropriação do sistema de escrita – Regras Ortográficas –, como à compreensão e à produção de textos. As temáticas abordadas pelos textos selecionados eram diversificadas e não relacionadas ao tema principal do Agrupamento. Nas tarefas referentes ao estudo de regras ortográficas, a professora propunha aos alunos situações-problema para que

percebessem a regra orientadora da escrita de um grupo de palavras. As hipóteses levantadas pelos estudantes eram consideradas e, após um debate, a professora registrava no quadro, junto com a turma, a regra “descoberta”. As atividades de compreensão de textos se iniciavam ora pela leitura silenciosa do texto, ora pela leitura em voz alta, seguida de debate sobre o tema abordado. Geralmente, esse diálogo era acompanhado do registro, no quadro, das ideias levantadas pelos estudantes. Na leitura do conto “As longas colheres”, por exemplo, a professora Márcia estimula a turma a debater sobre os motivos que levaram o rei a convidar toda a corte para uma festa e não lhe oferecer um farto jantar. À medida que o diálogo transcorre, além de registrar no quadro as hipóteses levantadas pelos alunos, ela pede a cada um que se posicione em relação a elas e justifique sua resposta:

QUADRO 7

Aula do dia 10/03/2009 – Registro no quadro feito pela professora

Por que a comida demorou?

1. Porque era tradição do lugar.
2. Porque ele era pobre.
3. Porque tinha a intenção que as pessoas comessem pouco.
4. Queria que as pessoas compartilhassem.

Quando o texto apresentava atividades escritas de interpretação, os alunos as executavam individualmente ou em duplas e, depois, participavam da sua correção coletiva. A produção textual, por sua vez, era feita sempre de forma individual, de acordo com o tema e o gênero indicado pela professora.

No quadro 8, apresentamos as atividades de matemática desenvolvidas pela turma acompanhada:

QUADRO 8

Atividades de Matemática da turma acompanhada

Data	Tema	Descrição
04/03/2009	Gráficos	Leitura de gráficos de barras e de setor e questionários de interpretação dos gráficos.
09/03/2009	Divisão	Preenchimento de diagramas de divisão e de multiplicação de potências de 10 por 10.

Data	Tema	Descrição
		Questões envolvendo a ideia de medida de divisão.
12/03/2009	Numerais Sequência numérica Subtração	Transcrição de informações numéricas apresentadas por extenso numa tabela, sobre a cidade de São Paulo, para numerais usando somente algarismos. Localização de números em uma reta numérica Resolução de operações de subtração
19/03/2009	Sistema de medidas Subtração e adição Problemas	Proposição de atividade de transformação de medidas em frações do metro. Debate sobre situações cotidianas envolvendo medidas e cálculo. Resolução de operações envolvendo ideias de adição e de subtração. Resolução de problemas envolvendo a ideia de proporção.
23/03/2009	Sistema de medidas	Medição da altura dos alunos, com o uso da fita métrica, e comparação dos resultados.
26/03/2009	Sistema de medidas	Estudo do sistema de medidas de comprimento: leitura de medidas, escrita por extenso, operações envolvendo medidas, equivalência de unidades.
06/04/2010	Sistema de medidas	Estudo do sistema de medidas de massas, operações envolvendo medidas de massa, leitura e escrita de medidas de massa.
23/04/2009	Divisão Mapa	Atividade para encontrar o divisor de uma operação. Leitura de mapa e elaboração de texto escrito do percurso entre dois pontos.
25/04/2009	Tabela	Interpretação e preenchimento de uma tabela de jogos olímpicos.
29/04/2009	Sistema de medidas	Avaliação escrita sobre o sistema de medidas.
04/05/2009	Ordem de grandezas	Exploração de medidas de vários itens propostos pela professora.
05/05/2009	Sistema de medidas	Correção coletiva das questões da avaliação escrita, entregue no dia 04/05/2009.
06/05/2009	Área Sistema de medidas	Cálculo da área de algumas figuras. Equivalência de unidades e operações envolvendo números do sistema de medidas.
12/05/2009	Área	Problemas envolvendo o cálculo de áreas.
19/05/2009	Sistema de Medidas	Leitura e comparação de medidas de comprimento.
27/05/2009	Avaliação	Correção coletiva da avaliação aplicada no dia 21/05/2009. Assuntos: Leitura de gráficos, sistema de medidas, proporção, leitura e escrita de números.

No trabalho de campo, foi possível observar que as atividades de matemática ora buscavam promover o aprendizado *de* certos conceitos e procedimentos, ora se orientavam pela intenção de debater *sobre* as práticas de numeramento dos sujeitos envolvidos no acontecimento pedagógico (professora e estudantes). As atividades demandavam, ainda, a leitura de textos de maior circulação social, envolvendo informações numéricas. Essas situações de ensino e de aprendizagem também eram marcadas pela disposição da professora em criar espaços para os estudantes manifestarem os significados atribuídos às tarefas propostas. O diálogo estabelecido entre a professora e os alunos em uma atividade de análise de gráficos exemplifica essa característica das interações que se forjaram na sala de aula:

Professora: *Márcia, você tá falando que está difícil, né? Mas, o que você já entendeu do gráfico?*

Márcia (aluna): [Silêncio].

Professora: *Você já entendeu que era uma festa junina? E que foram feitos doces para vender na festa?*

Márcia: *Já.*

Professora: *Esses doces, nessas qualidades: pé de moleque, cocada, quindim e paçoca. Isso você entendeu, não foi? O que você não entendeu?*

Márcia: *Não... Esse aí agora. Esse quadradinho aqui...*

Professora: *Esses quadradinhos que apareceram no cantinho?*

Márcia: *É.*

Professora: *Olha! O que está aqui [aponta para o gráfico], está explicado aqui [aponta para a legenda]. Esse que está do lado, os tipos de doces, é como se fosse a legenda. Como se fosse o que....*

Milton: *Quantidade.*

Professora: *Aqui está falando quantidade?*

Zezinho: *Está representado o doce lá, né?*

Milton: *É, representando o doce.*

Professora: *Os tipos de doce. Por que tem na frente do pé de moleque um quadrinho assim?*

Nessa interação, como em tantas outras que serão analisadas neste trabalho, a professora parece ser sensível ao caráter cultural das práticas letradas escolares e se solidariza com o estranhamento manifestado pela estudante em relação ao modo de organização e de leitura do texto (matemático). O processo de ensino desse gênero textual ocorre, assim, a partir das dúvidas e questionamentos apresentados pelos alunos.

Ao explicitarmos a maneira como se organiza o cotidiano pedagógico da turma pesquisada, percebemos que os processos de ensino e de aprendizagem que ali se dão são orientados pela intenção docente de acolher os estudantes jovens e adultos como sujeitos de

aprendizagem, de conhecimento e de cultura. É nesse contexto que buscaremos analisar os modos como os alunos e as alunas se apropriam das práticas de leitura e de escrita escolares.

2.8 Os sujeitos da pesquisa

Nesta seção, vamos caracterizar os alunos e as alunas participantes de nossa pesquisa. Utilizaremos as informações colhidas por meio da aplicação do questionário que teve como principal objetivo conhecer a trajetória escolar, a situação de trabalho e as práticas de leitura e de escrita dos estudantes que participaram dos episódios por nós analisados⁴². A turma pesquisada é constituída por vinte estudantes. Responderam ao questionário aqueles que eram mais frequentes (quinze alunos). Esses são também os sujeitos que mais se posicionam nas interações que tematizaram as práticas de leitura e de escrita da sala de aula. Os dados obtidos foram organizados em três quadros, que serão apresentados e comentados aqui.

Um segundo questionário foi elaborado com base no questionário utilizado pela pesquisa do INAF - *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* – que objetivava, entre outros, traçar um perfil dos entrevistados em relação às condições de acesso e uso de diversos bens materiais e culturais e às práticas sociais de leitura e de escrita, referentes a várias esferas da vida cotidiana dos sujeitos (BATISTA; RIBEIRO, 2004; FONSECA, 2004; INAF 2005; RIBEIRO, 2003). Esse procedimento se justifica pelo fato de que também tínhamos o interesse em conhecer as práticas de leitura e de escrita em que os sujeitos participantes da pesquisa declaravam se inserir. O acesso a essas informações poderia nos auxiliar a compreender melhor as posições assumidas pelos alunos e pelas alunas na construção de práticas de letramento nas interações em sala de aula. Esse questionário foi respondido por doze dos quinze alunos que preencheram o primeiro questionário⁴³.

Embora, no texto de análise não façamos muitas referências explícitas às informações desses questionários, eles foram importantes durante o processo de discussão das posições assumidas pelos estudantes nas interações. Tais reflexões nos possibilitaram tecer as considerações que apresentamos no próximo capítulo.

⁴² O roteiro do questionário se encontra no Anexo B.

⁴³ A matriz do questionário II e a tabulação dos dados coletados estão nos anexos C e D.

Segue o quadro 9, com as informações relativas aos dados pessoais e às trajetórias escolares dos alunos, tabuladas com base no questionário 1:

QUADRO 9
Informações pessoais e trajetória escolar dos alunos

N	Nome	Sexo	Idade	Estado Civil	N de filhos	Última cursada	série	Ano	Tempo decorrido
1	Adriana	F	25	Solteira	1	4ª série		1997	12 anos
2	Ana Alves	F	54	Divorciada	1	3ª série		1969	40 anos
3	Áurea	F	17	Solteira	1	5ª série		2004	5 anos
4	Carolina	F	18	Solteira	0	8ª série		--	--
5	Elizangela	F	18	Solteira	2	8ª série		2007	2 anos
6	Emerson	M	32	Casado	4	5ª série		2004	5 anos
7	Emílio	M	43	Casado	4	N estudou		--	--
8	Faustina	F	58	Divorciada	2	1ª série		1979	30 anos
9	Iraci	F	38	Divorciada	2	1ª série		1998	11 anos
10	João Paulo	M	18	Solteiro	0	7ª série		--	--
11	Leidiane	F	26	Solteira	0	5ª série		1997	12 anos
12	Luzia	F	54	Casada	5	1ª série		1965	44 anos
13	Milton	M	37	Casado	2	5ª série		1991	18 anos
14	Neuza	F	23	Divorciada	1	5ª série		2002	7 anos
15	Nilde	F	41	Casada	3	5ª série		1999	10 anos

Como observamos na tabela, a maioria dos sujeitos são mulheres (11). São oito os alunos que têm mais de 29 anos e sete os que estão na faixa dos 18 aos 26 anos. Assim, há certo equilíbrio entre o grupo de jovens e o grupo de adultos na turma. Em relação ao estado civil, seis estudantes declararam ser solteiros, cinco casados e quatro divorciados. Além disso, apenas três afirmaram não ter filhos.

Quanto à trajetória escolar dos alunos, os dados do questionário indicam que, a contar da 1ª série do Ensino Fundamental, cinco deles estudaram por menos de cinco anos, nove frequentaram a escola por cinco anos ou mais e um sujeito não a frequentou. Os alunos que afirmaram ter cursado no máximo até a 4ª série do Ensino Fundamental são adultos – apenas uma aluna tem 25 anos. Seis dos estudantes que declararam ter, como última série cursada, a 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª localizam-se na faixa etária entre 17 e 26 anos. Em relação ao tempo decorrido desde a última série cursada, cinco alunos afirmaram que não estudavam há dez ou vinte anos,

quatro declararam ter mais de vinte anos que não frequentavam a escola, um aluno nunca havia estudado e quatro estudantes ficaram menos de dez anos sem estudar.

O espaço de tempo sem estudar, que calculamos a partir das respostas dos alunos, fornece-nos um indicador interessante a respeito do passado escolar desses estudantes. Calculando a diferença entre a idade atual (em 2009), informada pelos alunos, e esse tempo, encontramos que, dos nove alunos que responderam que tinham como última série cursada a 5ª, a 6ª ou a 7ª série, oito deles tinham acima de 16 anos quando a cursaram. Considerando que, no ensino regular, alunos que cursam a 5ª, a 6ª ou a 7ª série costumam ter idade na faixa de 11 a 14 anos, esses resultados nos fornecem um indício de que, nos anos anteriores àquele referente à última série cursada, eles passaram por várias reprovações e/ou interrupções em seus estudos, o que não se constitui uma exceção em se tratando do público da EJA.

O quadro 10 apresenta informações sobre as atividades profissionais dos alunos na época da realização do trabalho de campo.

QUADRO 10
Informações sobre a profissão dos alunos

N	Nome	Trabalha?	Em que trabalha	Tipos de tarefas executadas no trabalho
1	Adriana	SIM	Doméstica	Lavar, passar, cozinhar e arrumar casa.
2	Ana Alves	SIM	Servente de limpeza	Varrer o chão, limpar vidro, limpar parede, buscar pão.
3	Áurea	SIM	Loja de roupas	Atendo cliente. Atendo telefone. Saio para pagar contas.
4	Carolina	SIM	Balconista de padaria	Atendo e recebo as pessoas. Embalo pães e bolo. Fico na chapa na lanchonete. Coloco os preços dos pães nas plaquinhas.
5	Elizangela	SIM	Eu trabalho como babá	Cuido de duas meninas.
6	Emerson	SIM	Serviços gerais	Limpeza do parque.
7	Emílio	SIM	Construção civil	Recebo os funcionários e verifico os materiais de segurança
8	Faustina	SIM	Serviço doméstico	Limpeza da casa, vidro, chão.
9	Iraci	SIM	Doméstica	--
10	João Paulo	SIM	Serviços Gerais	Limpeza
11	Leidiane	SIM	Em casa como manicure	Unhas, sobrancelhas e cabelo
12	Luzia	SIM	Do lar	Lavar, passar, cozinhar. De tudo.
13	Milton	SIM	Caseiro	Dirijo carro. Anoto recado para o patrão. Cuido do jardim e limpo a piscina.
14	Neuza	SIM	Supermercado	Sou encarregada de hortifrúti. Recebo mercadoria, ajudo a arrumar mercadoria na loja.

N	Nome	Trabalha?	Em que trabalha	Tipos de tarefas executadas no trabalho
15	Nilde	SIM	Auxiliar de produção	Faço massa de lasanha

No que diz respeito à profissão, a grande maioria dos estudantes exerce trabalhos remunerados (14). As atividades exercidas pelas mulheres são variadas: doméstica, atendente de supermercado, auxiliar de produção, serviços gerais, vendedora de roupas e manicure. Os homens, por sua vez, trabalham na construção civil, serviços gerais e um deles é caseiro.

No quadro 11, apresentaremos as situações cotidianas em que os alunos declararam fazer uso da leitura e da escrita.

Quadro 11
Situações da vida cotidiana em que o aluno declara que utiliza a leitura e a escrita

N	Nome	Situações
1	Adriana	Listas de compras, receitas e telefones.
2	Ana Alves	Anotar telefone, anotar recados, ler recados, ler mensagem no celular.
3	Áurea	Anotação no trabalho. Receitas. Quase todos os dias, deixo recado para clientes.
4	Carolina	Quando estou parada sem fazer nada eu leio.
5	Elizangela	Escrita é quando eu tenho que escrever algum recado no meu trabalho. Leitura é quando a mãe das meninas deixa recado.
6	Emerson	Folha de ponto.
7	Emílio	Na avaliação de funcionários, leio o currículo e a última ficha de trabalho. Anoto entrada e saída de pessoas. Fecho o ponto das cartas de funcionários.
8	Faustina	Mensagem de celular e algumas receitas. Leio o livro que recebi da escola.
9	Iraci	De vez em quando, leio um livro e o meu signo
10	João Paulo	Leio livros, revista, jornais e folha de ponto.
11	Leidiane	Frequentemente, todos os dias leio, escrevo, etc. Leio um livro, jornal, revista, bula de remédio.
12	Luzia	Na escola. Peço para minha filha e meu neto escrever para mim.
13	Milton	Só quando precisa. Atendo o telefone. Faço pedido de materiais de limpeza e de piscina.
14	Neuza	Correio de preço, celular, mensagem, trocar preço de produto, orkut, faço pedido
15	Nilde	Quando anoto recado e faço pedido de produtos. Em casa anoto recados e leio livros.

O conjunto das práticas letradas dos estudantes desta pesquisa apresenta um perfil semelhante ao encontrado por Ribeiro⁴⁴ (1999) na caracterização dos usos da leitura e da escrita que sujeitos classificados como pertencentes ao grupo “grau médio baixo de alfabetismo”⁴⁵ declaram fazer. Assim como as pessoas entrevistadas por Ribeiro (1999), os alunos aqui localizados declaram que as práticas de leitura e de escrita de que participam estão ligadas, predominantemente, a atividades pragmáticas, relacionadas principalmente ao universo profissional: anotar e ler recados, receitas, fazer lista de compras, anotar números de telefones, avaliar currículo de funcionários, assinar folha de ponto, fazer pedido de materiais, colocar preço em produtos, ler de bula de remédio. Além disso, os dados coletados por nós indicam que o uso da escrita nessas situações, para pelo menos nove dos alunos respondentes, não se restringe à assinatura do próprio nome. Outro aspecto que aproxima os dois grupos é o fato de quatro alunos da nossa amostra lidarem com habilidades comunicativas que ultrapassam a participação em conversas com pessoas conhecidas: precisam atender clientes, lidar com funcionários, receber mercadorias e fazer pedidos de compras.

Se, no grupo caracterizado por Ribeiro (1999, p.134) como pertencente ao grau médio baixo de alfabetismo, a leitura começa a aparecer “como atividade não pragmática, respondendo a necessidades de natureza emotiva relacionada à expressão da subjetividade”, os estudantes aqui pesquisados também declaram ler livros, jornais, revistas e horóscopos, práticas marcadas por não apresentarem uma finalidade utilitária imediata. Ademais, no questionário II⁴⁶, ao serem indagados sobre os principais meios pelos quais obtêm informações, apesar de os alunos optarem, majoritariamente, pelos itens relacionados a fontes não escritas de comunicação – televisão, rádio e conversa com amigos –, assim como na pesquisa de Ribeiro (1999), é possível perceber certa combinação desses recursos com a leitura de jornais e folhetos.

⁴⁴ Essa pesquisa visou traçar um perfil da população de São Paulo em relação às suas habilidades letradas e fez parte de um projeto de pesquisa sobre alfabetismo funcional na América Latina. Foram aplicados “um teste de leitura e um questionário a amostra representativa da população de 15 a 54 anos de idade; além disso, junto a uma subamostra de 26 casos, foram feitas entrevistas em profundidade e, no caso específico de São Paulo, propostas tarefas simuladas de leitura e escrita a serem realizadas em situação de interação com as pesquisadoras”. (RIBEIRO, 1998, p.5)

⁴⁵ Como já explicitamos neste trabalho, o grau baixo de alfabetismo corresponde ao das pessoas cujas práticas de leitura e de escrita se restringem quase exclusivamente ao campo profissional, limitando a forma de registro simples. O instrumento principal de comunicação e de aprendizagem é a oralidade. Os modos de aprender se baseiam na observação e na experimentação. No grau médio baixo, há uma maior exigência quanto à capacidade comunicativa, particularmente por meio da linguagem oral.

⁴⁶ Esse dado pode ser lido na questão de número 21 do questionário II, no anexo D.

2.9 Organização do material empírico e perspectiva de análise

As gravações das aulas observadas e o “Diário de Campo” constituíram a base para elaboração do material empírico por nós analisado nesta pesquisa. A partir da escuta dessas gravações e da leitura do “Diário de Campo”, foram construídas 46 narrativas⁴⁷ de situações de ensino e de aprendizagem envolvendo práticas de leitura e de escrita, perante as quais os estudantes se posicionavam discursivamente.

Se, ao apresentarmos a organização curricular da turma observada (item 2.7 deste capítulo), procuramos ser fiéis ao modo como a própria escola intitula as atividades que desenvolve (“*Atividades estruturantes do agrupamento: ‘os valores universais na formação do ser humano’*”; “*Atividades específicas relacionadas ao tema estudado*” “*Atividades de Português*” e “*Atividades de Matemática*”), no tratamento do material empírico, nomeamos os episódios por meio de um elemento de destaque na atividade proposta aos alunos e os reunimos em grupos caracterizados pela *natureza das demandas de leitura e de escrita que envolviam*, independente do conteúdo abordado. Nesse sentido, nossa primeira percepção foi a de que as tarefas propostas demandavam ora a mobilização de habilidades relacionadas à alfabetização, ora o emprego de habilidades mais complexas, relacionadas ao alfabetismo. A nosso ver, esse modo de olhar as situações de ensino e de aprendizagem iria nos permitir não só estruturar nossa linha de análise, como também questionar o lugar tradicionalmente ocupado pela matemática escolar e pelo ensino da língua materna que, predominantemente, são percebidos como conhecimentos pertencentes a campos disciplinares específicos, com pouca ou nenhuma relação entre si⁴⁸.

Dessa forma, o primeiro grupo de episódios que organizamos foi constituído por interações ocorridas a partir da proposição de tarefas que buscavam ensinar princípios e procedimentos relacionados ao registro escrito da matemática e da língua materna (alfabetização). O segundo grupo, por sua vez, constituiu-se de atividades que declaravam, de forma explícita, sua intenção didática de promover a aprendizagem da leitura e da produção de certos gêneros textuais. O terceiro grupo, por fim, se compôs de tarefas relacionadas às

⁴⁷ As 46 narrativas construídas se referem a cada atividade indicada nos quadros da subseção 2.7, em que apresentamos como se organiza o cotidiano da turma pesquisada.

⁴⁸ Ponte (2002) também considera a *numeracia* e a *literacia* como competências interdisciplinares que devem ser desenvolvidas em todas as áreas, o autor expressa uma “aposta” na interdisciplinaridade como promotora dessas competências.

disciplinas “de Matemática” e “de Português”, que demandavam dos estudantes a produção de respostas a determinadas perguntas desses campos, mas cuja discussão nos permitiu identificar posições que eles assumiam em relação aos gêneros textuais envolvidos nas atividades. Por meio desse tratamento conferido ao material empírico, visamos, em nossa análise, dar visibilidade aos desafios que os alunos e as alunas da EJA enfrentam quando se deparam com atividades envolvendo habilidades de alfabetização, quando são convidados a ler ou produzir certos gêneros textuais ou quando são chamados a responderem adequadamente a questões relacionadas a determinado conteúdo.

Cabe ressaltar que, para analisarmos os modos como os sujeitos se apropriam das práticas de leitura e de escrita escolares, objetivo central desta pesquisa, foi-nos necessário compreender tais práticas em sua dimensão sociocultural. Para isso, a análise do material empírico se fez por meio do diálogo com a literatura do campo da EJA (OLIVEIRA, 1995; 2001; RIBEIRO, 1999); do letramento (SOARES, 2003; ROJO, 2009. KLEIMAN, 1995); do numeramento (FONSECA, 2001, 2007, 2009) e da enunciação (BAKHTIN, 1997; GERALDI, 1995; COSTA VAL, 1996; SMOLKA, 2000). A perspectiva teórica desses autores nos pareceu fértil para que pudéssemos olhar as situações de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, identificando nas interações entre os diferentes sujeitos, entre os sujeitos e o contexto da escola, entre os sujeitos e os discursos *de* e *sobre* o conhecimento e os processos de conhecer que ecoam na sala de aula, as formas como os estudantes jovens e adultos da turma pesquisada significam (e, constituem) as práticas letradas (e numeradas) escolares.

3 ANÁLISE

O estudo do material empírico constituído a partir da pesquisa de campo foi organizado em três seções. Na primeira delas, analisamos os posicionamentos assumidos pelos alunos e pelas alunas em situações que envolviam o debate *sobre* ou o aprendizado *de* registros escritos da matemática e da língua materna. Na segunda, esforçarmo-nos por compreender os modos como os sujeitos se apropriavam de atividades que demandavam a leitura e a produção de certos gêneros textuais. Na terceira seção, finalmente, analisamos os conhecimentos e as estratégias mobilizadas pelos sujeitos para responderem a perguntas específicas das disciplinas de Português e de Matemática.

O tratamento conferido ao material selecionado teve como objetivo destacar que tanto nas atividades que visam discutir ou promover o aprendizado do registro escrito, quanto nas tarefas classificadas como ‘leitura e produção de textos’, e, ainda, nas situações que demandam a produção de respostas às perguntas pontuais referentes às disciplinas de Português e de Matemática, os desafios enfrentados pelos alunos e pelas alunas não se restringem a aspectos de ordem técnica. Esses sujeitos se defrontam e se confrontam com modos específicos de usar a linguagem, conformados por certos conhecimentos, valores e estratégias, cuja mobilização é decisiva para a sua participação nas atividades. Nesse contexto, interessa-nos dar visibilidade às formas de os estudantes se apropriam das práticas de letramento escolares em busca da garantia de sua inclusão nesse espaço de comunicação humana como sujeitos de cultura e de aprendizagem.

Como educadoras, julgamos que a compreensão dos posicionamentos e do movimento como esses posicionamentos são assumidos pelos sujeitos da EJA pode não só auxiliar-nos – e auxiliar outros educadores – a refinar o conhecimento das demandas e dos desejos de nossos alunos e nossas alunas, mas também a potencializar os recursos e estratégias pedagógicas de que dispomos para dialogar com tais demandas e desejos.

3.1 Práticas de letramento (e de numeramento) em atividades de alfabetização (e alfabetização matemática)

Nesta seção, analisaremos episódios em que os alunos e as alunas participam de atividades que visam ensinar princípios e procedimentos relacionados ao registro escrito da matemática e da língua materna. Em nosso estudo, consideramos o processo de ensino e de aprendizagem desses princípios e procedimentos como uma prática social. Nessa perspectiva, as situações analisadas envolveram tanto discursos que utilizam o sistema de representação⁴⁹ em pauta, como discursos sobre esse sistema⁵⁰. As posições assumidas pelos estudantes nos sugerem que os modos pelos quais esses sujeitos se apropriam do sistema escrito estão diretamente relacionados aos diferentes sentidos produzidos em relação aos valores, aos conhecimentos e às crenças vinculadas às práticas sociais de letramento a ele associadas⁵¹. Dessa forma, os sujeitos estabelecem ora relações de solidariedade, ora de rejeição, entre os seus modos de lidar com a cultura escrita e as práticas letradas veiculadas pelas atividades escolares que visam discutir sobre e/ou promover o aprendizado do sistema escrito.

Ao analisarmos aqui interações estabelecidas em situações de ensino e aprendizagem de modos escritos de fazer ou usar a matemática – alfabetização em matemática⁵² – e de regras ortográficas que regem as relações entre a fala e a escrita – alfabetização em língua materna –, consideramos que os propósitos que forjam tais situações respondem, em última instância, à intenção educativa de possibilitar aos estudantes o domínio de conceitos e procedimentos decisivos para o trânsito em determinados gêneros discursivos/textuais⁵³.

⁴⁹ Ferreira (2001) aprofunda a discussão da invenção da escrita como um processo de construção de um sistema de representação e não um processo de codificação. No primeiro caso, os elementos e as relações não estão dados e os aprendizes têm o desafio de compreender a natureza conceitual do sistema escrito. No segundo, tanto os elementos, como as relações estão predeterminados, já que se trata de uma transcrição do sonoro para um código visual.

⁵⁰ Os discursos *sobre* o sistema “trazem para a negociação de sentidos um locutor que se afasta do objeto, ao tomá-lo como algo *dado*, e que sobre ele emite um julgamento, ecoando opiniões e influências” (FONSECA, 2005, p. 232, grifos da autora). Já os discursos *do* sistema são aqueles “em que se fala dos procedimentos *em atividade*”, ou seja, são produzidos quando as pessoas “narram ou discutem procedimentos, elaboram e exploram conceitos, como um recurso para estruturar, explicar, justificar ou questionar seu fazer” (*Ibid.*, p. 232).

⁵¹ Como já foi explicitado, o conceito de apropriação está sendo aqui entendido como os modos de interpretar determinada prática social, ou seja, “as diferentes possibilidades de produção de sentidos”. (SMOLKA, 2000, p. 33)

⁵² Entendemos por alfabetização em matemática “não apenas o reconhecimento dos símbolos adotados na escrita matemática ensinada na escola, mas também o aprendizado de um modo de proceder matematicamente, identificado com os princípios e procedimentos do registro escrito e, especificamente, “da matemática que se faz com lápis e papel” (FONSECA, 2009, p. 51)

⁵³ Neste trabalho, compartilhamos da perspectiva de Costa Val (1996) e de Marcuschi (2001) que consideram gênero discursivo e gênero textual como expressões sinônimas. Em uma análise do conceito de linguagem em Bakhtin, Costa Val (1996, p.114) explica que, segundo o autor, os gêneros discursivos (tipos relativamente

valorizados no contexto escolar e em outras situações sociais⁵⁴. Como observaremos, as atividades escolares estão vinculadas a certos modos de utilizar a linguagem, conformados pelo uso de recursos expressivos, de uma gramática e de um léxico próprio (FONSECA, 2001). Nesse sentido, as posições assumidas pelos estudantes no confronto com a cultura escolar também serão compreendidas como posições frente a “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997) – gêneros discursivos –, sustentados por um modo de relação com a / de valoração da cultura escolar.

3.1.1 Caso do aprendizado de regras ortográficas: “*Eu moro no morro*” “*As regras a gente memoriza e vai*”.

Este episódio, ocorrido no dia 19/03/2009, focaliza as interações construídas a partir da proposição de uma atividade que visa promover o aprendizado de uma habilidade elementar (RIBEIRO; FONSECA, 2009⁵⁵): as relações entre grafemas e fonemas. A professora convida os alunos a se lembrarem do estudo realizado no dia anterior sobre as regras ortográficas que regem o emprego das letras M e N e propõe a análise de outro grupo de palavras:

QUADRO 12
Análise de Palavras

1	2
CARO	CARRO

estáveis de enunciados) são modos de usar a língua que “se constituem historicamente pelo trabalho linguístico dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana, para cumprir determinadas finalidades em determinadas circunstâncias”. Para Marcuschi (2001, p. 43), o gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais ou escritos”, como telefonemas, sermão, reportagem, aula expositiva etc.

Ao invés de reservar uma seção para apresentar as definições teóricas sobre gêneros discursivos, trabalho já realizado por outros pesquisadores, como COSTA VAL (1996), discutiremos esse conceito sempre que a análise do material empírico demandar.

⁵⁴ Os episódios analisados nesta seção visam, por exemplo, promover o aprendizado do sistema métrico decimal e de regras ortográficas. Essas habilidades são importantes para a leitura e produção de diversos gêneros discursivos, como a elaboração de documentos públicos, que devem ser escritos de acordo com as normas ortográficas e com o sistema internacional de medidas.

⁵⁵ No artigo “Matriz de referência para a avaliação do alfabetismo” Ribeiro e Fonseca (2009) observam que as habilidades de alfabetismo podem ser categorizadas em dois grandes grupos: as habilidades elementares – relativas ao domínio das regras do sistema de escrita de palavras e de números e ao reconhecimento de gêneros textuais – e as habilidades funcionais, que são mais complexas: localização, integração, elaboração e avaliação.

1	2
MURO	MURRO
CARETA	CARRETA
MORO	MORRO
CORA	CORRA
BIRRA	BIRA
FERA	FERRA

Professora: *Ontem a gente estava observando as características de um grupo de palavras. As regras, não foi? O que a gente viu ontem mesmo?*

Neuza: *Ontem?*

Professora: *Foi sim. Eu coloquei uma coluna de palavras. Uma coluna no meio e uma coluna cá. E aí a gente estava com três colunas de palavras analisando as três colunas e tiramos uma regra. Que regra que foi?*

Luzia: *Antes do P e do B a gente coloca M.*

Professora: *Isso, quando vai fazer sílaba nasal, não é? Quando vai fazer a sílaba nasal, tem que pôr o dedo aqui assim, não é? Ninguém colocou. Eu pedi para colocar o dedo assim, ninguém colocou.*

Clarice: *Ah...vai que está gripado.*

Professora: *Agora a gente vai fazer outra coisa, tá? Vou colocar uma outra coluna aqui. [Professora dá um tempo aos alunos] Então, agora vamos lá. Vocês já conseguiram descobrir a regra que está aqui?*

Emerson: *Uma é com um erre, e a outra é com dois erres.*

Professora: *Ô Emerson, e a diferença entre um erre e dois erres é só essa?*

Emerson: *Acho que é a mesma coisa de ontem, não é? É o som.*

Professora: *Eu quero que você descubra qual é a diferença.*

Emerson: *É o som.*

Professora: *O som que está diferente? Só o som que está diferente?*

Professora: *Caro é o contrário de que?*

Zezinho: *Carro.*

Professora: *Caro é o contrário de carro?*

Alunos: *Barato.*

Professora: *Caro é o contrário de barato, se está caro é porque não está barato, não é? De caro para carro só muda o erre, não é? E aqui...*

Alunos: *Moro e morro.*

Emerson e outros alunos: *Eu moro no morro.*

Professora: *Aqui é moro, o som do o é aberto. Aqui é morro, a boca fica até meio fechada. E aqui?*

Alunos: *Cora.*

Professora: *Cora a face, né. Fica ruborizada, fica vermelha, não é? Cora a carne no sentido de dourar, não é? Você vai fazer um frango, se você não cora ele fica aquele frango branquelo. Não é feio? Então, tem que ser coradinho.*

Silvia: *Sabe o que eu coloco pra ele corar? Açúcar.*

Professora: *Eu faço isso também. Se você coloca uma pitadinha de açúcar depois que você põe o óleo, ele fica mais douradinho.*

Professora: *Geralmente isso aqui é o apelido de uma pessoa, que chama Ubirajara, Ubiratan. E aqui é birra, birra de menino...*

Clarice: *Eu tenho uma birra de fração.*

Professora: *E aqui?*

Alunos: *Fera e ferra.*

Professora: *Ferra no sentido de...*

Clarice: *Prejudicar.*

Nessa interação, a professora retoma as regras referentes ao uso das letras M e N para anasalar vogais, solicitando aos alunos que observem o som da sílaba nasal. Em seguida, para introduzir a reflexão sobre o emprego dos grafemas R e RR, pede aos estudantes que observem a tabela e descubram a regra em que ela se baseou para alocar as palavras em duas colunas: *“Então, agora vamos lá. Vocês já conseguiram descobrir a regra que está aqui?”*. Emerson constrói seu argumento valendo-se da abordagem fonética, utilizada pela professora no diálogo anterior: *“Acho que é a mesma coisa de ontem, não é? É o som”*. Da mesma forma, Zezinho elege o enfoque sonoro para identificar o ‘contrário’ de caro que, naquela lista, é colocado numa relação de diferenciação: *“Carro”*. Ao verem o estranhamento da professora em relação à resposta do colega (*“Caro é o contrário de carro?”*), os alunos parecem perceber que estavam sendo solicitados a fazerem uma análise semântica do vocábulo *“caro”*, pois, imediatamente, respondem: *“Barato”*. Ao longo da atividade, participam da estratégia utilizada pela professora de distinguir as palavras ora sob a perspectiva fonética, ora sob o enfoque semântico.

A mobilização da abordagem semântica parece ter o objetivo de possibilitar aos estudantes perceberem que a mudança na grafia e no som das palavras resulta em significados também diferentes, o que confere maior relevância ainda ao cuidado com a distinção ao escrevê-las. Quando Emerson se baseia apenas nos aspectos gráfico e sonoro para distinguir as palavras *“carro”* e *“caro”* (*“Uma é com um erre e a outra é com dois erres”* (...)) *“Acho que é a mesma coisa de ontem, não é? É o som”*), a professora considera sua análise insuficiente: (*“Ô Emerson, e a diferença entre um erre e dois erres é só essa?”* (...)) *“O som que está diferente? Só o som que está diferente?”*). A avaliação da professora parece ser movida pela intenção de garantir aos alunos a percepção de que, com a substituição de R por RR, não apenas a grafia e o som das palavras se modificam, mas também o seu significado: *“Caro é o contrário de barato, se está caro é porque não está barato, não é?”*. Da mesma forma, no estudo de *“bira”* e *“birra”*, a professora demarca a diferença de significados que a presença de

R ou de RR acarreta: “*Geralmente isso aqui é o apelido de uma pessoa, que chama Ubirajara, Ubiratan. E aqui é birra, birra de menino...*”; e a aluna Clarice contribui para ampliar as referências apresentadas: “*Eu tenho uma birra de fração*”. Na análise de “moro” e “morro”, por sua vez, é o aluno Emerson quem aborda a distinção dessas palavras sob a perspectiva semântica (“*Eu moro no morro*”), e a professora retoma a dimensão fonética daquela diferenciação de significados: “*Aqui é moro, o som do o é aberto. Aqui é morro, a boca fica até meio fechada*”.

Após o debate e baseando-se na análise feita, a professora e os alunos elaboram a regra geral referente ao emprego das letras R e RR na constituição de palavras. Em seguida, Clarice explicita o seu julgamento em relação ao aprendizado da ortografia:

Clarice: *Essas dicas aí, se eu tivesse aprendido no passado, eu não errava tanto na hora de escrever. Igual a regra do pê e bê eu nunca errei, porque [inaudível] eme só se usa antes do pê e bê... Se eu tivesse aprendido essas outras regras aí, eu não tinha errado nunca.*

Professora: *E essas regras você notaram que eu não cheguei com tudo e coloquei? Que foi puxando assim...do que foi vendo?*

Clarice: *E a regra faz aprender mais do que... escrevendo lá e lendo. As regras a gente memoriza e vai.*

Além de ter se envolvido no aprendizado *do* conteúdo trabalhado, Clarice inicia uma reflexão *sobre* a atividade de ortografia em questão. Em seu enunciado, a aluna declara as vantagens do aprendizado de regras para a escrita correta das palavras: “*Se eu tivesse aprendido essas outras regras aí, eu não tinha errado nunca.*” Clarice referenda a utilidade da construção de uma regra geral⁵⁶ (“*As regras a gente memoriza e vai*”) e aponta a superioridade da aplicação de um procedimento dedutivo em detrimento de um método indutivo de aprendizagem: “*E a regra faz aprender mais do que... escrevendo lá e lendo*”. A aluna defende, pois, uma operação cognitiva que é fundamentada na racionalidade, valor hegemônico em nossa sociedade e no contexto escolar. Nesse sentido, se Skovsmose (2007, p.84) observa que atualmente “a racionalidade é considerada muito mais confiável do que a intuição e a razão”, Bishop (1999, p.88) declara que

O racionalismo, em seu interesse pelo raciocínio dedutivo como o único método válido para alcançar explicações e conclusões, desafiou

⁵⁶ Na interação que analisaremos na subseção “Caso da ordem de grandeza”, no entanto, a estudante, talvez por não vislumbrar o sentido da generalização, questiona a intenção pedagógica de trabalhar com ordem de grandezas por meio do levantamento de estimativa de medidas, e indica a necessidade de analisar a medida de cada item da atividade nas diversas situações específicas em que se apresentam.

as regras baseadas na prática, a sabedoria tradicional, o raciocínio indutivo e o raciocínio analógico. (Tradução nossa)⁵⁷.

Clarice se envolve em uma ação metalinguística que subsidia a argumentação, a justificativa e a demanda que apresenta à professora e aos colegas em relação ao que pretende saber (FONSECA, 2001). E o aprendizado desejado pela aluna parece ser o de dominar um modo de relação com o saber e com o mundo – característico de gêneros discursivos socialmente valorizados –, conformado pela proficiência em manejar e aplicar regras gerais na construção de enunciados particulares. De fato, o uso autônomo das regras ortográficas constitui um procedimento necessário tanto para o sucesso nas atividades escolares – em que a adequação ortográfica e gramatical ainda é um aspecto privilegiado na avaliação dos textos produzidos pelos alunos (ROJO, 2009) – quanto para a participação qualificada em outras práticas sociais de letramento, como no preenchimento de uma ficha ou mesmo na elaboração de uma carta. Nesse sentido, o discurso escolar de que a qualidade do texto é fortemente condicionada pela obediência aos aspectos técnicos da língua parece atravessar outros contextos (e ser atravessada por eles), fazendo com que os sujeitos se preocupem em ‘escrever corretamente’ e até se antecipem ao julgamento do outro frente a uma possibilidade de não atingirem esse ideal.

Se a construção de regras gerais é um valor e um objetivo no processo de apropriação do sistema linguístico, podemos tomar a enunciação da estudante (“*eme só se usa antes do pê e bê*”) enquanto sistematização de um aprendizado e a apropriação de uma forma de conduta: “*As regras a gente memoriza e vai.*”. Essa apropriação, em última instância, possibilita ao sujeito ter a opção de se liberar do apoio em outras fontes de argumento para a escrita de palavras, como as mobilizadas pela professora no ditado que focaliza o caso das letras M e N, como anasaladoras de vogais, assunto que havia sido estudado pela turma no dia anterior:

Professora: *Agora eu vou ditar outras palavras em cima do que a gente viu ontem, tá legal? Do eme e do ene. Vamos lá: “transformam”... Eles transformam...*

Áurea: *“Ele transforma” ou “transforma” sozinho?*

Professora: *Não gente.... Só “transformam”.*

Professora: *Depois vem “banco”. Banco é fácil, porque é uma palavra que a gente vê escrita em tudo quanto é lado... “Empresa”... “segurança”... “impressionante”... “ensino”.*

⁵⁷ El racionalismo, con su interés por el razonamiento deductivo como único método válido para alcanzar explicaciones y conclusiones, desafió a las reglas basadas en la práctica, a la sabiduría tradicional, al razonamiento inductivo y al razonamiento analógico.

Também... Agora um negócio que o pessoal tem mania de comer quando vai terminar o ano: “lentilha”. Diz que dá dinheiro né, se comer no ano novo.

Clarice: *Come lentilha e não trabalha não para você ver!*

Professora: *Pombas... Manteiga... e, por último, sempre.*

Clarice: *Sempre que eu leio a história de Cristo. [cantando]*

Ao fazer o ditado, a professora incentiva os alunos a mobilizarem a memória (“*Banco é fácil, porque é uma palavra que a gente vê escrita em tudo quanto é lado...*”) e outras práticas sociais (“*Agora um negócio que o pessoal tem mania de comer quando vai terminar o ano: lentilha. Diz que dá dinheiro né, se comer no ano novo*”) para auxiliar na escrita das palavras. Ao final, Clarice também faz referência a uma música que conhece quando a professora dita o último vocábulo: *Sempre que eu leio a história de Cristo. [cantando]*

Novamente, as estratégias da professora para o ensino da ortografia não se restringem à explicitação da regra posicional (MORAIS, 2000) como única via de construção de sentidos. A essa dimensão de análise se acrescenta o recurso à memória e a outras práticas sociais de uso daquelas palavras que justificam não a maneira de se escrevê-las, mas a necessidade de fazê-lo. A intervenção de Clarice, em diálogo com os comentários da professora, revela sua disposição de participar desse esforço de atribuição de sentido.

O sinal do intervalo toca, e alguns estudantes permanecem em sala. Nesse momento, escrevem no quadro três possibilidades de escrita da palavra IMPRESSIONANTE, ditada na atividade anterior: IMPRECIONANTE, IMPRESCIONANTE e IMPRESIONANTE. Para fazer a correção da grafia dessa palavra, a professora recorre ao registro dos alunos:

Professora: *Agora, como é que escrevemos impressionante, como é o som? [Inaudível] Vamos ver a palavra casa. Está entre duas...?*

Alunos: *Vogais.*

Professora: *Que som que ele fica?*

Alunos: *Zê*

Professora: *Ora, se aqui eu leio caZa e não caSSa, como eu vou ler essa palavra? [aponta a palavra IMPRESIONANTE escrita por Clarice no quadro]*

Alunos: *ImpreZionante.*

Professora: *O som fica com o som de zê. Então aqui, não é impressionante, é impreZionante.*

Clarice: *Ô, então isso vale para qualquer letra: o erre e o esse?*

Professora: *Como é que é? Não escutei.*

Clarice: *Ô Márcia, nós aprendemos do erre. Então, o esse também serve pra isso?*

Professora: *Ah...tá!! Isso mesmo. Aqui ficou impreZionante com um esse só. Ficou o som de zê. E aqui, gente? Espera aí. Lê aqui para mim ó. [escreve no quadro NASCER PISCINA]*

Alunos: *Nascer, piscina.*

Professora: *Aqui lê nascer e aqui piscina. Não é naZer nem é piZina não né?*

Alunos: *Não. [risos]*

Professora: *Olha só “esse cê”, e o som foi “esse esse”. Então, aqui deu o som que a gente estava querendo, né? Só que aqui, mesmo tendo dado o som que a gente queria, não era o que a gente tava precisando. Aqui é com dois esses.*

Clarice: *Aaaaaahhhhhh. Bicho danado.*

Professora: *Aqui o que pegou não foi o som, porque esse cê dá esse som de dois esses, não dá? Piscina deu o som de dois esses, não deu? Então, o que atrapalhou aqui não foi o som. Porque nossa língua portuguesa tem algumas coisas que são meio difíceis mesmo de a gente pegar facilmente. Ali exige muito uso da língua.*

Adriana: *Adora dificultar as coisas.*

Clarice: *Eu não gosto de desmanchar.*

[conversa sobre a educação física, que envolve principalmente os jovens]

Clarice: *A gente perde tempo demais com esses meninos. É impressionante, com dois esses!*

Nesse diálogo, quando a professora explica por que a palavra “*impressionante*” está escrita inadequadamente, Clarice percebe semelhanças entre a regra que rege o emprego da letra R e o caso do S, que constituía o foco de análise da atividade: “*Ô, então isso vale para qualquer letra: o erre e o esse?*”. A fim de se apropriar desse aspecto do sistema de escrita, a aluna se vale de uma estratégia de que a professora se utiliza em diversas ocasiões: propor analogias entre o funcionamento de diferentes aspectos de um sistema ou entre sistemas⁵⁸. Aqui, Clarice também julga que o recurso à analogia entre as regras relativas ao uso do “erre” servirá de apoio para a aprendizagem do uso do “esse” ou dos dois “esses”.

Para a sua decepção, a professora aprova a relação estabelecida, mas aponta os limites da sua aplicação devido às irregularidades e à complexidade da formação de palavras na língua portuguesa: “*Só que aqui, mesmo tendo dado o som que a gente queria, não era o que a gente tava precisando*”. Como alternativa, a professora abandona o incentivo ao uso de regras e aconselha a recorrência à memória e à experiência com a língua escrita para a grafia correta: “*Ali exige muito uso da língua*”.

A reação dos alunos demarca o descontentamento com essa estratégia e a desconfiança de sua eficácia: “*Adora dificultar as coisas*”... “*Eu não gosto de desmanchar*”. Poucos minutos depois, entretanto, Clarice mobilizará sua (nova) competência na língua escrita para dar sustentação ao caráter enfático que quer conferir a um enunciado oral: “*É impressionante com dois esses*”.

⁵⁸ Na subseção “O caso do sistema de medidas”, para explicar à Ana o funcionamento do sistema de medidas, a professora recorre ao funcionamento do sistema decimal de numeração, incentivando a aluna a utilizar os conhecimentos relativos a esse sistema para a compreensão do funcionamento do sistema métrico decimal.

3.1.2 Caso do sistema de medidas: “Ah... então quer dizer que o metro está correspondendo a zero metro”

Essa aula, ocorrida no dia 19/05/2009, focaliza o trabalho com o reconhecimento de números, habilidade elementar que, segundo Ribeiro e Fonseca (2009), demanda a compreensão do sistema de numeração e métrico. Na interação, a professora e os alunos realizam a correção da seguinte atividade:

O crescimento dos bebês

Marcelo, Daiane e Roberto são bebês de mães muito zelosas. Mensalmente, elas levam seus filhos ao Posto de Saúde.

Veja a ficha de cada bebê.

Marcelo da Silva Data de nascimento: 01-01-98 Em 30-05-98 Peso: 7,900 kg Altura: 62 centímetros	Daiane dos Santos Data de nascimento: 25-12-97 Em 30-05-98 Peso: 8 kg Altura: 0,65 m
Roberto de Souza Data de nascimento: 05-01-98 Em 30-05-98 Peso: 6.700 g Altura: 59 cm	

1. Qual dos bebês é o mais alto? E o mais pesado?
2. Escreva o nome dos bebês do mais novo para o mais velho.
3. Qual é a diferença de altura entre o bebê mais alto e o bebê mais baixo?

Viver, Aprender 2 113

Conforme pode ser observado no diálogo abaixo, a professora busca promover a aproximação dos alunos com o sistema métrico, referindo-se ao modo de funcionamento interno desse código:

Professora: *Agora, olha a altura também... Teve hora que usou eme..., teve hora que usou centímetro.*

Ana: *Para que serve esse eme, aí?*

Professora: *Para que serve esse eme?*

Ana: *Eme não é metro?*

Professora: *Hum hum.*

Ana: *Mas aí não dá metro. Aí dá é centímetro. [refere-se à expressão da medida da altura de Daiane] É isso aí que eu não entendo. Esse negócio de vírgula que eu não entendo.*

Professora: *Mas vamos voltar aqui então para entender. Aqui tinha vírgula, né? E aí está escrito lá Kg. Se você quiser escrever quilo, você podia escrever a palavra quilo aqui, não podia? Essa unidade que está falando aqui, está falando de quilo. Ela está antes da vírgula. É o número que vem antes da vírgula, são sete quilos. Quem são esses números depois da vírgula?*

Alunos: *Gramas.*

Professora: *Isso. São sete quilos e novecentos gramas, não chega a oito quilos. Agora aqui também é a mesma coisa. Esse eme aqui está falando de quem?*

Milton: *Do metro.*

Professora: *Mas qual desses números daqui que esse eme está falando?*

Milton: *Sessenta e cinco centímetros?*

Ana: *Do zero.*

Professora: *Do zero. Esse eme está querendo dizer assim: metro? Não... Metro é zero. Quem tem sessenta e cinco centímetros, não tem um metro. Tem zero metro.*

Ana: *Ah... então quer dizer que o metro está correspondendo a zero metros.*

Nessa interação, a professora pergunta aos alunos o significado do metro e do centímetro nas expressões numéricas referentes à altura de Roberto e de Daiane. Ana declara que é justamente essa a sua dúvida (*Para que serve esse eme aí?*) e manifesta o seu desejo de entender melhor a função da vírgula no número 0,65m: *“Mas aí não dá metro. Aí dá é centímetro. É isso aí que eu não entendo. Esse negócio de vírgula que eu não entendo”*. Um dos motivos que pode ter causado o estranhamento da aluna em relação à notação da altura de Daiane se refere à própria intimidade com a expressão de medidas de comprimento, em geral menor do que a familiaridade com expressões de medidas de massa. A proliferação de balanças digitais, especialmente no comércio, popularizou os registros de medidas de massa em expressões usando números decimais e o uso da unidade kg, ainda que o objeto medido “pese” apenas alguns gramas (FONSECA, 2004). O mesmo não acontece, necessariamente,

com as medidas de comprimento. Também não é garantido que a habilidade de leitura das expressões de medidas de massa se estenda automaticamente à leitura de medidas de outras grandezas – comprimento, capacidade etc –, mesmo que expressas em um sistema análogo.

A situação social mobilizada na atividade, porém, leva a aluna a estranhar uma hipótese de que a expressão 0,65 m pudesse se referir a 65 metros. Por isso, seu desconforto com o “m” na expressão: *“Para que serve esse eme? Mas aí não dá metro. Aí dá é centímetro”*. Assim, Ana, embora declare não entender o sistema, descarta a possibilidade de que a presença do metro no registro pudesse representar que o bebê teria uma altura correspondente a 65 metros, hipótese não coerente com o contexto apresentado. A professora, por sua vez, constrói sua explicação a partir da análise da medida do “peso” de Marcelo (7, 900 kg) – que não só mobiliza uma expressão de medidas mais familiares (de massa), e também veicula um numeral que tem um algarismo diferente do zero na ordem das unidades, o que facilita a leitura da medida ali expressa.

Ao que parece, a observação do funcionamento da vírgula em outra expressão possibilita a Ana compreender o seu significado na representação da altura de Daiane: *“Ah...então quer dizer que o metro está correspondendo a zero metros”*. Com efeito, a professora mobiliza uma prática de numeramento identificada por procedimentos que visam promover a análise das regras do sistema métrico, utilizando-se dos dados da atividade para exemplificar seu funcionamento. Conforme vimos na subseção “Caso do aprendizado de regras ortográficas” e iremos observar em outros eventos analisados neste trabalho, sua atitude confirma a declaração de Lahire (2002, p.103) de que a escola se constituiu historicamente como uma instituição cuja principal atividade é fazer os alunos entrarem em um “universo linguístico estruturado” por regras. Ana, por sua vez, parece reconhecer que esse é um papel dessa instituição e se solidariza com a estratégia da professora em promover a apropriação do sistema métrico por meio da análise do funcionamento interno do sistema, que lhe é mais familiar na expressão de medidas de massa, ainda que o êxito na estratégia não seja imediato.

Na continuidade da correção da atividade, Ana identifica mais um aspecto dessa tecnologia que precisa aprender:

Professora: *E se gente for lembrar daquela tabelinha que a gente estava vendo, aqui tem o metro, aqui tem o decímetro, aqui tem o centímetro. E como é que ficaria aquele número lá? Zero metro, seis decímetros, porque cada decímetro não é...dez centímetros? Se eu tenho seis decímetros eu tenho seis vezes dez centímetros.*

Ana: *Se colocar um no decímetro fica sendo um centímetro.*

Milton: *Fica quinze.*

Professora: *Espera aí... Um decímetro é igual a quantos centímetros?*

Ana: *Isso aí que eu não entendo...não entra na minha cabeça... São só quilômetros, centímetros...*

Professora: *Um decímetro são dez centímetros, tá? A base é decimal que quer dizer isso, quer dizer que eu estou falando que a base do metro é dividida em números de dez em dez. [mostra, usando a fita métrica, 10 cm e diz que isso corresponde ao decímetro]. Então, um metro tem dez grupos de dez centímetros. Cada grupo de dez centímetros, não é chamado de decímetro?*

Ana: *Então quer dizer que é dez vezes dez.*

Professora: *Ô Ana! Olha aqui, você está falando que está achando estranho esse negócio de decímetro...*

Ana: *Decímetro, decâmetro, isso eu não entendo mesmo.*

Professora: *Mas isso é uma convenção partindo do metro. Porque o sistema é métrico e decimal, sempre de dez em dez. Então o metro dividido em dez partes, cada parte é decímetro, um decímetro, que são dez centímetros,*

Ana: *Ah...um decímetro são dez centímetros.*

Quando a professora discute com os alunos a localização de cada algarismo do numeral que expressa as medidas no quadro de unidades, Ana manifesta sua dúvida: *“Isso aí que eu não entendo... Não entra na minha cabeça... São só quilômetros, centímetros...”* (...) *“Decímetro, decâmetro, isso eu não entendo mesmo”*. Seu enunciado nos sugere que, se, por um lado, a maior intimidade com as práticas sociais de numeramento que envolvem as unidades de medidas quilômetros e centímetros permite à aluna não estranhar o uso desses termos no contexto escolar, o mesmo não acontece com as expressões decímetro e decâmetro que, ao que tudo indica, não fazem parte do cotidiano da estudante e, por isso, lhe exigem outras estratégias de aproximação e de significação.

Para possibilitar à Ana o entendimento do sistema métrico, a professora se refere às regras do sistema decimal, que supõe serem de seu conhecimento. Ao mobilizar uma prática de numeramento típica do contexto escolar, convida a aluna a envolver-se em um modo de compreensão que opera, essencialmente, com categorias abstratas e independe das vivências pessoais concretas (OLIVEIRA, 1995): *“Mas isso é uma convenção partindo do metro. Porque o sistema é métrico e decimal, sempre de dez em dez.”* Novamente, a aluna nos sugere compartilhar dos valores inerentes a essa prática de numeramento e usa de seus conhecimentos referentes ao sistema decimal para compreender melhor a estrutura interna de funcionamento desse sistema em conformidade com as explicações oferecidas pela professora: *“Ah...um decímetro são dez centímetros”*.

Na sequência, a identificação de Ana com os valores da escola se expressa, mais uma vez, quando ela se propõe a registrar no caderno a informação dada pela professora acerca das unidades de medidas decímetro e decâmetro, que lhe eram desconhecidas:

Professora: *Isso aqui, um decímetro é igual a dez centímetros.*

Ana: *Vou copiar isso no caderno.*

Professora: *Você tem isso no seu caderno... Não precisa copiar isso agora, não. Olha aqui.*

Ana: *Pois é... Vou ouvir a explicação, primeiro.*

Professora: *Como eu tenho um decímetro e divido em dez partes de novo, o que vai acontecer?*

Ana: *Dez partes.*

Professora: *Se ele é um decímetro, que é isso aqui [mostra na fita métrica] e divido em dez partes, vai dar dez pedacinhos desse. Cada um eu chamo de centímetros. Então decímetro tem dez centímetros. E um metro tem... Cem centímetros.*

Ana: *Eu só entendo é isso: é o metro e o centímetro.*

Professora: *Só que, no número, ela tem 65 cm. O decímetro está aparecendo lá. É igual quando eu falo com você trezentos mais vinte e sete. Eu penso na ordem dos números. Aqui não é unidade, aqui não é centena? Aqui é uma ordem também. Aqui também as ordens vão aparecer: tem metro, tem decímetro, tem centímetro. Então quando você fala 65 centímetros, sem querer você está falando de seis decímetros. Ai você fala que não sabe esse negócio de decímetro. Só conhece metro e centímetro. Tá. Você não conhece o decímetro. Eu estou te apresentando ele. Porque ele não é falado, mas ele está lá o tempo todo, ainda que você não fale dele. Por isso que nós vimos que os seis decímetros não são simplesmente seis, são sessenta centímetros. Por causa do lugar que ele está ocupando. Número é isso, tem que ver o lugar que ele está ocupando.*

Ana: *Eu até comprei o metro pra entender esse negócio aí, Márcia!*

Professora: *Oh! Que bom.*

Ana: *Esse negócio de decâmetro, esses outros.*

Professora: *Mas nós estamos falando de altura de criança. Então não mexe com decâmetro. Vamos primeiro entender o decímetro...*

Quando a professora esclarece a relação do decímetro – unidade desconhecida pela aluna – com o centímetro – unidade que parece não lhe ser estranha –, Ana manifesta o desejo de escrever essa nova informação em seu caderno: “*Vou copiar isso no caderno*”. Todavia, atende à solicitação da professora de, primeiro, prestar atenção na explicação: “*Você tem isso no seu caderno... Não precisa copiar isso agora, não. Olha aqui.*” A fala da aluna é um eco, quase literal, das recomendações escolares sobre o procedimento para aprender: “*Pois é... Vou ouvir a explicação, primeiro.*”⁵⁹. Segue a explicação e, ao final, mais uma vez, marcando

⁵⁹ Ana declarou, no questionário I, que não estuda há 40 anos. Sua posição nos indica que os estudantes da EJA que (re) iniciam sua trajetória escolar, mesmo que não tenham frequentado a escola por muitos anos, trazem para

posição de solidariedade aos esforços da escola para sua aprendizagem, a estudante ressalta que “comprou o metro” para compreender o significado das unidades de medidas com as quais não tem intimidade.

A princípio, é o estranhamento em relação às unidades desconhecidas do sistema métrico que leva Ana a manifestar o desejo de mobilizar uma prática de letramento que visa registrar, e dominar simbolicamente, a informação a que teve acesso: “*um decímetro é igual a dez centímetros*”. Ao que parece, a aluna espera que esse registro lhe garanta a manutenção do aprendido e o aprendizado de uma linguagem típica do contexto escolar, conformada pelo emprego de termos raramente usados fora dessa esfera da atividade humana. O esforço de Ana corrobora as observações de Fonseca (2001a, p.262), segundo as quais, para muitos estudantes da EJA, o domínio de expressões que caracterizam o gênero discursivo da matemática escolar “configura-se como uma primeira estratégia dos alunos para o acesso a esse gênero”.

É interessante ressaltar, todavia, que Ana, ao participar dessa situação de ensino e de aprendizagem, não apenas conhece e deseja tomar nota de certas unidades de medida, mas inicia a construção de uma relação epistêmica com o sistema métrico, marcada não pelo domínio de seu uso, mas pela posse desse saber, conformado pela linguagem escrita (CHARLOT, 2000⁶⁰). Se suas experiências sociais lhe proporcionaram o acesso ao significado de certas unidades de comprimento, essa interação, que tem lugar no contexto escolar, desafia a estudante a lidar com outros conceitos, palavras e práticas que envolvem o sistema de medidas. Nesse sentido, a compra do metro (“*Eu até comprei o metro pra entender esse negócio aí Márcia*”), ao que tudo indica, não teve como objetivo sua utilização em situações cotidianas. Ao lado do seu desejo de registrar o que aprendeu sobre o conteúdo em questão, esse enunciado denota a intenção de Ana em dominar esse objeto de saber, por meio de uma relação de distanciamento e de reflexão sobre o seu funcionamento interno, ou seja, “de uma relação com o mundo posto à distância e em palavras” (CHARLOT, 2000, p.71).

a sala de aula concepções acerca do aprender e do ensinar que devem ser consideradas em nossas práticas pedagógicas.

⁶⁰ Segundo Charlot (2000), aprender é dominar um tipo de relação consigo, com o outro e com o mundo. O autor identifica três figuras do aprender: Objetos-Saberes, incorporados em livros, monumentos etc (diz respeito ao aprendizado de um objeto intelectual); objetos cujo uso deve ser aprendido (desde o domínio de escovar os dentes até o de usar o computador); e dispositivos relacionais (aprender a relacionar-se com os outros e consigo mesmo). Em todas essas esferas, o aprendizado não ocorre pelos mesmos processos.

A análise da próxima interação nos permitirá discutir sobre as relações entre o conhecimento escolar trabalhado e os conhecimentos que os estudantes construíram com base em suas experiências com práticas de medir.

3.1.3 Caso da ordem de grandeza: “Ô Márcia, depende da porta”

Esse episódio ocorreu no dia 04/05/2009. Ante o resultado insatisfatório da avaliação sobre o sistema de medidas⁶¹, a professora aplica uma atividade cujo objetivo é trabalhar a ideia de ordem de grandezas para criar referências que contribuiriam na compreensão e na produção de registros no sistema métrico decimal. Propõe aos estudantes, então, o desafio de escreverem no caderno a medida aproximada de alguns objetos:

Professora: *Bom, então vamos fazer a correção, né? O negócio é o seguinte: antes de fazer a correção, eu queria que vocês abrissem o caderno e colocassem aí: letra a. Na frente da letra a, vocês vão escrever para mim assim: uma porta de casa. Ela tem a largura de...?*

Aluna: *O quê? Uma porta de casa?*

Elizângela: *Ô Márcia, depende da porta.*

Professora: *Não... é o tamanho padrão. Agora... a abelha mede aproximadamente... O comprimento de uma garagem é aproximadamente...*

Clarice: *Todos os tamanhos são padrões, né? Porque tem gente que tem um carro, dois carros.*

Silvia: *Que tamanho de carro você quer?*

Professora: *Não... É um carro pequeno, não é caminhão, também não é caminhonete. Um carro de professora.*

Silvia: *Largura ou tamanho?*

Professora: *Não... O comprimento... O que você está chamando de tamanho é o comprimento, tá?*

Professora: *Uma criança de 10 anos mede aproximadamente... De altura.*

Elizângela: *Vai ver que a criança é baixa... Vai ver que a criança é alta.*

Professora: *Não... É uma criança de altura média, gente. Não são os mais altos e nem os mais baixos. Uma moça magrinha, estatura média, pesa aproximadamente quanto?*

Neuza: *Essa é fácil.*

Professora: *É claro, né? Você é a moça magrinha que eu estou falando. Bom gente, essas coisas servem para gente ter a dimensão, né?*

Neuza [para o colega]: *Você acha que acertou muito ou errou muito? A maioria.*

Professora: *Vamos ver agora. Uma porta gente, a largura média.*

Milton: *Da casa é setenta, do banheiro é sessenta.*

Professora: *Então, esse negócio aqui tem um centímetro, não é? É mais ou menos o tamanho de uma abelha? Então podemos falar que a abelha é mais ou menos um centímetro. Então, no caso da porta...*

⁶¹ A prova foi aplicada depois de várias aulas sobre o sistema de medidas, entre elas, o segundo evento analisado nesta seção. O comentário dos alunos sobre o resultado que obtiveram na avaliação é analisado na seção três: “Caso das tecnologias (fita métrica e calculadora)”.

Clarice: *Ô Márcia... Essa abelha de um centímetro está muito pequena.*

Neuza: *Está mesmo, Márcia.*

Clarice: *Essa é abelha de bananeira. Agora a abelha do mel são três centímetros.*

Professora: *Credo.*

Clarice: *É...*

Milton: *Três centímetros?*

Professora: *Essa aí está muito grande não está não?*

Adriana: *Vamos ter que medir a abelha, então.*

Neuza: *Essa abelha da Márcia está muito pequena.*

Clarice: *Vou matar a abelha e vou trazer.*

Professora: *A laranja, a gente partiria a laranja... Cada laranja aqui, vocês concordam que seria o tamanho médio de uma laranja. Então, vai ser isso aqui. Eu cortei ela... [desenha no quadro]*

Neuza: *Ô Márcia, tem laranja bem grande.*

Professora: *Quanto vai dar... Aproximadamente sete, oito centímetros.*

Aluna: *Dez.*

Professora: *Eu falei uma laranja, tamanho médio. Dez está meio grande. Dez é se for aquela laranja “bahia”.*

Neuza: *Tem laranja “pêra rio” também.*

Silvia: *Tem laranja bem grandona, é... Bem grande. “pêra rio” tem umas grandonas.*

Nessa interação, a professora propõe aos estudantes o exercício de pensarem sobre a ordem de grandeza de alguns objetos e expressarem as medidas aproximadas no sistema métrico decimal: “*uma porta de casa. Ela tem a largura de...?*”. Todavia, os alunos, convocados a responder perguntas sobre comprimentos em um contexto de “atividade escolar de matemática”, demandam maiores especificações nas questões para que lhes seja possível produzir “a resposta certa”: “*Ô, Márcia, depende da porta*”. (...) “*Que tamanho de carro você quer?*”. A cada questionamento levantado pelos estudantes, a professora demarca que a atividade visa estimar a medida aproximada dos objetos e não explicitar quanto medem em contextos determinados: “*Não..., é o tamanho padrão. Agora..., a abelha mede aproximadamente... O comprimento de uma garagem é aproximadamente...*”

A atividade proposta para trabalhar com ordem de grandeza dispensa as especificações, em favor das estimativas, objetivando proporcionar aos alunos a intimidade com certas unidades de medida e criar referências que pudessem ser mobilizadas em situações de resolução de problemas. Nesse sentido, a referenciação em situações do cotidiano dos estudantes está a serviço de/ e submetida a uma prática de numeramento escolar, informada por um valor que a permeia e permeia o conhecimento matemático: a generalização. É a generalização que permite e demanda a constituição de conceitos, aplicáveis a situações específicas, mas descoláveis delas. A conceitualização operacionaliza, pois, o pensamento abstrato (VIGOSTSKY, 2005). Se isso é verdade para a ciência moderna de maneira geral, na

matemática encontramos um modelo prototípico de edifício de conhecimento construído a partir de abstrações. Esse modo de compreender a matemática entremeia de maneira decisiva o discurso da matemática escolar. Bishop (1999, p.93, tradução nossa⁶²) afirma que “(...) somos muito conscientes de que a matemática se ocupa das abstrações e de que, em nível escolar, dedica-se um enorme esforço a desenvolver o que se costuma denominar ‘pensamento abstrato’”. Essa disposição de trabalhar na perspectiva da generalização, porém, não foi acordada *a priori* entre a professora e os estudantes, talvez porque suposta tacitamente pela professora. Entretanto, eles, alheios a essa intenção, apoiam-se na especificidade, não só por sua importância nas situações práticas, mas também por sua relevância na produção de resposta única (e certa), considerada por eles como um valor da matemática escolar pelo qual devem zelar: “*Da casa é setenta, do banheiro é sessenta.*”

Ao longo da interação, os alunos e as alunas não só assumem posições críticas em relação à proposta da professora, mas igualmente fazem emergir os paradoxos e as contradições que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Por um lado, a mobilização de diversas práticas cotidianas de medir, diante do enunciado de cada item da atividade, sugere-nos um desconforto dos estudantes em relação ao fato de a tarefa não se referenciar em situações verossímeis com as quais parecem ter mais intimidade: quando a professora pergunta “*Uma criança de 10 anos, mede aproximadamente... De altura*”, Elizângela replica “*Vai ver que a criança é baixa... Vai ver que a criança é alta*”. Por outro lado, a enunciação das especificidades envolvidas em outras experiências sociais de medir não parece ser movida pelo desejo de contestação da prática escolar. Se considerarmos que esses sujeitos não compreenderam a intenção da proposta didática de trabalhar com ordem de grandezas, podemos admitir que as posições que assumem indicam, entretanto, a busca pelo estabelecimento das condições de produção de um resultado exato, em detrimento da apresentação de uma resposta aproximada. Com efeito, a produção de resposta única e exata é uma prática valorizada em muitas “atividades de matemática escolares”, e os alunos parecem, nesse momento, aderir a esse valor.

O discurso de que o sucesso em matemática é garantido tão somente pela produção de respostas únicas e exatas permeia diversas situações de ensino e de aprendizagem desse conteúdo. Em outro evento de numeramento observado por nós⁶³, o aluno Emílio, em nome

⁶² “(...) somos muy conscientes de que las matemáticas se ocupan de las abstracciones y que en el nivel escolar se dedica un enorme esfuerzo a desarrollar lo que se suele denominar “pensamento abstracto” .

⁶³ Esse evento se referiu à correção de operações de divisão feita pelos alunos em uma atividade de matemática. O diálogo transcrito se refere à correção da divisão 402/4.

da precisão matemática, desconsidera por completo a resposta aproximada a que chegou na resolução de uma operação de divisão, a despeito da avaliação positiva feita pela professora em relação ao seu desempenho:

Professora: *Aí põe o resto aqui. Então tudo certinho, né? Emílio, quer dizer que você sabe dividir sim, mas por que foi que você empacou aqui, então?*

Ana: *É um quebra-cabeça.*

Emílio: *Eu não sei explicar.*

Professora: *Ô Emílio, você falou que deu cento e trinta e dois, não foi? Mas deixa eu te falar uma coisa, cento e trinta e dois e cento e trinta e quatro não estão muito pertinho?*

Emílio: *É, mas se eu errei, não tem perdão não.*

Professora: *Ai, Emílio. Pelo amor de Deus, deixa de ser dramático.*

Emílio: *Se eu for fazer uma prova, eles não vão me perdoar. Por que eu vou ter que me perdoar?*

Assim como Emílio, os estudantes da interação aqui analisada parecem contemplar, não a generalização, mas outros valores, também particularmente privilegiados na educação matemática: a precisão e a certeza. Mesmo quando se referem a situações não escolares, os enunciados proferidos por esses estudantes da EJA parecem ser atravessados por discursos fundamentados em uma concepção de ensino e de aprendizagem da matemática segundo a qual o sucesso ocorre quando o estudante encontra a ‘resposta exata’ dos problemas apresentados. Nesse modelo, a dinâmica das aulas deve prever o enfrentamento de várias séries de exercícios que, frequentemente, reportam-se a situações artificiais – denominadas por Skovsmose (2007, p.82) de “realidade virtual” –, que devem ser resolvidas partindo do pressuposto de que

todos os dados relevantes para resolver o problema estão apresentados com exatidão; as informações não relevantes para a solução do problema são deixadas de lado, é possível resolver o problema por meio de técnicas matemáticas já apresentadas e bem definidas; e há uma e apenas uma solução correta.

Dessa forma, os próprios estudantes apontam a fragilidade de um tratamento dicotômico em relação às finalidades e aos valores referentes aos conhecimentos escolares e cotidianos. Ao que tudo indica, na convocação das experiências cotidianas, buscam ser fiéis à ideologia da certeza que, além de ser típica do discurso escolar, constitui um terreno mais conhecido por eles que o campo da generalização e, por isso, um caminho possível de ser trilhado para a conquista da inclusão no jogo discursivo promovido pela escola. Ao se valerem da validação empírica como um procedimento que atestará a exatidão da resposta (“*Vamos ter que medir a abelha, então*”, “*Vou matar a abelha e vou trazer*”), Adriana e

Clarice, por exemplo, parecem ter a intenção de mostrar ao seu interlocutor – a professora – que estão cientes do lugar privilegiado que o resultado único ocupa no espaço escolar e sabem como encontrá-lo. Do mesmo modo, Milton se engaja na discussão sobre a medida das portas de uma casa, estabelecendo que tal medida não admite um resultado aproximado, generalizável para todas as portas da casa: “((...) é o tamanho padrão”)), mas demanda a produção de uma resposta específica e exata: “*Da casa é setenta, do banheiro é sessenta*”. Ao assumirem tais posições, os estudantes visam garantir – e obtêm sucesso nisso – a participação qualificada naquela situação de ensino e de aprendizagem, como sujeitos de conhecimento, que mobilizam experiências e julgamentos na cena educativa.

Além disso, a tarefa de generalização parece ser difícil de ser justificada para estudantes que, tendo construído certa *expertise* em relação à medição em situações cotidianas e contextuais, não veem porque dela abrir mão na negociação de sentidos que se instaura nessa interação. Enquanto a professora se ancora em uma “leitura escolar” do enunciado (“*O comprimento de uma garagem é aproximadamente...*”), que prevê para a questão uma resposta geral, independente de contextos particulares, os alunos leem essa mesma consigna baseados em outras experiências sociais, que admitem e demandam uma medida específica para cada situação: “*Que tamanho de carro você quer?*”. Esses sujeitos, além de questionarem a ingenuidade da prática didática em presumir que a experiência cotidiana poderia se enquadrar à intenção pedagógica da questão, levam-nos a colocar sob suspeição a crença escolar de que “os dados apresentados de maneira explícita e a colocação da(s) pergunta(s) sejam suficientes para a interpretação – única – do texto do problema” (MENDES, 2001, p. 142). Com efeito, a professora confiou na eficiência do enunciado da questão para dirigir a pergunta ao ponto que lhe interessava contemplar (ordem de grandeza e a expressão de medidas no sistema decimal). Entretanto, a necessidade da explicitação dessa intenção em vários momentos da interação (“*Não... é o tamanho padrão.*”, “*Não... é uma crianças de altura média, gente*” “*Eu falei uma laranja tamanho médio*”), parafraseando Smolka (2000), mostra que os estudantes foram afetados de forma diferente pela atividade e construíram maneiras de participação específicas, informadas por valores que, naquele empreendimento, não seriam relevantes.

Faria (2007), em sua pesquisa sobre as relações entre práticas de numeramento mobilizadas e constituídas nas interações entre os sujeitos da EJA, também flagra situações em que os estudantes oscilam entre proceder no sentido de aderir às intenções pedagógicas de uma atividade ou buscar referenciar seu posicionamento nas práticas cotidianas não

formatadas pelo *script* escolar. A análise da autora sobre os comentários diante de um problema escolar⁶⁴ que os havia remetido a uma prática cotidiana – aquisição de medicamentos prescritos pelo médico – mostra que a diversidade de possibilidades apresentada pelos recursos efetivamente mobilizados na vida social fragiliza a perspectiva da solução geral prevista pela atividade escolar.

O questionamento expresso no redirecionamento que os alunos parecem querer dar à intenção da atividade nos ajuda, portanto, a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da matemática na escola e sobre a importância de identificar os valores que os envolvem. Ao analisar o processo pedagógico de um curso de magistério para trabalhadores rurais do MST, em que também atuava como docente, Knijnik (2006) relata-nos um evento em que os alunos e alunas confrontam os métodos de cubação da terra utilizados no assentamento com o modo de calcular a área de um terreno apresentado pela “Matemática dos livros”. A autora, em vez de conferir a essa questão um tratamento que se restringe à análise dos aspectos técnicos que informam o conhecimento popular e o acadêmico, proporciona aos estudantes uma reflexão sobre os valores, as estratégias e as concepções envolvidas em cada saber: “Os métodos populares de cubação da terra precisavam ser analisados no contexto onde eram produzidos, no qual tinham seu significado. Não havia lugar para uma matemática asséptica, neutra, desvinculada de como as pessoas a usam” (KNIJNIK, 2006, p. 76). Ao final do curso, muitos alunos concluíram que, se, por um lado, o saber aprendido na comunidade era “*mais prático*” e, em se tratando de superfícies quadradas ou quase quadradas, produzia resultados muito próximos aos da “matemática dos livros”, por outro, os métodos da matemática acadêmica também deveriam “ser ensinados para as crianças e pessoas adultas, pela *precisão* que produz, quando as terras são mais compridas” (KNIJNIK, 2006, p. 94).

Apesar de, na interação analisada em nossa pesquisa, os valores em confronto serem outros – a generalização e a precisão –, interessa-nos destacar que, ao mobilizar uma estratégia política e pedagógica que procura explicitar a marca sociocultural dos diferentes modos de ‘matematicar’, a autora possibilita aos estudantes negociarem significados e compreenderem que tanto a “matemática acadêmica” como a “matemática popular” são maneiras culturais de conhecer matematicamente o mundo e lidar com ele, e conformam não só procedimentos e estratégias diferentes, mas também valores diversos – precisão e pragmatismo. A análise empreendida por Knijnik (2006) e seus alunos nos remete à

⁶⁴ Enunciado do problema: “O medicamento Tropinal é vendido em caixas contendo vinte comprimidos. Com a prescrição de dois comprimidos, três vezes ao dia, por sete dias, quantas caixas serão necessárias?” (FARIA, 2007, p. 182)

potencialidade do conceito de práticas de numeramento também no campo pedagógico, quando se objetiva compreender os conhecimentos que os estudantes mobilizam para significarem as práticas letradas escolares: esse construto teórico nos permite reconhecer e levar em conta a dimensão sociocultural do fazer matemático, o qual deixa de ser “concebido como um conjunto de comportamentos observáveis em decorrência do domínio de certas habilidades e passa a ser analisado como prática social, marcada pelas contingências contextuais e por relações de poder” (FONSECA, 2009, p.53)

O último item do exercício se refere ao perímetro da Terra, desconhecido pela maioria dos alunos. A professora lhes pede que tentem pensar quantos quilômetros gastariam para completar uma volta ao redor da Terra. Ao contrário do que ocorreu nos outros itens, os estudantes se negaram a arriscar. A professora, por sua vez, reconhece a diferença da tarefa que propunha aos alunos em relação às tarefas anteriores:

Professora: *Agora o negócio da Terra que é difícil, né gente? Porque nenhum de nós tem essa vivência. Porque tudo que sai da vivência fica muito complicado. Agora dá para a gente imaginar... Bom, aí quais foram os números que vocês colocaram?*

Neuza: *Quatrocentos quilômetros.*

Clarice: *Eu não coloquei nada porque eu não faço ideia.*

Professora: *Quem colocou outra coisa? A terra, para viajar em volta da terra?*

Clarice: *Ô Márcia, eu imagino que sejam milhões de quilômetros, mas eu não tenho ideia nenhuma, nenhuma.*

Professora: *Ela acha que é milhões de quilômetros.*

Luzia: *Eu coloquei quatro.*

Professora: *Quatro o quê?*

Luzia: *Milhões.*

Professora: *Ô Silvia, o que você colocou?*

Silvia: *Eu não coloquei nada.*

Professora: *Ô gente, por que vocês têm medo de arriscar? Que bobagem! Não vai acontecer nada não.*

Clarice: *Não vai nem doer.*

Professora: *Você não colocou nada também? Ô Milton, você é um exemplo que eu dou.*

Silvia: *Você devia dar uns exemplos também, né?*

Alunos: [Risos]

Professora: *E você?*

Aluno: *Eu não coloquei nada.*

Aluna: *Eu não fiz nada*

Professora: *Tá vendo, gente. O negócio fica difícil demais de a gente imaginar, fica complicado, né?*

Apesar de a consigna do item ter a mesma estrutura que a dos itens anteriores, a professora reconhece e confessa que, dessa vez, não seria possível referenciar a ordem de grandeza na experiência dos alunos: “Agora o negócio da Terra que é difícil, né gente?”

Porque nenhum de nós tem essa vivência. Porque tudo que sai da vivência fica muito complicado.” Se, nas situações anteriores, o conhecimento dos objetos a serem medidos sustentou a posição de questionamento assumida pelos estudantes, quando a tarefa demandou uma resposta para cuja produção eles não poderiam referendar-se na experiência, a maioria preferiu ter mais cautela em arriscar uma hipótese: *“Eu não coloquei nada porque eu não faço ideia.”*

Ao que parece, se todos os itens da atividade remetessem a situações não familiares, talvez, a intenção de identificar as ordens de grandezas ficasse mais explícita, pois seria um caminho bastante plausível para a resolução da tarefa a produção de respostas gerais, como atestam os alunos: *“eu imagino que sejam milhões de quilômetros”*. Todavia, uma proposta didática que se valesse de situações e práticas não conhecidas pelos estudantes poderia inibir sua participação, como de fato ocorreu no último item da tarefa: *“Eu não coloquei nada porque eu não faço ideia”*. Certamente, não foi possível que esses sujeitos construíssem redes de significação entre a situação escolar, conformada por indagações que ainda não se lhes tinham apresentado, e as questões que possam ter se colocado em relação às práticas de medir (CHARLOT, 2001).

Também essa interação nos indica as múltiplas pressões que conformam as situações de ensino e de aprendizagem da matemática – e de outros conhecimentos na escola – e reafirmam a complexidade das relações entre os conhecimentos escolares e cotidianos. A consideração, *a priori*, de que os conhecimentos escolares são constituídos por valores que se opõem aos saberes cotidianos ou a de que esses últimos constituem pré-requisitos ao desenvolvimento das práticas escolares e, por isso, sempre auxiliarão em seu aprendizado não se confirmam no episódio analisado. O que vários episódios que testemunhamos no trabalho de campo, que vivenciamos como educadora ou que vimos narrado na literatura ou na crônica escolar parecem indicar é que o modo como tais conhecimentos irão se configurar e se relacionar é condicionado pelo diálogo que os sujeitos estabelecem entre si – confrontando conhecimentos, intenções e valores, considerando a compreensão da situação escolar vivenciada, os significados construídos em outras experiências sociais e as posições que pretendem ou podem assumir na interação.

Conclusão

Nesta seção, analisamos os modos pelos quais os alunos e as alunas se apropriam de situações de ensino e de aprendizagem que visam promover a apropriação *de* e o debate *sobre* certos princípios e procedimentos do registro escrito. Observamos que o ensino do sistema escrito está inserido na preocupação da escola em proporcionar aos estudantes o domínio de saberes relacionados a gêneros discursivos que valorizam a *generalização* – caso da ordem das grandezas – e o manejo autônomo *das regras do sistema linguístico* – caso da ortografia e do sistema de medidas. Nesse contexto, os alunos parecem perceber que as situações escolares vivenciadas não circunscrevem sua relação com a língua apenas na perspectiva do uso, “para servir às necessidades enunciativas concretas” e cotidianas (BAKHTIN, 1997, p. 92). Na escola, lidar com a língua demanda também aprender a lançar mão de outros procedimentos cognitivos que possibilitem a análise do sistema linguístico:

O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação (...) é preciso que se adote uma orientação particular e específica (BAKHTIN, 1997, p. 94)

Todavia, os episódios analisados nos sugerem que o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos e procedimentos relacionados a determinadas formas comunicativas, em vez de se restringir a uma dimensão técnica, está relacionado também às maneiras de os sujeitos se apropriarem dos valores a elas vinculados. Bishop (1999, p.68, tradução nossa)⁶⁵, em seu estudo sobre a matemática em diferentes culturas, também ressalta *os valores* como aspecto determinante nos modos de os sujeitos se relacionarem com o mundo e demarca que o ensino dos conteúdos escolares lida, fundamentalmente, com os diversos valores associados ao conhecimento:

⁶⁵ Los valores proporcionan la única base para una comprensión totalmente inteligible de la cultura, porque la verdadera organización de todas las culturas se da, fundamentalmente, en función de sus valores. Por lo tanto, debemos tratar de conocer a fondo los valores de las matemáticas – [e de outros conhecimentos] – si queremos comprenderlos lo suficiente como para enculturar adecuadamente a nuestros niños – e [también ao adultos]. (...) és demasiado fácil dejarse absorber por los aspectos simbólicos y de manipulación de las matemáticas a través del currículo dirigido al desarrollo de técnicas, ignorando así los valores por completo. Al contrario, estoy convecido de que ciertamente los enseñamos, de manera inconsciente, implícita y – lo que es más preocupante para la educación – nada crítica.

Os valores proporcionam a única base para uma compreensão totalmente inteligível da cultura, porque a verdadeira organização de todas as culturas se dá, fundamentalmente, em função de seus valores. Por tanto, devemos tratar de conhecer a fundo os valores das matemáticas – [e de outros conhecimentos] – se quisermos compreendê-los o suficiente para enculturar adequadamente nossas crianças – [e nossos jovens e adultos]. (...) é fácil deixar-se absorver por todos os aspectos simbólicos e de manipulação das matemáticas através do currículo dirigido ao ensino de técnicas, ignorando, assim, os valores por completo. Ao contrário, estou convencido de que, certamente, os ensinamos, de maneira inconsciente e implícita e – o que é mais preocupante para a educação – nada crítica.

Se, por um lado, é essencial a percepção de que os valores são constituintes das práticas de letramento mobilizadas tanto pela professora, na proposição e desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita, quanto pelos estudantes, quando buscam construir sentidos para as práticas de letramento escolares, por outro, é importante ressaltar que esses valores estão em disputa no jogo discursivo escolar e que os sujeitos não se assumem, em todas as circunstâncias, como partidários de uma mesma posição. Seus enunciados “refletem experiências de diversos tipos, tanto pelo seu conteúdo como pela sua interdependência dialógica com outros enunciados que o precedem” (RAMÍREZ e WERTSCH, 1998, p. 208). Por meio da mediação decisiva da instituição escolar, numa atividade discursiva que organiza e justifica a ação presente (FONSECA, 2001), os alunos e as alunas se alternam na mobilização de argumentos que ora se solidarizam com o modo de conhecer proposto pela escola – colocando-se como sujeitos que desejam dominar esse modo de usar a língua e os valores a ele associados –, ora questionam a abordagem escolar – colocando-se como sujeitos que construiriam outro modo de usar a língua, constituído por outros valores, outras concepções e outra relação com o mundo.

3.2 Práticas de letramento (e de numeramento) em atividades de leitura e produção de textos

Num artigo sobre “Letramento, cultura e modalidades de pensamento”, Oliveira (1995, p.156) caracteriza a escola como o “lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa”. Na primeira seção deste capítulo, analisamos as formas de os estudantes se apropriarem das atividades de leitura e de escrita escolares que visam ensinar *e/ou discutir princípios e procedimentos relacionados ao registro escrito da matemática e da língua materna* – alfabetização. Nesta seção, a partir dos episódios selecionados para análise, discutiremos os modos como os alunos participam de atividades de leitura e de produção de textos que focalizam certas *habilidades complexas de leitura e de escrita* – alfabetismo⁶⁶.

Nas aulas aqui analisadas, as interações construídas entre os alunos e a professora são mediadas pelo exercício de modos específicos de ler e de produzir gêneros discursivos/textuais que, em seu conteúdo temático, sua estrutura e seu estilo correspondem a gêneros de natureza mais complexa, principalmente escritos (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, as práticas de letramento focalizadas são constituídas a partir da proposição tanto de tarefas de *leitura*, que buscam promover a análise do texto segundo sua estrutura, quanto de atividades de *escrita*, que solicitam produções de certos gêneros textuais. Assim, as alunas e os alunos participam de atividades de natureza metalinguística⁶⁷, em que a linguagem é tomada como um objeto de estudo “numa reflexão informada por uma teoria específica” (COSTA VAL, 1996, p. 102). Interessa-nos, pois, discutir as formas como esses sujeitos se

⁶⁶Como já explicitamos no 1º capítulo deste trabalho, enquanto alfabetização se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita de números e palavras (ROJO, 2009), alfabetismo diz respeito às habilidades letradas usadas pelos sujeitos em diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. (ROJO, 2009). No artigo: “Matriz de referência para a avaliação do alfabetismo” Ribeiro e Fonseca (2009) categorizam as habilidades relacionadas ao alfabetismo em quatro grandes grupos: “localização”, “integração”, “elaboração” e “avaliação”.

⁶⁷ Segundo Costa Val (1996, p.101), os sujeitos podem se inserir em três níveis de atuação: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. “As atividades linguísticas dizem respeito ao agenciamento de recursos expressivos pelos interlocutores nas operações necessárias à produção e à interpretação e demandam uma reflexão quase que automática”. As atividades epilinguísticas, por sua vez, “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em pauta. Sua manifestação são as negociações de sentido, as hesitações, as autocorreções, as reelaborações, as rasuras, as pausas longas, as repetições, as antecipações, presentes na interlocução oral e escrita. (...) Nas atividades metalinguísticas, a linguagem, descolada do processo interativo, é tomada como objeto, numa reflexão informada por uma teoria específica, que busca analisar a língua através de conceitos e classificações prévias.”

apropriam dessas práticas de leitura e de escrita, construindo modos específicos de interpretação e de participação.

3.2.1 Caso “O que faz uma história ser boa?”: “*Tem que ter começo, meio e fim*”

No dia 04/05/2009, após a leitura e discussão oral sobre o assunto abordado na crônica “Coração Roubado”⁶⁸, encontrada no livro didático: “Projeto Araribá – Português 5ª série”, a professora pergunta aos alunos o que é preciso para uma história ser boa:

Professora: *Pra ser uma história, o narrador não precisa ser a primeira pessoa, pode ser na terceira também. Que mais que faz ser uma boa história? “Coração Roubado” é uma boa história, não é gente?*

Neuza: *Para ser uma boa história tem que estar na primeira pessoa, eu acho.*

Professora: *Tem que ser sempre na primeira pessoa?*

Emerson: *Tem que saber contar a história e interpretar a história bem para você passar para as pessoas.*

Professora: *Tem que saber contar a história. E como você acha que a história deve ser contada?*

Neuza: *Tem que ser bem explicada.*

Professora: *Como a gente explica uma história bem explicada, gente?*

Emerson: *O cara saber... antes dele passar, ele primeiro tem que reler a história.*

Professora: *Reler como? A história não foi escrita ainda.*

Emerson: *Ele tá escrevendo um conto, não tá? Ele primeiro tem que ler e ver onde estão os erros, para ele saber explicar bem, pra poder passar para pessoa que vai ler. Pegar um livro para ler, ué.*

Professora: *Não, você não está entendendo. Como eu escrevo uma boa história? Mas só que não está escrita ainda...*

Leidiane: *Tem que ter começo, meio e fim.*

Professora: *Ela falou assim, ó... tem que ter começo, meio e fim.*

Leidiane: *Pontuação.*

Professora: *Tem que ter pontuação. Que mais?*

Emerson: *Uma boa imaginação.*

Professora: *O que é começo? O que tem que ter no começo?*

Aluno: *Parágrafo.*

Professora: *Tem que usar parágrafo, não é? Mas, no começo da história, o que tem que ter?*

Emerson e Adriana: *Título.*

Professora: *Ah... tem que ter um título.*

Aluno: *Narrador.*

Professora: *Esse começo. Olha só como é que começou...”Eu cursava o último ano do ...”*

Neuza: *Mas, tem o título: “O coração roubado”.*

Professora: *Tá bom, mas já começou a história, olha: meu pai me deu presente...*

Emerson: *Mas aí está contanto a história dele, ué!*

Aluno: *Tem que ter história.*

⁶⁸ A crônica se encontra no anexo E.

Professora: *Isso aqui é o começo da história?*

Emerson: *Não... Mas ele está contando a história dele. Agora eu quero ver ele tirar a história da cabeça e saber...contar ela bem.*

Professora: *Então, é isso que eu quero saber, sabe por quê? Eu vou querer que vocês façam a escrita também. Então pra gente saber escrever bem uma história, a gente tem que saber como uma história é bem escrita, né? Então, uma história tem que ter começo?*

Alunos: *Tem.*

Professora: *O que tem que aparecer no começo?*

Aluno: *Título.*

Professora: *Só o título? Vamos entrar na história... Quando a gente entra na história, o que tem que ter?*

Emerson: *Uma história envolvente, que prende..., que o leitor vai ler e falar: “Nó, que história legal, interessante.” Aí, você fica naquela vontade de...*

Clarice: *Tem que ter assunto, Márcia.*

Em resposta à pergunta lançada pela professora (“*O que faz uma história ser boa?*”), Neuza e Emerson declaram que a qualidade de uma história é condicionada pela maneira como se apresenta o narrador (“*Para ser uma boa história tem que estar na primeira pessoa, eu acho*”) e pela habilidade do escritor em “*interpretar bem a história para saber passar às outras pessoas*”. Questionados novamente pela professora (“*E como você acha que a história deve ser contada?*”), os alunos dizem que uma boa história teria que “*ser bem explicada*” e, para isso, o autor deveria “*ler*” o texto produzido e “*ver onde estão os erros*”.

Esses estudantes, ao se referirem a procedimentos de leitura e de escrita que são valorizados e demandados nas práticas de letramento escolares, parecem reconhecer as especificidades do uso da linguagem nesse contexto. *Interpretar bem a história*, por exemplo, é uma prática tipicamente escolar que objetiva verificar, por meio de questões preestabelecidas, se os alunos compreenderam o texto da forma considerada adequada. Essa atividade é tão característica dessa esfera de atividade humana – ensino e aprendizagem escolar da língua – que muitos estudantes da EJA, apesar de apresentarem dificuldades em realizá-la, exibem certo domínio do léxico que nomeia esse modo específico de relacionamento com o texto (SIMÕES; FONSECA, 2009). Além disso, também descrevem e valorizam certos procedimentos típicos desse contexto: “*Ele primeiro tem que ler e ver onde estão os erros, para ele saber explicar bem, para poder passar para pessoa que vai ler*”.

Com efeito, as respostas desses alunos e dessas alunas nos sugerem que eles se aperceberam de que a pergunta lançada pela professora (“*Que mais que faz ser uma boa história? “Coração Roubado” é uma boa história, não é gente?*”) objetivava instaurar um modo específico de ler, compreender e avaliar a qualidade de uma história literária. Seus enunciados parecem considerar a premissa de que, para obterem sucesso nessa prática de

letramento escolar, não lhes convinha o exercício de uma leitura que focalizasse o gosto literário pessoal de cada um. É como se compartilhassem da análise de Lahire (2002, p. 104) sobre a relação específica que a escola estabelece com a linguagem, em que as práticas de leitura e de escrita, nesse contexto, não correspondem a uma atividade espontânea ou à expressão de sentimentos:

A escola visa antes de tudo – antes mesmo da correção da expressão – a uma relação com a linguagem. Uma relação reflexiva, distanciada, que permite tratar a linguagem como objeto, dissecá-la, analisá-la, manipulá-la em todos os possíveis sentidos e descobrir aí regras de estruturação interna.

Entretanto, apesar de os alunos terem se referido a procedimentos típicos de uma prática escolar de análise de “histórias”, suas considerações não chegam a responder ao intuito da pergunta feita pela professora. Em resposta ao enunciado de Emerson, segundo o qual era necessário *reler* a produção escrita, a professora questiona novamente: “*Não, você não está entendendo. Como eu escrevo uma boa história? Mas só que não está escrita ainda*”. Leidiane, por sua vez, posiciona-se de forma semelhante à dos seus colegas e, em resposta à pergunta, arrisca enunciados que, por serem bem típicos dessa esfera de comunicação humana – aula de português –, poderiam lhe render algum sucesso: “*Tem que ter começo, meio e fim*”; “*Pontuação*”.

Todavia, a aluna apenas se aproxima das intenções da professora que, logo em seguida, explicitaria seu objetivo de desenvolver uma análise mais aprofundada da estrutura textual de uma história: “*O que é começo? O que tem que ter no começo?*”. Diante dessa pergunta, os alunos continuam tentando constituir-se em participantes ativos e significativos da interação e mobilizam termos característicos das práticas de letramento escolares que lhes parecem ser mais familiares. De acordo com eles, o começo de uma história deveria conter: “*parágrafo*”, “*título*” e “*narrador*”⁶⁹.

Dessa forma, os estudantes revelam reconhecer que a escola confere um tratamento específico aos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Se em outros domínios discursivos, a dimensão estética é um dos fatores principais que baliza a experiência literária – em um romance, por exemplo, estamos atentos, em primeira instância, aos efeitos de sentido que o texto nos provoca –, a leitura desses textos no contexto escolar constitui uma prática em

⁶⁹ A prontidão das respostas dos alunos pode ser mais bem entendida se recorremos à pesquisa de Batista (1997) sobre o que se ensina em aulas de português. Segundo o autor, a gramática normativa, historicamente, goza de grande *status* nesse contexto e, mesmo quando se ensina a leitura, privilegia-se um conjunto de conteúdos ligados às normas da língua. Os estudantes parecem apostar que é essa a abordagem que a professora pretende conferir fazendo aquelas perguntas.

que a identificação dos elementos formais da história – título, número de parágrafos, assunto principal, personagens – é focalizada de forma privilegiada (SOARES, 1988). Nesse sentido, segundo Paulino (2005), para entendermos melhor os processos de leitura, devemos analisar não só a diversidade de gêneros textuais, mas também a pluralidade dos modos de ler empreendidos pelos sujeitos de acordo com suas propostas e com os espaços sociais de que participam.

O modo de ler que vemos a professora propor aos alunos na sequência que apresentamos em seguida privilegia a análise do texto – “Coração Roubado” – em sua unidade composicional, procedimento típico do contexto escolar, como atestam Batista (1997) e Rojo (2009) em suas pesquisas. Nessa atividade, são demandadas a mobilização de práticas letradas que envolvem habilidades de leitura complexas, como a localização de informações (RIBEIRO; FONSECA, 2009) e a nomeação e caracterização das partes do texto, sendo essas últimas as principais competências focalizadas⁷⁰. A fim de que correspondessem à intenção pedagógica da atividade, a professora reorienta sua estratégia didática e diz à turma que deverão interromper sua leitura do texto no momento em que a parte inicial da história termina:

Professora: *Bom... “Coração roubado”. Até onde vai o começo dele? Fala pra mim, até onde vai? Até qual palavra? Porque ela falou assim: tem que ter começo, tem que ter meio, tem que ter fim. Até onde vai o começo? E o que tem que ter no começo?*

Alunos: [Silêncio]

Professora: *Então vamos fazer assim. Eu vou lendo e vocês me falam: “Parou, é até aí o começo”. Pode ser? [Começa a ler. Lê a primeira frase].*

Clarice: *Aí é o começo, né?*

Professora: *Acabou aqui?*

Clarice: *Não, acho que aí é o começo. Até aí, ele estava contando que ganhou o presente. Agora ele vai contar o presente que ele ganhou.*

Professora: *Se o começo vai só até aqui, a gente pode ver depois. Agora eu quero saber o seguinte: o que foi que apareceu no começo?*

Clarice: *Ele ganhou um presente no final do ano.*

Professora: *Então... Ele apresentou a situação inicial. Ele apresentou como é que estava quando tudo começou: ele estava no último ano...*

Emerson: *Com o diploma garantido.*

Professora: *Ele é um menino que acabou de ganhar um presente dos pais. Quer dizer, te ambientou a coisa toda, te fez ver: não é uma história de menina, é uma história de menino, não é uma história de adultos, é uma história de criança. Então te ambientou, te mostrou onde a história vai acontecer. De quem é? É desse personagem aqui. É dele que vai falar. Então, no início você consegue visualizar isso tudo.*

⁷⁰ As habilidades nomeação e de caracterização das partes de uma história não foram categorizadas por Ribeiro e Fonseca (2009) e por Rojo (2009), certamente, por não serem usualmente demandadas em situações sociais não escolares.

Emerson: *O que eu entendi desse negocio do livro é que eram poucos exemplares que tinha. Aqueles que conseguiram eram cobiçados. O pai dele conseguiu um. Tinha pouco exemplares. Era muito pouco exemplares escritos na época.*

Professora: *Onde você viu que era pouco exemplar?*

Emerson: *Só dele dizer que o pai dele tem um presente cobiçado, isso já fala.*

Professora: *Gente, então se, no começo, te ambienta e te faz ver quem são os personagens envolvidos na história, é por isso que se chama ambientação. Ambiente.*

Nesse diálogo, Clarice, Emerson e a professora se inserem em uma proposta de análise da forma do texto em diferentes perspectivas. Enquanto a aluna, em resposta à pergunta da professora (*O que foi que apareceu no começo?*), identifica o principal acontecimento da parte inicial da história lida: (*“Ele ganhou um presente no final do ano”*), Emerson busca explicitar o significado do termo “cobiçado” com o objetivo de apontar algo que julga relevante sobre a introdução do enredo e que lhe foi revelado pelo uso de certo adjetivo: *“Só dele dizer que o pai dele tem um presente **cobiçado**, isso já fala.”* A professora, por sua vez, utiliza-se do relato de Clarice para explicar o significado do conceito que pretendia ensinar aos estudantes: a *“ambientação”*: *“Gente, então se no começo te ambienta e te faz ver quem são os personagens envolvidos na história, é por isso que se chama ambientação. Ambiente”*.

Apesar de ser Clarice quem auxilia a professora no encaminhamento pretendido— a realização de um exercício de categorização, abstraindo a categoria a que pertence toda e qualquer parte inicial de uma história —, Emerson também se apropria da atividade, produzindo respostas ativas em relação ao discurso escolar. A intenção de ambos parece ser a de se aproximarem da proposta didática da professora e, assim, ocupar o lugar de sujeitos no e do espaço escolar.

Na interação seguinte, a professora continua em sua intenção de possibilitar aos alunos a análise da estrutura geral do texto e pergunta-lhes o que *“é o tal do meio”*:

Professora: *Depois vem o que o cara tá chamando de meio, que é o tal do meio?*

Clarice: *O desfecho.*

Professora: *Meio já é o desfecho?*

Clarice: *Ele já vai falar do livro, então ele vai falar do que aconteceu com o livro, então tudo aqui vai... Em todo o livro.*

Professora: *Então...os acontecimentos que vão fazer isso ser uma história... O que que é que aconteceu de diferente que fez isso virar uma história? Porque pensa bem... Se o menino tivesse entrado na sala, aí ganhou um livro, aí pega o material dele, guarda na mochila e vai embora, acabou. Isso viraria história?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Virou história por quê?*

Milton: *Porque ele perdeu o livro.*

Professora: *Porque ele achou o livro roubado. Isso tudo é o desenvolvimento da trama, tá?*

Milton: *E demora muito tempo pra ele achar o livro.*

Professora: *Ele mesmo não achou. Ele descobriu o que tinha acontecido há muito tempo atrás. Quando ele descobre o engano todo, aí é o que eu chamo de meio? Quando ele descobre tudo?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Aí é o quê?*

Alunos: *Fim.*

Professora: *Aí é o desfecho que você estava falando.*

Clarice: *É o fim que é o desfecho?*

Milton: *É. É o desfecho.*

Aluno: *Acaba tudo.*

Professora: *Aí esclarece pro leitor aquilo...*

Clarice: *Ah... Eu imaginava que o desfecho fosse assim... desvendava o mistério. Quando está desvendando o mistério.*

Ao mobilizar o termo “*desfecho*” para responder o “*que é o tal do meio*”, Clarice parece ter compreendido que a intenção da atividade proposta pela professora não era somente a de promover a identificação dos acontecimentos referentes à parte inicial, do meio e do fim daquela história, mas – e principalmente – possibilitar a percepção das categorias que compõem a estrutura geral de uma crônica. Ao que parece, a aluna julgava que o significado do termo “*desfecho*” era “*desenvolvimento*”. Portanto, “*desfecho*”, para ela, nomeava a parte do meio de uma história literária qualquer. Com o decorrer do diálogo, a estudante percebe o equívoco e esclarece à turma o significado que imaginava ter o vocábulo desfecho: “*Ah... Eu imaginava que o desfecho fosse assim... desvendava o mistério. Quando está desvendando o mistério*”.

A aluna se envolve em um processo de aprendizagem de um “*léxico letrado, disjunto, mais aproximado da escrita e do gênero secundário*” (ROJO, 2001, p.60), e também se dispõe à construção de uma forma específica de relacionar-se com o texto, que envolve a identificação das categorias gerais referentes às partes da história. Se, no momento anterior da interação, em resposta à provocação da professora, a estudante identificou o fato ocorrido na primeira parte da crônica “*Coração Roubado*” (“*Ele ganhou um presente no final do ano*”), nesse outro momento, a aluna elabora uma categoria que caracteriza e nomeia o que é o meio de uma história qualquer, da qual “*Coração Roubado*” é um exemplo.

Além disso, Clarice parece ter estabelecido relações entre os procedimentos de análise textual, contemplados naquela situação de ensino e de aprendizagem, e as questões que já se tinha colocado em decorrência do contato com termos que se usam nessas análises, devido ao fato de sua filha também estar aprendendo a analisar a estrutura textual na escola:

Professora: *Então o tal do meio que a Leidiane falou é o desenvolvimento da trama. É onde aparece o problema para se resolver. Um problema central, que em torno dele vai se construir a trama. Qual é o problema: o livro sumiu. Ele pegou aquele, levou para casa achando que era dele. Aí você vai ficando assim, você vai ficando curioso... Nó, que coisa esquisita. O menino que roubou o livro, né... Até que cai a estante e ele abre. Cadê? Será que a tinta se apagou, né? Aí te dá aquele clímax. Que é o tal do clímax? É aquele momento que você fala assim: ué, para onde essa história vai caminhar? Aconteceu o quê, afinal? Esse livro era dele? Será que apagou a tinta? Aí que você descobre que o livro não era dele. Termina ele lendo aquela dedicatória que te dá clareza: “ao meu querido filho”. Aí, quando você lê a última frase. Você tem que ler a última frase, para você ver quem tinha... Então, tem a ambientação, que é a situação inicial, depois tem o desenvolvimento da trama, até que chega no momento do auge. Assim... E aí você fala: “Para onde essa história vai caminhar”? E aí fecha. É o desfecho que você falou, né?*

Clarice: *Então, essa parte que eu achei que seria o desfecho é clímax?*

Professora: *Ah é... Na escola onde a menina dela está estudando, o professor pediu para pegar um dos livros da caixa e descobrir onde está o clímax, não foi?*

Clarice: *Clímax, desfecho, narrador, personagem. Tudo isso aí que a gente está vendo.*

À intervenção da professora, Clarice mobiliza um termo que julga compor o vocabulário da aula de análise de texto de que participa: “Então, essa parte que eu achei que seria o desfecho é **clímax**?”. O comentário feito pela professora em seguida (“Ah é... Na escola onde a menina dela está estudando, o professor pediu para pegar um dos livros da caixa e descobrir onde está o clímax, não foi?”) parece legitimar a posição da estudante, auxiliando-a a certificar-se sobre o que falavam e sobre como se poderia falar do que falavam usando um léxico específico dessa esfera de comunicação: “Clímax, desfecho, narrador, personagem.”. A confirmação da aluna de que, na escola de sua filha, também está sendo abordado “tudo isso aí que a gente está vendo” sugere que ela percebe que o domínio desse código constitui moeda forte para inserção no jogo discursivo escolar. Nesse sentido, Clarice, em um processo de conversão das palavras alheias em próprias, reconstrói e significa a prática de letramento de que participa a partir da sua posição de sujeito e da sua história. (BAKHTIN, 1997).

Por fim, as vivências escolares de mãe e filha, marcadas pela proposição da leitura de textos literários com o objetivo de identificar e classificar seus elementos em categorias, assemelham-se a diversas atividades escolares de classificação apresentadas frequentemente para alunos da EJA, como atestam estudos como os de Fonseca (2001a), Cabral (2007) e Cardoso (2004). Nesse sentido, evidencia-se a complexidade do ato pedagógico. Não obstante as prescrições das propostas curriculares para EJA defendam uma abordagem mais funcional da leitura (BRASIL, 2001), verifica-se a recorrência de práticas inspiradas por uma

preocupação em promover o ensino da estrutura do texto. No caso aqui analisado, apesar de a professora ter desenvolvido um exercício de apreciação oral do texto no início da atividade, grande parte da aula se destina à análise de seus elementos estruturantes.

Essa questão pode ser mais bem entendida quando analisamos estudos sobre a história das disciplinas escolares. Segundo Batista (1999), historicamente, a organização do trabalho escolar condiciona o que e como se ensina nesse contexto. Assim, a necessidade de objetivar e avaliar as relações dos alunos com os conhecimentos a serem transmitidos, por exemplo, demanda que os saberes escolares sejam “providos de lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos e claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos. (CHERVEL *apud* BATISTA, 1999, p. 128)”. A EJA, como uma modalidade da Educação Básica, também é afetada por esses dilemas. Se, por um lado, tem por princípio fazer das práticas sociais dos estudantes objeto de reflexão, instrumentalizando-os, para que possam retornar a elas de melhor forma, por outro, é marcada por esses imperativos do contexto escolar.

3.2.2. Caso do Conto Rapunzel: “*Eu nunca estudei isso lá, não*”

Nesta subseção, apresentamos mais um episódio que nos permite refletir sobre a percepção dos estudantes quanto aos conhecimentos valorizados na instituição escolar. As posições assumidas por esses sujeitos corroboram a ideia de que os enunciados proferidos pelos alunos da EJA não são indiferentes aos outros enunciados produzidos no âmbito da interlocução específica de que participam: eles “conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN, 1997, p. 361).

Essa aula ocorreu no dia 19/05/2009. A professora propôs aos alunos a leitura do conto da Rapunzel⁷¹, do livro “Viver e Aprender”. Ao iniciar a atividade, pergunta aos estudantes se eles conhecem algum conto:

Professora: *Aqui começa com um conto, na página 117, que é o conto da Rapunzel... Aí eu queria ler o conto com vocês...analisar... Você, Ana, lembra de algum conto?*

Ana: *Eu nunca estudei isso lá, não.*

⁷¹ O conto encontra-se no anexo F.

Milton: *Você que mora na roça, tem um tanto de conto.*

Ana: *Mas não estudava isso lá, não.*

Milton: *Mas é conto falado.*

Professora: *História, né?*

Ana: *Não...mas nunca estudou lá isso não... Eu nunca peguei num livro.*

Milton: *Aqueles contos da mula sem cabeça... É conto, não é?*

Ana: *Aí é uma história, não é? As história lá do interior...mula sem cabeça...*

Professora: *Sua mãe contava muita história?*

Ana: *Meu tio contava.*

Professora: *Vocês gostavam de ouvir?*

Ana: *A gente ficava a noite toda. O dia que ele ia contar história juntava um monte de gente.*

Milton: *Isso aí é conto, não é?*

Professora: *Então, são os contos.*

Ana: *Ah...então é história... A gente fala é história no interior.*

Professora: *É. História e conto são a mesma coisa. Aí a mula sem cabeça tem toda uma história pra falar sobre ela, né? ... Aí, nessa contação toda, é que está a história, é que está o conto. A mula sem cabeça é o que a gente chama de um dos mitos brasileiros, né?*

Ana: *É onde tem uma família de sete mulheres e, se uma não engravidar, a outra vira mula sem cabeça.*

Professora: *E, nesse negócio das sete mulheres, o último que nasce como homem vira lobisomem.*

Nessa interação, a professora inicia o diálogo com os alunos propondo uma atividade de análise do conto “Rapunzel”: “*Aí eu queria ler o conto com vocês... analisar...*” Em seguida, pergunta à Ana se ela recorda de algum conto e obtém a seguinte resposta: “*Eu nunca estudei isso lá, não*”. Mesmo quando Milton lembra que os contos a que a professora se refere são aqueles “*falados*”, a aluna acrescenta que nunca pegou em um livro quando morava no interior e volta a declarar que não estudou isso, sugerindo que trata a pergunta da professora como uma demanda ou verificação de conhecimentos adquiridos na escola. O exemplo trazido por Milton (“*Aqueles contos de mula sem cabeça...*”) é que desempenha a função de ampliar, para além do contexto escolar, o espaço de busca de referências sobre “contos”. Ao final, a professora pergunta à estudante se ela ouvia histórias em sua terra natal (*Sua mãe contava muita história?*) e esclarece que essas histórias também podem ser chamadas de contos: “*É. História e conto são a mesma coisa*”..

Os léxicos utilizados pela professora em seu primeiro enunciado – marcado por um estilo característico do contexto escolar – sugerem sua pretensão em promover uma leitura analítica da narrativa da história de “Rapunzel”, preclassificada como conto: “*Aí eu queria ler o conto com vocês... analisar...*”. Todavia, antes de iniciar a leitura do texto, parece intuir que os estudantes já vivenciaram experiências sociais em relação a esse gênero e poderiam evocá-

las para, além de ampliarem suas possibilidades de significação, reconhecerem-se como sujeitos de saberes: “*Ana, você lembra de algum conto?*”. Provavelmente, a professora mobiliza essa estratégia devido à imagem que construiu em relação aos seus interlocutores naquela situação comunicativa (BAKHTIN, 1997) – alunos adultos da EJA, que nasceram em pequenas cidades e que, em sua maioria, podem ter tido algum contato com histórias/contos de transmissão oral. De fato, sua hipótese se confirma nesse contexto específico: Ana indica a recorrência de tal prática em sua infância – “*A gente ficava a noite toda. O dia que ele ia contar história juntava um monte de gente.*”. Essa hipótese é também referendada por pesquisas no campo da EJA e do letramento, como a desenvolvida por Galvão (2002) sobre os modos de pessoas adultas com pouca ou nenhuma experiência escolar lerem cordel (no período de 1930 a 1940). A autora afirma que a reunião para narração de histórias memorizadas constituía uma prática frequente e prazerosa para os entrevistados.

As posições de Milton e de Ana apresentam diferentes vias de construção de sentidos para a situação de ensino e de aprendizagem vivenciada. Enquanto o aluno parece corresponder à intenção da professora de provocar uma maior intimidade com o gênero textual trabalhado por meio da evocação de práticas orais e não escolares relacionadas às histórias (contos), sua colega restringe as possibilidades de significação às suas experiências escolares: “*Eu nunca estudei isso lá não*”. Somente quando Milton e a professora explicitam as relações entre o gênero textual focalizado em sala de aula – contos, nesse caso, apresentados em mídia escrita – e as experiências extraescolares relacionadas à audição de histórias (“*Aqueles contos da mula sem cabeça*”), Ana se vê legitimada a também buscar, em outras práticas sociais, subsídios para ampliar suas possibilidades de atribuição de sentidos à experiência de aprendizado que vivencia: “*Ah... então é história... A gente fala é história lá no interior.*”

O enunciado de Ana (“*Eu nunca estudei isso lá, não*”) responde, sobretudo, a outros enunciados típicos dessa esfera de comunicação humana, que refletem um modelo de ensino e de aprendizagem – ainda frequente no cotidiano das escolas, inclusive de EJA –, segundo o qual, o conhecimento escolar mantém pouca ou nenhuma relação com os saberes elaborados em outras práticas sociais. Nessa perspectiva se enquadram vários enunciados identificados por Cabral (2007) no discurso de alunos da EJA e que dão nome às seções de análise, em que a autora organiza sua reflexão sobre as relações estabelecidas pelos estudantes entre os conhecimentos matemáticos escolares e aqueles construídos em outras instâncias sociais. As práticas pedagógicas em que se forjam tais enunciados valorizam pouco – e por vezes,

desconsideram – os saberes da vida. Em seu estudo, a autora relata situações em que os alunos, tendo participado de diversas atividades escolares sob tal abordagem, parecem não visualizar possibilidades de diálogo entre o conteúdo trabalhado e os conhecimentos que construíram em outros espaços sociais. Na seção de análise daquele trabalho, intitulada “Nunca vi na vida”, por exemplo, uma das estudantes, entrevistada e observada em sala de aula, ao se deparar com uma tarefa que solicitava a decomposição de números de valor elevado, declara não conhecê-los (“*Esse eu nunca vi*”) apesar de, durante a entrevista com a pesquisadora, afirmar que, em seu trabalho de venda de flores, lida com números grandes (CABRAL, 2007).

Nesse sentido, ao desconfiar da validade de suas experiências extraescolares no contexto escolar, Ana indica-nos ter mais intimidade com situações pedagógicas que, como as analisadas por Cabral (2007), restringem o significado do aprender como sendo unicamente a apropriação de um saber-objeto⁷², do que com práticas escolares que buscam não só reconhecer e valorizar outros tipos de saberes, elaborados em outras instâncias sociais e constituídos por outros valores e modos de relação com o mundo, mas também dialogar com eles.

A convocação de outras práticas sociais em situações de ensino e de aprendizagem escolar, que para Ana parece ser uma novidade, representa, entretanto, para a professora Márcia uma postura pedagógica que contribuiria para potencializar a percepção de que muitos textos trabalhados na escola, ainda que ali recebam uma abordagem específica, são selecionados a partir de/ e dialogam com outras práticas culturais, com as quais os alunos podem ter alguma intimidade (FURQUIN, 1992).

Após o diálogo com os estudantes sobre os contos (histórias) conhecidos por eles, a professora realiza a leitura do texto “Rapunzel” e discute com a turma as possibilidades de interpretação da história. Ribeiro e Fonseca (2009, p.37), ao estudarem as habilidades envolvidas em situações de leitura, explicitam que, em contextos educativos, “a leitura também requerirá do leitor uma atitude mais analítica, atenta a detalhes e à conexão possíveis, convocando a releituras”. Com efeito, após aquele diálogo introdutório, a professora desencadeia uma análise da estrutura do texto lido, objetivo já anunciado no início da interação.

⁷² Segundo Charlot (2000, p.75), o saber-objeto refere-se ao saber enquanto “objetivado”, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento”.

Professora: *Vocês notaram que a história, à medida que a moça fica grávida e pede o rabanete, é ali que tudo vai começar a história, não é?*

Milton: *Até na hora do rabanete, ali é o começo?*

Professora: *Isso. Ali é o início... é a ambientação.*

Milton: *Isso aí que eu tenho dificuldade pra entender.*

Professora: *Então... A ambientação é o quê? Uma mulher que queria muito engravidar... A história mesmo começa não é pelo fato de ela ter engravidado, é pelo fato dela ter...*

Milton: *Porque a história dela termina por ali... da mãe.*

Professora: *A mãe não aparece mais na história. Nem a mãe, nem o pai. Agora por que será que o autor não fala mais do pai e da mãe?*

Milton: *Porque a história verdadeira é para falar de Rapunzel.*

Professora: *A menina, né? Agora tem a explicação de por que o pai promete a menina pra ela, né? Ele estava apavorado. Vocês viram no momento que ele fala assim, quem morava (inaudível) Quando ele entrou, ele entrou porque já não dava mais para negar os tais rabanetes, né? É um mito, né? Porque mulher não tem esses desejos. É mentira, né?*

Ana: *Eu acho que é. Mulher não tem esses desejos.*

Milton: *Tem, sim. Minha mulher, quando ficou grávida, teve vontade comer terra.*

Ana: *E o que você fez?*

Milton: *Arrumei tijolo, ué!*

Professora: *E ela comeu?*

Milton: *Comeu, ué.*

Ana: *Mas aí é anemia.*

Professora: *É, eles falam que é falta de ferro. Agora isso de vontade de comer, todo mundo tem.*

Ana: *É, tem dia que dá vontade de comer uma coisa gostosa.*

Professora: *Agora é interessante também que o autor não encerra rapidinho. O rapaz entra lá na torre e tira ela e pronto, né?*

Milton: *É um longo sofrimento.*

Professora: *Isso mesmo. Aí é o que a gente chama da trama. A trama vai acontecendo, o sofrimento vai aparecendo, uma coisa vai puxando a outra. Quando você pensa assim: ‘Nossa Senhora que trem difícil’, ainda tem mais sofrimento. Aí a gente fala assim: ‘Então agora acabou, né?’ A menina está lá no deserto, então agora acabou, né? Porque, quando as pessoas vão inventar alguma história, as vezes termina rapidinho. Aí não fica legal, tem que ter algumas coisas acontecendo, né?’*

Se, na situação anterior, Milton compreende que a professora tinha a intenção de favorecer a significação do gênero ‘conto’ por meio da convocação das experiências não escolares dos alunos relacionadas a esse gênero, nessa interação, o estudante parece perceber que a professora pretende iniciar a *análise* do texto, pretensão anunciada no início da atividade: “*Vocês notaram que a história, à medida que a moça fica grávida e pede o rabanete é ali que tudo vai começar, não é?*”. Nesse sentido, Milton não só se esforça para estabelecer conexões em relação ao enredo da história (“*Porque a história dela termina por*

ali... da mãe.”) e delimitar corretamente a parte do texto que corresponde ao início do texto (“Até na hora do rabanete, ali é o começo”), como também avalia sua habilidade em relação a esse modo de abordar o texto: “Isso aí que eu tenho dificuldade para entender”.

Considerando apenas as aulas observadas, constatamos que Milton já havia participado de pelo menos uma atividade que visava promover a categorização das partes constituintes de um texto.⁷³ Diferentemente daquela interação, em que o estudante parecia ensaiar os enunciados que percebia serem adequados para a análise requerida na tarefa⁷⁴, na atividade, que ora analisamos, as réplicas do aluno às perguntas da professora se fazem por enunciados que sugerem certo domínio das práticas de análise textual escolares. A apresentação de argumentos pode ser interpretada como a busca por confirmação da apropriação daquela prática de letramento escolar: *“Até na hora do rabanete, ali é o começo?” “Porque a história dela termina por ali... da mãe.” “Porque a história verdadeira é para falar de Rapunzel”.*

Com efeito, as escolhas lexicais (*“começo”, “termina”*) de Milton parecem ser orientadas por seu desejo de demonstrar certa intimidade com uma atividade intelectual tipicamente escolar: identificar as partes de um texto. Nesse sentido, estudiosos do campo da sociologia da educação apontam para a relativa autonomia da escola em relação às outras dinâmicas culturais da sociedade. Em uma análise sociológica da educação escolar, Furquin (1992, p.28) indica-nos que, se, por um lado, os programas escolares selecionam no interior do repertório cultural de uma sociedade “o conjunto de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições” que deverão ser transmitidos às gerações, por outro, essa instituição também constrói sua própria dinâmica cultural, por meio de maneiras de fazer e tipos de exercícios intelectuais que lhe são específicos.

Nas duas subseções analisadas nesta seção – “O que faz uma história ser boa?”, “O conto da Rapunzel” – os sujeitos, ao buscarem produzir sentidos em relação às atividades de leitura com que se deparam, constroem modos específicos de participação nessas práticas, ainda que almejando se adequarem a um modo escolar de enfrentamento das tarefas de leitura de textos escritos. Nas subseções que se seguem, os estudantes se envolvem em tarefas escolares que visam promover o aprendizado da escrita de gêneros textuais específicos.

⁷³ Esse evento foi aqui analisado na subseção: “O que faz uma história ser boa?”

⁷⁴ Na atividade “O que faz uma história ser boa”, o estudante se limita a responder às perguntas da professora (**Professora:** *Virou história por quê?* **Milton:** *Porque ele perdeu o livro.*), a fazer comentários sobre o conteúdo da crônica (**Professora:** *Porque ele achou o livro roubado. Isso tudo é o desenvolvimento da trama, tá?* **Milton:** *E demora muito tempo pra ele achar o livro.*), ou a fazer coro à colocação da colega (**Professora:** *Aí é o desfecho que você estava falando.* **Clarice:** *É o fim que é o desfecho?* **Milton:** *É. É o desfecho.*)

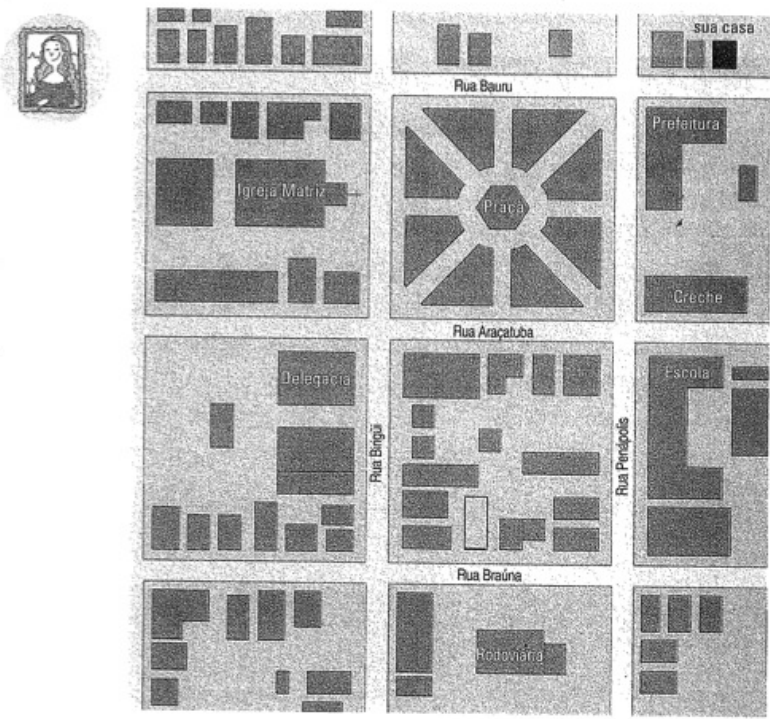
Nessas situações, também observamos que eles produzem formas particulares de apropriação⁷⁵ de práticas de letramento escolares. Cabe, mais uma vez, ressaltar que, no contexto de nossa análise, temos entendido apropriação não como o domínio de uma maneira de agir considerada adequada ou esperada, mas como os diferentes modos pelos quais os sujeitos são afetados pelas/ e participam das interações escolares (SMOLKA, 2000).

3.2.3 Caso da produção de um texto a partir da leitura de mapa: “*Escrever explicando é mais difícil*”

Na interação que aqui analisamos, ocorrida no dia 23/04/ 2009, os alunos procuram produzir um texto de acordo com o que foi solicitado na consigna escrita pela professora no quadro: “*Faça um texto no caderno, atendendo ao que é pedido na página 79*”. No livro didático, havia o desenho de um mapa e a instrução abaixo:

⁷⁵ No artigo “Tema e significações: contribuições bakhtinianas para análise crítica dos processos interativos em aulas de leitura de textos shakespearianos”, Oliveira (2004) discute sobre as diferentes formas de os sujeitos (professora e alunos) se apropriarem do texto trabalhado. Sua análise também nos sugere que o processo de produção de sentido às atividades escolares envolve, necessariamente, a produção de contrapalavras pelos estudantes, as quais nem sempre são as previstas pelo docente.

Um amigo veio visitar-lhe



Imagine que você mora nesse lugar representado no mapa. Um amigo que mora em outra cidade veio visitar-lhe. Como você explicaria para ele o caminho a ser percorrido a pé da rodoviária até sua casa? E de sua casa até a praça? E de sua casa até a igreja?

Viver, Aprender 2 79

A atividade demanda a mobilização de habilidades relacionadas à elaboração de textos (RIBEIRO; FONSECA, 2009), que envolve a disposição do sujeito em “*comunicar*, adequando o texto à situação de produção” e em “*textualizar*”, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva e atribuindo-lhe coerência e coesão” (ROJO, 2009, p. 90). Para produção do texto, é necessário mobilizar, ainda, habilidades de integração⁷⁶ (RIBEIRO; FONSECA, 2009), pois ela requer a leitura do mapa no qual está assinalado o percurso que se deve descrever.

⁷⁶ Segundo Ribeiro e Fonseca (2009, p.39), “a integração de informações exige do leitor a capacidade de lidar com dois ou mais elementos, comparando-os, ordenando-os, ou ainda, estabelecendo outros tipos de nexos lógicos entre eles”.

Ao passar pela sala, auxiliando os estudantes na resolução da tarefa, a pesquisadora inicia o seguinte diálogo com a aluna Iraci:

Pesquisadora: *Como é que você está fazendo?*

Iraci: [Silêncio].

Pesquisadora: *Vamos supor, a rodoviária é aqui, como você vai explicar como chega em sua casa?*

Iraci: [Silêncio].

Pesquisadora: *Você vai ter que falar os nomes das ruas?*

Iraci: *Eu não sei explicar nada... Ai gente, como eu vou fazer?...*

Pesquisadora: *Vamos supor, eu estou aqui na rodoviária, no telefone e ligo pra você me explicar como chega em sua casa. O que vocêalaria?*

Iraci: [Silêncio].

Pesquisadora: *Você vai me deixar aqui na rodoviária?*

Iraci : [Risos] *A gente fica aqui matutando: escrever explicando é mais difícil.*

Pesquisadora: *Mas como você faria nessa situação?*

Iraci: *Não, eu estou falando assim...vamos supor...eu vou escrever... No modo de eu escrever, ...você... 'você pega a rua tal'..., é assim que eu tenho que escrever?*

Pesquisadora: *Isso, você pega a rua tal...*

Iraci: *Minha rua fica na rua Bauru, é...terceira casa do quarteirão...é...entre... aaaterceira a direita, terceira casa...é assim que eu tenho que falar?*

Pesquisadora: *Você acha que a pessoa vai entender como chega em sua casa?*

Iraci: *Não vai não, vai ficar meio perdida... [risos]*

Pesquisadora: *Por quê? O que tem na sua explicação que pode fazer ele ficar perdido?*

Iraci: *Depende né...não sei...vamos supor é...é rua reta...tem que entrar em algum quarteirão? Entendeu?*

Pesquisadora: *Então, você não está explicando isso? Vamos supor, estou lá na rodoviária, no telefone, falando com você: "Iraci, como eu chego em sua casa?"*

Iraci: [Silêncio]

Pesquisadora: *Você já tinha me explicado antes... e tava legal...como eu chego em sua casa, Iraci?*

Iraci: *Você pega a rua Penapólis, segue ela em frente, passa um quarteirão, dois quarteirão...são a minha casa...rua Bauru...entra direita, primeira, segunda...terceira casa é a minha, ao lado..., vamos supor que tá em frente...da prefeitura*

Pesquisadora: *Muito obrigada, não vou mais perder (risos). O que você achou dessa atividade?*

Iraci: *Ótima.. .agora que eu entendi ela mais ou menos...*

Pesquisadora: *E qual era a sua maior dúvida?*

Iraci: *Como que eu podia escrever ela explicando...*

Pesquisadora: *A sua dúvida era escrever explicando...*

Iraci: *Isso... eu tenho que pôr a fala sua...ou eu tenho que falar: você entra...entra a direita na rua tal, segue a tal...é isso que eu tenho que escrever? É isso que eu queria ver, o texto que eu tenho que fazer... com essa...*

Pesquisadora: *Se era você falando...*

Iraci: *É, eu explicando pra você... eu vou escrever aqui tipo eu tô explicando pra você... "você pega a rua tal". É isso?*

Pesquisadora: *Exatamente, olha o que tá pedindo no livro: como você explicaria pra o seu amigo. Que outra forma você imagina que poderia ser?*

Iraci: *Não... é que eu fico pensando pra mim chegar assim...nessa..nessa conclusão...como que seria mais certo...mais correto...que eu ia explicar.*

Nessa atividade, a pesquisadora percebe a dificuldade de Iraci em executar a tarefa (“*Como é que você está fazendo?*”) e pergunta-lhe como procederia diante da necessidade de explicar oralmente o caminho da rodoviária à sua casa: “*Vamos supor, eu estou aqui na rodoviária, no telefone e ligo pra você me explicar como chega em sua casa.*”. A aluna, em vez de responder à questão, apresenta suas dúvidas em relação à elaboração escrita dessa explicação: “*Não, eu estou falando assim... vamos supor... eu vou escrever... No modo de eu escrever, ... você.... ‘você pega a rua tal’..., é assim que eu tenho que escrever?*”. Quando a pesquisadora retoma a expressão que Iraci mobilizara em seu enunciado e referenda a sua hipótese em relação à forma como deveria iniciar a resposta (“*Isso, você pega a rua tal...*”), a aluna arrisca um palpite: “*Minha rua fica na rua Bauru, é...terceira casa do quarteirão...é...entre... aaaterceira a direita, terceira casa...é assim que eu tenho que falar?*”.

Ribeiro (1999), em sua pesquisa sobre os níveis de letramento da população de São Paulo, aponta que jovens e adultos pouco escolarizados recorrem à oralidade em detrimento da escrita para a busca de informações⁷⁷. Nesse sentido, para esses sujeitos, oferecer explicações sobre o modo como se chega em algum lugar é uma prática social normalmente satisfeita pelo uso de um gênero textual oral, caracterizado por um estilo informal, em que o principal objetivo é não deixar que o interlocutor se perca no caminho, do ponto onde está ao que pretende chegar. Quando se depara com uma atividade, que, por meio de um enunciado transcrito no quadro, solicitava a explicação por escrito do caminho da rodoviária à sua suposta casa, assinalada no mapa reproduzido no livro didático (“*Faça um texto no caderno, atendendo ao que é pedido na página 79*”), a aluna Iraci manifesta seu estranhamento em relação à possibilidade de transposição de um texto oral – que produz em suas práticas sociais cotidianas – para o suporte escrito, sem que esse sofresse maiores modificações: “*Não eu estou falando assim...vamos supor...eu vou escrever, no modo de eu escrever,... ‘você...você pega a rua tal’..., é assim que eu tenho que escrever?*”

Segundo Costa Val (2001), o fato de vivermos em uma sociedade letrada nos permite formular hipóteses sobre a configuração e o funcionamento de alguns gêneros discursivos escritos, mesmo sem o domínio das habilidades necessárias para a leitura e a escrita autônoma

⁷⁷ No questionário II (questão 21), ao serem perguntados por quais meio obtém informações, os alunos optam, em sua maioria, por fontes não escritas, como televisão, rádio e conversa com amigos.

de textos. De fato, Iraci sugere-nos ter construído certos conhecimentos relacionados à escrita de textos na escola. Ao que parece, a instrução “*Faça um texto*” estimula a aluna a mobilizar uma concepção de texto que se caracteriza por um estilo mais formal – que faça uso, por exemplo, de uma introdução: “*Para chegar em minha casa você deve...*”. Essa instrução estimula também a estudante a duvidar da possibilidade de o texto oral que domina – caracterizado por sua intenção pragmática e por um estilo que lança mão de uma sucessão de frases no imperativo: “*pegue a rua tal*” – servir de modelo para produção do texto escrito solicitado.

Com efeito, o enunciado da questão – elaborado em um jargão do contexto escolar: “*Faça um texto...*” – parece favorecer a percepção de que as modalidades escrita e oral da língua seriam caracterizadas por aspectos, senão dicotômicos, bastante diferentes. Ao que tudo indica, esse é um fator que faz com que a aluna, ao longo do diálogo, manifeste sua dificuldade em “*escrever explicando*”. Diante desse desafio, Iraci estranha a tentativa da pesquisadora de mobilizar a linguagem oral usada na prática social de ‘informar o caminho pelo telefone’ para auxiliá-la na construção do texto escrito e aponta a necessidade de maior clareza em relação às características do gênero discursivo solicitado na atividade para que lhe seja possível “*explicar de modo correto*”.

A professora, talvez, não tenha se dado conta da problemática que poderia instaurar na realização da atividade, ao solicitar o registro escrito de um gênero textual oral, com a instrução: “*Faça um texto*”. Ao se deparar com a exigência da produção escrita, a aluna parece mobilizar uma concepção de língua escrita que a considera, em seu uso, como uma “modalidade de comunicação que se concretiza por textos expositivos ou argumentativos e se caracteriza por sua coerência interna e autonomia em relação ao contexto social” (KLEIMAN, 1995, p.28). A estratégia da pesquisadora de simular uma situação de conversação cotidiana (“*Vamos supor, eu estou aqui na rodoviária, no telefone e ligo pra você me explicar como chega em sua casa. O que você falaria?*”) parece esclarecer melhor as condições de produção do texto requerido e possibilitar à aluna o estabelecimento de relações menos polarizadas entre a fala e a escrita (ROJO, 2001).

O conflito vivenciado por Iraci é compartilhado por muitos jovens e adultos em processo de escolarização básica quando confrontam os seus modos de comunicar – que ocorrem, de forma privilegiada, por gêneros textuais orais informais – aos modos de comunicação escrita no contexto escolar – que são vistos como regidos por princípios, procedimentos e valores diferentes e distantes das práticas orais. Se, por vezes, esses

estudantes apostam numa transposição automática da fala para a escrita, em outras tantas situações, especialmente no contexto das atividades escolares, assumem posições como as de Iraci, que sugerem a percepção de que, de fato, a produção de um texto na modalidade escrita coloca ao autor questões específicas, como ressalta Soares (2003, p.17):

Os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente. Por exemplo: na língua escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (...)

Nesse sentido, se o uso de gêneros orais cotidianos (as conversas espontâneas de todo dia) é feito de forma intuitiva e assistemática, o mesmo não acontece com os gêneros discursivos escritos e com os gêneros discursivos orais públicos, como observaremos na subseção “Caso da apresentação em público”. A dúvida levantada por Iraci referenda, pois, a necessidade, apontada por Costa Val (2001), de a escola oferecer oportunidades para os alunos se envolverem em reflexões sistemáticas sobre esses gêneros, para que aprendam a avaliar qual o texto mais apropriado à situação interlocutiva, a elaborar produções segundo os padrões composicionais mais adequados à situação e a escolher e utilizar os recursos e arranjos linguísticos pertinentes.

Além das questões até aqui discutidas, a preocupação em explicar “*de modo correto*” nos sugere que Iraci lida com uma dimensão específica das práticas de letramento escolares: a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, conceituados como corretos ou errados de acordo com a obediência a um modelo padrão. A apropriação de certas práticas de letramento escolares a leva a considerar que o modelo para textos escritos se diferencia daquele dos textos orais, o que justifica sua desconfiança de que a reprodução das orientações faladas atenda às exigências da atividade. Assim, ela se preocupa em se certificar de que o que lhe recomenda a pesquisadora fará com que ela logre sucesso: “*Isso... eu tenho que pôr a fala sua... ou eu tenho que falar: você entra...entra a direita na rua tal, segue a tal...é isso que eu tenho que escrever? É isso que eu queria ver, o texto que eu tenho que fazer...com essa...*”. Ao que parece, a aluna intui que os modelos que parametizam a prática avaliativa escolar valorizam à retórica do texto, que prima pela perfeição das formas e pela ordenação lógica das informações, como reflete Signorini (2001, p.114):

E como escola trabalha (...) com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala, todo o desafio de escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, extipar da escrita o que é percebido

como resíduo ou “interferência” da oralidade, e o de reproduzir uma dada “lógica” institucionalizada de composição do texto.

Nossa análise e outros estudos no campo da EJA (FONSECA, 2001) indicam que a consideração de que textos corretos são textos ‘puros’ – na acepção descrita na citação – leva os alunos e as alunas não só a reconhecerem que esse modo de operar com a língua é valorizado na escola, mas também a perceberem o déficit que lhes é imposto por não o dominarem por completo.

Em outro momento, a pesquisadora percebe que a aluna Geralda atendia à solicitação da tarefa escrevendo o trajeto a ser percorrido da rodoviária da cidade em que mora até a sua casa:

Pesquisadora: *O que você está escrevendo?*

Geralda: *Da rodoviária até minha casa.*

Pesquisadora: *Mas olha a pergunta.*

Geralda: *Ah é...Então é pra olhar esse mapa?*

Pesquisadora: *Onde você mora aqui [aponta para o mapa]*

Geralda: [aponta para a casa no mapa]

Pesquisadora: *Então, como é que fica?*

Geralda: *Segue essa rua, passa em frente à prefeitura, da creche e da escola...*

Pesquisadora: *Isso mesmo.*

A princípio, Geralda mobiliza uma prática de letramento que lhe parece ser íntima: explicar o caminho da rodoviária até sua própria casa. A aluna não apresenta questões em relação à necessidade de ter que elaborar esse texto por meio da modalidade escrita da língua. Ante a produção da estudante, a pesquisadora chama atenção para a consigna da pergunta: “*Mas olha a pergunta.*”. Geralda percebe, então, que, para atender à proposta da atividade escolar, deveria focalizar a situação hipotética e basear-se no mapa reproduzido no livro didático. Assim, a aluna inicia, oralmente, a construção desse novo texto: “*Segue essa rua, passa em frente à prefeitura, da creche e da escola...*”

Enquanto o desconforto de Iraci questiona a proposição da produção de um texto escrito para ‘explicar o caminho da casa à rodoviária’ – necessidade, geralmente, atendida com a elaboração de gêneros textuais orais e informais –, a opção inicial de Geralda nos incita a problematizar essa outra característica típica das práticas escolares, de operar com situações hipotéticas, mais adequadas à padronização. Em particular, escrever textos de acordo com contextos artificiais envolve conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos específicos dos quais alunos e alunas devem apropriar-se para se sentirem confortáveis no desempenho das atividades de produção. A diferença entre a primeira produção de Geralda e

o texto solicitado pela atividade nos remete, assim, à observação de Oliveira (2001, p.21), de que “o modo de fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior”. Nesse sentido, conhecer as práticas de letramento dos estudantes e suas relações com as práticas escolares nos auxilia a conferir ao ensino da leitura e da escrita um tratamento que considere a sua dimensão sociocultural. Nessa perspectiva, reitera-se a necessidade de, por um lado, a escola promover a discussão sobre as proximidades e os distanciamentos entre os seus usos da leitura e da escrita e as práticas letradas vivenciadas pelos alunos e pelas alunas da EJA, e; por outro, aproximar-se das práticas de letramento da sociedade brasileira e fazer delas um objeto de estudo.

3.2.4 Caso da produção de uma fábula: “Não... Porque aqui eu estou escrevendo uma coisa que eu quero que fique pra ela”

No dia 10/03/2009, após a leitura e a interpretação oral da fábula: “As longas colheres”⁷⁸, a professora propõe oralmente à turma a produção de um texto desse mesmo gênero – fábula – e escreve as instruções no quadro: “*Em uma folha separada, faça um conto com uma história bem contada, que tenha uma moral, um ensinamento que vocês gostariam de deixar para os seus filhos*”. A tarefa demanda, assim, a participação em uma prática de letramento que também envolve habilidades de elaboração (RIBEIRO; FONSECA, 2009), tais como comunicar e textualizar (ROJO, 2009), e habilidades de integração, como aquelas que se mobilizam para a identificação da moral de uma história para poder narrá-la com essa intencionalidade no texto produzido. Para introduzi-la, a professora estabelece o seguinte diálogo com os estudantes:

Professora: *Então agora vocês vão fazer uma história que tenha começo...*

Aluna: *Meio e fim.*

Professora: *Contando os detalhes da trama... [inaudível] com a intenção de dar uma lição. Qualquer lição... A lição aqui é [refere-se à fábula: “As longas colheres”, lida na aula]: um precisa do outro, não é uma lição? Mas não precisa ser essa a lição... Lembra aquela fábula que a gente leu outro dia aqui, como era o nome daquela fábula?*

Silvia: *Os cegos e o elefante?*

Professora: *Qual era a lição daquela fábula?*

Clarice: *O menino e o burrinho.*

⁷⁸ A fábula se encontra no anexo G.

Professora: *O menino, o burro e o velho, né? Lembra que o velho até carregou o burro? Qual que é a lição daquela fabula?*

Clarice: *Que nós não devemos dar ouvido ao pessoal.*

Professora: *Que nós não devemos dar ouvido ao que os outros falam. De tanto ouvir os outros, a gente se confunde e não sabe bem o que fazer, não é verdade? Esse é um ensinamento, não é? Pensa um ensinamento que você gostaria de deixar pro seu filho. Depois você constrói uma história em cima desse ensinamento, vamos começar? Todo mundo entendeu que é um trabalho individual? [conversa paralela sobre o assunto] Um ensinamento que os pais poderiam deixar pros filhos é... Pode ser... Escolhe bem suas companhias, não é mais ou menos uma coisa assim? Olha bem com quem você anda. As vezes, você tem outros ensinamentos para dar pros seus filhos...*

Emerson: *Nunca sacaneie os outros que você pode ser sacaneado.*

Carolina: *Eu não vou ter filho, como é que eu vou fazer isso?*

Clarice: *Vou aproveitar o silêncio do recreio para fazer. Eu não sei o que esses adolescentes pensam da vida...*

A fim de proporcionar aos alunos uma referência para a produção do texto, a professora retoma a lição de moral da fábula: “As longas colheres” e pergunta à turma qual era a lição de outra fábula, “O menino, o burro e o velho”, lida em uma aula anterior. A essa questão, Clarice responde sem hesitação: “*Que nós não devemos dar ouvido ao pessoal*”. Ao que parece, a professora busca certificar-se de que os alunos estão cientes de que a função pragmática de uma fábula consiste em veicular uma moral, um “*ensinamento*”: “*De tanto ouvir os outros, a gente se confunde e não sabe bem o que fazer, não é verdade? Esse é um ensinamento, não é?*”. Além disso, a professora julga que a produção de uma história com um fim moral seria facilitada se os alunos pensassem em um “*ensinamento que gostariam de deixar para os filhos*”.

Durante a atividade, a pesquisadora, ao perceber que Adriana escrevia um “conselho” para sua filha e não uma fábula como havia sido solicitado pela professora, inicia um diálogo com essa aluna sobre sua produção textual. As posições assumidas pela estudante nos indicam formas específicas de apropriação da atividade. A aluna produz, pois, “respostas ativas” em relação à solicitação apresentada, convertendo as palavras alheias em próprias (BAKHTIN, 1997), e reorientando-as em relação às suas próprias experiências:

Pesquisadora: *Por que você escreveu dessa forma?*

Adriana: *Eu estou contando como se a gente fizesse uma coisa que a gente quisesse deixar pro filho. Eu estou contando como se fosse [inaudível] o que eu quero deixar pra minha filha. O que eu quero que ela veja.*

Pesquisadora: *Então, você está escrevendo aí o que você queria deixar pra sua filha?*

Adriana: *Mais ou menos assim.*

Pesquisadora: *E essa história que nós lemos hoje? Ela teve uma mensagem?*

Adriana: *Não, essa história aqui [o seu texto] não tem nada a ver com essa.*

Pesquisadora: *Tá, mas essa história aqui [refere-se à fábula “As longas colheres] teve uma mensagem pra gente?*

Adriana: *Eu acho que sim, né?*

Pesquisadora: *Qual?*

Adriana: *Achei que o rei queria que todo mundo fosse solidário com o outro, um ajudar ao outro, servindo um ao outro.*

Pesquisadora: *Mas ele passou a mensagem por meio de uma história não foi?*

Adriana: *Foi.*

Pesquisadora: *Aqui você está falando... Você está passando a mensagem pra sua filha por meio de uma história?*

Adriana: *Não é bem uma história, né?*

Pesquisadora: *Não é uma história que você inventou, né? Então aqui o autor começou a contar a história do rei pra no final, dar essa lição para as pessoas. Tá vendo? Essa história serviu pra gente ver que é importante ser solidário. Por exemplo, você quer que sua filha seja uma pessoa estudiosa e tenha um bom caráter. Que história você pode contar, como o autor aqui contou uma história, para que o ensinamento da história seja: tenha bom caráter... Entendeu?*

Adriana: [silêncio]

Pesquisadora: *O que você acha que essa sua história tem de diferente da que lemos hoje, o tipo de história?*

Adriana: *Eu acho que tudo.*

Pesquisadora: *Aqui conta uma história, não é?...Do rei... Aqui, no seu texto, você conta uma história?*

Adriana: *Não... Porque aqui eu estou escrevendo uma coisa que eu quero que fique pra ela.*

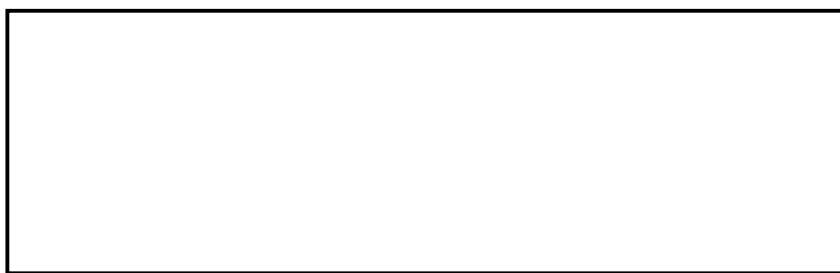
Pesquisadora: *Mas você vai tentar deixar uma mensagem pra sua filha através de uma história... Pode ser uma história de rei, que aconteça na floresta e quando ela lê a história ela vai falar assim: olha o ensinamento dessa história é esse, entendeu?*

Em resposta ao questionamento da pesquisadora em relação à sua produção textual (*Por que você escreveu dessa forma?*), Adriana esclarece que o seu texto relata o ensinamento que deseja passar à sua filha: *“Eu estou contando como se fosse [inaudível] o que eu quero deixar pra minha filha. O que eu quero que ela veja”*. A pesquisadora, por sua vez, pontua que o ensinamento da fábula lida – “As longas colheres” – foi transmitido por meio de uma história (*“Mas ele passou a mensagem por meio de uma história, não foi?”*) e pergunta à aluna se a sua mensagem também é veiculada por meio de uma história: *“Você está passando a mensagem pra sua filha por meio de uma história?”*. Diante da posição da estudante (*“Não é bem uma história, né?”*), a pesquisadora compara a fábula “As longas colheres” com o seu texto (*“Aqui conta uma história, não é?... Do rei... Aqui, no seu texto, você conta uma história?”*). Todavia, Adriana parece não se preocupar em estabelecer essa relação entre as duas produções: *“Não... Porque aqui eu estou escrevendo uma coisa que eu quero que fique pra ela”*.

Nessa interação, percebe-se o conflito entre a leitura que Adriana fez do enunciado da atividade e os objetivos aventados pela tarefa escolar. Enquanto a instrução delimita a função

Gostaria de deixar para minha filha sou sua mãe mais também sou sua amiga gostaria que você fosse uma pessoa muito estudiosa, de bom caráter educada. Filha na vida nada é fácil temos que lutar muito para nunca desistir dos seus objetivos

pragmática do texto que os alunos deveriam produzir (“passar um ensinamento aos filhos”) conjugada à estratégia retórica a ser utilizada (“uma história bem contada que tenha uma moral”), a aluna privilegia apenas a parte do enunciado referente à intenção do texto (“passar um ensinamento ao filho”). Por desconsiderar a estrutura composicional em que isso deveria ser feito, a estudante acaba por produzir outro gênero textual⁷⁹:



Para a resolução da tarefa, Adriana produz, pois, um gênero textual que parece ser mais próximo de suas práticas cotidianas de comunicação, as quais, ao contrário da situação escolar que vivencia, respondem a interesses ou necessidades pessoais ou grupais e são vividas de forma natural e espontânea (SOARES, 2003). Assim, a aluna se apropria da atividade como um exercício de ‘dar conselhos’, produzindo um texto que visa instruir a filha a partir de suas vivências pessoais e dos valores morais envolvidos nos modos como processa essas experiências. O conflito se dá devido ao fato de que a instrução escolar não pretendia proporcionar aos alunos um exercício moral de ‘dar conselhos’ – que conforma a produção de outro gênero textual – e sim a apropriação das regras de estruturação interna (LAHIRE, 2002) do gênero de texto “fábulas”.

Com efeito, atividades de produção de textos em gêneros textuais predefinidos, a fim de possibilitar seu domínio, são próprias do contexto escolar. Esse é um objetivo das práticas de letramento escolares, apontado pelas proposições curriculares da EJA e referendado por pesquisadores do campo da linguística (ROJO, 2001; COSTA VAL, 2001). Todavia, as orientações didáticas referentes ao ensino da língua também indicam que, antes da produção de textos inéditos, é necessária a implementação de outras estratégias didáticas que possibilitem aos estudantes maior intimidade com o gênero focalizado – como análise e reescrita de textos do mesmo gênero⁸⁰. A própria aluna parece sugerir essa necessidade quando, ante os exemplos de fábulas citados pela professora, empreende uma nova tentativa

⁷⁹ O texto da aluna se encontra no Anexo H.

⁸⁰ O material produzido pela equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG para a Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE- MG) chama atenção para a necessidade dessas intervenções.

de produção textual, elaborando, dessa vez, a reescrita da fábula de domínio popular: “A Cigarra e a Formiga”⁸¹. Ao se posicionar dessa forma, parece perceber, enfim, que o mais relevante para essa atividade escolar é a conformação do texto ao gênero em questão. Reescrevendo a fábula “A cigarra e a formiga”, Adriana se vale de um modelo que, por veicular um tema, estruturar-se numa composição e utilizar um estilo próprio da fábula, possibilita-lhe atender à instrução da atividade e obter sucesso (MARCUSCHI, 2001).

Essa estratégia foi a primeira adotada por Milton que, diante da instrução, preocupa-se antes em produzir uma escrita no gênero fábula do quem privilegiar a explicitação da lição de moral para os filhos:

Pesquisadora: *E o seu, Milton?*

Milton: *Tá sem pontuação...*

Pesquisadora: *Mas você inventou a história?*

Milton: *Inventei, mais ou menos assim baseado...[começa a ler] ‘em uma cidade tinha vários agricultores de vinho, todos eles produziam vinho, aí o prefeito resolveu fazer uma festa para apresentar o vinho para os compradores, mas os produtores de vinho não sabiam que o prefeito dessa cidade...o prefeito pediu para cada um trazer um pouco de vinho, aí colocaram num tonel grande que eles tinham colocado na praça da cidade...aí os produtores de vinho, cada um colocaram uma água no lugar de vinho, pra bancar os espertos...num barril tão grande ninguém vai notar que eu coloquei água, mas assim todos eles...todos eles foi colocando água no lugar de vinho...assim que o barril encheu ele começou a servir o vinho para os produtores, assim que eles começaram a experimentar o vinho, era água, ele disse a cidade é a maior produtora de vinho? Sim, respondeu o prefeito. Mas como eu estou tomando água?’*

Pesquisadora: *Você ainda vai continuar?*

Milton: *Hum hum.*

Pesquisadora: *E qual é a moral da história?*

Milton: *A moral da história é o seguinte: que um pensou assim... se eu colocar num barril tão grande de vinho, se eu colocar um pouquinho de água não vai fazer diferença nenhuma, que todo mundo vai colocar vinho, entende? Mas só que todo mundo teve a mesma ideia, mas ninguém comentou um com o outro. Aí, na hora que foi apresentar o vinho pros compradores, o que aconteceu... O vinho... tinha fama do melhor vinho. Aí. Só que não era, entendeu?*

Pesquisadora: *Essa história já existe, não é?*

Milton: *Já.*

Pesquisadora: *Você fez uma coisa legal, resgatou de nossa tradição um conto com uma moral, acaba de escrever, então.*

Milton parece perceber que o mais relevante, naquela prática letrada escolar, seria a adequação do texto ao gênero solicitado. Talvez, por isso, tenha julgado lhe ser mais seguro o investimento na reescrita de uma fábula já dominada, ao invés da produção de um texto

⁸¹ A fábula produzida pela aluna se encontra no anexo I.

inédito. Neuza e Clarice adotam procedimento semelhante e optam pela escrita de uma fábula a partir de enredos de fábulas já conhecidas⁸².

Todavia, tanto Adriana, como Milton, Clarice e Neuza sugerem que elaborar a moral da fábula, mesmo quando a história já é conhecida, requer a mobilização de habilidades mais complexas, relacionadas à apreciação do texto e que demandam o exercício de um procedimento de generalização: estabelecer um padrão de comportamento que, inspirado no enredo de certa história, seria aplicável a outros contextos. O que observamos nos sugere que os alunos procuram cumprir a tarefa escolar de “extrair a moral” aproximando-se do gênero “moral da história” naquilo que eles reconhecem como característica dele: explicitar a motivação de uma atitude (*“A moral da história é o seguinte que um pensou assim...se eu colocar num barril tão grande de vinho, se eu colocar um pouquinho de água não vai fazer diferença nenhuma”* – Milton), resumir a história (*“A princesa fazia tudo o que a bruxa mandava enquanto não sabia que era dona de toda aquela riqueza”* – Clarice), soar como a voz de uma autoridade (*“O homem muito grande e com um chapéu enorme dizendo aqui não é propriedade de vocês”* – Neuza), ou avaliar um comportamento (*“As formigas não foram nada solidárias com as cigarras”* – Adriana).

Esses esforços de apropriação dessa prática de leitura e produção textual apontam para complexidade do trabalho pedagógico de desenvolvimento de habilidades relacionadas à elaboração (RIBEIRO; FONSECA, 2009). Trata-se de habilidades cuja apropriação não se restringe ao domínio de sua dimensão técnica. O ensino da leitura e da escrita de textos envolve, necessariamente, a dimensão discursiva dos usos da escrita focalizados, cuja abordagem requer disposição e recursos para se estabelecer, na interação pedagógica, espaço para o diálogo entre compreensões e posicionamentos.

3.2.5 Caso da produção de um conto: “*Eu não consigo fazer história de jeito nenhum. Isso não entra na minha cabeça*”

No dia 28/05/2009, após a leitura do conto “João Silva” (AZEVEDO, 2005), que narra uma história de amor, a professora propõe aos alunos a escrita de outro conto. Durante a

⁸² Os textos de Clarice e Neuza estão no anexo J e K.

instrução para a realização da atividade, sugere que desenvolvam um texto baseado nesse mesmo tema: o amor.

Professora: *Bom, aí agora, gente, eu estou querendo de vocês... Que vocês agora pensem em uma história, uma história legal. Não precisa ser dessas do tempo de antigamente, pode ser dos tempos modernos porque a gente tem a vivência do hoje. Uma história de amor é o que fica mais fácil criar, você não acha, não?*

Emílio: *Eu tenho que trabalhar muito sobre isso, eu não sei fazer nada disso.*

Professora: *Você não sabe fazer? Ah, mas a gente só vai aprender como? Lendo, observando, mostrando, vendo como que é e tentando fazer, né? A gente não desenvolve só com o passar do tempo. A gente desenvolve é com esforço e com trabalho. Tá bom, gente? Vamos pensar em uma história. Não é essa história, não. É individual, e eu sugiro o amor. Mas não precisa ter amor, não. Se você não quiser história de amor, não faça história de amor. Eu estou sugerindo porque fica mais fácil pensar uma história...*

Leidiane: *Eu vou ficar perto do Negão, que ele me inspira.*

Professora: *Não, senhora, é individual.*

Leidiane: *Eu sei que é, Márcia. Só vou sentar aqui.*

Professora: *Então agora vocês vão fazer uma história...*

Emerson: *Nossa, professora, de amor? Pode ser assim...amor com terror?*

[Inaudível]

Professora: *Uma história, um conto... ué. Mas o que é o tal do conto? Conto é uma história curta, certo? Porque tem história comprida, com vários capítulos. Aí já tem outro nome, romance ou então novela. Se for menorzinho um pouco, chama novela.*

Neuza: *Ah... eu não vejo novela.*

Professora: *Ah, tá. Mas é escrito mesmo. Sabe aquele que a gente ia trabalhar, mas não vai dar tempo? “As vinte mil léguas submarinas”. Aquilo é considerado uma novela. É em capítulos, não é tão grande quanto um romance, tá certo? Então, é uma história, e minha sugestão é que seja o tema amor.*

Leidiane: *O amor vai começar, no meio vai ser sofrimento, no fim é só tristeza.*

Elizângela: *É minha vida, então.*

João: *Eu não sei fazer, não. É difícil.*

Enquanto os colegas iniciam a produção de texto, Emílio explicita sua dificuldade:

Emílio: *Eu não consigo fazer história de jeito nenhum. Isso não entra na minha cabeça.*

Pesquisadora: *Qual é sua dificuldade?*

Emílio: *Cabeça [aponta pra cabeça]. Inventar alguma coisa... Mandou escrever uma carta é perda de tempo, não consigo não. [folheia o livro do Artur de Azevedo e lê o início do conto “João Silvia”]*

Santiago: *Não estou pensando em nada, tá osso.*

Emílio: *Vou começar a ler mais histórias, que aí eu aprendo a fazer.*

Professora: *Pode ser qualquer história, Emílio.*

Emílio: *Não consigo, não adianta. Tem que pegar um livro de histórias pra ler. Pra aprender, se não, não adianta. Ué, não tem nem dois anos que eu estou aqui. Eu entrei, não sabia nada. Cabeça minha está bem fraca ainda. Foi a Pacheco que me colocou aqui. Eu vim pra cá não sabia de nada, não.*

Pesquisadora: *Você pode escrever uma história que aconteceu com você. Lembra de um fato interessante na sua juventude...*

Após escrever o seu texto, Emílio pede à pesquisadora que o leia, e Santiago tece um comentário sobre a atitude do colega João:

Emílio: *Lê pra mim aí. Pontuação, eu não sei como faz, o que eu escrevi aí foi a minha história.*

Pesquisadora: *Tá legal. Agora você poderia contar como foi que você conheceu a moça, o que aconteceu.*

Santiago: *Tá aí o pensador.* [ao ver o seu colega escrevendo]

Em resposta à proposta da professora de produzir de um conto de amor, Emílio declara a sua pouca experiência em relação a essa prática letrada: *“Eu tenho que trabalhar muito sobre isso, eu não sei fazer nada disso”*. Ao tentar iniciar sua escrita, o aluno volta a demarcar sua dificuldade em elaborar um conto: *“Eu não consigo fazer história de jeito nenhum. Isso não entra na minha cabeça”* e especifica à pesquisadora o que o impede de desenvolver a atividade com desenvoltura: *“Inventar alguma coisa...”* Quando solicita a leitura de seu texto, ressalta que os aspectos técnicos da língua também oferecem dificuldades para a produção escrita (*“Lê pra mim aí. Pontuação, eu não sei como faz”*) e declara que acatou a sugestão da pesquisadora de referenciar-se na história de sua vida: *“Lê pra mim aí. Pontuação, eu não sei como faz, o que eu escrevi aí foi a minha história.”* Santiago também manifesta sua dificuldade diante das demandas que a atividade apresenta à sua imaginação (*“Não estou pensando em nada, tá osso”*) e declara sua admiração ao ver outro colega logrando escrever o tal texto: *“Tá aí o pensador.”*

Assim como na proposta de escrita da fábula, a professora parece ter a intenção de possibilitar aos estudantes a apropriação do gênero textual conto, caracterizado pela predominância do uso da narrativa (*“Vamos pensar em uma história...”*), por ser, geralmente, pouco extenso e veicular tramas historicamente verificáveis (COSTA, 2008): *“... uma história legal. Não precisa ser dessas do tempo de antigamente, pode ser dos tempos modernos porque a gente tem a vivência do hoje.”* Mais uma vez se destaca, na proposta pedagógica da professora, a intenção de desenvolver habilidades complexas como o são as de elaboração textual (RIBEIRO; FONSECA, 2009).

Emílio não só identifica suas limitações em relação ao exercício das habilidades relacionadas à escrita desse gênero: (“*Eu tenho que trabalhar muito sobre isso, eu não sei fazer nada disso*”), mas também levanta uma hipótese sobre a estratégia que poderia auxiliá-lo na conquista dessa prática de produção de texto: “*Vou começar a ler mais histórias, que aí eu aprendo a fazer*”. Ao que parece, o estudante julga que a aquisição de maior experiência com a leitura de certo gênero auxilia na elaboração de textos desse mesmo gênero, ajudando a “*inventar alguma coisa*” para a produção escrita.

Emílio e Santiago, ao expressarem a preocupação de terem o que dizer em suas produções, parecem compartilhar da posição de pesquisadores do campo da linguística textual de que o nível de informatividade de um texto constitui um dos critérios responsáveis por sua qualidade: “Quem ignora o assunto de que fala não merece crédito, não faz jus à cooperação do interlocutor. Não tem aceitabilidade” (COSTA VAL, 2006, p. 85). Nesse sentido, para esses estudantes, uma produção textual eficiente do ponto de vista pragmático é dificultada quando não se está “*pensando em nada*”, como declara Santiago. Porém, além do conteúdo a ser escrito, parecem intuir que também a tarefa em questão demanda a mobilização de formas de escrever e de narrar (*Eu não consigo fazer história de jeito nenhum*) que ofereçam versões interessantes e capazes de persuadir o leitor.

Assim, as primeiras preocupações dos alunos se referem ao conteúdo e à estrutura de escrita do texto e não ao atendimento de aspectos técnicos do sistema de escrita. Ao indicar a necessidade “*de ler mais histórias para aprender a fazer*”, Emílio parece suspeitar que uma etapa constituinte e, talvez, predecessora do aprendizado da escrita de gêneros textuais se refere ao desenvolvimento de variadas atividades que possibilitem “*aprender a fazer*”⁸³. Essa é uma posição defendida por autores como Schneuwly e Dolz (2007, p.105), segundo os quais as intervenções pedagógicas que promovam tanto a leitura e a escrita do gênero textual visado, quanto o desenvolvimento de “tarefas simplificadas de produção de textos” – como a inserção de uma parte faltante, por exemplo – representam “um ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão”.

O desconforto diante do desafio de escrever um conto também pode ser explicado pelas próprias características da prática social que é objeto de escolarização nesse contexto. Se, em outras situações sociais, o envolvimento nesse tipo de atividade ocorre pelo desejo de

⁸³ Os alunos Adriana e Milton, participantes da subseção: “A produção de uma fábula” também nos sugerem, como apontamos na análise, a necessidade do desenvolvimento de atividades anteriores à elaboração de textos inéditos – no caso, a reescrita – que visam ensinar como se produz determinado gênero discursivo.

o sujeito “compartilhar acontecimentos, sentimentos e ideias” (COSTA, 2008, p. 67), na escola, os estudantes são ‘convocados’ a participar dessa prática de escrita para atender a critérios pedagógicos e não aos seus interesses pessoais: “*Bom, aí agora, gente, eu estou querendo de vocês... Que vocês agora pensem em uma história, uma história legal*”. Além disso, a dificuldade enunciada pelos alunos em relação à proposta (“*Eu não sei fazer não, é difícil*”) parece significar um estranhamento diante dessa prática letrada – escrever contos –, pouco usual entre a população jovem e adulta brasileira que é público potencial da EJA⁸⁴ – aqueles que não concluíram o ensino fundamental –, de acordo com os dados do INAF (2003). Segundo dados da pesquisa que foi a campo em 2001, apenas 8% dos homens com nível de escolaridade até a 4ª série declararam escrever histórias reais ou inventadas. Entre as mulheres, o índice foi de 5%. Esse percentual não apresenta grandes variações em relação à posição de homens e de mulheres com nível superior incompleto ou completo: 14% e 20%, respectivamente, afirmaram se dedicarem a essa prática. Assim, a reação dos alunos e das alunas à proposta da professora é mais um indicador dos desafios que se apresentam à relação pedagógica e àqueles que dela participam, seja como aprendizes, que precisam aprender técnicas e compartilhar disposições, seja como educadores, convocados a colocar sob suspeição pressupostos e tradições para acolher as demandas e os argumentos dos estudantes no interdiscurso de produzir conhecimentos.

3.2.6 Caso da apresentação em público: “*Se fosse uma coisa ensaiada, planejada, eu ia*”

A equipe docente havia planejado, em reunião pedagógica, inaugurar o trabalho com o Kit de livros literários⁸⁵ realizando um evento em que, além de receberem simbolicamente as obras, os alunos de cada turma fariam a apresentação de duas delas aos outros estudantes da escola.

Para isso, no dia 27/04/2009, a aula foi dividida em dois momentos. No primeiro tempo, em sala de aula, os alunos participaram da discussão, desencadeada pela professora, sobre o significado do Kit literário. Além disso, a professora explicou algumas características das duas obras que teriam que apresentar no evento, agendado para o horário após o intervalo.

⁸⁴ Ademais, no questionário II – questão 10 –, quando indagados se costumam escrever, criando ou copiando, no tempo livre, histórias reais ou inventadas, nenhum aluno responde a essa pergunta afirmativamente.

⁸⁵ A Secretaria de Educação enviou, no ano de 2009, para cada aluno da Educação de Jovens e Adultos, um Kit de Literatura contendo dez obras de autores importantes na literatura brasileira e estrangeira.

À medida que o debate transcorria, as ideias discutidas foram sendo sistematizadas em um quadro:

QUADRO 13
Kit Literário

A importância do Kit	Contos Artur Azevedo	Livro 20.000 léguas submarinas
Para desenvolver o gosto pela leitura.	São narrativas curtas	É um clássico
Para melhorar a escrita.	Falam sobre coisas que acontecem no dia a dia das pessoas.	É uma novela em capítulos.
Para avançar na compreensão do que lê.	Contos que foram lidos e criticados por Machado de Assis.	Tem muitas aventuras e equipamentos que não existiam na época.
Ler é bom, amplia os horizontes.	O autor tinha um estilo próprio.	Podemos estudar ciências: submarinos; zonas do oceano.

Em seguida, a professora explica a função do levantamento de dados para orientar a produção do texto oral que teria como objetivo apresentar as obras “Contos de Artur Azevedo” e “20.000 léguas submarinas” às outras turmas da escola.

Professora: *Então... gente, isso tudo é só pra ajudar a pessoa não se perder. Mas ela não tem que ficar lá lendo isso... Lendo, nem pensar, né... Fica muito cansativo, não é? Lendo isso, não. É falando tudo isso. É disso aqui... montar o seu próprio textozinho pessoal. Isso aqui é só [inaudível], está certo? Só pra inspirar. Então, e aí gente? Quem vai falar lá em cima?*

Santiago: *Coloca o Emerson pra falar, professora. Ele fala bem.*

Professora: *Ô Emerson!*

Emerson: *Por que tinha que ser eu?*

Santiago: *Você fala muito bem.*

Emerson: *Não... Não vou falar não.*

Aluna: *Nem eu.*

Professora: *Vamos lá, gente. Você, Clarice.*

Clarice: *Nem, eu não Márcia. Manda aí as meninas novinhas. Se fosse uma coisa ensaiada, planejada, eu ia.*

Emílio: *No outro ano, eu falei, mas a gente ensaiou. Mas agora falar as coisas, sem preparo... É difícil... Para os outros ficarem rindo da gente?!*

Professora: *Silvia, e você?*

Silvia: *Se fosse uma semana treinando tudo bem, a gente vai lá e fala. Mas assim de cara, não.*

Nessa interação, a professora adverte que o esquema construído pela turma deverá servir apenas para orientar a apresentação a ser feita oralmente e publicamente. *Então... gente, isso tudo é só pra ajudar a pessoa não se perder, mas ela não tem que ficar lá lendo isso...lendo, nem pensar né...”. Nesse sentido, a partir desse esquema (“só para inspirar”),*

caberia a cada aluno “*montar o seu próprio textozinho pessoal*”, não para ser lido (“*não é lendo isso, não*”), mas para ser falado (“*É falando tudo*”). Com efeito, os estudantes são convocados a mobilizar a competência de elaboração, que, como já foi explicitado neste trabalho, corresponde à capacidade de criar, a partir de elementos textuais, o próprio texto. Apesar de essa tarefa comportar respostas pessoais, elas devem sempre “estar baseadas nos elementos do texto ou contexto dado” (RIBEIRO; FONSECA, 2009, p.39).

Após a instrução, a professora pergunta aos estudantes quem deseja apresentar os livros no evento (“*Então, e aí gente? Quem vai falar lá em cima?*”). Diante do convite, Santiago percebe que, nessa situação, não seria possível o exercício de uma linguagem cotidiana e sugere que Emerson seja convocado a realizar tal tarefa, pois, de acordo com seu julgamento, o colega teria maior habilidade em estruturar bem o seu discurso: “*Coloca o Emerson para falar, professora. Ele fala bem.*” Emerson, porém, declina imediatamente: “*Não... não vou falar, não.*”. Clarice também recusa o desafio e ressalta que o uso da língua nessa interação demanda o planejamento da fala: “*Se fosse uma coisa ensaiada, planejada, eu ia*”. Emílio referenda a posição da colega e acrescenta que a tarefa proposta se caracteriza também por ter uma dimensão avaliativa, na qual a não exibição do desempenho esperado – por não ter tido a oportunidade de preparar-se adequadamente – pode resultar em humilhação: “*Mas agora falar as coisas, sem preparo... É difícil... Para os outros ficarem rindo da gente.*” Por sua vez, Silvia demarca o papel decisivo e indispensável do preparo na forma de “treinamento” para inserir-se com sucesso na prática oral proposta: “*Se fosse uma semana treinando tudo bem, a gente vai lá e fala. Mas assim de cara, não*”.

Ao propor que montem uma apresentação oral com base na sistematização escrita, a professora indica que a atividade de linguagem em questão demanda a produção de um texto que, embora sua materialidade seja oral, não compartilha das mesmas características de outros gêneros orais das práticas cotidianas que se permitem produzir com espontaneidade e informalidade: “*Então... gente, isso tudo é só pra ajudar a pessoa não se perder (...) É disso aqui...montar o seu próprio textozinho pessoal.*” Nesse sentido, o gênero textual solicitado – “apresentação oral” – mantém relações estreitas com a escrita e recorre a ela para ser constituído. Além disso, a elaboração de textos no contexto escolar está associada a práticas avaliativas, em que esse produto – “*textozinho*” – é analisado no que diz respeito à estrutura, ao conteúdo temático e à adequação lexical.

A instrução da professora em relação à elaboração da apresentação parece fazer com que os alunos intuem que a atividade de linguagem proposta exige o domínio de um conteúdo,

de uma estrutura e de um estilo (BAKHTIN, 1997), que configurariam um gênero com o qual ainda não têm intimidade. De fato, apresentar obras literárias ao público escolar implica o exercício de um *gênero textual expositivo* que demanda, além do domínio do conteúdo da fala – já que os alunos deveriam saber o que dizer –, a intimidade com uma determinada estrutura textual e recursos linguísticos adequados a uma exposição em público.

De acordo com Costa (2008, p.97), a exposição oral se caracteriza como “um discurso em que se desenvolve um assunto (conteúdo referencial), ou transmitindo-se informações, ou descrevendo-se ou, ainda, explicando algum conteúdo a um auditório de maneira bem estruturada”. Com efeito, os próprios estudantes, ao apresentarem argumentos para a não realização da apresentação (“*Se fosse uma coisa ensaiada, planejada, eu ia*”, *Coloca o Emerson para falar, professora. Ele fala bem.*”), referem-se a características centrais do gênero textual oral público. Santiago e Silvia, por exemplo, parecem perceber que falar diante de um público constitui uma atividade de cunho mais complexo do que a conversação cotidiana – prática oral que, geralmente, necessita de pouco ou nenhum planejamento da fala e da qual os sujeitos participam de forma mais automática. O gênero textual oral público envolve, além da escolha dos recursos linguísticos adequados (“*Você fala muito bem*”), uma elaboração prévia do conteúdo e da estrutura geral do texto: “*Se fosse uma coisa ensaiada, planejada, eu ia.*”. Esse reconhecimento de que uma prática de linguagem oral também pode demandar planejamento fragiliza uma interpretação dicotômica da oralidade e da escrita, que considera a primeira como sendo intrinsecamente pouco planejada e informal e a segunda como sempre estruturada e portadora de conteúdos formais.

Rojo (2001)⁸⁶, em seu artigo “Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso?”, também questiona a concepção teórica que caracteriza a palavra falada pela relação de implicação do locutor com a situação de produção, em contraposição à enunciação escrita, definida pela relação de autonomia que o locutor estabelece com o contexto dado e o seu mundo de referência. Ao criticar esse modelo, a autora apoia-se nas considerações de Schnewly (1997) para defender a necessidade de focalizarmos essa discussão sob uma perspectiva enunciativa, em que o contexto comunicativo define as relações entre fala e escrita:

O oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então, atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato,

⁸⁶ Marcuschi (2001) e Kleiman (1995) também contribuem para esse debate.

não há nada em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana. (SCHNEUWLY *apud* ROJO, 2001, p.56)

Às considerações de Schneuwly (1997) sobre a diversidade de gêneros orais, Rojo (2001, p.56) acrescenta comentário equivalente em relação aos gêneros escritos:

É claro que o mesmo poderia ser dito para os escritos: também nada há em comum entre uma carta pessoal e um requerimento; entre um diálogo num *sketch* e num romance (...). A cada vez, os temas, as formas composicionais, os estilos e as relações ao oral serão diferenciadas.

O questionamento dos alunos em relação às suas condições de lograrem sucesso nessa prática escolar poderia ser interpretado como uma atitude de recusa, resistência ou mesmo deficiência. Entretanto, podemos interpretar essa tomada de posição como um modo de apropriação dessa prática. Como já declaramos neste trabalho, “tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide, com tornar adequado às expectativas sociais. Existem modos de tornar próprio, de tornar seu, que não são adequados ou pertinentes para o outro” (SMOLKA, 2000, p. 32). Dessa forma, nesse primeiro momento da aula, os alunos se apropriaram da atividade, calcando nas características que reconhecem como próprias daquela prática suas razões para não realizá-la.

O primeiro tempo da aula termina sem que a turma decidisse quem iria apresentar as obras. Após o intervalo, o evento da entrega dos Kits se inicia, e os estudantes das outras turmas realizam suas apresentações que, em sua maioria, referem-se a relatos de suas experiências pessoais de leitura ao longo da vida e não à importância das obras do Kit que deveriam recomendar. Enquanto observava a atuação dos colegas, a aluna Clarice reescreve o esquema feito em sala e, após um tempo, comunica à professora que se disponibilizaria a apresentar os livros. Ela inicia sua exposição, lendo uma única célula do quadro – *Para mim, o Kit serve “para desenvolver o gosto pela leitura”*. O restante de sua fala foi baseada em suas experiências pessoais com o ato de ler. A estudante destacou que, antes de entrar na escola, não ‘gostava’ de ler e, agora, está aprendendo que a leitura pode proporcionar benefícios, como imaginar outros mundos e aprender coisas novas⁸⁷. A aluna parece perceber certa flexibilidade da situação comunicativa estabelecida em relação à proposta inicial, permitindo a mobilização de outro gênero textual: o relato de experiências e apreciação pessoal. Dessa forma, sua participação na atividade ocorre por meio da elaboração de um gênero textual que, certamente, lhe é mais íntimo do que a exposição de características das obras a partir do quadro elaborado pela turma.

⁸⁷ No momento da fala da aluna, registrei em meu caderno de campo os principais assuntos que ela levantou.

Após o evento, a pesquisadora indaga de Clarice sobre a experiência da apresentação, e ela compara os sentidos que atribui à fala pública na igreja e à fala no espaço escolar:

Pesquisadora: *E aí, o que você achou de apresentar lá na frente?*

Clarice: *“Na igreja eu falo sempre, pego o microfone e tudo. Mas aqui, ir lá na frente, o povo fica te ridicularizando, ninguém presta atenção”.*

Nesse enunciado, Clarice demarca as diferenças entre as atividades de comunicação pública estabelecidas na igreja, espaço em que não tem receio em “pegar o microfone”, e aquela configurada na escola, contexto em que “ir lá na frente” e falar diante de alunos e de professores constitui um desafio maior. Na esfera escolar, além de lhe ser demandado o exercício de produção oral de textos mais complexos – como a exposição –, Clarice desempenha o papel de aluna e, por isso, ocupa o lugar de quem é avaliada pelas professoras e pelos colegas e de quem corre o risco de “ser ridicularizada” caso não desempenhe adequadamente uma determinada prática letrada. Na igreja, por sua vez, as pessoas leigas participantes dos atos religiosos se utilizam de gêneros textuais que podem lhe ser mais familiares, como a prática – “curta pregação ou comentário expositivo-argumentativo do evangelho (...) feita em estilo mais familiar ou coloquial do que o sermão ou a homilia” (COSTA, 2008, p. 150) – ou o relato – “narração oral sobre um acontecimento ou fato acontecido” (COSTA, 2008, p. 159). Ademais, as relações estabelecidas são mais simétricas, e os participantes desse contexto estão dispostos a ouvir e a valorizar a experiência do outro. Nesse sentido, a imagem que Clarice constrói de si mesma, dos outros e da situação comunicativa nesses dois espaços de comunicação humana – a escola e a igreja – influencia a forma como ela define as exigências e as características do “falar em público” em cada um deles.

Conclusão

Na primeira seção, o processo de ensino e de aprendizagem do sistema de escrita foi compreendido, para além de seus aspectos técnicos, em sua dimensão sociocultural. Esta seção indica-nos, também, as possibilidades analíticas decorrentes da consideração de que as atividades com os gêneros textuais na sala de aula são práticas culturais. Se, por um lado, a aferição dos níveis de alfabetismo é pertinente quando pretendemos avaliar “o estado ou

condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2003), tal aferição não é suficiente para estudar os modos como os sujeitos lidam com tarefas escolares que buscam ensinar habilidades de leitura e de escrita, como é intenção desta investigação. Não cabe aqui, para a nossa proposta analítica, avaliar o quanto o comportamento desses alunos e dessas alunas se mostrou adequado ao que foi requisitado na prática escolar, pois essa medição de ‘sucesso’ não nos possibilita compreender os processos de significação vivenciados pelos sujeitos.

Nesse sentido, o tratamento que conferimos aos episódios aqui analisados procurou compreender as maneiras de os estudantes participarem e se apropriarem das práticas de letramento escolares de que fazem parte. As posições assumidas por esses sujeitos no jogo interlocutivo que se estabelece em sala de aula nos indicam seus esforços para conformarem o próprio discurso ao gênero demandado pelas atividades escolares. Todavia, as estratégias mobilizadas pelos alunos e pelas alunas, para garantir a sua inclusão nessa esfera de comunicação humana, não são as mesmas e nem sempre as previstas pelas propostas de atividades escolares. Esses sujeitos, por terem vivenciado experiências diversas e serem constituídos de forma singular, trazem para a sala de aula diferentes modelos e concepções culturais (FONSECA, 2007) que também os orientam em sua tomada de decisão quando se propõem a se apropriar das práticas de letramento escolares.

Assim, se, por um lado, os enunciados dos estudantes permitem a reflexão sobre seu pertencimento social, caracterizado pela condição de ‘não crianças’ e de excluídos da escola (OLIVEIRA, 2001), por outro, mostram-se configurados de forma particular por cada sujeito. Com efeito, as posições assumidas pelos alunos reforçam a declaração de Oliveira (2001) de que é preciso considerar que, tanto as especificidades decorrentes do pertencimento a grupos culturais particulares, quanto as diferenças individuais em relação às formas de os sujeitos significarem as situações com que se deparam serão decisivas para os processos de significação das práticas escolares. Dessa forma, ao se engajarem em situações de aprendizagem de práticas de leitura e de escrita e demarcarem suas posições em relação a elas, os alunos e as alunas da EJA se assumem como sujeitos de cultura e de aprendizagem.

3.3 Práticas de letramento (e de numeramento) em atividades “de Matemática” e “de Português”

Na seção anterior, analisamos as formas de participação dos alunos nas atividades escolares de leitura e de produção de textos. Nesta seção, focalizaremos situações em que os alunos se deparam com tarefas escolares nas quais devem responder a perguntas relacionadas a conteúdos e conceitos específicos dos campos de conhecimento da Matemática e do Português. Essas tarefas não previram, explicitamente, uma discussão acerca das características dos gêneros que as veiculam. Assim, são os alunos e as alunas que desencadeiam um exercício de reflexão sobre a linguagem ao perceberem a necessidade de compreender o conteúdo temático, a estrutura ou, ainda, o estilo dos textos de proposição da tarefa ou daqueles em que se solicita que eles produzam para lograr sucesso no atendimento das instruções.

Os enunciados elaborados pelos estudantes nos permitem, novamente, refletir sobre as implicações da linguagem no processo de apropriação das práticas letradas que se dão no contexto escolar. Investigações no campo da educação (MORTIMER, 1998; FONSECA, 2001; MACEDO, 2005; ROJO, 2001) e a análise aqui desenvolvida nos indicam que os estudantes se posicionam – e manifestam suas dúvidas e questões – não só em relação aos conceitos e procedimentos relativos a um campo de conhecimento, mas também tendo em vista o gênero pelo qual determinado conteúdo é abordado, mesmo quando esse não constitui objeto de reflexão da atividade escolar. Para esses estudantes, os modos de usar a língua no contexto escolar também constituem um conteúdo a ser apropriado. O teor das indagações que levantam se justifica tanto pela situação discursiva de que participam quanto pelos significados construídos em relação a suas outras experiências sociais escolares e não escolares.

3.3.1 Caso da pergunta sobre as medidas: “*Eu coloquei o nome e a altura também*” “*Não está pedindo altura aí, não*”

O episódio aqui narrado ocorreu em 23/03/2009, um dia após a professora ter constatado que muitos alunos tinham pouca intimidade com certas práticas sociais envolvendo

- Quem é a pessoa mais baixa?
- Quem é a pessoa mais alta?

medidas⁸⁸. Na aula aqui analisada, os estudantes deveriam utilizar-se da fita métrica para medirem uns aos outros, preencherem uma tabela com o nome e a altura de cada um e ordenarem as medidas obtidas em ordem crescente:

QUADRO 14
Altura dos alunos da turma

Nomes	Medidas

Além disso, a turma foi desafiada a responder às seguintes perguntas, transcritas na lousa pela professora:

QUADRO 15
Perguntas

A princípio, a atividade envolvia a habilidade de comparação de informações numéricas (ROJO 2009) –, que se insere no grupo de habilidades de integração, conforme os descritores construídos pelo INAF (RIBEIRO; FONSECA, 2009). Os alunos deveriam comparar as medidas da altura de todos da turma e ordená-las, buscando encontrar a pessoa mais alta e a mais baixa. Todavia, no momento da correção dessa atividade, alguns alunos voltam sua atenção para questões relativas ao modo de produção da resposta, que são mais relacionadas à adequação ao gênero do que à comparação de medidas:

Professora: *Então, vamos lá. O que que está perguntando? Olha lá. “Quem é a pessoa mais alta?”*

Alunos: *Guilherme.*

Luzia: *Professora, no número um é pra pôr a altura ou a pessoa?*

Emerson: *Não, eu pus o nome e a altura.*

Ana: *Não está pedindo altura aí, não.*

Professora: *Não está pedindo altura aí, não. Se você está pondo a altura, você está pondo além do que está pedindo.*

Neuza: *Eu coloquei nome e altura também.*

Ana: *Mas não precisa não.*

Neuza: *Ah...mas eu gosto de colocar mais claro.*

Ana: *Mas é para colocar só o nome. Se for na hora de uma prova, você perde a questão.*

⁸⁸ A aula em que os alunos discutiram sobre suas experiências com medidas é analisada na subseção: “Caso das tecnologias”.

Nessa interação, a dúvida levantada por Luzia (“*Professora, no número um é pra pôr a altura ou a pessoa?*”) parece ter sido motivada pela dupla exigência para a produção da resposta à pergunta: a resolução da questão requer que o aluno compare números (as medidas da altura) e encontre o maior, ao passo que a pergunta pede que ele relacione o número (da altura) ao nome correspondente (da pessoa que tem aquela altura) e apresente como resposta aquele nome. Igualmente, outros alunos se manifestam em relação à sua resposta, o que sugere que a dúvida da colega também pode lhes ter ocorrido, embora, em vez de perguntar, tenham resolvido optar pela solução que lhes pareceu mais segura: “*Não, eu pus o nome e a altura*”[Emerson], “*Eu coloquei o nome e a altura também*”[Neuza] “*Ah...mas eu gosto de deixar mais claro*” [Neuza]. Com efeito, Emerson e Neuza, ao decidirem por colocar na resposta o nome e a altura da pessoa mais alta, parecem querer deixar explícito para o leitor – certamente, a professora – como chegaram à resposta correta e que, portanto, teriam entendido que se tratava de um exercício de comparação de números (as medidas). O argumento de Dona Ana, entretanto, sugere que ela avalia que a fidelidade ao enunciado da questão (“*Não está pedindo altura aí, não*”) é um dos condicionantes para o sucesso nas atividades de perguntas e respostas ocorridas do contexto escolar.

Ana e Neuza, ao discutirem o que as levou a optar por responder de uma maneira ou de outra, mostram que se indagaram sobre a adequação de suas respostas ao gênero textual “atividade escolar de perguntas e respostas”. As questões e os argumentos mobilizados pelas alunas nos indicam que a compreensão construída em relação ao gênero condiciona o posicionamento assumido diante das práticas de letramento – nesse caso, de numeramento – escolares vivenciadas.

Ao preocupar-se em inserir na resposta o nome da pessoa mais alta e a sua altura, “*deixando claro*” que foi a partir da comparação das medidas expressas em números que identificou a maior altura e assim a pessoa mais alta, Neuza se aproxima da intenção didática da atividade, cujo objetivo é verificar se os alunos sabem comparar números. Para a aluna, o mais relevante nessa atividade é justificar para seu interlocutor a resposta apresentada, levantando todos os argumentos que julga necessários. Em sua aproximação com o gênero “atividade escolar de perguntas e respostas (de matemática)”, ela confere especial relevância ao conteúdo temático que o compõe – relação entre números e, neste caso, comparação de medidas –, e é a sua preocupação em mostrar sua compreensão do propósito da atividade que determina que coloque “*nome e altura também*”, pois “*gosta de deixar mais claro*”.

Assim, o argumento de Neuza a favor da transgressão à estrutura esperada da resposta – apenas o nome –, para inserir a altura da pessoa, parece ser motivado pela intenção de a aluna de ser fiel ao *conteúdo temático*, ou seja, “ao conteúdo preciso do objeto de sentido” (BAKHTIN, 1997, p. 308) da atividade de matemática escolar, que é conformado muito mais pela presença de números do que de palavras. Essa compreensão do conteúdo temático da matemática escolar ecoa em outros enunciados de estudantes da EJA que, como aprendizes dos gêneros discursivos/textuais que circulam na esfera de comunicação verbal escolar (BAKHTIN, 1997), também associam o trabalho baseado em palavras com o conteúdo de português e o referenciado em números com o objeto de ensino do campo da matemática. A aluna Elizângela, por exemplo, em outra interação por nós observada, diante da pergunta de sua colega (“*Agora é aula de Português ou de Matemática?*”), declara que a leitura e o estudo de palavras representam conteúdos temáticos circunscritos às práticas do ensino de Português: “*Se você leu, não é matemática*”.

Ana, por sua vez, ao enfatizar que a consigna da atividade solicita a indicação da pessoa mais alta e que não cabe aos alunos transgredirem essa instrução, busca adequar sua resposta à estrutura do gênero textual com o qual lida, que, para a pergunta – “*Quem é a pessoa mais baixa?*” –, exige como resposta apenas o nome do sujeito que apresenta menor altura. Para a aluna, inserir a altura da pessoa mais baixa na resposta significa violar o enunciado da questão em sua estrutura composicional, que, por ser constituída por perguntas diretas, objetivas e impessoais, não outorga ao respondente a liberdade de elaborar a resposta de acordo com seu gosto pessoal. Nesse sentido, é o “tipo de estrutura e de conclusão” (BAKHTIN, 1997, p. 284) do gênero “atividade escolar de perguntas e respostas” que conforma a opção de Ana por estabelecer, com a prática de letramento (numeramento), que vivencia,⁸⁹ uma relação mais atenta à forma.

Ao ressaltar que “*é para colocar só o nome*”, pois “*se for na hora de uma prova, você perde a questão*”, a aluna parece ter compreendido que, no espaço escolar, valora-se não só a apropriação de determinados *conteúdos*, mas, principalmente, o aprendizado de *formas* específicas de utilizar a língua. O fato de Dona Ana alertar aos colegas que o uso incorreto

⁸⁹ Esse modo de proceder dos alunos não é circunscrito ao contexto da EJA. Em pesquisa sobre o processo de apropriação por crianças de certos conceitos, Fontana (2000) também constata que os alunos e as alunas não só se preocupam em apropriar dos conceitos, mas também dos modos de participação na atividade escolar, como a maneira adequada de responder, de perguntar e de argumentar.

daquele gênero textual resultaria em fracasso nas avaliações escolares não pode ser entendido apenas pelo estudo da situação local em que o enunciado foi produzido – até porque, tendo em vista a proposta pedagógica da escola, provavelmente, o acréscimo de informações não solicitadas em uma determinada questão não a invalidaria: esse acréscimo seria julgado como “*além do que está pedindo*”. Nesse sentido, no enunciado da aluna ecoa uma voz que não se refere ao modo de avaliar específico daquela escola, mas diz respeito à voz da prática avaliativa escolar, em que uma resposta não apresentada na forma determinada pela estrutura composicional que rege a proposição da pergunta não tem valor ou é considerada “errada” ou “menos certa”.

Pesquisadores que estudam situações de ensino e de aprendizagem escolares vivenciadas por estudantes jovens e adultos da Educação Básica (FONSECA, 2001; FARIA, 2007; SOUZA, 2008; FERREIRA, 2009) sugerem que esses sujeitos procuram mobilizar termos, procedimentos e temas que julgam ser adequados à situação comunicativa que vivenciam. Fonseca (2001, p.232), por exemplo, ao estudar as reminiscências de alunos adultos do Ensino Fundamental em situações de ensino e de aprendizagem da Matemática Escolar, afirma que os enunciados desses estudantes são marcados pela “voz do conhecimento matemático, formatado pela abordagem escolar, recortado pela memória coletiva, resgatado pragmaticamente pela situação discursiva”. Nossa hipótese é que, assim como os sujeitos investigados por Fonseca (2001), Ana e Neuza mobilizam estratégias para conquistarem o gênero textual com o qual lidam com a finalidade de responderem corretamente à questão, adequando-se, por diferentes estratégias, aos gêneros discursivos das atividades escolares para, dessa forma, “forjarem sua inclusão no universo socialmente valorizado da cultura escolar” (FONSECA, 2001: iii).

3.3.2 Caso de passar o texto para o plural: “*E o quando como é que vai colocar? Quando, que coisa mais idiota*”

Na interação que acabamos de analisar, Ana considera, como critério decisivo na produção de sua resposta, a adequação à *estrutura* do gênero que dá suporte àquela prática de letramento (perguntas e respostas), enquanto Neuza procura conformar sua resposta ao *conteúdo temático* que compõe esse gênero (comparação de medidas). No episódio que passamos a focalizar, ocorrido no dia 26/03/2009, os estudantes têm a tarefa de “passar um texto para o plural”. Ao que parece, a intenção didática da atividade é promover o

“O menino ia pela estrada quando olhou um balão para apanhá-lo. O balão parecia leve e quanto mais o vento batia, mais o balão se distanciava. O menino se esforçava para pegá-lo, quando se aproximou a ponto de poder tocá-lo. PLOFT! O balão se foi, pois era uma bolha de sabão, com cara de balão!”

aprendizado de uma das habilidades referentes à normalização do texto (ROJO, 2009) – concordância nominal e verbal –, demandada em tarefas de produção escrita. Todavia, as questões trazidas pela aluna Elizângela também revelam que o ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita não se restringe à sua dimensão técnica. Como sujeitos de cultura, os estudantes são afetados de formas específicas pelas práticas escolares e, por isso, participam delas também de modo particular.

Estava no quadro o texto “que deveria ser passado para o plural”:



Enquanto realizava a tarefa, Elizângela manifesta seu desconforto nas decisões que deveria tomar:

Elizângela: *E o quando como é que vai colocar? Quando, que coisa mais idiota.*

Professora: *Por quê?*

Elizângela: *Porque... quando, coisa de idiota [A aluna continua a atividade individualmente]*

Elizângela: *E o para passa?*

Professora: *Paras...*

Elizângela: *Então não passa. (...) O quanto também não passa, não.*

Professora: *Quantos...*

Elizângela: *Não!!*

Professora: *Não são todas as palavras que passam, tem palavras que não passam não.*

Elizângela: *E o ponto?*

Professora: *Pontos...*

Elizângela: *Isso...pontos.*

Professora: *Pera aí...pontos?*

Elizângela: *Fica estranho...olha o som.*

Professora: *Por que você não lê pra ver se tem sentido?*

Elizângela: *Por isso eu estou perguntando.*

Professora: *Mas você não está lendo, não.*

Nessa atividade, a estratégia inicial de Elizângela é seguir fielmente a ordem dada: passar *tudo* para o plural. Ao aplicar o procedimento a uma conjunção (“quando”), estranha o resultado (“Quando, que coisa mais idiota.”) e solicita que a professora lhe confirme a inadequação da referida flexão. A aluna continua utilizando essa estratégia e sempre que se depara com vocábulos que, em sua “intuição linguística”, sabe que não são flexionados, pede

à professora que referende essa sua hipótese. A certa altura, a professora Márcia propõe à estudante que leia o texto para verificar a possibilidade ou não da flexão das palavras: *“Por que você não lê pra ver se tem sentido?”* Em resposta, Elizângela esclarece que é justamente por já estar adotando a estratégia sugerida que lhe foi possível flagrar a inadequação e questionar a flexão indiscriminada de todos os termos do texto: *“Por isso eu estou perguntando”*.

O conflito vivenciado por Elizângela parece ocorrer em função da contraposição entre seus conhecimentos linguísticos, conformados no estranhamento da possibilidade do plural de algumas palavras, e a hipótese generalizante levantada a partir da instrução da atividade escolar. Se, por um lado, a sua experiência em interações orais a faz estranhar a possibilidade de existir o plural de *“quando”* e *“quanto”* (*“Fica estranho... olha o som”*), por outro, a consigna da questão pode ter sido entendida pela aluna como uma ordem geral (*“passar o texto para o plural”*), que envolvia a aplicação do procedimento a *todos* os elementos do texto, indiscriminadamente. A opção por se orientar *“pela sua intuição linguística”* na seleção das formas gramaticais adequadas e relativizar a ordem geral de *“passar (tudo) para o plural”*, implica o questionamento de um modo de proceder que a aluna associa às práticas escolares. Assumir esse posicionamento, justamente em um contexto em que Elizângela ocupa o lugar social de aprendiz e busca conquistar o domínio das práticas de letramento características desse espaço, parece ser um procedimento ousado.

De fato, a obediência a instruções gerais é relevante no contexto escolar, como ressalta Clarice, ao finalizar a atividade que descrevemos e analisamos na subseção *“Caso do aprendizado de regras ortográficas”*: *“E a regra faz aprender mais do que...escrevendo lá e lendo..as regras a gente memoriza e vai...”* Nesse sentido, a generalização é um valor e um objetivo não só na construção do conhecimento matemático, conforme observa Fonseca (2001), mas também nas práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna e, de certa forma, dos conteúdos escolares, de uma maneira geral.

Transgredir a instrução generalizante da atividade de *“passar (tudo) para o plural”* e relativizar sua relevância ou aplicabilidade, portanto, demanda maior intimidade com as práticas de letramento do contexto escolar. No momento da correção do exercício, a professora elabora seu argumento nesse sentido e aponta as restrições que devem ser observadas na compreensão do enunciado da questão:

Professora: *Os meninos iam. Por que não é com ão?*

Elizângela: *Porque se não fica “ião”.*

Professora: *Porque se não fica “ião”. A gente viu que quando coloca isso o que acontece?*

Aluna: *Fica forte.*

Professora: *Isso mesmo. Fica a sílaba forte. Se não ficaria “ião”. Ninguém fala “ião pela estrada”. Não existe. Os meninos “iam pela estrada”. Olha, a gente está passando para o plural e aí é o tal negócio: não tem que sair passando tudo pro plural, não né? Porque dá para meninos irem “pela estrada”. Não é? Uma estrada vai passar uma pessoa só? Uma estrada dá para passar muita gente, animais, carro. Então, os meninos iam pela estrada, permanece “pela estrada”, não é verdade? É... “Quando olhou”?*

Clarice: *“Quando olharam”.*

Professor: *“Quando olharam”. Como que é esse olharam?*

Alunos: *Com “am”.*

Professora: *Ah... não é com “ão”. Não é, Seu Zezinho? Não é com “ão”, não. Se não fica... ?*

Alunos: *Olharão.*

Professora: *Olharão existe?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Ah, existe! Quando fala ‘olharão’, o que fala?*

Alunos: *Vai olhar.*

Professora: *Vai olhar ainda. E aqui é passado. Então tá: “os meninos iam pela estrada quando olharam um balão”.*

Ao corrigir a atividade, a professora mobiliza procedimentos de leitura que ora se baseiam na intuição linguística, ora nas regras gramaticais ora, ainda, no aspecto semântico do texto. Ao levantar a hipótese de “ia” ser escrito na forma do plural como “ião”, convida os alunos a se referenciar em suas experiências linguísticas cotidianas (“Ninguém fala “ião pela estrada.” Não existe”) para induzi-los a refutar essa forma inexistente do verbo. Logo depois, questiona uma interpretação generalizante da instrução da atividade (“Não tem que sair passando tudo para o plural, não né?”) apoiando-se em um argumento de cunho semântico: “Porque dá para meninos irem ‘pela estrada’”. Quando analisa com a turma o plural do verbo “olhou”, por sua vez, e pergunta o porquê da inadequação da forma “olharão” (*Quando fala olharão o que fala?*), ancora-se tanto na obediência da regra ortográfica de formação dos tempos verbais que rege a escolha das desinências adequadas à forma dos verbos no tempo do passado e do futuro (“E aqui é passado”), quanto na adequação semântica, pois convida os alunos a distinguirem o sentido das formas verbais ‘olharão’ e ‘olharam’: “Quando fala olharão, o que fala?”

Nesse sentido, os alunos e as alunas vão se inteirando da multidimensionalidade dos argumentos (sintáticos, semânticos e pragmáticos) que orientam as decisões – para além da generalidade das regras – no uso da língua, mesmo que a tarefa seja, aparentemente, exclusivamente, técnica. Essa percepção é referendada na atitude dialogal dos participantes

(alunos, alunas e professora), que se dispõem à negociação provendo a interlocução com seus propósitos, posições, conhecimentos e julgamentos.

3.3.3 Caso da interpretação de texto

3.3.3.1 “*Eu não sei interpretar o texto*”

Esse episódio ocorreu no dia 01/04/2009. Após a leitura silenciosa do texto “O índio”, encontrada no livro didático: “Projeto Araribá – Português 5ª série”, os alunos participam do debate, desencadeado pela professora, das ideias principais do texto. Em seguida, iniciam, individualmente, a resolução das atividades intituladas pelo autor do livro de “*Estudo do Texto*”. Na primeira questão, deveriam eleger e copiar no caderno a alternativa que correspondesse à ideia principal do texto, conforme a instrução reproduzida abaixo:

Estudo do texto:

1 Copie no caderno a ideia que resume o texto *O índio*.

- Ele conta como é o cotidiano de uma escola.
- Ele informa quais são as leis que protegem o índio no Brasil.
- Ele critica os habitantes da cidade e seus hábitos culturais.
- Ele narra a confusão e as expectativas provocadas pela matrícula de um menino índio.

A princípio, a atividade demanda a produção de inferências, uma das habilidades de integração (RIBEIRO; FONSECA, 2009). O aluno deveria lançar mão “de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos” (ROJO, 2009, p.79), para selecionar a alternativa que correspondesse ao resumo do texto. Todavia, durante a atividade, a aluna Faustina manifesta publicamente seu estranhamento em relação a essa prática de letramento (“interpretar textos”) e indica que o sucesso na atividade escolar não demanda unicamente a compreensão do conteúdo do texto:

Faustina: *Eu não sei interpretar o texto (...)*

Pesquisadora: *Você leu o texto, você sabe a história?*

Faustina: *Não li todo, não.*

Pesquisadora: *Você não leu todo, mas ouviu as discussões, não ouviu?*

Faustina: *Ouvi.*

Pesquisadora: *Mais ou menos, a história é sobre o quê?*

Faustina: *É de um menino...que vai pra escola.*

Pesquisadora: *Então é uma coisa de um menino que vai pra escola... Então vamos ler o que está pedindo aqui.*

Faustina: *“Copie a ideia que resume o texto: ‘O índio’”.*

Pesquisadora: *Então... Você vai ver qual dessas quatro ideias é a ideia do texto. Então vamos ver. Primeira ideia: “Ele conta como é o cotidiano de uma escola”. O texto conta como é o dia a dia de uma escola?*

Faustina: *Não.*

Pesquisadora: *Ele fala sobre “quais são as leis que protegem o índio no Brasil”. Ele fala sobre as leis que protegem o índio no Brasil?*

Faustina: *Não fala.*

Pesquisadora: *Ele “critica os habitantes da cidade”?...O texto.*

Faustina: *Não.*

Pesquisadora: *Ele “narra a confusão e a expectativa provocada pela matrícula de um menino índio”?*

Faustina: *Sim.*

Pesquisadora: *Sim, não está falando aqui sobre a entrada de um menino índio? Então você vai copiar essa última frase, que é a ideia principal do texto.*

Faustina: *Aí eu vou copiar... Como assim?*

Pesquisadora: *Você vai copiar porque aqui está pedindo pra copiar qual dessas ideias que a gente leu é a ideia do texto... Qual dessas que a gente leu aqui que é a ideia do texto?*

Faustina: *Ah... Essa aqui, não é?*

Pesquisadora: *A última, não é?*

Faustina: *Hum hum.*

Pesquisadora: *Então você vai e copia no caderno. Só a última.*

Faustina: *Ah...tá.*

Pesquisadora: *Por que você falou que você não sabia interpretar?*

Faustina: *Porque eu não sei interpretar texto, não.*

Pesquisadora: *Mas qual é a sua dificuldade?*

Faustina: *Eu não entendo o texto.*

Pesquisadora: *Você lê e não entende.*

Faustina: *É.*

Pesquisadora: *Mas você viu que você achou a resposta certa, não é?*

Faustina: *É, mas você teve que ajudar.*

Pesquisadora: *É, agora que você entendeu como é que responde, da próxima vez pode tentar fazer sozinha.*

Faustina declara que “*não sabe interpretar o texto*”, ao se deparar com uma questão de múltipla escolha cuja resolução autônoma exigia o conhecimento prévio da estrutura

desse texto: cada enunciado corresponde a uma alternativa, e apenas uma delas representa a resposta correta – ou seja, refere-se à ideia do texto – e, por isso, deve ser eleita e, nesse caso, transcrita no caderno. O fato de a aluna ter manifestado sua dificuldade utilizando-se de uma expressão característica do gênero escolar – “*interpretar textos*” – sugere-nos que ela (re)conhece, embora não domine, a especificidade da prática de leitura e escrita em que está envolvida – tarefa escolar de ler para responder a perguntas relacionadas ao texto – e está ciente, inclusive, do vocabulário típico de nomeação dessa prática⁹⁰. Geraldi (2008, p.6) considera que a realização da leitura de um texto, tendo como finalidade uma produção de respostas escritas a perguntas que dizem respeito ao seu conteúdo, constitui uma prática de letramento tipicamente escolar:

Ler para escrever’ corresponde a um conjunto de atividades típicas do contexto escolar: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

O estranhamento a esse modo de relação com o texto – ler para responder a perguntas –, agravado pela forma como a pergunta se coloca, faz com que Faustina assuma sua dificuldade em “*interpretar o texto*” e se recuse a resolver a atividade sozinha. O que a pesquisadora faz, quando se dispõe a auxiliá-la, é tão somente retomar o enunciado das alternativas apresentadas, perguntando à aluna se cada afirmação corresponde ou não ao conteúdo do texto. Sua abordagem, todavia, é conduzida pelo uso de um estilo menos monitorado, que se permite, eventualmente, descolar-se do texto escrito e aproximar-se mais de práticas orais cotidianas (BORTONI-RICARDO, 2004), como demonstra a referência feita à primeira alternativa da atividade (“*Ele conta como é o cotidiano de uma escola*”), em que o vocábulo *cotidiano* é substituído pela expressão *dia a dia*: “*O texto conta como é o dia a dia de uma escola?*” A condução dada pela pesquisadora à atividade também modifica a natureza dos procedimentos que a estudante deverá mobilizar para resolver a questão. A tarefa da aluna deixa de ser escolher uma alternativa e passa a ser avaliar a veracidade de cada uma delas, uma a uma, após a pergunta feita oralmente pela pesquisadora.

A pesquisadora muda a estrutura da atividade (e chega até a alterar o seu vocabulário), num esforço de, numa certa dimensão, desvincular a interpretação de texto da estrutura da

⁹⁰ Com efeito, dez, dos doze estudantes que responderam a questão 25 do questionário II, afirmaram que “responder questionários e fazer exercícios” são atividades ocorridas no contexto escolar.

tarefa escolar. Ela parece intuir que manifestar o entendimento do texto respondendo a perguntas orais e menos formais constitui uma prática conhecida ou vivenciada por Faustina e, por isso, transformar a estrutura da tarefa de interpretação possibilitaria à aluna maior chance de sucesso ao responder à questão. A disposição de Faustina em reconhecer a ideia principal do texto, quando a pesquisadora a orienta, sugere que a dificuldade que enuncia em relação à habilidade de *“interpretar textos”* deve-se não, necessariamente, à falta de compreensão do seu conteúdo, pois ela foi capaz de identificar a ideia principal do texto, mas ao modo como essa atividade escolar requer a demonstração dessa habilidade. Tal tarefa demanda, além do entendimento do assunto do texto, a apropriação da estrutura do gênero textual “questões escritas e de múltipla escolha”. Com efeito, em pesquisa realizada com adultos pós alfabetizados, Oliveira (2001, p.21) declara que “muitas vezes, a linguagem escolar mostrou ser mais obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo”. Segundo a autora, ainda que os alunos com maior trajetória escolar “soubessem bastante da verossimilhança das atividades desenvolvidas em classe, a apresentação formal das tarefas escolares continuou sendo um obstáculo ao seu bom desempenho” (OLIVEIRA, 2001, p.21)

Marinho (2008), referindo-se a um evento de leitura escolar protagonizado por crianças do ensino fundamental, também chama atenção para as especificidades que envolvem as atividades de interpretação escrita de textos no contexto escolar. Na interação analisada pela autora, as crianças, após realizarem a leitura silenciosa de uma notícia e participarem do debate referente aos possíveis efeitos de sentido do texto, envolvem-se em uma tarefa de interpretação escrita desse mesmo texto, em que deveriam copiar as perguntas passadas pela professora no quadro e responder a elas no caderno. Não obstante os alunos terem demonstrado o entendimento do texto durante a interação oral, as questões escritas, em que a própria sintaxe e o vocabulário se diferenciavam em relação à discussão oral ocorrida em sala e a outros registros utilizados pelas crianças, trouxeram dificuldades de natureza diferente, desencadeadas pelo “modo de organização do discurso e dos enunciados propostos” (MARINHO, 2008, p. 9). Também na interação analisada por Marinho (2008, p.10), a professora daquelas crianças retomou a “lógica do diálogo oral, que tinha mediado a interpretação oral do texto”, a fim de favorecer o entendimento da pergunta escrita que passara no quadro.

Na interação aqui analisada, Faustina questiona também a consigna da pergunta, reelaborada pela pesquisadora (*“Então você vai copiar essa última frase, que é a ideia principal do texto”*), e reclama maior explicitação do seu enunciado (*“Aí eu vou*

copiar...como assim?”), que parece não apresentar todos os procedimentos necessários de serem realizados para responder à atividade. Ao que tudo indica, a aluna identifica a insuficiência de informações para a resolução da questão – a rigor, o enunciado completo deveria ser: ‘Leia todas as alternativas abaixo, escolha aquela que você acha que mostra a ideia principal do texto e depois a copie em seu caderno’. Na instrução original da tarefa, como em tantas outras típicas das tarefas escolares, pressupõe-se uma certa intimidade do leitor com esse tipo de consigna – com o estilo linguístico em que ela se apresenta, com a disposição textual no suporte e com a natureza da atividade –, deixando a cargo dos alunos inferirem sobre o modo correto de agir em relação àquele texto e não se preocupando em esclarecer, de forma mais cuidadosa, a tarefa a ser executada.

O estranhamento em relação à forma pela qual a pergunta é estruturada também nos é sugerido pela aluna Ana, ao se deparar com a seguinte questão:

I Reescreva a frase no caderno, substituindo a expressão destacada pela expressão de significado correspondente.

[...] sem delongas disse:
— Vim matricular meu filho.”

- Sem demora.
- Em linguagem simples.
- Sem obedecer ao regulamento.



Ana: *Tem que pôr essa frase: “Vim matricular meu filho”? Eu já sei a resposta: “sem demora.” Mas eu ...*

Pesquisadora: *Sem demora é a mesma coisa de quê?*

Ana: *Dessa aqui ó: “sem delongas”. Eu tenho que pôr essa frase aqui: “Vim matricular meu filho”?*

Pesquisadora: *O que está pedindo aqui? Reescrever a frase. Então é pra você reescrever a frase toda.*

Ana: *Essa aqui, né?*

Pesquisadora: *Isso.*

Ana: *Essa e essa. É isso que eu quero saber.*

A estudante Ana, antecipando-se à pesquisadora, esclarece que a sua dúvida não se relaciona ao conteúdo da pergunta: “*Tem que pôr essa frase: vim matricular meu filho? Eu já sei a resposta: “sem demora.” Mas eu ...*”. Apesar disso, a pesquisadora ainda se certifica se a aluna entendeu que a expressão “*sem demora*” significa o mesmo que “*sem delongas*”. Em resposta, Ana explicita novamente que pretende compreender o modo de produção da resposta

que a instrução demanda: *“Eu tenho que pôr essa frase aqui: vim matricular meu filho?”*. Enquanto a pesquisadora, também professora de jovens e adultos, parece referenciar-se em uma prática de ensino que privilegia a abordagem do conteúdo do texto, pressupondo o domínio de sua forma pelos alunos, a insistente e objetiva pergunta de Ana nos adverte que os estudantes da EJA também são interpelados pela estrutura dos gêneros textuais de que a escola faz uso. Ao que parece, a aluna solicita o esclarecimento do enunciado da questão porque sabe que as práticas de letramento escolares, além avaliarem o domínio do conteúdo trabalhado, também valorizam o modo pelo qual essa apresentação é feita. Nesse sentido, Ana assume a mesma posição que havia assumido no primeiro episódio analisado nesta seção (“Caso da pergunta sobre as medidas”), a qual é conformada pela pretensão de ser fiel ao “tipo de estrutura e de conclusão” (BAKHIN, 1997, p. 284) do gênero com que lida.

Situações em que estudantes da EJA enfrentam dificuldades decorrentes da especificidade dos modos escolares de lidar com textos são frequentes. Porém, muitas vezes esse aspecto do processo de aprendizagem não ganha a relevância necessária porque também nós – educadores e educadoras –, de tão habituados com os gêneros textuais que subsidiam as práticas de letramento que propomos, não nos damos conta, em nosso fazer pedagógico cotidiano, de que os textos usados na escola e as práticas de leitura e de escrita que demandam ou propõem – como a atividade de interpretação de texto que aqui analisamos – são próprias e, as vezes, exclusivas, desse contexto da atividade humana e, portanto, estranhas a muitos sujeitos que vivenciaram processos de exclusão em relação a esse espaço. Faustina, ao enunciar que *“não sabe interpretar textos”* e questionar a estrutura e o estilo da questão de múltipla escolha, e Ana, ao procurar certificar-se sobre como deveria proceder apesar de já saber a resposta, colocam em relevo a marca da cultura subjacente às atividades escolares. As alunas parecem intuir o que observa Forquin (1993, p.167): que a escola representa “um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão”.

3.3.3.2 “Eu estou aprendendo a tirar coisa do texto, que eu não sei”

Nessa mesma atividade de interpretação do texto “O índio”, a reação da aluna Faustina diante de outra questão também merece ser aqui analisada. De acordo com a instrução, os estudantes deveriam eleger, dentre os documentos citados, aquele(s) em que a diretora –

“Chegando lá [à biblioteca], revirou Leis, Decretos, Portarias, Tratados, o Atlas, Mapas históricos e nada.”

Glossário

Chicago Bulls

Time de basquete norte-americano.



Lei

Regra de direito. Norma ou conjunto de normas elaboradas e votadas pelo Poder Legislativo.

Decreto

Determinação escrita assinada por chefe de Estado ou outra autoridade superior.

Portaria

Documento assinado por autoridade pública que orienta a aplicação de leis ou contém recomendações de caráter geral, normas de execução de serviços, nomeações, demissões, punições e qualquer outra determinação de sua competência.

Tratado

Obra que trata, de forma didática, de um ou vários assuntos de conhecimento geral.



vessem dúvidas em
dos, Atlas, Mapas

a) Em quais desses documentos a diretora de fato poderia encontrar o que procurava?

b) Transcreva no caderno as alternativas que mostram o que fez a diretora consultar esses documentos.

- Ela estava com medo de o menino índio não gostar da escola.
- Ela não sabia como enfrentar a nova situação.
- Ela procurava amparo legal para a matrícula do índio.
- Ela tinha receio de ser despedida.

Primeiramente, a professora lê com os alunos a questão, explica a função do glossário para sua resolução e pergunta à turma o que a diretora estava procurando. Enquanto se discutia a atividade na sala de aula, algumas alunas aparecem na porta da sala para chamar Faustina:

Professora: *Eu não sei se vocês repararam, mas aqui no cantinho tem um quadrinho lilás. O que fala?*

Milton: *Leis, decretos.*

Professora: *Fala o que é uma lei. Que mais?*

Milton: *Decreto, portaria, tratado.*

Professora: *Por isso que chama glossário, que é pra explicar o que são essas coisas. Aí fala assim: ‘em quais desses documentos a diretora poderia de fato encontrar o que ela procurava?’. Ela estava procurando o que mesmo, gente?*

Milton: *Leis.*

Professora: *Ela estava procurando as leis. É isso mesmo? Eu me lembro da primeira vez que eu li que ela estava muito preocupada, se o menino resolvesse ir pelado o que ela faria, se ela não poderia fazer nada...*

Milton: *Ela estava procurando lá...nas leis pra ver se tinha alguma coisa que ela poderia fazer. Porque...lá...na escola...se o aluno pode ir com uniforme ou não...*

Aluno: *Faustina, estão te chamando lá fora.*

Faustina: *Nó, mas está tão bom aqui, eu estou aprendendo a tirar coisa do texto, que eu não sei.*

Professora: *Ah... Que bom, então nós vamos mexer mais com isso. Ô gente, mas a moça estava preocupada com o que mesmo? Olha o trechinho que fala assim, olha... o desespero [inaudível] andava de um lado pro outro, ia até os professores, chamava...[a professora continua lendo o trecho do livro] E aí o que ela estava procurando então vem agora: “precisamos ver se a gente...”[a professora continua lendo o trecho do livro] Bom, então nós sabemos o que ela estava procurando? Ela estava apavorada, não estava? Então, agora é que vem a questão: em quais desses documentos a diretora de fato poderia encontrar o que procurava? Eu queria saber se esse quadrinho lilás vai nos ajudar ou não. Vamos tentado resolver a questão...*

Fausitna: *Eu não achei.*

No momento em que Faustina é chamada a se ausentar, a professora discutia com os estudantes sobre o que a diretora, personagem da crônica, estava procurando: “*Ela estava procurando o que mesmo, gente?*”. A própria professora remete à leitura que fizera do texto para responder à pergunta que lançara: “*Eu me lembro da primeira vez que eu li que ela tava muito preocupada, se o menino resolvesse ir pelado que que ela faria, se ela não poderia fazer nada...*” O aluno Milton identifica o que a diretora, personagem do texto, estava procurando e, assim, realiza o procedimento demandado pela professora e pela tarefa (*Ela estava procurando lá...nas leis pra ver se tinha alguma coisa que ela poderia fazer. Porque...lá...na escola...se o aluno pode ir com uniforme ou não...*). Faustina, por sua vez, ao manifestar os motivos pelos quais se recusa a sair de sala, nomeia esse procedimento de localização de uma informação no texto, e, portanto, também assume uma posição responsiva em relação à demanda apresentada pela professora: “*Nossa, mas está tão bom aqui, eu estou aprendendo a **tirar coisa do texto**, que eu não sei*”. Ao enfatizar que não domina a habilidade de identificar informações no texto, a aluna também indica que não só reconhece que a esfera de comunicação escolar é caracterizada por práticas de leitura e de escrita que lhes são próprias, como testemunha que muitos estudantes da EJA não tiveram acesso às oportunidades de apropriação dessas práticas: “*Nó, mas está tão bom aqui, eu estou aprendendo a tirar coisa do texto, **que eu não sei***”

Mais adiante, Faustina se posiciona novamente diante da tarefa demandada pela professora: “*Eu não achei*”.⁹¹ Seu enunciado não é dirigido a um interlocutor específico. Ele soa como um desabafo, um reforço à sua tese inicial de que não sabia “*interpretar textos*”. A

⁹¹ O fato de Faustina mobilizar a habilidade de localizar a informação no texto indica que a aluna reconhece esse modo específico de relação com o texto, que demanda do leitor a distinção entre seus conhecimentos prévios e a informação veiculada pelo texto. Todavia, Ribeiro (1999) declara que a realização desse procedimento representa uma prática de leitura não predominante no grupo de pessoas que apresentam graus baixo ou grau médio baixo de alfabetismo.

posição de Faustina é justificada pelo fato de que a tarefa proposta pela professora exige, além da habilidade de “*tirar coisas do texto*”, a mobilização de outras estratégias para o seu enfrentamento. De fato, para responder à pergunta proposta na atividade, o estudante, de posse da informação do que a diretora procurava – tarefa que exigia a aplicação do procedimento de “*tirar coisas do texto*” –, necessitava eleger, de acordo com seus conhecimentos prévios e com a consulta ao glossário, os documentos passíveis de terem as informações demandadas por essa personagem. Nesse sentido, mais do que *localizar* a informação – habilidade que diz respeito à identificação de uma ou mais informações explícitas ou implícitas no texto –, a atividade exigia a habilidade de *integrar* as informações – procedimento que demanda o estabelecimento de relações entre dois ou mais elementos e exige do leitor “maior grau de inferências e conhecimento extra-textual” (RIBEIRO; FONSECA, 2009).

3.3.4 Caso da tabela “Olimpíadas da Escola”


3.3.4.1. “*Uai, tem um tanto aí, eu não sei qual que é não*”

Se, por um lado, uma maior intimidade com as práticas de letramento escolares vai permitindo que os estudantes se autorizem a relativizar a generalidade de regras e instruções e se disponham a transitar por diversos modos de leitura – como vimos na análise da subseção “Caso de passar o texto para o plural” –, é essa mesma intimidade que possibilita ao sujeito analisar o texto considerando a estrutura em que se apresenta, mesmo que seja necessário abdicar dos conteúdos a que se refere. Na atividade que analisaremos aqui, ocorrida em 25/04/2009, os alunos deveriam completar a tabela intitulada “*Olimpíadas da Escola*”, por meio da leitura das *pistas* oferecidas.

O PLACAR DOS JOGOS

Nos Jogos Olímpicos da escola, os alunos acompanham os resultados das competições de cada equipe. Veja só:

Olimpíadas da Escola				
Jogos	Futebol	Basquete	Vôlei	Tênis de mesa
Equipes				
vermelha		18	26	9
azul				
verde	12	24	30	
laranja	28	32		



Complete a tabela, seguindo as pistas.

- A equipe azul fez o dobro de pontos da equipe vermelha em todos os jogos.
- A equipe laranja fez 3 vezes mais pontos que a equipe verde no tênis de mesa.
- A equipe laranja fez 5 vezes mais pontos que a equipe vermelha no tênis de mesa e a metade dos pontos da equipe verde no vôlei.
- A equipe vermelha fez o dobro dos pontos da equipe verde no futebol.

Descubra o total de pontos de cada equipe.

Cálculos

Embora envolva uma produção textual – no caso, completar um texto – a tarefa parece ter a intenção de fazer com que os alunos mobilizem habilidades de integração o que, nesse caso, implica a realização de operações matemáticas e a associação entre números e grafismos, baseando-se no contexto de uma prática social supostamente conhecida por eles.

Segundo Ribeiro e Fonseca (2009, p.39), os procedimentos vinculados à integração demandam a produção de inferências e a mobilização de conhecimentos extratextuais e são facilitados quando o leitor “possui maior familiaridade com contextos socioculturais e linguísticos aos quais as informações se referem, com os tipos de textos, ou, ainda, com algumas ideias e princípios matemáticos e técnicas operatórias”.

No entanto, uma análise da tabela, que os alunos devem preencher segundo a instrução da atividade, sugere o quanto sua estruturação subverte as características do gênero textual, se levarmos em conta a prática social a que faz referência. A forma como a tabela é construída desconsidera a organização que se confere às competições das modalidades esportivas citadas (futebol, vôlei, basquete e tênis) numa olimpíada ou na maioria dos campeonatos: na tabela, as modalidades esportivas são categorizadas como “jogos” e, em todos eles, a competição é regida pela contagem de pontos corridos, contrariando os modos mais frequentes de se contabilizar resultados nessas modalidades. A atividade demanda, pois, que os sujeitos com alguma intimidade com os conteúdos referentes à prática social de acompanhar jogos olímpicos ou outras competições esportivas nessas modalidades – especialmente o futebol – abduzem desse conhecimento, pois, dada a maneira como foi proposta a atividade, a intimidade com o modo como se produzem resultados naqueles esportes, ao invés de auxiliar, poderia dificultar a resolução das tarefas:

Pesquisadora: *Qual a sua dúvida?*

Ana: *Tem esse tanto, né? Vermelho tem isso, agora pede pra completar.*

Pesquisadora: *Então, espera aí. Vamos ler: “Nos jogos olímpicos...” Então, quais são as equipes?*

Aluna: [Silêncio]

Pesquisadora: *Aqui está falando quais são as equipes.*

Ana: *Que teve no jogo olímpico?*

Pesquisadora: *Quais são?*

Ana: *Aí a gente vai completar, quais são as equipes, futebol...*

Pesquisadora: *Não, futebol são os... [aponta para a palavra jogos da tabela]. Os o quê?*

Ana: *Olimpíadas.*

Pesquisadora: *O que está escrito aqui?*

Ana: *Jogos.*

Pesquisadora: *Então os jogos são esses aqui da coluna deitada, quais são os jogos? [aponta para a tabela]*

Ana: *Uai, tem um tanto aí, eu não sei qual que é, não.*

Pesquisadora: *Futebol, basquete, vôlei são todos jogos das olimpíadas. E quais os nomes das equipes da olimpíada?*

Pes/Aluna: [leem juntas] *Então na coluna vertical, que é a coluna em pé, estão os nomes das equipes e na coluna deitada estão os? ...*

Ana: *O jogo.*

Pesquisadora: *Aí o que está perguntando: ‘Complete a tabela, seguindo as pistas. A equipe azul fez o dobro de pontos da equipe vermelha em todos os jogos’. Então a equipe azul, em todos os jogos, futebol, basquete e vôlei, tem que ter o dobro de pontos da vermelha. Então isso vai te ajudar porque essa tabela aqui está incompleta.*

Ana: *Ah...o dobro né?*

Pesquisadora: *A equipe vermelha, qual foi a pontuação dela?*

Ana: *18.*

Pesquisadora: *Então a equipe azul fez...*

Ana: *36.*

Pesquisadora: *Então, você já pode completar.*

A participação de Dona Ana nesse diálogo sugere-nos que ela sabe que o objetivo da atividade é completar a tabela e que as instruções presentes deveriam oferecer pistas para a aplicação desse procedimento: *“Tem esse tanto, né? Vermelho tem isso, agora pede para completar.”*. A pesquisadora, por sua vez, trabalha com a hipótese de que a dificuldade da aluna se refere essencialmente à não compreensão da estrutura do gênero textual tabela. Nesse sentido, tenta auxiliá-la a entender que os itens *“Futebol, Basquete, Vôlei e Tênis de Mesa”* são categorizados como *“Jogos”* e que a categoria *“Equipe”* se refere ao nome de cada um dos times identificados por uma cor: *“Vermelho, Azul, Verde, Laranja”*. Por isso, a pesquisadora aponta-lhe os registros na tabela, à medida que pergunta: *“Então os jogos são esses aqui da coluna deitada, quais são os jogos?”*.

A réplica da aluna, entretanto, sugere que a sua atenção se direciona para outro aspecto da constituição da tabela que não diz respeito à sua organização em linhas e colunas (à sua estrutura). Dona Ana estranha o fato de a pesquisadora questionar *quais* jogos a tabela apresenta. Ao que parece, a estudante se vale de seus conhecimentos em relação aos conteúdos das práticas esportivas das olimpíadas – em que “jogos” representam as partidas de que cada equipe participa e não as modalidades de esporte – e fala da impossibilidade de saber a qual jogo a pesquisadora se refere: *“Uai, tem um tanto aí, eu não sei qual que é não”*. Nesse sentido, a aluna mostra não partilhar da compreensão pretendida pelo enunciado da atividade (*“A equipe azul fez o dobro de pontos da equipe vermelha em todos os jogos”*) e referendada pela pesquisadora de que “jogos” se vinculam à “modalidade esportiva”, pois isso contraria o conhecimento que tem do (léxico) dos esportes.

Com efeito, o conflito se instaura porque a atividade escolar promoveu a alteração do conteúdo temático e da estrutura do gênero “tabelas de resultados finais de uma Olimpíada”, em geral traduzidos em números de medalhas e não em pontos. Sem se preocupar em preservar as características desse gênero textual/discursivo, a atividade acaba exigindo que se trate o texto apenas como uma unidade do sistema linguístico, objeto de múltiplas

dissecações, pois, desconecta-o da situação social e do locutor, como se fosse possível convertê-lo “em um objeto que não tem nem destinatário nem destinador e que não suscita nenhuma reação verbal ou não verbal particular”⁹² (LAHIRE, 2002, p. 110). Ou seja, o sucesso na tarefa só se torna possível se os alunos restringirem o processo de significação do texto escolar a uma compreensão dos aspectos técnicos do funcionamento da tabela e das relações veiculadas pelas pistas e preterirem outros efeitos de sentido que pudessem evocar no diálogo com as referências semânticas dos jogos esportivos Olímpicos.

Certamente, a intenção do autor do livro didático ao “criar” uma tabela do placar dos jogos olímpicos foi a de se aproximar das práticas sociais supostamente vivenciadas pelos alunos e promover um contexto de ensino e de aprendizagem da matemática significativo. Entretanto, além de o texto apresentado diferenciar-se muito de uma “Tabela de resultados (de Jogos Olímpicos)” real, simplificando e deturpando esse gênero textual, as atividades que subsidiam sua leitura objetivam mais o ensino ou exercício de procedimentos matemáticos (cálculo do triplo, do quádruplo, da metade e do dobro) do que a compreensão desse texto (tabela) em seu uso social. Todavia, a análise da interação indica que a compreensão desse gênero textual suscita em Ana mais questões do que a aplicação das operações matemáticas⁹³. Com efeito, após a explicação da pesquisadora sobre o modo específico como a tabela teria sido organizada na tarefa, a aluna não apresenta dificuldades em relação ao cumprimento da instrução veiculada pela pista e responde rapidamente que a equipe azul fez trinta e seis pontos: o dobro de dezoito.

Cardoso (2002) também identifica – em pesquisa realizada na EJA – práticas de ensino e de aprendizagem da matemática escolar em que a utilização de gêneros textuais de uso cotidiano pouco ou nada dialoga com suas funções originais. Tais ‘tarefas escolares’, em vez de privilegiarem a promoção de uma maior intimidade do leitor com esses textos, instauram práticas de leitura em que o objetivo maior é o aprendizado de procedimentos e conceitos matemáticos⁹⁴. Em sua análise, Cardoso (2002) verificou que, em grande parte das

⁹² Em contraposição à tese que considera a *lingua* como “sistema de signos arbitrários e convencionais” e a *fala* como um ato de enunciação individual, que não pode ser considerada objeto de estudo da linguística, por lhe faltar unidade interna, Bakhtin (1997, p.123) propõe a teoria da enunciação, em que a *interação verbal*, fenômeno social, é considerada “a verdadeira substância da língua”.

⁹³ As questões enfrentadas por Ana reforçam a tese de que o letramento e o numeramento compõem domínios de um mesmo conjunto de práticas sociais relacionadas à apropriação da cultura escrita, envolvendo mecanismo de compreensão muito próximos. (FONSECA, 2007).

⁹⁴ A pesquisadora identifica mais duas relações possíveis entre a atividade de matemática e as práticas de leitura: textos de matemática para o ensino de matemática e textos que supõem conhecimentos matemáticos no tratamento de outros contextos. Essa última abordagem estava mais presente não em aulas de matemática, mas

atividades “contextualizadas” em livros didáticos, quando o autor busca, nas práticas sociais, textos de variados gêneros para constituir o enredo das tarefas escolares, esses textos são, quase que inevitavelmente, transformados pelo processo de didatização. Esse processo impõe modificações sobre tais textos, num esforço de simplificação da sua estrutura, do seu estilo e do próprio conteúdo temático. Dessa forma, na atividade escolar, a tarefa de leitura e/ou de elaboração de textos, mesmo quando incorpora elementos do contexto social, configura-se antes numa prática de leitura e de elaboração de texto didático⁹⁵ de matemática do que numa prática de leitura e/ou de elaboração do gênero original tal como ele é usado na prática social.

Interessa-nos aqui, ao destacar a contradição entre intenções didáticas e aproximações das práticas sociais, ressaltar, mais uma vez, a complexidade do processo pedagógico. Mesmo quando a escola se propõe a dialogar com gêneros que circulam socialmente, incorporando alguns de seus elementos, a tarefa escolar “autonomiza (muitas vezes, inevitavelmente) as atividades de leitura e de escrita em relação às suas circunstâncias e usos sociais, criando suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, 2003, p. 107). Assim o contexto escolar acaba por constituir modos próprios de utilização da linguagem, modos esses que as alunas e os alunos jovens e adultos que reingressam nessa instituição serão constantemente desafiados a incorporar, muitas vezes abdicando dos modos aprendidos em outras trajetórias de letramento, também conformadas por usos específicos da linguagem. A percepção dessa variabilidade de usos e a versatilidade para inserir-se nas práticas próprias de cada situação acabam, por isso, tendo papel decisivo nos processos de significação das práticas letradas escolares. É isso que Ana parece começar a compreender quando passa a preencher a tabela, independentemente de seu estranhamento em relação ao significado de “pontos” ou “jogos” nas práticas esportivas.

3.3.4.1 “*Que que é a metade de trinta.*”

Na interação analisada acima, o acesso ao *conteúdo* da prática social a que a atividade se referia não colaborou com a resolução da tarefa. Pelo contrário, aos que gozavam de maior intimidade com as práticas esportivas causaram estranheza as escolhas lexicais adotadas na

em disciplinas de outros campos de saber que demandavam a compreensão de conhecimentos matemáticos para o entendimento do texto trabalhado.

⁹⁵ Para Cardoso (2002), o texto didático é aquele elaborado exclusivamente para ser trabalhado no contexto escolar e visa ensinar procedimentos e conceitos matemáticos.

elaboração da tabela, dando a vocábulos como “jogos” e “pontos”, por exemplo, uma conotação que não têm naquelas práticas. O diálogo que passamos a focalizar, que ocorre no desenvolvimento dessa mesma atividade, também chama atenção para as implicações do *estilo*, ou seja, da seleção gramatical associada a um determinado gênero discursivo/textual (BAKHTIN, 1997), no processo de produção de significações pelos estudantes:

Pesquisadora: *Quantos pontos a equipe verde fez no vôlei?*

Emerson: [Silêncio]

Pesquisadora: *Olha aqui na tabela.*

Emerson: *Ela fez trinta.*

Pesquisadora: *Aqui está falando que a laranja fez metade dos pontos...*

Emerson: *Trinta vezes cinco...*

Pesquisadora: *Metade dos pontos da equipe verde no vôlei.*

Emerson: *Metade? São dois.*

Pesquisadora: *Qual é a metade de trinta?*

Emerson: *Dez.*

Pesquisadora: *Dez? Se você tiver trinta reais e tiver que distribuir para as suas duas filhas, você dá quanto pra cada uma?*

Emerson: *Divisão, né?*

Pesquisadora: *É, divisão.*

Emerson: *Então espera aí. Eu vou fazer aqui.*

Pesquisadora: *Então faz aí.*

[Fica parado]

Emerson: *Vou fazer...*

Pesquisadora: *Pensa no dinheiro. Você tem duas filhas. Você tem trinta reais e vai ter que dar mesada pra elas. Então, quanto cada uma vai receber?*

Emerson: *Quinze.* [sem realizar qualquer cálculo por escrito]

Pesquisadora: *Então aqui vai ser...*

Emerson: *Quinze.*

Nessa interação, a pesquisadora orienta o preenchimento da tabela direcionando o aluno para as informações que lhe possibilitariam perceber o valor que deveria colocar em uma célula específica (a de pontos da equipe laranja no vôlei). Se o aluno é capaz de localizar na tabela a informação que a pesquisadora solicita, é ela quem seleciona a pista relevante para o preenchimento daquela célula em branco. Ao se deparar com a pista oferecida pela atividade e destacada pela pesquisadora (“*A equipe laranja (...) fez a **metade** dos pontos da equipe verde no vôlei*”), Emerson levanta a hipótese de que o termo *metade* se refere a duas partes: “*dois*”. Quando o aluno responde que “*dez*” é a “*metade de trinta*”, a pesquisadora aciona a prática social de lidar com o dinheiro – certamente por julgar que ela fosse mais próxima do universo vivencial do estudante (“*Se você tiver trinta reais e tiver que distribuir pra as suas duas filhas, você dá quanto pra cada uma?*”). Emerson, então, busca confirmar a operação que deverá mobilizar para resolver a tarefa ao modo escolar: “*Divisão, né?*”. A despeito da

intenção da pesquisadora de ‘descolarizar a atividade’, o estudante, em uma atitude tipicamente escolar, preocupa-se em nomear o cálculo adequado à questão e, em seguida, tenta encontrar a resposta correta por meio de um procedimento escrito: “*Então, espera aí. Eu vou fazer aqui*”.

Ao eleger, nomeando, a operação matemática que deve realizar para encontrar a “metade”, o aluno queria responder não à situação colocada pela pesquisadora – distribuir trinta reais para duas filhas –, mas à instrução apresentada na atividade escolar. Com efeito, assim que julga ter descoberto a operação, ele se dispõe, imediatamente, a voltar à tarefa proposta pela atividade. Sua disposição de “*fazer aqui*” (no papel) remete à valorização atribuída, por muitos alunos e alunas da EJA, mas também por muitos educadores e educadoras da EJA ou de crianças e adolescentes, aos modos escritos de calcular, em detrimento de outros modos de resolução de problemas, como o cálculo oral. Todavia, a princípio, Emerson não logra sucesso em sua tentativa de fazer por escrito a operação que havia identificado. Quando, pela segunda vez, a pesquisadora insiste na referência à prática cotidiana (“*Pensa no dinheiro. Você tem duas filhas. Você tem trinta reais e vai ter que dar mesada para elas. Então, quanto cada uma vai receber?*”), o aluno abandona sua estratégia e preocupação iniciais (resolver, por escrito, a tarefa escolar) e, voltando-se para a situação proposta pela pesquisadora, responde, rapidamente, que cada filha receberá: “*Quinze*”. Na sequência, a pesquisadora continua orientando Emerson na busca dos dados na tabela e das pistas relevantes para o preenchimento de cada célula.

Vejamos o que ocorre mais tarde na interação com Elizângela:

Pesquisadora: *Se a laranja fez a metade dos pontos da equipe verde no vôlei, então quantos ela fez?*

Elizângela: [Silêncio]

Pesquisadora: *O que você está pensando?*

Elizângela: *Que que é a metade de trinta.*

Pesquisadora: *Qual que é a metade de trinta? Você tem trinta reais, tem que dividir pelos seus dois filhos, quanto cada um vai receber?*

Elizângela: *Quinze.*

Pesquisadora: *Então...*

[A aluna vai para sua mesa continuar a resolução da atividade]

Ao se deparar com a instrução (*Se a laranja fez a metade dos pontos da equipe verde no vôlei, então quantos ela fez?*), Elizângela, inicialmente, manifesta, pelo silêncio, sua dificuldade. A formulação que confere à sua resposta, quando indagada pela pesquisadora sobre o que estava pensando, sugere que ela identifica o que lhe impede de resolver a tarefa

de forma autônoma: “*Que que é metade de trinta*”. Quando a pesquisadora apresenta uma situação hipotética, julgando que, assim, auxiliaria a estudante a encontrar a resposta (“*Você tem trinta reais, tem que dividir pelos seus dois filhos, quanto cada um vai receber?*”), Elizângela responde prontamente (“*Quinze*”) e preenche a célula com o resultado correto.

Os sentidos conferidos por Emerson e por Elizângela à questão veiculada pela tarefa (que envolvia o cálculo de quantos pontos fez a equipe laranja) e à pergunta proposta pela pesquisadora (que se utiliza da narrativa de uma situação cotidiana – e tão do cotidiano dos alunos que são eles os sujeitos hipotéticos da situação narrada – para propor uma pergunta envolvendo a ideia de metade) indicam que esses estudantes foram interpelados não apenas por dois modos de abordar o mesmo conteúdo, mas por duas formas de pensar o mundo e lidar com a linguagem. Enquanto a instrução da atividade (*Se a laranja fez a **metade** dos pontos da equipe verde no vôlei, então quantos ela fez?*) embute o processo em que um todo é dividido em duas partes iguais em um único substantivo – metade –, a pesquisadora propõe a questão narrando uma sequência de fatos em que se define o problema da divisão de uma quantia monetária em duas partes iguais: “*Você tem trinta reais, tem que dividir pelos seus dois filhos, quanto cada um vai receber?*”.

A pesquisadora executa uma transposição do gênero utilizado na instrução do problema (pista) para outro gênero discursivo (caso), caracterizado por uma narrativa, geralmente curta, “que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia a dia ocorridos com pessoas, animais, etc (...)” (COSTA, 2008, p.54). Ao propor uma situação corriqueira, a pesquisadora lança mão de recursos da linguagem cotidiana, marcada por sua dinamicidade e pela presença de um agente que realiza uma ação (MORTIMER; CHAGAS; ALVARENGA, 1998). A inserção do gênero caso nessa interação parece assumir o papel de desfazer o processo de nominalização que se identifica no uso do termo “metade” no enunciado da atividade. Na nominalização, o agente desaparece e a ação antes designada por verbos (“*dividir por dois*”) é determinada por um nome: “*metade*”. O uso de termos como estes (“metade”, “dobro”), cujo significado se encontra interligado a uma estrutura conceitual e apresenta maior densidade léxica, caracteriza gêneros que adotam ou buscam adotar uma “linguagem científica” (MORTIMER; CHAGAS; ALVARENGA, 1998). Nesse sentido, a adoção desses recursos de expressividade engendra produções de sentido que extrapolam o significado das palavras. O efeito que essa adoção desencadeia reflete “a relação que a palavra e sua significação mantêm com o gênero, isto é, com os enunciados típicos” (BAKHTIN, 1997).

Indique que fração do metro representa:

a) 1 cm

135

b) 5 dm

c) A 25^ª questão aqui analisada indica que a utilização de diferentes termos nas atividades escolares não pode ser interpretada apenas “como substituição de designações de uma realidade pré-concebida” (FONSECA, 2001). A terminologia matemática empregada conforma diferentes modos de constituição da/ e de relacionamento com a realidade. Nessa perspectiva, a compreensão de termos como “metade” implica a aproximação de certos gêneros discursivos, caracterizados por modos de analisar o mundo por meio da utilização de conceitos. Por se distinguirem dos gêneros que adotam uma linguagem cotidiana, tais gêneros tendem a causar dificuldades nos processos de significação. Em especial, parece ser mais difícil para os alunos e as alunas da EJA se apropriarem de um conceito condensado num substantivo do que aprenderem esse conceito desdobrado numa narrativa, aspecto sutil, que as vezes passa despercebido, ou não é capaz de capitalizar a devida atenção na proposições de ações pedagógicas ou na avaliação das demandas dos estudantes em seus processos de apropriação de gêneros textuais socialmente valorizados, que cabe à escola favorecer.

3.3.5 Caso das tecnologias (fita métrica e calculadora): “*Eu só olho*” “*Rapidinho faz*”

O recurso às vivências extraescolares parece ser uma estratégia que a escola – particularmente na EJA – tem sido incentivada a mobilizar para disponibilizar possibilidades de significação aos estudantes nesse processo de apropriação de gêneros textuais.

Na mobilização desse recurso, entretanto, não é raro esbarrarmos na ingenuidade de nossas suposições sobre as práticas sociais de nossos alunos e nossas alunas, carentes que somos de referências e metodologias que as alimentem com informações, perspicácia, despojamento e disposição para o diálogo que nos permita identificá-las e compreendê-las.

Nesse evento de numeramento, ocorrido no dia 19/03/2009, a professora propõe aos alunos a resolução da seguinte atividade:



Com a intenção de possibilitar aos estudantes acionarem seus conhecimentos em relação ao sistema de medidas para a compreensão da ideia de fração, a professora lhes pergunta se fazem uso da fita métrica em situações cotidianas. Diante da negativa de alguns deles, interrompe a tarefa proposta no quadro e conduz um diálogo *sobre* o significado dessa tecnologia:

Professora: *Eu falei com vocês que ideia de fração é a ideia de parte, não é? Só que, quando a gente fala de fração, a gente fala de parte que é... São todas iguais. Todas do mesmo tamanho. Porque uma coisa é você pegar o bolo e sair partindo cada pedaço diferente do outro. Mas na fração, não. Os tamanhos são todos iguais, tá. E aí, a Clarice falou que o centímetro é a centésima parte do metro, não é verdade?*

Clarice: *Ai Márcia, não fala não.*

Professora: *Quem sabe fazer assim...A senhora já trabalhou com o metro?*

Luzia: *Nunca.*

Professora: *Nunca, nunca, nunca? Você nunca precisou de medir um armário para ver se dava espaços para colocar um armário que você estava querendo comprar? É mesmo? Você já trabalhou com fita métrica?*

Aluno: *Não.*

Professora: *Então a gente não pode mexer com esse trabalho, sem antes manusear a fita métrica. Eu pensei que fita métrica era da vida do adulto, igual é pra mim. Lá em casa, tem fita métrica e ela é usada muitas vezes ao longo do ano e nas diversas situações... Eu fico controlando as banhas para ver se elas estão aumentando demais. Eu quero comprar um móvel... Lá em casa é bem apertado, não é... Eu quero trocar um móvel, eu meço para ver se vai caber.*

Neuza: *Eu só olho.*

Milton: *Ô Márcia, eu consigo medir quantos metros quadrados tem essa parede. Mas eu não sei o que está aí no quadro.*

Professora: *Olha que interessante, ele está falando que sabe calcular quantos metros quadrados tem essa parede, mas ele não sabe o que tá ali no quadro, né? Mas, ô Milton, você concorda comigo que primeiro o pessoal tem que ter uma noção de como é que a fita métrica funciona?*

Neuza: *Ô Márcia, por que você não trouxe uma para nós?*

Professora: *Eu pensei que era da vida de todo mundo, igual é da minha...[inaudível] Você, Adriana, você já mexeu com fita métrica?*

Adriana: *Não, um dia minha patroa, pelo telefone, pediu para eu medir a cama dela. Ela falou: “mede minha cama aí”. Eu medi, falei: “Deu tanto”. E ela falou: “Não, está errado”.*

Professora: *Eu não imaginava que vocês não tivessem vivência com a fita métrica. Porque assim... A gente que tem menino pequeno... A gente quer comprovar se ele cresceu direitinho, bota o menino encostadinho na parede, depois tira, mede...*

Neuza: *Mas hoje em dia a gente leva no pediatra. O pediatra é que olha lá, marca lá.*

Professora: *Eu usei fita métrica para várias coisas, uma delas era para acompanhar para ver se tava crescendo direitinho. Confirmar se é verdade mesmo que eu não vou crescer, porque eu meço um metro e cinquenta e oito centímetros. E é verdade mesmo. Já confirmei várias vezes e é verdade, eu não cresço mais não. Então, a gente podia providenciar o metro para gente medir as pessoas. Medir a largura da mesa, a altura da mesa... Porque a Adriana está contando aqui que a moça com quem ela trabalha pediu para medir uma cama, porque provavelmente estava numa loja querendo comprar num sei o que lá. A Adriana foi e mediu e a moça falou pelo telefone: “Não, você está medindo errado”. Então, quem tem que usar a*

fita métrica primeiro... Pergunta à Regina se a escola tem pelo menos uma fita métrica para emprestar pra gente.

A intenção inicial da professora, ao perguntar aos alunos sobre suas práticas sociais de uso da fita métrica, parece ser a de possibilitar-lhes o estabelecimento de um diálogo entre seus conhecimentos em relação ao sistema de medidas e a ideia de fração que pretendia trabalhar: *“Mas na fração, não. Os tamanhos são todos iguais, tá. E aí, a Clarice falou que o centímetro é a centésima parte do metro, não é verdade?”* (...) *“Quem sabe fazer assim... A senhora já trabalhou com o metro?”*. A negativa de Luzia, de Neuza e de alguns colegas em relação ao uso desse instrumento em situações cotidianas faz a professora mudar o rumo da conversa e enumerar os contextos sociais em que utiliza a fita métrica: *A senhora já trabalhou com o metro? “Lá em casa, tem fita métrica e ela é usada muitas vezes ao longo do ano e nas diversas situações... Eu fico controlando as banhas para ver se elas estão aumentando demais. Eu quero comprar um móvel... Lá em casa é bem apertado, não é... Eu quero trocar um móvel, eu meço para ver se vai caber.”* A essa última declaração, Neuza responde que, quando precisa comprar um móvel, se vale de sua intuição visual para verificar a adequação do espaço em sua casa: *“Eu só olho”*. Da mesma forma, ao ser questionada sobre a necessidade de controlar o crescimento dos filhos, a aluna argumenta que, nesse caso, leva a criança ao pediatra: *“O pediatra é que olha lá, marca lá.”*. Ao final, a professora julga que a intimidade com os saberes proporcionados pelo uso fita métrica constitui um pré-requisito para a resolução da atividade e decide por adiar sua realização para depois de um trabalho com a fita métrica: *“Então, tem que usar a fita métrica primeiro...”*.

A atitude de rejeição estabelecida por Neuza em relação ao uso da fita métrica parece não se explicar somente pelas possíveis dificuldades relacionadas aos aspectos técnicos desse instrumento. A medição de altura, por exemplo, envolve a noção de comprimento, grandeza cujo processo de medição é muito explícito e relativamente simples quando feito por comparação direta e visual entre o comprimento a ser medido e o comprimento correspondente em um instrumento graduado. Conforme pode ser observado na pesquisa do INAF (LIMA, 2004), a questão que solicitava aos entrevistados a medição de uma fita de 80 cm de comprimento apresentou um índice de acertos bastante alto (82%)⁹⁶. Nossa hipótese, assim, é a de que Neuza se mostrou indisposta em relação ao uso desse instrumento não pelas dificuldades relacionadas à técnica de medir, mas por não compartilhar dos valores que

⁹⁶ Nessa questão, 2% dos respondentes erraram, e 16% não a responderam (LIMA, 2004).

envolvem essa prática de numeramento⁹⁷: efetuar medições nessas situações, e fazê-lo usando a fita métrica. Nesse sentido, a aluna – e a professora e outros estudantes também – exerce uma crítica a essa proposta, mobilizando habilidades do campo da avaliação⁹⁸ (apreciação) da prática letrada (RIBEIRO; FONSECA, 2009).

De fato, numa aula posterior, no dia 04 de maio de 2009 – ocasião em que a professora entregou a avaliação feita pelos alunos referente ao sistema métrico e demarcou que a maioria da turma não apresentou resultados satisfatórios –, o comentário de Neuza reitera nossa hipótese, sugerindo que as formas de lidar com as situações cotidianas que demandam a mobilização de práticas de medir influenciam no aprendizado do sistema métrico:

Professora: *As provas mostraram que... Até então, o que a gente estava aprendendo, estava crescendo... Algumas pessoas deram conta, mas a grande maioria mostrou que...estava difícil demais. Então a gente precisa voltar lá atrás, né. E rever o que será que ficou faltando para que a maioria da turma não entendesse, né? Não fosse bem... Então vamos fazer mais uma batalha aí nesse sentido, né? Para ver se avança, né? No conhecimento. Eu vou entregar e a gente faz a correção coletiva. Adriana...*

Adriana: *Que horror, terrível, nossa!*

Clarice: *Que vergonha! Não é que estava difícil. É que eu não captei, não memorizei, não decorei.*

Neuza: *Também... Coisa lá do século da minha avó. Não vou saber nunca mesmo.*

Pesquisadora: *Por que do século da sua avó?*

Neuza: *Porque é, ué! Esse negócio aí não existe mais não. Eu mesmo não mexo com esse negócio de medida... Eu não. Minha vó mexia. Minha vó já morreu... há anos. Nem costurar eu não sei, não. Quando uma roupa rasga, eu joga fora. Esse negócio de fita métrica aí é difícil...*

Nesse diálogo, enquanto Clarice e Adriana expressam que o mau resultado alcançado na avaliação decorre da incapacidade delas próprias em relação ao aprendizado do conteúdo (“É que eu não captei, não memorizei, não decorei”), Neuza retoma o argumento veiculado naquela aula de 19 de março que analisamos nesta subseção: o fato de a prática social de medir comprimentos usando fita métrica não ser demandada em seu cotidiano justifica tanto a não intimidade com os conceitos relativos ao sistema de medidas, como não disponibilidade em aprendê-los: “Também... Coisa lá do século da minha avó. Não vou saber nunca mesmo”.

⁹⁷ Em pesquisa realizada por Ribeiro (1999, p.240) sobre as práticas de leitura e de escrita da população de São Paulo, a autora também indica que, para os sujeitos entrevistados, “a disposição para utilizar a língua escrita em diversas situações depende não só de seu nível de proficiência, mas também de sua familiaridade com materiais escritos diversos e do julgamento que fazem da pertinência de utilizá-los, sobre a qualidade da informação que portam etc”.

⁹⁸ Segundo Ribeiro e Fonseca (2009), nas tarefas que envolvem habilidades de avaliação, os sujeitos mobilizam informações extratextuais para confrontar com informações textuais ou emitir parecer sobre ela.

Nesse sentido, no confronto de suas vivências cotidianas com a cultura escolar, a aluna faz emergir na sala de aula o referencial pragmático a partir do qual concebe o conhecimento – medidas de comprimento no sistema métrico decimal – focalizado nessa prática de numeramento.

Naquela interação do dia 19 de março, com que abrimos esta subseção, as posições da professora e dos alunos sobre a utilidade da fita métrica são sustentadas por diferentes representações relacionadas aos modos de medir. A professora, ao declarar que usa a fita métrica para aferir tamanhos, parece se orientar por uma determinada forma de conhecer o/ e de lidar com o ambiente social e cultural caracterizada pela apropriação de valores típicos da matemática escolar – exatidão, racionalidade, infalibilidade e neutralidade (MENDES, 2001) –, veiculados por uma linguagem que prima pela precisão. Neuza, por sua vez, sugere-nos ter construído outros valores, crenças e comportamentos ligados à necessidade de medir, que se conformam na mobilização de duas estratégias: a referência em sua intuição e na visualização (*“Eu só olho”*) e a abdicação do exercício do controle nas práticas que exigem essa habilidade: *“Mas, hoje em dia, a gente leva no pediatra. O pediatra é que olha lá, marca lá”*⁹⁹.

Assim como flagramos o enunciado em que a aluna Neuza declara transferir para o outro a responsabilidade com a prática de medição do filho, Schneider (2010, p.116), também pesquisadora das interações em sala de aula na EJA, relata um evento de numeramento em que o aluno Joelton, ao ser convocado pelo professor a mobilizar os conhecimentos relacionados à sua profissão de pedreiro para contribuir na resolução de um problema da matemática escolar (*“Para colocar um piso, sem rodapé, quantas caixas de dois metros você vai precisar?”* (p.116)), pontua que, em seu trabalho, esse cálculo não é realizado por ele: *“Eu não preciso fazer conta. Eu só preciso saber a área que vou cobrir. O vendedor da loja de material é que faz... Tem caixa de um e meio, tem caixa de dois...”*. Neuza e Joelton, ao se submeterem a essas situações, indicam-nos que o domínio da técnica referente a uma determinada prática letrada – nesse caso, também numerada – é impugnado por relações de poder (KLEIMAN, 1995), que estabelecem papéis específicos para sujeitos que terão – ou não – acesso ao domínio da tecnologia.

Ao longo da interação, a professora manifesta, mais de uma vez, o seu estranhamento com o fato de os alunos não atribuírem o mesmo valor que ela confere à prática social de

⁹⁹ Ribeiro (1999, 150) identificou em sua pesquisa que os sujeitos pertencentes às categorias: grau baixo e médio-baixo de alfabetismo se utilizam como fonte principal de informações os familiares ou os profissionais especializados para resolução de problemas envolvendo saúde ou, ainda, qualquer tipo de problema familiar.

medir: *“Eu pensei que [o uso da fita métrica] era da vida de todo mundo, igual é da minha...”*. Seu questionamento e seu espanto em relação à declaração de Neuza de que mede a área ocupada pelo móvel, sem usar os instrumentos que a professora julga necessários para a obtenção de um resultado preciso, indicam a valorização que ela atribui à precisão, compartilhando do apego a esse valor tão disseminado em nossa cultura ocidental. A aluna, por sua vez, nega a essencialidade de um valor referendado não só pela professora, mas por muitos estudantes da EJA, como revela a pesquisa de Souza (2007), em que as mulheres entrevistadas se reportam, com admiração, à exatidão buscada pelos homens na realização de cálculos mentais: *“Eles faz certinho”* (Graça), *“Não tem leitura e é bom de conta”* (Milva) *“Meu pai fazia tudo de cabeça, ô inteligência”* (Cora). Segundo a autora, esse tipo de cálculo, mesmo que dispense o registro escrito, aproxima-se mais das práticas escritas do que das práticas de numeramento orais. A operação atende, pois, ao cumprimento de um procedimento detalhado, capaz de produzir um resultado exato e único em oposição ao pragmatismo que rege a opção *“pela produção ágil de uma resposta aproximada em detrimento da busca meticulosa da precisão”* (SOUZA, 2007, p. 249).

Assim, o nosso apego à precisão explica o incômodo provocado por Neuza, ao declarar que busca medidas aproximadas e não respostas exatas. As reflexões de Bishop (1999, p.80, tradução nossa¹⁰⁰) sobre o lugar da precisão, como parâmetro preferencial na conformação dos gêneros discursivos da matemática em nossa cultura, alertam-nos quanto aos riscos dessa hegemonia:

Por tanto, não necessariamente deve-se valorizar muito a precisão: seu valor depende do propósito da medição. Para nós que vivemos em uma cultura mais orientada matematicamente, a necessidade de que a ciência tenha uma precisão cada vez maior em suas medidas, parece ter se infiltrado na cultura geral. O perigo que isso tem para nós é que tendemos a generalizar em excesso essa necessidade de medir com precisão, ou como comenta Eshiwani (1979): ‘Um dos pontos fracos das pessoas criadas em uma tradição matemática/científica é que tendem a supor que o que não podem quantificar ou medir facilmente é insignificante. Em nossa sociedade, damos tanto por assentado que as medidas devem ser precisas, que as imprecisões e as incoerências são causa de preocupação’.

¹⁰⁰ Por lo tanto, no necessariamente debe valorarse mucho la precisión: su valor depende del propósito de la medición. Para aquellos de nosotros que vivimos en una cultura más orientada matemáticamente, la necesidad de que la ciencia tenga una precisión cada vez mayor en sus medidas parece haberse filtrado hacia la cultura general. El peligro que esto tiene para nosotros es que tendemos a generalizar en exceso esta necesidad de medir con precisión o, como comenta Eshiwani(1979), “Uno de los puntos débiles de las personas criadas en una tradición matemática/científica es que tienden a suponer que lo que no pueden cuantificar o medir fácilmente es insignificante”. (...) En nuestra sociedad, damos tan por sentado que las medidas deben ser precisas que las imprecisiones y las incoherencias son causa de preocupación”.

Nesse contexto, o enunciado da professora (*“Eu pensei que [o uso da fita métrica] era da vida de todo mundo, igual é da minha...”*) ecoa, também, o drama vivenciado por muito educadores de jovens e adultos em relação à intenção pedagógica de estabelecer relações entre a prática escolar e as outras experiências sociais dos estudantes. Por um lado, está presente, nessa modalidade de ensino, o discurso educacional de que a experiência de vida do estudante constitui um “facilitador da aprendizagem” dos conteúdos escolares. Por outro, no acontecimento pedagógico, os conhecimentos cotidianos mobilizados por esses sujeitos – em resposta à convocação feita pelo professor – nem sempre se prestam a esse ideal.

A análise que Schneider (2010) faz de outro diálogo, protagonizado por Joelton e seu professor em uma aula de matemática, exemplifica esse conflito. Enquanto o aluno ressaltava que, em seu trabalho como pedreiro, deixava sempre dois pisos de ‘sobra’ independente da área a ser revestida, o professor insistia na realização de um raciocínio proporcional¹⁰¹. O estudante denuncia a diferença de lógicas que orientam suas práticas de numeramento forjadas no ambiente do trabalho e aquela ocorrida no contexto escolar e marca a desconfiança na possibilidade de um conhecimento auxiliar na compreensão do outro.

Na interação analisada neste trabalho, todavia, a professora é mais cautelosa em relação às suposições sobre os saberes cotidianos dos alunos e não só deflagra um diálogo sobre esse tema, como oferece sua hipótese à crítica. Nesse contexto, Milton questiona o argumento de que saber usar a fita métrica teria o potencial de facilitar a análise formal solicitada, demarcando que, apesar de lidar com essa prática de medir, não a associa ao conhecimento – fração – trabalhado na tarefa, ao passo que Neuza e Luzia não se dispõem a tentar construir o diálogo entre o conteúdo escolar e os conhecimentos referentes ao uso da fita métrica porque não se utilizam desse instrumento em seu cotidiano.

A posição de Milton (*“Ô Márcia, eu consigo medir quantos metros quadrados tem essa parede. Mas eu não sei o que está aí no quadro”*) sugere-nos que a mobilização do

¹⁰¹ Diálogo entre o professor e Joelton: *“Mas, não é bom deixar sobrar alguma coisa? Não tem sempre quebra de alguns pisos?”*

Joelton(33)[fala alto]: Sim. Uma sobra de dois dá.

Professor Gilberto [escrevendo no quadro]: E se eu tiver onze por dois? [enquanto fala o professor apaga as medidas dos lados do retângulo que foi desenhado no quadro e as substitui por esses novos valores]. Qual deverá ser a minha sobra?

Joelton: A mesma! Dois metros!

Professor Gilberto: Qual é a área do retângulo?

Joelton: Vinte e dois metros.

Professor Gilberto: Então? Qual deve ser a minha sobra?

Joelton(33): A mesma! Dois metros bastam!” (SCHNEIDER, 2010, p. 116)

conhecimento cotidiano dos alunos para a compreensão do conhecimento escolar pode se mostrar uma estratégia frágil, quando esses conhecimentos são de naturezas e de intenções diferentes. De fato, no diálogo entre esse aluno e a professora, flagramos o encontro de duas culturas, ou seja, de dois modos de conhecimento forjados em contextos sociais diversos (D'AMBRÓSIO, 2004) e constituídos por valores específicos. A participação em atividades de cálculo de áreas – certamente, ocorrida pela necessidade de atender a uma demanda pragmática – parece ter possibilitado a Milton a apropriação de certos saberes relacionados ao sistema de medidas, mas a atividade escolar, ao visar promover a análise das relações lógicas dentro desse sistema, privilegia outros modos de usar a linguagem que valorizam processos de abstração, ou seja, “a separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas e a capacidade de descontextualização” (KLEIMAN, 1995, p.36). Dessa forma, a posição desse estudante diante da prática de numeramento escolar confere visibilidade a outro modo de conhecer, diferente daquele promovido por essa instituição, e convoca-nos a partilhar do posicionamento de pesquisadores da Etnomatemática, que reiteram que “o conhecimento matemático não se liga apenas à escolarização, antes está relacionado aos contextos de usos específicos de um grupo social” (MENDES, 2001, p.81)

Com efeito, em diversas pesquisas, os estudantes da EJA nos têm sugerido a diversidade de formas de relação com o mundo social e de apropriação das experiências. Assim como Neuza questiona a declaração da professora sobre a universalidade do uso do metro para atender às demandas sociais de medir, o aluno Diego, sujeito participante da pesquisa de Faria (2007, p.172), também coloca em suspeição a necessidade do uso do mapa em situações cotidianas. Conforme relata a pesquisadora, enquanto a professora e ela própria avaliavam o mapa como a forma mais segura de se orientar para se locomover na cidade, o aluno mobilizava outra prática referente à localização e orientação no espaço urbano: “*mas geralmente a pessoa usa mais agora é o telefone*”.

Nessa perspectiva, o estudo de Lúcio (2007) também nos sugere que o domínio do sistema de escrita ocorre à medida que os alunos conferem sentido a essa tecnologia e compartilham dos valores que constituem as práticas sociais de letramento a ela associadas. A pesquisadora entrevistou alunos egressos de um programa de EJA correspondente a 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e verificou que, apesar de os testes escolares indicarem uma proficiência insuficiente em relação às habilidades de leitura e de escrita, cujo domínio costuma definir a pessoa como alfabetizada, esses sujeitos se consideram detentores de um domínio satisfatório do sistema de escrita. Lineu, por exemplo, não alcançou bons resultados no teste escolar e julga-se realizado com as conquistas que o aprendizado da leitura lhe

proporcionou: se antes de saber ler, só comprava doce de leite de uma determinada marca porque se orientava pelo desenho de uma borboleta no rótulo, agora lhe é possível ler no rótulo de diversas marcas a expressão “doce de leite” e adquirir o doce, mesmo que não encontre a marca da borboleta.

Assim, tanto para a aluna Neuza, como para os alunos Diego e Lineu, é a avaliação que produzem em relação a certas práticas escolares de leitura e de escrita de palavras e de números que baliza sua maior ou menor disposição para o aprendizado da tecnologia nelas envolvida.

A sequência da interação também nos apresentará elementos para percebermos que as experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos são práticas sociais (FONSECA, 2009) balizadas por critérios valorativos que conformam as posições e disposições dos sujeitos que nelas se engajam. A professora, os alunos e as alunas prosseguem o diálogo *sobre* as práticas sociais de numeramento dos estudantes e as tecnologias nelas envolvidas. Tendo se surpreendido com o fato de os alunos não fazerem uso frequente da fita métrica, a professora quer saber mais sobre a intimidade que esses sujeitos teriam com uma outra tecnologia que ela julgava “popularizada”: a calculadora.

Professora: *Outra coisa que eu estou achando que é do mundo do adulto é a calculadora, você usa calculadora?*

Neuza: *No meu serviço só usa calculadora, ninguém pensa não.*

Professora: *Você usa calculadora?*

Emílio: *Sou viciado em calculadora.*

Professora: *E você, se pôr uma calculadora, para senhora fazer umas operações, senhora faz?*

Neuza: *Rapidinho faz, Márcia.*

Luzia: *Olha eu nunca fiz não, mas...*

Professora: *Não tem costume.*

Luzia: *Não, não.*

Professora: *Você tem costume com calculadora?*

Clarice: *Eu uso principalmente quando desconta no meu salário, eu uso muito.*

[conversa sobre calculadora: inaudível]

Professora: *Vocês repararam deu mais IBOPE que a fita métrica. Então, calculadora mais gente tem costume de usar. Calculadora é do mundo do adulto também, né? Pelo que eu conheço.*

Neuza: *Calculadora usa mais que fita métrica.*

Professora: *Por quê?*

Milton: *No trabalho...*

Neuza: *No trabalho... No meu trabalho mesmo é só calculadora, ninguém pensa não.*

Professora: *Pra conferir o salário, pra conferir quando deve, que mais? [O final do turno ficou inaudível]*

Aluno: *Supermercado.*

Professora: *Você usa?*

Aluno: *Eu não.*

Aluna: *Eu uso.*

Professora: *Calculadora também é uma coisa importante. Olha, eu acho que seria legal vocês providenciarem calculadora, viu? Para a gente fazer algumas atividades com a calculadora.*

Alunos: [inaudível]

Professora: *Não, a calculadora não é para dar preguiça mental, não. Tem umas atividades superlegais com a calculadora que não funciona quando a gente fica preguiçoso, pelo contrário. Funciona quando a gente quer descobrir o que está acontecendo, sabe...*

Ao serem solicitados pela professora a avaliarem a hipótese do uso da calculadora no mundo do adulto, os alunos e as alunas assumem posições: enquanto Neuza e Emílio referendam essa suposição (“*No meu serviço só usa calculadora, ninguém pensa não.*” - “*Sou viciado em calculadora*”), Luzia declara que não tem esse costume. Clarice, por sua vez, especifica a situação que demanda essa prática de numeramento em seu cotidiano: “*Eu uso principalmente quando desconta no meu salário, eu uso muito*”. Neuza confirma a conclusão da professora de que o uso da calculadora é mais frequente que o da fita métrica e acrescenta um comentário que veicula uma explicação ou uma consequência desse fenômeno no mundo do trabalho: “*No meu trabalho mesmo, é só calculadora, ninguém pensa não*”.

A constatação da professora de que há um maior o uso da calculadora do que da fita métrica no mundo adulto é confirmada pelos dados do INAF 2004. Segundo essa pesquisa, 22% da população declararam utilizar a fita métrica em situações cotidianas; 47% afirmaram fazer uso da calculadora (FONSECA, 2004). Assim também, quando Neuza e Clarice especificam os contextos que demandam a utilização dessa tecnologia – para o trabalho e para conferir o salário –, elas corroboram a análise de Knijnik (2004, p.221) de que esse artefato “de modo cada vez mais intenso está presente como elemento da cultura contemporânea, produzindo outros modos de as pessoas lidarem com a matemática.

A posição de Neuza – estudante de 23 anos, que trabalha em um supermercado (“*Rapidinho faz, Márcia*”) – e a de Luzia – aluna de 54 anos que se declara “dona de casa” (“*Olha eu nunca fiz não, mas...*”) –, em resposta à indagação da professora sobre como procederiam diante da necessidade de realizarem operações na calculadora, não só sugerem possibilidades de associação dessa prática com as demandas do mundo do trabalho, como também permitem fazer uma correlação com os dados levantados pelo INAF 2004 em relação a diferentes níveis de utilização da calculadora entre sujeitos de grupos etários diversos. A

pesquisa verificou que o percentual de uso desse instrumento é de 65% entre sujeitos de 15 a 24 anos e de 26% entre os que têm pelo menos 50 anos de idade (KNIJNIK, 2004).

Todavia, é interessante observar que, enquanto Luzia se abre à possibilidade de aprender a usar a calculadora, para Neuza, apesar de ter declarado que incorporou essa prática social – pois, é inegável a sua utilidade em certas situações –, desprestigia a utilização do artefato: *“No meu trabalho mesmo é só calculadora, ninguém pensa não”*. O julgamento da aluna em relação ao uso da calculadora ecoa um discurso que resiste no campo pedagógico a despeito das orientações “oficiais” veiculadas pelos textos prescritivos como os PCN ou os critérios de avaliação dos livros didáticos: quem usa calculadora não pensa, sendo, pois, prejudicial inserir esse instrumento no processo de ensino e de aprendizagem da matemática escolar. Embora muitos educandos e educadores ainda compartilhem dessa avaliação de Neuza, “os resultados do INAF indicam que, independente da escola dar-lhe atenção ou não, o uso da calculadora é uma prática social já incorporada ao cotidiano da população e as pessoas com maior intimidade com seu uso são justamente as que aferem melhores resultados naquela pesquisa” (FONSECA, 2004, p.17).

A professora Márcia, porém, convoca as práticas sociais não escolares, reconhecendo-as e conferindo relevância a elas. No entanto, a defesa que ela faz desse instrumento é motivada por intenções pedagógicas e não utilitárias: *“Olha, eu acho que seria legal vocês providenciarem calculadora, viu? Para a gente fazer algumas atividades com a calculadora”*. A perspectiva didática é permeada por um argumento moral em oposição ao risco aventado por Neuza – e por muitos educadores – de que o uso da calculadora possa inibir o desenvolvimento do pensamento: *“Tem umas atividades super legais com a calculadora que não funciona quando a gente fica preguiçoso, pelo contrário. Funciona quando a gente quer descobrir o que está acontecendo sabe...”* Dessa forma, apesar de serem as práticas sociais não escolares que justificariam a proposição do trabalho com a calculadora no contexto escolar (*“Outra coisa que eu estou achando que é do mundo do adulto é a calculadora, você usa calculadora?”*), a intenção das tarefas sugeridas pela professora se presta antes ao ensino de conteúdos matemáticos do que à apropriação de seu uso em situações cotidianas¹⁰². A intenção de desenvolver práticas pedagógicas por meio de materiais que circulem socialmente – nesse caso, a calculadora – fragiliza-se, assim, pela dificuldade em se transgredir as práticas escolares (seus ritos e valores) e a tendência em submeter as situações sociais ao ritual escolar (CARDOSO, 2002).

¹⁰² Para aprofundar as reflexões sobre práticas escolares que mobilizam textos de outros contextos para o ensino de conteúdos da matemática ver Cardoso (2002).

Conclusão

Na análise a que submetemos os episódios selecionados para esta seção, focalizamos as posições assumidas pelos estudantes diante de tarefas referentes às disciplinas escolares de Matemática e de Português que, diferentemente daquelas que conformaram o contexto das interações analisadas na segunda seção, não tinham a intenção primeira de colocar em discussão as características de certos gêneros textuais. As atividades escolares analisadas aqui pareciam visar ao desenvolvimento de habilidades complexas – de integração, de localização e de elaboração, por exemplo –, necessidade informada pela legítima preocupação da professora de não limitar o ensino a habilidades elementares de alfabetização, o que é defendido por documentos prescritivos (BRASIL, 1998) e por pesquisadores do campo da educação (RIBEIRO; FONSECA, 2009; ROJO, 2009; SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995; COSTA VAL, 2006).

No entanto, o ensino de habilidades complexas na escola, conteúdo relevante em nossa sociedade grafocêntrica, é também marcado pelos modos de usar a linguagem construídos historicamente nesse espaço de comunicação humana. Ou seja, mesmo no atendimento às demandas sociais de aprendizagem, o contexto escolar, inevitavelmente, mantém suas especificidades, principalmente no que se refere às questões de uso da linguagem. As posições assumidas pelos alunos não são indiferentes a essa marca escolar e indicam que a apropriação de tais habilidades complexas não se circunscreve à apreensão de aspectos de ordem técnica. Esses sujeitos intuem que a apropriação do gênero discursivo adotado na tarefa é decisiva na organização dos modos de proceder que julgam pertinentes à situação. Eles são sensíveis ao fato de que seus enunciados deverão adaptar-se aos gêneros discursivos típicos da esfera escolar.

Costa Val (1996, p.11), referenciando-se na obra de Bakhtin (1992), assume que os gêneros discursivos se originam “da prática comunicativa de sujeitos que interagem numa determinada esfera de convivência humana”¹⁰³. Ainda segundo a autora, uma vez que a

¹⁰³ A autora prossegue sua reflexão declarando que “as atividades e expectativas comuns, que definem necessidades e finalidades para o uso da linguagem, o círculo de interlocutores, que define hierarquias e padrões de relacionamento, a própria modalidade linguística (oral ou escrita), ligada ao grau de proximidade e intimidade

interlocução se faz pelo discurso é com essas formas típicas de discurso que interagimos em uma dada situação comunicativa. Nesse sentido, os gêneros funcionam como “valor normativo” para “o indivíduo falante”: eles “lhes são dados, não é ele que os cria”, ainda que as normas que os regem possam ser mais maleáveis e plásticas em certos contextos.

Assim, se, nas tarefas de escrita e de leitura de textos descritas na seção anterior, era a professora quem estava atenta à necessidade de os alunos compreenderem aspectos constituintes dos gêneros textuais que eles deveriam ler ou produzir (o que se nota pela natureza das atividades que propunha aos alunos), na análise dos episódios desta seção são os alunos e as alunas que se mostram preocupados com a apropriação do gênero discursivo usado na atividade, conhecimento decisivo para que logrem sucesso ao desenvolvê-la (o que se observa nos esforços e indagações manifestadas nas interações). Com essa análise, queremos, pois, alertar educadores e educadoras, especialmente os que atuam na EJA, para a emergência da demanda de apropriação de gêneros discursivos veiculados pela escola, que nos cabe saber identificar e construir alternativas pedagógicas para lidar com ela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação relata a pesquisa que realizamos sobre os modos como pessoas jovens e adultas, estudantes da Educação Básica, apropriam-se das práticas de letramento escolares. Procuramos analisar as posições assumidas pelos alunos em interações discursivas que flagramos numa sala de aula de EJA, correspondente a uma etapa intermediária do Ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Neste trabalho, consideramos os processos de ensino e de aprendizagem constituídos nas atividades escolares como *práticas sociais de letramento*, que envolvem conceitos, procedimentos, valores, estratégias e conhecimentos diversos e são conformados por certos modos de usar a linguagem. Nesse sentido, procuramos não restringir nossa análise à verificação da adequação do aluno à suposta “prática escolar”, pretendida pelos objetivos das atividades. Ao contrário, em busca de contribuir para o reconhecimento da complexidade do ato pedagógico na EJA, visamos compreender as posições assumidas pelos estudantes diante das tarefas escolares, entendendo que tais posições se forjam numa atitude responsiva desses sujeitos em relação às práticas sociais de letramento propostas pela escola.

Vamos retomar aqui aspectos centrais do estudo desenvolvido, a fim de ressaltar, de forma mais direta, decorrências que dele podem ser extraídas para o cotidiano pedagógico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Primeiramente, cabe reiterar as razões pelas quais não organizamos as seções, em que apresentamos nossa análise, distinguindo grupos de atividades “de Português”, de um lado e, “de Matemática”, de outro. Com efeito, ao descrevermos cada tarefa, percebemos que as situações de ensino e de aprendizagem, independentemente de se tratar, supostamente, de campos de conhecimentos específicos, poderiam ser compreendidas como práticas sociais relacionadas à cultura escrita. Com efeito, se tais atividades envolvem conceitos particulares, as ações requeridas dos estudantes mobilizam habilidades de alfabetismo: localização, integração, elaboração, apreciação (RIBEIRO; FONSECA, 2009). Segundo Fonseca e Ribeiro (2009, p.6), a integração entre os domínios do letramento e do numeramento revela, pois

possibilidades de articulação do trabalho de docentes de diversas disciplinas, mostrando horizontes comuns a serem buscados por todos, por meio de procedimentos voltados para os mesmos propósitos,

reconhecidos como objeto de estudo e responsabilidade educativa da ação pedagógica em diferentes áreas do conhecimento.

Assim, a primeira seção se constituiu de atividades cuja intenção era trabalhar habilidades elementares de alfabetismo – as habilidades requeridas para a alfabetização, entendida como apropriação do(s) sistema (s) de representação da(s) língua(s) escrita –, tais como: compreensão das relações ente grafemas e fonemas, leitura de números, em especial dos usados para representar medidas do sistema métrico decimal e registro escrito de números e medidas.

Na construção da segunda seção, em que focalizamos situações pedagógicas que propunham a leitura e a produção de textos, também foi possível verificar que tanto as tarefas voltadas para leitura e produção de textos exclusivamente verbais (“*Caso de produção de uma fábula*”, “*Caso da produção de um conto*”), quanto as atividades que envolviam conhecimentos e textos matemáticos (“*Caso da produção de um texto a partir da leitura de mapa*”) demandaram, para o atendimento às instruções, a mobilização de habilidades de alfabetismo relacionadas não só à localização e à integração de informações, mas, principalmente, à elaboração.

Na terceira seção, finalmente, em que os estudantes são chamados a responder a perguntas “de Matemática” e “de Português”, para além das habilidades específicas previstas nas propostas de ensino dessas “disciplinas escolares”, vimos alunos e alunas engajados no recurso a habilidades, principalmente, de integração de informação dos textos e apreciação desses textos, não só para executarem as tarefas solicitadas, mas também para se posicionarem em relação a elas.

Se este trabalho indicou a possibilidade de pensarmos sobre as habilidades de alfabetismo envolvidas nas atividades escolares, independentemente do conteúdo focalizado, nossa análise sobre os modos como os alunos e as alunas significam as/ e constroem formas próprias de participar das práticas de letramento escolares também apontam que as interações em sala de aula são complexas e colocam outras questões a que nós, educadores, devemos estar atentos.

Com efeito, vimos que o aprendizado das práticas de leitura e de escrita em sala de aula não se restringe à sua dimensão técnica. A reflexão suscitada pelos episódios que selecionamos do material empírico que produzimos indica que os modos de os estudantes significarem as/ e participarem das práticas escolares são condicionados pelas maneiras como

esses sujeitos se apropriam das formas de usar a linguagem que são características dessas práticas, as quais envolvem conhecimentos, valores e estratégias específicas.

Essa apropriação envolve o que Geraldi (1995, p. 19) denomina de um “processo de compreensão ativa e responsiva, em que a presença da fala do outro deflagra uma espécie de ‘inevitabilidade de busca de sentidos’”. Nas interações aqui analisadas consideramos que a “fala do outro” em relação à qual os estudantes se posicionam se materializa na dimensão interlocutiva do processo de comunicação: está nos textos das atividades escolares e nos enunciados produzidos pela professora e pela pesquisadora, quando esta última os auxilia na resolução de algumas atividades. Ela está, também, nos outros discursos que permeiam os enunciados dos alunos e das alunas e que veiculam “modelos de alunos e de professores, de escola e de livros didáticos” (FONSECA, 2001, p. 342) de práticas de leitura e de escrita (de palavras e de números), construídas, observadas ou desdenhadas em suas trajetórias de vida na escola e fora da escola. Em nosso estudo, verificamos que é nesse jogo discursivo, marcado pela sua diversidade, que os alunos e as alunas da EJA, orientados pela “inevitável busca de sentidos”, procuram apropriar-se das práticas de letramento escolares.

Assim, na primeira seção, vimos que o processo de apropriação do registro escrito (de números e palavras) está associado aos significados que os estudantes atribuem aos valores que permeiam as práticas de letramento a que esses registros estão vinculados. Se, de um lado, na atividade “*Caso do sistema de medidas*”, Ana adere à proposta de compreender a estrutura do sistema métrico, abdicando de se referenciar em situações cotidianas de uso desse sistema, por outro, na atividade “*Caso da ordem de grandeza*”, os estudantes se recusam a pensar em uma medida geral para os casos apresentados pela professora e buscam definir o valor preciso de cada item, referenciando-se em situações particulares.

Na segunda seção, percebemos o esforço dos alunos para se apropriarem dos modos de usar a linguagem que julgam pertinentes às situações de leitura e às situações de produção de texto. Se no caso “*O que faz uma história ser boa?*”, esses sujeitos nos indicam que estão cientes de que a escola valoriza o exercício de uma leitura analítica do texto, nas atividades de elaboração escrita, ao apresentarem suas dúvidas e reclamarem maior orientação para produção de certos gêneros textuais, eles nos apontam que os textos demandados pelas atividades que propomos podem ser estranhos às práticas sociais de leitura e de escrita conhecidas pelos estudantes.

A análise dos episódios da terceira seção indica que, mesmo quando as tarefas escolares não visam promover a discussão sobre sua função, estrutura e léxico empregado ou

sobre os modos adequados de responder a elas, os estudantes levantam indagações dessa natureza. Enquanto na atividade “*Caso da pergunta sobre medidas*”, Ana e Neuza debatem sobre o modo apropriado de responder à pergunta “*Quem é a pessoa mais baixa da sala?*”, na tarefa sobre as olimpíadas na escola, Emerson e Elizângela se indagam sobre o significado do termo “*metade*”, um termo que não lhes era familiar. Faustina e Ana, por sua vez, sugerem-nos que a compreensão da estrutura do texto é decisiva para a resolução das questões de “interpretação do texto ‘O índio’” e de interpretação da tabela das ‘medidas dos alunos’.

Esperamos que as discussões apresentadas neste trabalho nos auxiliem a considerar, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação contínua de nossa prática pedagógica, o caráter sociocultural dessa prática, impregnada dos valores de uma cultura que privilegia os modos escritos e quantificados de relação com o conhecimento. Acreditamos que o refinamento dessa compreensão nos permite acolher melhor os processos de aprender vivenciados pelos estudantes que, como sujeitos socioculturais constroem modos de lidar com a língua que ora se aproximam, ora se distanciam das maneiras como a escola a utiliza. Portanto, temos o desafio não só de identificar os valores, os conhecimentos e as estratégias que conformam as posições assumidas pelos estudantes, mas também de colocá-los em debate. Entendemos que essa postura pedagógica é necessária não apenas porque isso poderia auxiliar os processos de aprendizagem, mas porque poderia favorecer no reconhecimento das contribuições desse debate para a avaliação das práticas de leitura e de escrita escolares e não escolares e para a produção de novas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. ; GEWANSZDNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALMEIDA, M. L.. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Lêoncio (org). *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – Belo Horizonte*. Autêntica, 2003.

ANDRÉ, M. E. D.. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 5ed. Campinas: Papirus, 2000.

AZAVEDO, A.. *Contos de Artur Azevedo*. 1ed. São Paulo: DCL, 2005.

BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo:Hucitec, 1997a.

BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M.. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol 29, n.2, p. 89-124, jul./dez. 2004.

BISHOP, A. J.. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona / ES: Paidós, 1999

BORTONI-RICARDO, S. M.. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4) 112 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: SEF, 2002, vol. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental: 1ª a 4ª série*. São Paulo Ação Educativa, MEC, 2001

BRASIL, *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final* (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

CABRAL, V. R. de S.. *Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA*. 2007. 169 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARDOSO, C. de A.. *Atividade matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na educação de jovens e adultos*. 2002. 100f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARTIER, A. M.. A escrita na escola e na sociedade: os efeitos paradoxais de uma distância constatada. In: *Simpósio internacional sobre a leitura e escrita na sociedade e na escola*, 1994, Brasília. Anais. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994. p.149-162.

COSTA, S. R.. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

COSTA VAL, M. da G.. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 5, n. 1, jan./jul. 2001. p. 83-104.

COSTA VAL, M. G.. *Redação e textualidade*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAVID, M. M. M. S. Habilidades funcionais em matemática e escolarização. In: FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 65-90.

D'AMBRÓSIO, U.. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional- INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. In: FONSECA, Maria da Conceição F. R. F. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São

Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 1. ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARIA, J. B.. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

FERREIRA, A R.. *Práticas de numeramento, conhecimentos cotidianos e escolares em uma turma de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

FERREIRO, E.. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, M. C. F. R. Lembranças da Matemática Escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da Aprendizagem. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 27, n. 2, p. 339-354, 2001.

FONSECA, M. C. F. R.. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. In: IXENEM, 2007, Belo Horizonte [Anais eletrônicos...] Belo Horizonte, 2007. 1 CDROM.

FONSECA, M. C. F. R. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001a.

FONSECA, M. C. F. R.; PEREIRA, J. E. D.; JANNES, C. E. ; SILVA, L. P.. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de Educadores de Jovens e Adultos. In: 23a. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2000, Caxambu (MG). *CD-ROM da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* - ANPED. Rio de Janeiro : ANPED, 2000. v. 23. p. 1-15.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, A. M. (Org.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, v. 1, p. 47-60.

FONSECA, M. C. F. R. Educação Matemática de Jovens e Adultos: discurso, significação e constituição de sujeitos nas situações de ensino-aprendizagem escolares. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 225-240.

FONSECA, M. C. F. R. 4o. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação [Avaliação de Habilidades Matemáticas]. 2004. (Relatório de pesquisa).

FONTANA, R. AP. C.. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FOURQUIN, J. C.. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. C.. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 28-49.

FREIRE, P.. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, A. M. O.. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: Batista, Antônio Augusto Gomes; Galvão, Ana Maria de Oliveira. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-45.

GALVÃO, A. M. O.. Oralidade, memorização e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel (1930-1950). *Educação e Sociedade*, Campinas, 2002, v. 23, n. 81, p. 115-142.

GERALDI, J. W.. *Ler e escrever: uma mera exigência escolar?*. In: BRAGANÇA, I.; Mairce S. Araujo; Marcia S. Alvarenga e Lúcia V. Maurício. (Org.). *Vozes da Educação: Memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. Acessado em 07/06/2010 <http://revistadosell.letras.uftm.edu.br/ler.pdf>

GERALDI, J. W.. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INAF. 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação [Avaliação de Leitura e Escrita] São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2005. Disponível em < <http://www.ipm.org.br>> Último acesso em: 05/06/10.

KALMAN, J.. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.26, p. 5-28.

KALMAN, J.. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: OLIVEIRA, I.B. e PAIVA, J. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis, R.J: DP et Alli, 2009, p. 72-95.

KNIJNIK, G.. Algumas dimensões do alfabetismo matemático e suas implicações curriculares. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 213-224.

KNIJNIK, G.. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

KLEIMAN, A.. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995 p. 15-64.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 1º sem. 2004, p. 13-22.

LAHIRE, B. *O Homem Plural*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LIMA, P. F.; BELLEMAIN, Paula M. B.; Habilidades matemáticas relacionadas com grandezas e medidas. In: FONSECA, Maria da Conceição F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004a, p. 173-186.

LÚCIO, I. S. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MACEDO, M. S.. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCUSCHI, L. A.. *Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação*. Gêneros textuais: Reflexões e Ensino. 1 ed. União da Vitória - PR: Kaygangue, 2005, v. , p. 17-34.

MARCUSCHI, L. A.. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a Relação Oral/Escreito e as Teorias do Letramento*. 01 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARINHO, M.; M.. Gênero jornalístico ou parábola do bom ladrão: o que nos revela um evento de letramento na sala de aula?. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - PUCRS, 2008, Porto Alegre. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Gênero Jornalístico ou Parábola do bom ladrão?, 2008.

MENDES, J. R. *Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu*. 2001. 229f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MORAIS, A. G.. *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática, 2000.

MORTIMER, E. F.; CHAGAS, A. N.; ALVARENGA, V. T.. Linguagem Científica Versus Linguagem Comum Nas Respostas Escritas de Vestibulandos. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, 1998, v. 3, n. 1, p. 1-13.

OLIVEIRA, M. K. . Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 147-160.

OLIVEIRA, M. K.. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: Ribeiro, Vera Masagão (org) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*.- Campinas, S.P: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

OLIVEIRA, M. G. de. Tema e significação: contribuições bakhtinianas para análise crítica dos processos interativos em aulas de leitura de textos shakespearianos. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 2004, v. 12, p. 115-132.

PAIVA, J.. Novos significados para as aprendizagens da leitura na educação de jovens e adultos. In: *Alfabetização e Cidadania* – Revista de Educação de Jovens e Adultos nº 12 – Julho de 2001 Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. (RAAAB) pag. 9-18.

PAULINO, G.. Algumas especificidades da leitura literária. In: *28 Reunião Nacional da ANPED*, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Caxambu MG : ANPED, 2005, v. 1. p. 296-296.

PEREIRA, M. L. de C.. Um estudo sobre um processo de construção de letramento na educação de jovens e adultos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

PONTE, J. P. Literacia matemática. In: TRINDADE, M. N. (Org.). ACTAS DO ENCONTRO INTERNACIONAL LITERACIA E CIDADANIA: Convergência e interfaces (em CD-ROM). 2002. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire. Disponível em: <http://www.Educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigo-pt.htm>. Último acesso em: 25/06/2010.

RAMIREZ, J. D.; WERTSCH, J. V. Retórica e alfabetização: as funções do debate na educação de adultos. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 201-222.

RIBEIRO, V. M.. *Alfabetismo e atitudes: uma pesquisa com jovens e adultos*. Campinas, S.P: Papyrus: Ação educativa, 1999.

RIBEIRO, V. M.. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. In: 21ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu-MG. *Trabalhos apresentados*. São Paulo: ANPED, 1998.

RIBEIRO, V. M.; FONSECA, M. C. R.. Matriz de referência para a avaliação do alfabetismo: uma proposta de abordagem integrada da leitura, escrita e habilidades matemáticas. *Lectura y Vida*, 2009, v. XXX, p. 30-43.

RIBEIRO, V. M.; MOURA, P.. Impactos da escolarização: programas de EJA e práticas de letramento. In: *Educação em Revista*. Nº 35, Julho, 2002, p. 73-87

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed.. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. H. R.. Letramento escolar em três práticas: Perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*, São Paulo: USP/Humanitas, v. 11, 2001, p. 235-262.

ROJO, R. H. R.. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: I. Signorini. (Org.). *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*.. 1a ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. único, p. 51-76.

ROJO, R. H. R.. Enunciação e interação na ZPD: do 'non-sense' à construção dos gêneros de discurso. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, Cultura e Cognição - Reflexões para o Ensino de Ciências, 1997, Belo Horizonte, MG. *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, Cultura e Cognição - Reflexões para o Ensino de Ciências*. Campinas: Fe-UFMG/UNICAMP, 1997. v. único. p. 95-109.

ROJO, R. H. R.. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEIDER, S. M.. *Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA*. 2010. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SIGNORINI, I.. Construindo com a escrita 'outras cenas de fala'. In: INES SIGNORINI. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. , p. 97-134.

SKOVSMOSE, O. *Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. C. F. R.. Apropriação de práticas de letramento escolares por alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos. In: 17o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. 17o COLE - Caderno de Atividades e Resumos. Campinas : Unicamp/FE; ALB, 2009. v. 01. p. 56-56

SIMÕES, F. M. ; FONSECA, M. C. F. R. . O que faz uma história ser boa?. In: Jogo do Livro VIII, 2009, Belo Horizonte. Jogo do Livro VIII: A tela e o livro. Belo Horizonte : CEALE - centro de Alfabetização leitura e Escrita - UFMG, 2009. v. 01. p. 01-12.

SIMÕES, F. M.; VELLASCO, D.. Conhecimento: uma exclusividade da escola? Os saberes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: VI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro : UERJ, 2004. p. 1-12.

SMOLKA, A. L. B.. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais, p. 26-40. *Cadernos Cedes*. Ano XX, n.º 50, abril, 2000.

SOARES, M.. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001* – São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOARES, M.. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.13-26.

SOARES, M. "As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto". In Regina Zilberman & Ezequiel Th. da Silva (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 18-29.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Gênero e Matemática (s) - jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de pessoas jovens e adultas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

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

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOVIO, C. L. *Textos narrativos orais ou escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização*. São Paulo: FAE, USP, 1999. (Dissertação de mestrado).

VÓVIO, C. L. ; SOUZA, Ana Lucia Silva e . Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KIEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M.. (Org.). *Letramento e formação do professor Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

ANEXO A

Roteiro da Entrevista com a coordenadora da EJA da Escola

1. Há quanto tempo vocês começaram o trabalho com a EJA na escola?
2. No início da construção do projeto, quais eram os principais desafios para o grupo?
3. Como é a proposta de organização do tempo na EJA?
4. De que modo vocês pensam a certificação? Como é o processo de avaliação?
5. Como o grupo de alunos é organizado? O que você pensa sobre essa organização para esse público jovem e adulto?
6. Como é organizado os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes?
7. Como é trabalhada a leitura e a escrita aqui na escola?
8. Quais os desafios que a escola tem atualmente?

ANEXO B
Questionário I

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Qual foi a última série que você cursou em uma escola do ensino regular?

4. Em que ano? _____

5. Você está trabalhando atualmente?

SIM

NÃO

6. Em que você trabalha?

7. Que tipo de tarefas você faz em seu trabalho?

8. Em que situações do seu dia a dia você usa a leitura e a escrita?

ANEXO C
Questionário II

Nome Completo: _____

Sexo _____ Estado Civil: _____ Quantidade de filhos: _____

1. Marque os materiais que tem em sua casa:
 - 1.1 () Calendário ou folhinha
 - 1.2 () Álbum de família, fotografias
 - 1.3 () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - 1.4 () Dicionário
 - 1.5 () Livros de receita de cozinha
 - 1.6 () Livros didáticos
 - 1.7 () Livros de histórias infantis
 - 1.8 () Catálogos, guias ou listas
 - 1.9 () Livros de literatura, romances
 - 1.10 () Enciclopédia
 - 1.11 () Manuais de instrução
 - 1.12 () Agenda de telefone/endereços
 - 1.13 () Outros

2. Você costuma ajudar crianças nos deveres escolares?
 - 2.1 () Sempre
 - 2.2 () De vez em quando
 - 2.3 () Raramente
 - 2.4 () Não costuma ajudar
 - 2.5 () Não tem crianças na escola

3. O que você costuma ler em voz alta para crianças:
 - 3.1 () Livros infantis
 - 3.2 () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - 3.3 () Outros tipos de livros
 - 3.4 () Gibis/revistas em quadrinhos
 - 3.5 () Jornais e revistas
 - 3.6 () Não costuma ler em voz alta para crianças

4. Abaixo estão listadas possíveis tarefas que você realiza em seu cotidiano. Queremos saber se você faz cada uma dessas coisas **SEM DIFICULDADES, COM DIFICULDADES**, se você **NÃO FAZ POR QUE NÃO PRECISA** ou **NÃO FAZ POR QUE NÃO CONSEGUE FAZER**:

- 4.1 _____ Preparar uma lista do que precisa comprar.
 - 4.2 _____ Procurar as ofertas da semana nos folhetos ou jornais.
 - 4.3 _____ Anotar suas dívidas e despesas.
 - 4.4 _____ Ler a bula de um remédio que comprou.
 - 4.5 _____ Ler manuais para instalar aparelhos domésticos.
 - 4.6 _____ Reclamar para alguma empresa sobre produtos ou serviços que adquiriu.
 - 4.7 _____ Deixar recados escritos para pessoas que moram na mesma casa.
 - 4.8 _____ Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
 - 4.9 _____ Comparar preços de produtos antes de comprar
 - 4.10 _____ Comprar a prazo com crediário
 - 4.11 _____ Pagar as contas em bancos ou casas lotéricas
 - 4.12 _____ Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos
 - 4.13 _____ Consultar catálogo para procurar telefone
5. Quando você precisa ler um letreiro, placa ou cartaz, normalmente, o que você faz?
- 5.1 () Prefiro ler sozinho (a)
 - 5.2 () Prefiro perguntar ou informar-me com alguém
 - 5.3 () Prefiro pedir outra pessoa para ler
6. Quando você precisa ler uma carta ou correspondência, o que você faz?
- 6.1 () Pede para outra pessoa ler
 - 6.2 () Lê com dificuldade
 - 6.3 () Lê sem dificuldade
 - 6.4 () Não precisa ler carta ou correspondência
7. Quando você precisa escrever cartas ou correspondências, o que você faz?
- 7.1 () Pede para outra pessoa escrever
 - 7.2 () Dita a carta ou correspondência enquanto outra pessoa escreve
 - 7.3 () Escreve sem dificuldades
 - 7.4 () Escreve com dificuldades
 - 7.5 () Não precisa escrever cartas ou correspondência.
8. Quando você precisa planejar uma atividade, o que você faz?
- 8.1 () Memoriza as atividades que precisa fazer
 - 8.2 () Anota as atividades em folhas ou pedaços de papel
 - 8.3 () Usa agenda para organizar as atividades
 - 8.4 () Não planeja

9. Quais os tipos de materiais você gosta de ler para se distrair?
- 9.1 () Revistas
 - 9.2 () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - 9.3 () Outros livros
 - 9.4 () Revistas em quadrinhos
 - 9.5 () Outros
 - 9.6 () Não costumo ler para distrair
10. Que tipo de materiais você costuma escrever, criando ou copiando, no tempo livre?
- 10.1 () Receitas
 - 10.2 () Letras de música
 - 10.3 () Poesias
 - 10.4 () Cartas e e-mails
 - 10.5 () Histórias reais ou inventadas
 - 10.6 () Álbuns familiares
 - 10.7 () Diário íntimo
 - 10.8 () Mensagem de celular
 - 10.9 () Outros
 - 10.10 () Não costuma escrever
11. Qual a frequência que você usa o computador?
- 11.1 () Todos os dias da semana
 - 11.2 () Quase todos os dias da semana
 - 11.3 () Um ou dois dias da semana
 - 11.4 () De vez em quando
 - 11.5 () Não utiliza o computador
12. Como você avalia sua capacidade de leitura?
- 12.1 () Lê com grande dificuldade
 - 12.2 () Lê com alguma dificuldade
 - 12.3 () Não tem nenhuma dificuldade para ler
13. Como você avalia sua capacidade de escrita?
- 13.1 () Escreve com grande dificuldade
 - 13.2 () Escreve com alguma dificuldade
 - 13.3 () Não tem nenhuma dificuldade para escrever

14. Você gosta da leitura para se distrair?
- 14.1 () Gosta muito
 - 14.2 () Gosta pouco
 - 14.3 () Não gosta
15. Você costuma ler jornais:
- 15.1 () Todos os dias
 - 15.2 () Algumas ou uma vez por semana
 - 15.3 () Não costuma ler jornal
16. Você costuma ler revistas:
- 16.1 () Todos os dias
 - 16.2 () Algumas ou uma vez por semana
 - 16.3 () Não costuma ler revistas
17. Quais partes do jornal você costuma ler:
- 17.1 () Noticiário local
 - 17.2 () Esportes
 - 17.3 () Noticiário nacional
 - 17.4 () Programação de TV
 - 17.5 () Horóscopo
 - 17.6 () Classificados
 - 17.7 () Política
 - 17.8 () Humor, quadrinhos passatempo, palavras cruzadas.
 - 17.9 () Noticiário internacional
 - 17.10 () Primeira página
18. Que tipos de revistas você costuma ler:
- 18.1 () Informação semanal
 - 18.2 () Fofocas e novelas
 - 18.3 () Especializadas
 - 18.4 () Religião
 - 18.5 () Femininas
 - 18.6 () Masculinas
 - 18.7 () Outras _____

19. Que tipo de livros você costuma ler, ainda que de vez em quando:

- 19.1 () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- 19.2 () Romance, aventura policial ou ficção
- 19.3 () Poesias
- 19.4 () Livros didáticos
- 19.5 () Biografias, relatos históricos
- 19.6 () Livros técnicos, de teorias, ensaios
- 19.7 () Auto-ajuda, orientação pessoal
- 19.8 () Não costuma ler livros

20. Você participa de algum desses grupos?

- 20.1 () Igreja ou grupo religioso
- 20.2 () Clube ou grupo esportivo
- 20.3 () Sociedade de amigos do bairro
- 20.4 () Sindicatos
- 20.5 () grupos de música, grafite, dança, teatro, etc.
- 20.6 () Outro tipo de associação
- 20.7 () Partido Político
- 20.8 () Cooperativa
- 20.9 () Não participa de nenhum

21. Por quais desses meios você obtém informações?

- 21.1 () Televisão
- 21.2 () Rádio
- 21.3 () Conversa com parentes, amigos e colegas de trabalho
- 21.4 () Jornal
- 21.5 () Folhetos
- 21.6 () Internet
- 21.7 () Nenhuma das opções anteriores.

22. O que você costuma fazer nas horas de lazer?

- 22.1 () Assistir TV
- 22.2 () Ouvir rádio
- 22.3 () Ir à exposição e feiras
- 22.4 () Ir a shows
- 22.5 () Alugar filmes em locadoras
- 22.6 () Ir ao cinema
- 22.7 () Ir a museus
- 22.8 () Ir ao teatro
- 22.9 () Outros _____

23. Com que frequência você retira e/ou consulta livros, revistas ou jornais na biblioteca?

23.1 () Sempre

23.2 () Às vezes

23.3 () Nunca

24. Que tipos de textos você lê na escola?

24.1 () Livros didáticos

24.2 () Livros técnicos, teóricos ou ensaios

24.3 () Manuais

24.4 () Manuais

24.5 () Apostilas

24.6 () Textos ou exercícios em folhas avulsas

24.7 () Materiais, textos ou exercícios no quadro negro

24.8 () Revistas

24.9 () Jornais

24.10 () Sites ou páginas da internet

24.11 () Folhetos ou cartazes

24.12 () Seus próprios textos ou dos colegas

24.13 () Livros de literatura

25. Que tipos de atividade você realiza na escola?

25.1 () Copiar matérias, textos ou exercícios do quadro

25.2 () Copiar textos de livros

25.3 () Fazer anotações sobre as aulas

25.4 () Fazer textos ou redações

25.5 () Responder a questionários ou fazer exercícios

25.6 () Escrever textos ditados pelo professor

25.7 () Ler em voz alta

25.8 () Apresentar trabalhos

25.9 () Participar de debates e discussões

25.10 () Fazer perguntas e pedir esclarecimento ao professor

25.11 () Fazer trabalhos em grupos

25.12 () Consultar quadros de horário

25.13 () Agendar provas e entregar trabalhos

25.14 () Estudar para provas

25.15 () Participar de reuniões para organizar atividades ou tomar decisões

26. Qual dessas atividades você realiza em seu trabalho?

26.1 () Trabalho em equipe

26.2 () Atendimento ao público

- 26.3 () Participação em reuniões para planejar ou avaliar o trabalho.
- 26.4 () Supervisão do trabalho de outras pessoas
- 26.5 () Participação em treinamento
- 26.6 () Participação em congresso ou feiras.
- 26.7 () Nenhuma dessas atividades
27. Quais tipos de materiais você escreve em seu trabalho?
- 27.1 () Bilhetes e recados
- 27.2 () Contas e orçamento
- 27.3 () Relatórios
- 27.4 () Agenda
- 27.5 () Faturas, nota fiscal
- 27.6 () Formulários
- 27.7 () cartas ou ofícios
- 27.8 () Pedidos ou comandas
- 27.9 () Preenchimento de tabelas de preço, etc.
- 27.10 () Outros _____
28. Quais tipos de materiais você lê em seu trabalho?
- 28.1 () Bilhetes e recados
- 28.2 () Jornais ou revistas
- 28.3 () Relatórios
- 28.4 () Agenda, calendário
- 28.5 () Faturas, nota fiscal
- 28.6 () Formulários
- 28.7 () cartas ou ofícios
- 28.8 () Manuais, instrução
- 28.9 () Lista telefônica
- 28.10 () Catálogos.
- 28.11 () Livros técnicos
- 28.12 () Guias de rua
- 28.13 () Boletins
- 28.14 () Cartazes de aviso
- 28.15 () Mapas, desenho técnico
- 28.16 () Pedidos, comandas
29. Por que você retomou ou iniciou os estudos desta vez?
- 29.1 () Para o seu desenvolvimento pessoal
- 29.2 () Para melhorar no próprio emprego
- 29.3 () Para conseguir um emprego melhor

ANEXO D
Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Nome	Q 1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6	Q1.7	Q1.8	Q1.9	Q1.10
1	Adriana Ana		X			X	X			X	
2	Alves	X	X	X		X			X		
3	Neuza	X	X	X		X	X	X	X		
4	Faustina	X	X	X	X	X	X		X		
5	Luzia	X	X	X					X	X	
6	Emílio	X	X	X		X	X	X			
7	Clarice	X	X	X	X		X	X		X	X
8	Emerson	X	X		X	X		X	X	X	X
9	Milton	X	X	X	X		X		X	X	
10	Áurea	X	X	X		X	X	X		X	
11	Nilde	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	Iraci	X	X	X	X	X	X	X	X		X

Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Q1.11	Q1.12	Q1.13	Q2	Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6	Q3.7	Q4.1
1				2								1
2		X		5						X		2
3	X	X		1	X	X						1
4		X		5						X		4
5		X		1							X	4
6		X		2	X							3
7	X			1		X	X		X			1
8		X		2							X	3
9	X	X		5						X		3
10	X	X		5						X		1
11		X		1	X	X	X	X				1
12	X	X		5						X		2

ANEXO D
Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Q4.2	Q4.3	Q4.4	Q4.5	Q4.6	Q4.7	Q4.8	Q4.9	Q4.10	Q4.11	Q4.12
1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3
2	1	1	1	4	3	1	1	1	1	1	4
3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
4	3	3	2	2	3	3	...	1	1	1	2
5	2	4	4	4	3	2	4	1	1	1	2
6	1	1	1	1	3	3	1	3	1	3	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	3	3	3	3	1	3	3	1	1	1	2
9	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1
10	3	1	2	2	3	1	1	3	3	3	3
11	3	3	1	3	3	-	-	-	-	-	-
12	2	2	4	2	1	2	1	1	1	1	3

Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Q4.13	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9.1	Q9.2	Q9.3	Q9.4	Q9.5	Q9.6	Q10.1	Q10.2
1	2	1	3	5	1						X	X	
2	4	1	2	5	1						X		
3	1	1	3	3	1	X	X	X				X	
4	3	1	2	4	1						X		
5	4	1	2	1	1		X		X				
6	2	1	3	1	3		X						
7	3	1	3	3	2						X	X	
8	3	1	3	5	1			X	X				X
9	1	1	3	5	1			X					
10	3	2	2	5	2					X			
11	-	-	-	-	-							x	
12	1	1	2	5	1	X		X					

ANEXO D
Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Q10.3	Q10.4	Q10.5	Q10.6	Q10.7	Q10.8	Q10.9	Q10.10	Q11	Q12	Q13
1									5	2	2
2						X			1	1	2
3		X				X			2	2	2
4								X	5	1	1
5								X	5	2	2
6								X	5	1	2
7						X			5	2	2
8									4	2	2
9											
10						X	X		2	2	3
11									5	2	2
12						X			5	1	1

Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Q14	Q15	Q16	Q17.1	Q17.2	Q17.3	Q17.4	Q17.5	Q17.6	Q17.7	Q17.8
1	3	3	3						3		
2	3	1	3	X	X		X	X	3	X	
3	2	2	2	X				X	X		
4	3	3	3								
5	1	2	2			X					
6	3	1	3	X							
7	3	2	2	X			X			X	
8	3	3	3								
9											
10	3	1	2	X			X				
11	1	-									
12	2	1	2	X		X	X	X	X		

ANEXO D

Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Q20.4	Q20.5	Q20.6	Q20.7	Q20.8	Q20.9	Q21.1	Q21.2	Q21.3	Q21.4
1							X	X	X	
2	X		X	X			X	X	X	X
3							X	X	X	X
4							X	X	X	
5			X				X	X		X
6								X		X
7							X	X	X	
8		X					X	X	X	
9										
10						X	X	X		X
11							X	X	X	
12						X	X	X	X	X

Tabulação dos dados questionário II

(Continua)

N	Q21.5	Q21.6	Q21.7	Q22.1	Q22.2	Q22.3	Q22.4	Q22.5	Q22.6	Q22.7
1	X			X	X					
2	X			X		X	X	X		
3	X	X		X		X	X		X	
4				X	X					
5				X	X			X		
6					X	X				
7	X			X	X					
8				X	X			X		
9										
10		X		X	X					
11	X			X	X					
12	X				X	X	X	X		

ANEXO D
Tabulação dos dados questionário II

(Conclusão)

N	Q28.12	Q28.13	Q28.14	Q28.15	Q28.16	Q29
1						3
2			X			2
3		X	X		X	2
4						1
5						1
6	X	X	X	X	X	2
7						1
8						3
9						
10						3
11			X			1
12						

ANEXO E

Crônica Coração Roubado

(continua)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Crônica

1. Leitura

1 Leia, agora, um fragmento do texto *O coração roubado*, de Marcos Rey.

Glossário

Best-seller

Livro muito vendido, de muito sucesso.

Desembargador

Juiz de Tribunal de Justiça.

Magistrado

Juiz.

Na Itália, pátria do escritor Edmondo de Amicis, não há quem não conheça o livro *O coração*, até hoje leitura obrigatória na maioria das escolas. Narrado em primeira pessoa (o narrador é um aluno), o livro entremeia episódios da vida escolar do narrador com histórias contadas por um de seus professores.

REPRODUÇÃO

**O coração roubado**

Eu cursava o último ano do primário e como já estava com o diplominha garantido, meu pai me deu um presente muito cobiçado: *O coração*, famoso livro do escritor italiano Edmondo de Amicis, *best-seller* mundial do gênero



infanto-juvenil. Na página de abertura lá estava a dedicatória do velho, com sua inconfundível letra esparramada. Como todos os garotos da época, apaixonei-me por aquela obra-prima e tanto que a levava ao grupo escolar da Barra Funda para reler trechos no recreio.

Justamente no último dia de aula, o das despedidas, depois da festinha de formatura, voltei para a classe a fim de reunir meus cadernos e objetos escolares, antes do adeus. Mas onde estava *O coração*? Onde? Desaparecera. Tremendo choque. Algum colega na certa o furtara. Não teria coragem de aparecer em casa sem ele. Ia informar à diretoria quando, passando pelas carteiras, vi a lombada do livro, bem escondido sob uma pasta escolar. Mas... era lá que se sentava o Plínio, não era? Plínio, o primeiro da classe em aplicação e comportamento, o exemplo para todos nós. Inclusive o mais bem limpinho, o mais bem penteadinho, o mais tudo. Confesso, hesitei. Desmascarar um ídolo? Podia ser até que não acreditassem em mim. Muitos invejavam o Plínio. Peguei o exemplar e o guardei em minha pasta. Caladão. Sem revelar a ninguém o acontecido. [...]

Passados muitos anos, reconheci o retrato de Plínio num jornal. Advogado, fazia rápida carreira na Justiça. Recebia cumprimentos. Brrr. Magistrado de futuro o tal que furtara meu presente de fim de ano! [...]

ANEXO E
Crônica Coração Roubado

(conclusão)

Quando o desembargador Plínio já estava aposentado, mudei-me para meu endereço atual. Durante a mudança, alguns livros despencaram de uma estante improvisada. Um deles *O coração*, de Amicis. Saudades. Havia quantos anos não o abria? Quarenta anos ou mais? Lembrei da dedicatória de meu falecido pai.



Ele tinha boa letra. Procurei-a na página de rosto. Não a encontrei. Teria a tinta se apagado? Na página seguinte havia uma dedicatória. Mas não reconheci a caligrafia paterna.

“Ao meu querido filho Plínio, com todo o amor e carinho de seu pai.”

MARCOS REY.

In: *Para gostar de ler: o coração roubado e outras crônicas.*

São Paulo: Ática, 1996.

ANEXO F
Conto Rapunzel

(continua)

1. Leia um conto de fadas e observe seus personagens e as situações fantásticas que ocorrerão.

Rapunzel

? Era uma vez um homem e uma mulher que há muito desejavam em vão ter uma criança. Finalmente eles tiveram esperança de que o bom Deus atenderia o seu desejo. O casal tinha no fundo da casa uma janelinha, da qual se podia ver formoso jardim, cheio de flores e verduras — mas estava cercado por um muro alto, e ninguém se atrevia a entrar, porque pertencia a uma feiticeira que tinha muito poder e era temida por todo mundo.

? Certo dia, estava a mulher diante dessa janela, olhando para o jardim, quando viu um canteiro cheio dos mais belos pés de rabanete que jamais vira. Eram tão verdes e fresquinhos que dava gosto olhar, e ela sentiu um enorme desejo de comer alguns.

ANEXO F
Conto Rapunzel

(continua)

3 Cada dia que passava, seu desejo aumentava mais e, como não havia jeito de conseguir os rabanetes, foi ficando triste, abatida e com um aspecto doentio. O marido, que a amava muito, pensou: “Não posso deixar minha mulher assim... tenho que conseguir esses rabanetes, custe o que custar!”

4 Quando anoiteceu, pulou para o quintal vizinho. Porém, mal pisou o chão do outro lado, levou um tremendo susto: de pé, diante dele, estava a temida feiticeira.

5 — Como se atreve a entrar no meu quintal como um ladrão, para roubar meus rabanetes? — perguntou ela com os olhos chispantes de raiva. — Vai ver só o que lhe espera!

6 — Oh! Tenha piedade! — implorou o homem. — Só fiz isso porque fui obrigado! Minha mulher viu pela janela os seus rabanetes, e sentiu tanta vontade de comê-los, que morrerá na certa, se eu não levar alguns!

7 A feiticeira se acalmou e disse:

8 — Se é assim como diz, dou-lhe a permissão de levar quantos rabanetes você quiser, mas com uma condição: tem que me dar a criança que sua mulher vai ter. Cuidarei dela como se fosse sua própria mãe, e nada lhe faltará.

9 O homem estava tão apavorado que concordou. Pouco tempo depois, a criança nasceu. Era uma menina. A feiticeira surgiu no mesmo instante, deu-lhe o nome de Rapunzel e levou-a embora.

10 Rapunzel cresceu e se tornou a mais linda criança debaixo do sol. Quando fez doze anos, a feiticeira trancou-a no alto de uma torre no meio de uma floresta. A torre não possuía nem escada, nem porta, apenas uma janelinha no seu ponto mais alto. Sempre que a velha desejava entrar, ficava embaixo da janela, e gritava:

11 — Rapunzel, Rapunzel! Joga abaixo suas tranças!

12 Rapunzel tinha magníficos cabelos compridos e finos como fios de ouro. Quando ouvia o chamado da velha, ela abria a janela, desenrolava as tranças e jogava-as para fora. As tranças caíam vinte metros abaixo, e por elas a feiticeira subia. Alguns anos depois, aconteceu que o fi-

ANEXO F
Conto Rapunzel

(conclusão)

perando. Quando ele entrou, a feiticeira, com um olhar chamejante de ódio, gritou zombeteira:

¶ Ah, ah! Você veio buscar sua amada? Pois a linda avezinha não está mais no ninho, nem canta mais! O gato apanhou-a, levou-a, e agora vai arranhar os seus olhos! Nunca mais você verá Rapunzel! Ela está perdida para você!

¶ Ao ouvir isso, o príncipe ficou fora de si, e no seu desespero atirou-se pela janela. Não morreu, mas caiu sobre espinhos que furaram seus olhos e ficou cego. Então ficou perambulando pela floresta, alimentando-se apenas de frutos e raízes, sem fazer outra coisa que se lamentar e chorar a perda da esposa tão querida.

¶ Passaram-se alguns anos e um dia, por acaso, chegou ao deserto onde, na maior tristeza, vivia Rapunzel com seus filhos gêmeos, um menino e uma menina, que haviam nascido ali. Então, ouvindo uma voz que lhe pareceu familiar, o príncipe caminhou na direção de Rapunzel. Quando se aproximou, ela reconheceu-o e atirou-se ao seu pescoço a chorar. Duas de suas lágrimas molharam os olhos dele e, no mesmo instante, o príncipe recuperou a visão e ficou enxergando tão bem quanto antes.

¶ Então levou Rapunzel e as crianças para o seu reino, onde foram recebidos com grande alegria. Ali viveram felizes para sempre.

ANEXO G

Fábula: As longas colheres

EJA

Dia 10/03/09

2

AS LONGAS COLHERES

Uma vez, num reino não muito distante daqui, havia um rei que era famoso tanto por sua majestade como por sua fantasia meio excêntrica.

Um dia ele mandou anunciar por toda parte que daria a maior e mais bela festa de seu reino. Toda a corte e todos os amigos do rei foram convidados.

Os convidados, vestidos nos mais ricos trajes, chegaram ao palácio, que resplandecia com todas as suas luzes.

As apresentações transcorreram segundo o protocolo, e os espetáculos começaram: dançarinos de todos os países se sucediam a estranhos jogos e aos divertimentos mais refinados.

Tudo, até o mínimo detalhe, era só esplendor. E todos os convidados admiravam fascinados e proclamavam a magnificência do rei.

Entretanto, apesar da primorosa organização da festa, os convidados começaram a perceber que a arte da mesa não estava representada em parte alguma.

Não se podia encontrar nada para acalmar a fome que todos sentiam mais duramente à medida que as horas passavam.

Essa falta logo se tornou incontável.

Jamais naquele palácio nem em todo o país aquilo havia acontecido.

Os organizadores se esforçaram para que a festa atingisse o auge, oferecendo ao público uma profusão de músicos maravilhosos e excelentes dançarinos.

Pouco a pouco o mal-estar dos espectadores se transformou numa surda, mas visível contrariedade.

Ninguém, no entanto, ousava elevar a voz diante de um rei tão notável.

Os cantos continuaram por horas e horas. Depois foram distribuídos presentes, mas nenhum deles era comestível.

Finalmente, quando a situação se tomou insustentável e a fome, intolerável, o rei convidou seus hóspedes a passar para uma sala especial, onde uma refeição os aguardava.

Ninguém se fez esperar. Todos, como um conjunto harmônico, correram em direção ao delicioso aroma de uma sopa que estava num enorme caldeirão no centro da mesa.

Os convidados quiseram servir-se, mas grande foi sua surpresa ao descobrirem, no caldeirão, enormes colheres de metal, com mais de um metro de comprimento. E nenhum prato, nenhuma tigela, nenhuma colher de formato mais acessível.

Houve tentativas, mas só provocaram gritos de dor e decepção. Os cabos desmesurados não permitiam que o braço levasse à boca a beberagem suculenta, porque não se podiam segurar as escaldantes colheres a não ser por uma pequena haste de madeira em suas extremidades.

Desesperados, todos tentavam comer, sem resultado. Até que um dos convidados, mais esperto ou mais esfaimado, encontrou a solução: sempre segurando a colher pela haste situada em sua extremidade, levou-a à boca de seu vizinho, que pôde comer à vontade.

Todos o imitaram e se saciaram, compreendendo, enfim, que a única forma de alimentar-se, naquele palácio magnífico, era um servindo o outro.



ANEXO H

Texto da aluna Adriana

10.03.2009

Gostaria de deixar para minha filha
filha sou sua mãe mais também sou sua
amiga. Gostaria que você fosse um pouco
muito estudiosa, de bom caráter educada.
Filha no lado mais fácil temer que lutar
muito mas nunca desistir dos seus
objetivos.

ANEXO I

Texto da aluna Adriana

(continua)

Adriana.

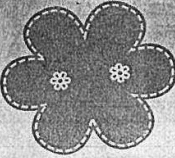
Época de muito frio
na floresta ouvia muitas cigarras e
formigas. As formigas sempre muito trabo
lhadeiras
Trabalhou o arvore inteiro guardando
comida. Enquanto as formigas trabalhavam
as cigarras cantavam e cantavam.
Quando o frio apertou as formigas tinha
muita comida em quanto as cigarras não
tinha nada para comer com muita
fome as cigarras foi até o lar das
formigas e pediu um pouco de comida. as
formigas disse para as cigarras volti
não guardou comida. o que volti fez
o arvore inteiro as cigarras cantaram o
arvore inteiro disse as formigas em

ANEXO J

Texto da aluna Clarice

(Conclusão)


Clarice



descobriu, que o jovem era uma princesa, que sua mãe, que tinha morrido era Rainha, e que a bruxa queria apenas tirar vantagem, ficando com a fortuna que não a pertencia. O rei casou-se com a princesa e os dois foram felizes para sempre. Quanto a bruxa, a tia malvada ficou sendo a servisa da casa fazendo todo o serviço que obedecia a jovem fazer, e suas filhas ajudavam sua mãe no serviço da casa.

Moral da história: A princesa fazia tudo que a bruxa mandava enquanto não sabia que era dona de toda aquela riqueza.

sweetness



ANEXO K
 Texto da aluna Neuza

João e Ana

10/03/2009

uma vez um casal foi passar um fim de semana numa casa de praia. chegando lá na casa quando eles passaram pela porta, eles ficaram muito assustados porque a bricilheta estava andando sozinho. eles estão saindo correndo e gritando e aí apareceu um homem muito grande e com um chapéu enorme dizendo aqui não é propriedade de vocês.

Aqui só pode entrar crianças, porque? Eu sou um homem mal nesta casa aí via uma escola com muitas crianças eu resolver matar todas as crianças, porque não eu não gosto de crianças, então o homem vai para matar o casal as crianças que ali estava em buracos o casal para fora da porta aí o casal saiu correndo e o homem ficou sorrindo e gritando muito querendo pegar o casal. o casal João e Ana falou assim bem que minha mãe falou para nós não ir. João e Ana foi embora assustado.

Neuza Ventura de Oliveira

Moral:

O homem muito grande e com um chapéu enorme dizendo aqui não é propriedade de vocês.