

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

MAÍRA TOMAYNO DE MELO DIAS AZEVEDO

LEITURA COMO ATIVIDADE HUMANA:
“PRA QUE QUE A GENTE LÊ?”

BELO HORIZONTE
2015

Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo

LEITURA COMO ATIVIDADE HUMANA:

“Pra que que a gente lê?”

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração:

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2015

9941

Tomayno de Melo Dias Azevedo, Maíra
LEITURA COMO ATIVIDADE HUMANA: “Pra que a
gente lê?” / Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo. -
Belo Horizonte, 2015.
316 f.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2015.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Sala de aula. I.
Cardoso Gomes, Maria de Fátima , orient. II.
Título.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo. *Leitura como atividade humana: “Pra que que a gente lê?”*

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Orientadora
Faculdade de Educação/ UFMG

Profa. Dra. Ilka Schapper Santos
Faculdade de Educação/ UFJF

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea
Faculdade de Educação/ UFMG

Prof. Dra. Maria lucia castanheira
Faculdade de educação/ UFMG

Prof. Dra. Marilene Proença Rebello De Souza
Instituto de Psicologia/ USP

Belo Horizonte, 24 de julho de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me abençoar muito mais do que eu mereço.

À Mafá, pelo exemplo pessoal e profissional, por todas as oportunidades que me proporcionou desde a iniciação científica. Muito obrigada por compartilhar comigo essa jornada.

Ao Lucas, João Lucas e Ana Beatriz, amores da minha vida, por suportarem meu distanciamento em tantos momentos.

A minha mãe querida, pelo amor, por cuidar de mim e dos meus filhos.

A minha família, irmã, avós, tios, sogros, cunhados, sobrinhos. Compartilhar a vida com vocês torna tudo muito mais fácil!

Às professoras que participaram das etapas de qualificação do projeto e da tese e da banca examinadora: Maria Lúcia Castanheira, Ilka Schapper Santos, Marilene Proença, Maria Cristina Gouveia, Cláudia Lemos Vóvio, Mônica Correa e Merie Moukachar.

À Luciana, com quem tanto aprendi, pelo companheirismo de sempre.

Às professoras e alunos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em participar deste estudo.

À professora Vanessa Neves, com quem eu aprendo sempre, pelos comentários generosos.

Aos amigos do GEPSA, em especial à Isabella, Luciana e Alessandra, por trazerem inúmeras contribuições a este trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

À Patrícia pelo compromisso, competência e suporte dado na revisão de português e formatação da tese.

À CAPES, pelo financiamento da minha pesquisa, possibilitando a dedicação exclusiva ao Doutorado.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar contrastivamente as relações entre as atividades de leitura vivenciadas por crianças e por jovens e por adultos. Apresentamos o resultado de uma pesquisa longitudinal, que teve como foco duas turmas iniciais de alfabetização de duas escolas públicas diferentes, localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A coleta de dados foi realizada durante três anos por meio da observação participante, notas de campo, análise de artefatos do grupo, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio. O enfoque teórico-metodológico adotado no processo de análise de nossa pesquisa baseia-se na abordagem histórico-cultural de construção do conhecimento de Lev S. Vigotski (1927/2013, 1929/2000, 1930/2009, 1931/2012, 1933/2008); nos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem (BRUNER, 1997; GOMES, 2004; FREITAS, 2007; GOMES; MONTEIRO, 2005; GOMES; DIAS; SILVA, 2008; GOMES, MORTIMER; KELLY, 2011; GOMES *et al.* 2011; VARGAS; GOMES, 2013); sobre alfabetização, letramento e linguagem (STREET, 1984, 1995, 2002, 2003; BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1980, 1988; ROJO, 2004, 2009; SOARES, 1998, 2003, 2004), bem como nas contribuições da Etnografia Interacional (SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, 2004). Ao final da pesquisa, foi possível conhecer os sujeitos leitores, como se deu a leitura, sob quais condições, e com quais objetivos. Dessa forma, destacaram-se as semelhança e diferenças entre as duas salas de aula. Tornou-se evidente que na sala de aula as emoções e sentimentos não estão separados da cognição no processo de desenvolvimento humano. Concluiu-se que a afetividade constitui um fator importante para as relações interpessoais construídas na sala de aula, bem como para a disposição dos alunos diante das atividades de leitura propostas e desenvolvidas.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Sala de aula.

ABSTRACT

This study aims to analyze contrastively the relationships between the reading activities experienced by children and young people and adults. We present the results of a longitudinal survey that focused on two initial literacy classrooms of two different public schools located in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Data collection was carried out for three years year through participant observation, field notes, artifact analysis group, interviews, photographs, video and audio recordings. The theoretical-methodological approach adopted in the review process of our research is based on the historical-cultural approach to building knowledge of Lev S. Vygotsky (Vygotsky, 1927/2013, 1929/2000, 1930/2009, 1931/2012, 1933 / 2008); in development studies and learning (Bruner, 1997; GOMES, 2004; FREITAS 2007; GOMES, MONTEIRO, 2005; GOMES, DIAS & SILVA, 2008; GOMES, MORTIMER & Kelly, 2011; GOMES, FONSECA, DIAS & VARGAS 2011 ; VARGAS, GOMES, 2013) on literacy, literacy and language (STREET, 1984, 1995, 2002, 2003; BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1980, 1988; ROJO, 2004, 2009; SOARES, 1998, 2003, 2004) and the contributions of Ethnography interactional (SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, 2004). At the end of the research it was possible to know who read what, how, under what conditions and for what. Thus, it stood out the similarity and differences between the two classrooms. It became apparent that, in the classroom emotions and feelings are not separate cognition in the human development process. It was possible to conclude that affection is an important factor in interpersonal relationships built in the classroom as well as on disposal of the students on the reading activities proposed and developed since they constitute essentially human activity.

Key-words: Reading. Literacy. Classroom.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil – 2011-2012.....	27
Tabela 2 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino – 2007-2013.....	28
Tabela 3 – Média de pontos em leitura e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano por região e por rede de ensino.....	55
Tabela 4 – Evolução no indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001 a 2011).....	57
Tabela 5 – Pertença étnica dos alunos CP.....	128
Tabela 6 – Perfil dos alunos da E.M.H.R – Faixa Etária em 2006.....	142
Tabela 7 – Pertença étnica dos alunos E.M.H.R em 2006.....	143
Tabela 8 – Perfil dos alunos da E.M.H.R - Faixa Etária em 2007.....	144
Tabela 9 – Pertença étnica dos alunos E.M.H.R em 2007.....	145
Tabela 10 – Perfil dos alunos da E.M.H.R – Faixa Etária em 2008.....	146
Tabela 11 – Pertença étnica dos alunos E.M.H.R em 2008.....	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relacionando os conceitos de práticas de letramento, eventos de letramento e atividades de leitura.....	92
Figura 2 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa.....	114
Figura 3 – Exemplo de modelo analítico da atividade guia.....	117
Figuras 4 – <i>Layout</i> da sala de aula das crianças em 2006 e 2007.....	125
Figura 5 – <i>Layout</i> da sala das crianças em 2006 e 2007.....	125
Figura 6 – Sala de aula das crianças em 2008.....	126
Figuras 7 – Sala de aula dos jovens e adultos em 2006.....	139
Figura 8 – Sala de aula dos jovens e adultos em 2006.....	139
Figura 9 – Sala de aula dos jovens e adultos em 2007-Básico 2.....	140
Figura 10 – Sala de aula dos jovens e adultos em 2008-Básico 2.....	140
Figura 11 – Leitura de livro literário na biblioteca da escola.....	157
Figura 12 – Leitura de livro literário na sala.....	157
Figura 13 – João Lucas lê para o colega Gaetano.....	158
Figuras 14 – Leitura de livro literário pela criança Henri.....	158
Figuras 15 – Leitura de livro literário pela criança Matias.....	158
Figuras 16 – Leitura de revistas em quadrinhos pelas crianças.....	160
Figuras 17 – Leitura de revistas em quadrinhos pelas crianças.....	160
Figuras 18 – Leitura de revistas em quadrinhos pelas crianças.....	160
Figura 19 – Contexto de produção da sala de aula.....	162
Figura 20 – Crianças declamando a poesia “As borboletas” para a turma.....	170
Figura 21 – Luciana dando as mãos para João Lucas.....	172
Figura 22 – Crianças abraçando a professora.....	176

Figuras 23 – Leitura do livro <i>O Menino Maluquinho</i> pela professora.....	177
Figuras 24 – Capa do livro <i>O Menino Maluquinho</i>	177
Figuras 25 – Leitura do livro <i>O Menino Maluquinho</i> pela professora.....	181
Figuras 26 – Mariana separada da turma durante a leitura do livro <i>O Menino Maluquinho</i> pela professora.....	181
Figura 27 – Mariana se junta ao grupo.....	183
Figura 28 - Capa do livro <i>Mitos</i>	186
Figura 29 – Contexto de produção da sala de aula.....	187
Figura 30 – Contexto de produção da sala de aula.....	187
Figura 31 – Professora mostrando o relógio para a turma.....	191
Figura 32 – Luciana auxiliando Marcos durante a leitura.....	202
Figura 33 – Capa do livro <i>Amigos do peito</i>	204
Figura 34 – Contexto de produção da sala de aula.....	206
Figura 35 – Reação da professora e das alunas diante da repostagem de Mariana.....	217
Figura 36 – Folha xerocada ano de 2006.....	224
Figura 37 – Folha xerocada ano de 2007.....	225
Figura 38 – Folha xerocada ano de 2008.....	226
Figura 39 – Folha de exercícios 10/04/2006.....	229
Figura 40 - Folha de exercícios 08/06/2006.....	230
Figura 41 – Ficha das famílias silábicas.....	233
Figura 42 – Professora apontando para as letras com a régua.....	243
Figuras 43 – Cartazes e imagens na sala de aula em 2007.....	246
Figura 44 – Cartazes e imagens na sala de aula em 2007.....	246
Figura 45 – Contexto de produção de atividade.....	248

Figura 46 – Reprodução da folha de exercícios Chico Cochicho.....	253
Figura 47 – Alunos presentes na aula.....	260
Figura 48 – Alunos presentes na aula.....	260
Figura 49 – Contexto de produção da sala de aula.....	261
Figura 50 – Murais da sala de aula.....	264
Figura 51 – Folha de exercício “A escola”.....	266
Figura 52 – Lucas tampando o rosto.....	269
Figura 53 – Sônia auxiliando Lucas.....	270
Figura 54 – Roda de leitura.....	272
Figuras 55 – Roda de leitura	275
Figura 56 – Roda de leitura.....	275
Figura 57 – Contexto de produção da sala de aula.....	285
Figura 58 – Reprodução da folha de exercícios “O fruto do nosso amor”	292

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade.....	29
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo por faixa etária.....	29
Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série – Anos finais do ensino fundamental.....	47
Gráfico 4 – Evolução das médias de leitura no Pisa.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalho de campo na escola do EFNA em 2006.....	109
Quadro 2 – Trabalho de campo na escola de EJA em 2006.....	110
Quadro 3 – Trabalho de campo na escola do EFNA em 2007.....	110
Quadro 4 – Trabalho de campo na escola de EJA em 2007.....	111
Quadro 5 – Trabalho de campo na escola do EFNA em 2008.....	111
Quadro 6 – Trabalho de campo na escola da EJA em 2008.....	111
Quadro 7 – Mapa de eventos.....	115
Quadro 8 – Sinais utilizados nas transcrições.....	119
Quadro 9 – Caracterização das atividades de leitura investigadas.....	154
Quadro 10 – Caracterização das atividades de leitura a partir do livro literário.....	161
Quadro 11 – Mapa de eventos da aula do dia 06/08/08.....	165
Quadro 12 – Sequência interacional – Notícias do Peter.....	171
Quadro 13 – Sequência interacional – Continuação: Notícias do Peter.....	175
Quadro 14 - Sequência interacional – Ah! Eu lembro que você parou aí.....	179
Quadro 15 – Sequência interacional – Eu quero a minha mãe!.....	182
Quadro 16 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada.....	188
Quadro 17 – Mapa de eventos da aula do dia 24/08/07.....	190
Quadro 18 – Sequência interacional – A lenda do lobisomem.....	193
Quadro 19 – Sequência interacional – “Uni duni tê”.....	202
Quadro 20 – Mapa de eventos da aula do dia 06/08/08.....	208
Quadro 21 – Sequência interacional – O que que vocês dois têm de semelhante/ e o que que vocês dois têm de diferente?.....	211
Quadro 22 - Sequência interacional - Leitura das respostas por Mariana.....	216
Quadro 23 – Sequência interacional - Pra que uma pessoa lê um poema?.....	219
Quadro 24 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada.....	231
Quadro 25 – Sequência interacional – Identificação das famílias silábicas.....	234

Quadro 26 – Mapa de eventos da aula do dia 21/06/06.....	235
Quadro 27 – Sequência interacional – Soletração da palavra “Horizonte” por João Carlos.....	239
Quadro 28 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada..	249
Quadro 29 – Mapa de eventos da aula do dia 18/08/08.....	252
Quadro 30 – Sequência interacional – João Carlos busca explicação sobre o exercício.....	257
Quadro 31 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada..	262
Quadro 32 – Mapa de eventos da aula do dia 18/08/08.....	263
Quadro 33 – Sequência interacional – Roda de conversa.....	276
Quadro 34 – Leitura do texto “A escola” pelo aluno João Carlos.....	282
Quadro 35 – Mapa de eventos da aula do dia 18/08/08.....	286
Quadro 36 – Conversa sobre a letra da música “O fruto do nosso amor”	288

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Câmara de Educação Básica
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CENEX	Centro de Extensão
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CP	Centro Pedagógico
EF	Ensino Fundamental
EFNA	Ensino Fundamental de Nove Anos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMHR	Escola Municipal Honorina Rabelo
FaE	Faculdade de Educação
FUMEC	Fundação Municipal para a Educação Comunitária
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GTD	Grupo de Trabalho Diferenciado
GTI	Grupo de Trabalho Intensificado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOBE	Instituto Paulo Montenegro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC	Ministérios da Educação
NAIP	Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica
ONG	Organização Não Governamental

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAS	Setor de Apoio à Saúde
SBCDG	<i>Santa Barbara Classroom Discourse Group</i> (Grupo de Discussão da Sala de Aula de Santa Bárbara)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDI	Zonas de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INICIANDO O MOSAICO – A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL E O PROBLEMA DE PESQUISA	18
2 INICIANDO TESSITURAS – SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	24
2.1 Histórias sociais e singulares.....	25
2.1.1 A trajetória de José Geraldo e a configuração atual da EJA	25
2.1.2 A menina Mariana e o estabelecimento do Ensino Fundamental de nove anos	40
2.2 O problema de pesquisa e seu contexto de produção.....	48
3 TRAÇANDO CAMINHOS – PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	59
3.1 Abordagens psicológicas da leitura e sua articulação com a linguística.....	60
3.2 Leitura: uma atividade humana	70
3.3 A leitura e os processos de alfabetização e letramento	85
3.4 A perspectiva etnográfica como lógica de investigação	96
3.5 O desenho da pesquisa.....	106
3.5.1 Coletando dados e (re)construindo uma análise.....	106
3.5.2 A construção do processo de análise	112
4 SELECIONANDO TESSELAS – O CAMPO DE PESQUISA: CENÁRIOS DAS DUAS ESCOLAS	120
4.1 Escola Pública Federal/EFNA	121
4.1.1 A sala de aula das crianças	125
4.1.2 Os participantes da pesquisa	127
4.1.3 A vida diária na sala das crianças	130
4.2 Escola Pública Municipal/EJA	135
4.2.1 A sala de aula dos jovens e adultos	139
4.2.2 Os participantes da pesquisa	141
4.2.3 A vida diária na sala de aula dos adultos em 2006, 2007 e 2008	147
4.3 Contrastes entre as duas escolas e a vida diária das salas de aula	150

5 COMPARTILHANDO FRAGMENTOS – ANALISANDO AS ATIVIDADES DE LEITURA POR MEIO DE TRAJETÓRIAS SOCIAIS E SINGULARES.....	153
5.1 A constituição de trajetórias sociais e singulares na sala de aula das crianças	155
5.1.1 A (não) participação de Mariana em 2006	155
5.1.2 A participação de Mariana em 2007	185
5.1.3 A participação de Mariana em 2008.....	204
5.2 A constituição de trajetórias sociais e singulares na EJA	227
5.2.1 A participação de João Carlos em 2006.....	227
5.2.2 Participação de João Carlos em 2007	245
5.2.3 Participação de João Carlos em 2008	260
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	296
REFERÊNCIAS	301

1 INICIANDO O MOSAICO – A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL E O PROBLEMA DE PESQUISA

*“[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência.”
(VIGOTSKI, 2010, p. 16)*

A escolha dessa epígrafe para iniciar nosso trabalho deve-se à relação estabelecida entre o processo de construção desta tese e a atividade criadora. Ao longo dos quatro anos em que estive no doutorado, pude compreender e sentir que a escrita da tese é um processo de imaginação criativa, conscientemente orientado, que só se tornou possível por meio da combinação de diferentes vivências, mediações e saberes, construídos nas relações estabelecidas com os outros. Dessa forma, materializamos a imaginação em uma forma externa, visível, constituída de diversas imagens, formas e palavras. Todos esses elementos em articulação correspondem ao texto final que guarda a história da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica que será brevemente apresentada adiante.

Posto isso, nosso objetivo neste trabalho é analisar contrastivamente as relações entre atividades de leitura vivenciadas por crianças e jovens e adultos. A análise contrastiva pretende evidenciar os significados e sentidos construídos pelos membros do grupo, suas semelhanças e diferenças.

Inicialmente explicitarei os motivos que me levaram a realizar o contraste entre as duas salas de aula, pois esse é um questionamento recorrente dos interlocutores deste estudo. No ano de 2005, quando ainda cursava a graduação em Pedagogia, comecei a participar como assistente de pesquisa voluntária do projeto de pesquisa de Recém-Doutor da professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes¹ intitulado: “Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças”. O objetivo desse trabalho era investigar como são construídas as

¹ A Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes é orientadora desta pesquisa e atua como Professora Adjunta de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na pós-graduação e na Graduação.

relações de inclusão/exclusão nas salas de aula de crianças e de jovens e adultos durante o processo de alfabetização. Essa temática insere-se no movimento que procura situar a discussão sobre inclusão/exclusão no contexto dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (GOMES, 2004). Fiquei muito interessada em participar do projeto, que previa o acompanhamento de duas turmas de alfabetização durante o primeiro ciclo, com duração de três anos. Para mim essa era uma iniciativa inédita, pois ainda não havia tido a oportunidade de ler trabalhos de pesquisadores brasileiros, na área da alfabetização, que houvessem realizado um estudo longitudinal como esse. Além da professora Maria de Fátima, havia outra integrante em nosso grupo, a professora da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH) Patrícia Guimarães Vargas. Nossas atividades iniciaram-se no segundo semestre de 2005 quando realizamos revisões bibliográficas, incluindo leitura, fichamento e discussão dos textos e teorias que embasavam a pesquisa. As teorias que versavam sobre os processos de alfabetização e letramento e os principais pressupostos da Psicologia Histórico Cultural eram familiares, mas a etnografia representava um campo desconhecido e novo para mim. Perguntava-me o tempo todo se seria capaz de perceber e interpretar uma piscadela².

No ano de 2006, já como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), iniciei a coleta de dados nas escolas das crianças do Centro Pedagógico da UFMG³ e dos jovens e adultos da Escola Municipal Honorina Rabello (EMHR). Dei prosseguimento em 2007 e 2008 às atividades em campo, transcrição de fitas de vídeo e áudio, participação em reuniões do grupo de pesquisa para discussão da análise dos dados, participação em reuniões com as professoras pesquisadas, com os alunos e seus responsáveis, participação em situações de divulgação científica da pesquisa e escrita de textos para futuras publicações.

No início das atividades em campo nossa equipe se dividiu, pois não era possível garantir a presença das três pesquisadoras nas duas salas de aula. Dessa forma, assumi o trabalho de campo no Centro Pedagógico e as professoras Patrícia e Maria de Fátima permaneceram acompanhando as aulas

² Ver Geertz (1989).

³ As escolas pesquisadas autorizaram a divulgação de seus nomes através do termo de consentimento livre e esclarecido.

na escola municipal. Essa divisão tornou exequível a realização do trabalho durante os três anos de duração da pesquisa. Apesar de não realizar as filmagens e observações na sala de aula da escola municipal, estive presente em algumas aulas, nos momentos em que realizamos as entrevistas com os sujeitos pesquisados e as rodas de leitura.

Durante a realização da pesquisa, principalmente nos momentos em que transcrevia as fitas de vídeo e áudio, meu olhar voltou-se para as semelhanças e diferenças no processo de apropriação da leitura pelas crianças e jovens e adultos, principalmente, para o papel da linguagem, já que ela é constitutiva da aprendizagem e mediadora semiótica fundamental. Atualmente pude concluir que esse direcionamento deveu-se principalmente às minhas expectativas com relação às interações estabelecidas na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Ao iniciarmos o trabalho de campo esperava encontrar na sala de aula de EJA verdadeiros círculos de cultura⁴. Pensava que as atividades de leitura seriam ricas em discussões e questionamentos. Entretanto, essa expectativa foi logo sendo desfeita. Diante disso, algumas questões foram surgindo: crianças e adultos demonstram semelhanças e/ou diferenças em relação ao domínio da linguagem que a escola ensina? Que linguagem é essa? Quais as relações entre a linguagem em uso pelos participantes da sala de aula e o aprendizado da leitura?

Esses questionamentos foram explorados em minha dissertação de mestrado intitulada: *O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos*. A análise do processo inicial⁵ de ensino e aprendizagem da leitura, construído nas interações e ações dos alfabetizandos, possibilitou conhecer o que e como leem, para quem, quando e onde leem e quais os efeitos da linguagem em uso, ou seja, do contexto, das dimensões comunicativas e sociais instauradas em cada sala de aula no processo de desenvolvimento das capacidades leitoras desses sujeitos. Em relação à sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, foi possível perceber que a linguagem produzida e interpretada nos discursos e ações do grupo estudado funcionou como meio de comunicação, como modo

⁴ Ver Freire (1999).

⁵ Em nossa pesquisa de mestrado optamos por analisar somente o processo inicial de alfabetização vivenciado pelos sujeitos pesquisados, ou seja, os dados coletados durante o ano de 2006.

de organizar as interações. Contudo, não possibilitou estudo e reflexão sobre o que se leu, sobre os objetivos da leitura, e sobre o processo de apropriação desse bem cultural. As capacidades específicas do domínio da leitura desenvolvidas nessa sala de aula se restringiram às habilidades individuais e aos conhecimentos relativos à decifração do código escrito.

Ao contrário do que aconteceu na sala de aula da EJA, na sala de aula das crianças as capacidades relativas à decodificação foram trabalhadas em consonância com as capacidades de compreensão de textos e com os usos e funções da língua escrita. A linguagem em uso pelas crianças e pela professora, ou seja, a linguagem produzida e interpretada nos discursos e ações desse grupo estudado possibilitou o estudo e reflexão sobre o que se leu, sobre os objetivos da leitura, e sobre o processo de apropriação desse bem cultural. Mais do que isso, instaurou-se na sala de aula uma relação dialógica e compartilhada, que possibilitou o desencadeamento de vários processos de desenvolvimento interno dos alunos quanto ao significado e sentido da leitura.

Nessa sala de aula, valorizou-se aquilo que os alunos conseguiam realizar em colaboração, ou seja, aquilo que eles conseguiam realizar com ajuda, por meio do compartilhamento de saberes, tornou-se mais relevante. A professora demonstrou compreender que aprendizagem não é sinônima de desenvolvimento, porém quando organizada adequadamente é capaz de despertar processos internos de desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de outra forma (VIGOTSKI, 1931/2012). Em diversos momentos, a mediação dos pares e da professora foi essencial para a construção de oportunidades de aprendizagem da leitura significativas para todos.

Dessa forma, as crianças foram consideradas como sujeitos únicos, interativos, corresponsáveis pelo processo de apropriação do conhecimento. Suas manifestações foram valorizadas e respeitadas, as práticas discursivas nessa sala de aula foram dialógicas e polifônicas. Múltiplas vozes puderam ser vivenciadas durante as ações e as interações estabelecidas entre os membros do grupo. As experiências discursivas dos alunos desenvolveram-se em constante interação entre os pares e a professora. A língua foi tratada como fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1992).

Na pesquisa de mestrado buscamos compreender qual o papel da linguagem em uso nas duas salas de aula e sua relação com o processo de apropriação da leitura durante o ano de 2006. Na pesquisa de doutorado focalizamos as atividades de leitura vivenciadas ao longo dos três anos (2006, 2007 e 2008) pelas crianças e adultos e mais especificamente os sentidos construídos pelos participantes para essas atividades. Dessa forma, nos perguntamos: Quais atividades de leitura foram construídas pelos participantes das duas salas de aula ao longo do primeiro ciclo? Quais foram as semelhanças e/ ou diferenças entre essas atividades? Como as atividades de leitura construídas em cada sala de aula se interconectam (ou não)? Quem leu o que, para quem leu, como leu, sob quais condições, com quais objetivos e resultados? Quais os sentidos e significados atribuídos por crianças e adultos para as atividades de leitura?

É elemento orientador e articulador desse estudo compreender como os sujeitos pesquisados tiveram acesso à leitura e como participaram dessas práticas sociais que se constituíram nos eventos de letramentos desenvolvidos na escola, particularmente, na sala de aula (em 2006, 2007 e 2008). Entendemos que a análise entre as rupturas e/ou continuidades entre essas práticas podem dar suporte à constituição de práticas escolares capazes de diminuir barreiras no acesso e na permanência de sujeitos oriundos das camadas populares ao mundo letrado.

À vista disso, essa tese foi organizada em cinco capítulos. No processo de estruturação e nomeação desses capítulos, optamos por utilizar a metáfora do mosaico. Mas por que um mosaico? Ao iniciar o doutorado, havia a minha disposição uma enorme gama de dados que precisavam ser cuidadosamente escolhidos na composição do meu trabalho. Dessa forma, durante a escrita da tese me senti um pouco perdida. Como faria a seleção dos dados? Por onde começaria? Além disso, também ansiava produzir algo novo, diferenciar o meu trabalho dos demais construídos pelas integrantes do nosso grupo de pesquisa. Afinal, estamos utilizando o mesmo material empírico.

Essas inquietações foram sendo elucidadas quando comecei a participar de um curso de formação de professores de EJA promovido pelo Observatório da Juventude da UFMG que utiliza em sua estrutura a metáfora do mosaico. Aos poucos fui me apropriando dessa ideia em meu trabalho. Vi-

me como o artesão que, ao criar uma obra de arte precisa escolher as tesselas⁶ que possibilitarão compor o produto final. Além disso, percebi que esse trabalho cuidadoso e original cria motivos complexos e diversificados, difíceis de serem reproduzidos.

Desse modo, cada capítulo retrata uma etapa da composição do mosaico. Além desta introdução, temos no segundo capítulo, nomeado por “Iniciando tessituras”, problematiza a situação atual dos processos de leitura no país. Nesse sentido, procuramos contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, suas práticas e sujeitos. Procuramos realizar o mesmo percurso no que se refere ao Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), no entanto, por se tratarem de sujeitos e conseqüentemente de níveis de ensino diferentes, o enfoque assumiu um caráter distinto.

O terceiro capítulo, intitulado “Traçando caminhos”, situa a abordagem teórico-metodológica, explicitando as escolhas feitas ao longo da pesquisa e a lógica de investigação desenvolvida.

A seguir, em “Selecionando tesselas”, quarto capítulo desta tese, apresentamos os cenários da pesquisa, os participantes e as escolas. No quinto capítulo, denominado “Compartilhando fragmentos”, apresentamos as análises referentes ao contexto das práticas de leitura na sala de aula de adultos e crianças respectivamente.

Para finalizar o trabalho, tecemos as considerações finais sobre o processo vivenciado pelas crianças e adultos no capítulo “Compondo o mosaico”.

⁶ Tessela é o nome dado aos fragmentos que compõem um mosaico. Elas podem ser de diversos materiais como, por exemplo, cerâmicas, pedras semipreciosas, conchas, vidros etc.

2 INICIANDO TESSITURAS – SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

José Geraldo: *É... então aí eu achava assim 'pô, meu menino que é meu menino, sabe ler e eu não sei nada', né? Então vamos supor... se ele... ele dá... ele... ele pedia é a mãe dele pra poder ensinar ele, né? Eu, ele já não pedia, porque ele já... eles já sabia que eu não podia ler.*

Pesquisadora: *E o quê que você achava dessa situação?*

José Geraldo: *Ah, tipo assim, né... vamos supor... ah, eu pensava assim: 'isso aí ele tá... ele tá aprendendo... tá bom, né? Ele não tá sendo... é... vamos supor.. ele não tá sendo um ignorante igual o pai, né? Porque vamos supor... a pessoa que não sabe ler... eu acho que sei lá... eu considero como um ignorante, né?*

Pesquisadora: *Mari, como você aprendeu a ler?*

Mariana: *Juntando as palavras, lendo livro aqui na escola e em casa.*

Pesquisadora: *O que mais te ajudou a aprender a ler e escrever?*

Mariana: *As atividades lá (escola) porque ensinava muito pra mim.*

Pesquisadora: *É?*

Mariana: *É. Falava muitas coisas lá. E... a... ajudava a juntar palavra e formar palavra.*

Iniciamos o primeiro capítulo do nosso trabalho com alguns trechos de entrevistas realizadas com dois participantes da nossa pesquisa: José Geraldo⁷, da sala de aula da EJA e Mariana, aluna do EFNA. Ambos chegaram à escola no primeiro ano do ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever, sendo que, ao longo dos três anos de escolarização, conseguiram se alfabetizar.

As histórias desses dois sujeitos, José Geraldo e Mariana, são singulares, mas também sociais. As narrativas apresentadas se parecem com a de milhões de brasileiros que não tiveram oportunidades de aprender a ler e escrever quando crianças, como é o caso de José Geraldo, ou de brasileiros que buscam garantir uma educação de qualidade em instituições públicas, no

⁷ Ao longo de nosso trabalho utilizaremos os nomes verdadeiros dos alunos participantes da pesquisa na sala de aula da EJA e da professora da sala de aula das crianças, conforme solicitado por ambos. O nome das professoras da EJA e das crianças são fictícios.

caso de Mariana e sua família. Elas revelam aspectos importantes que justificam a criação de diferentes políticas públicas na EJA e no Ensino Fundamental. Uma questão que une as duas modalidades é a necessidade de garantir o direito de todos à escolarização. Isto mantém, na pauta dos debates atuais, a universalização da educação básica em consonância com a equidade de oportunidades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino público e a eliminação do analfabetismo.

Diante desse quadro a leitura se constitui num campo de investigação importante, pois seu processo de apropriação pode incidir sobre toda a trajetória escolar dos sujeitos. A aprendizagem de leitura não pode ser vista como uma etapa pontual que se esgota na alfabetização ou se encerra na escola. Ao longo da vida vão surgindo diferentes demandas de leitura e de escrita imersas nas práticas sociais da cultura letrada.

Sendo assim, consideramos necessário explicitar o que os estudos têm revelado sobre as práticas sociais, sobre as atividades de leitura e suas relações com os sujeitos que são os atores sociais desse processo: as crianças e os jovens e adultos. Para tanto, traçamos inicialmente um breve panorama sobre as configurações atuais da educação de jovens e adultos e a instituição do ensino fundamental de nove anos.

2.1 Histórias sociais e singulares

2.1.1 A trajetória de José Geraldo e a configuração atual da EJA

Durante os três anos em que realizamos a pesquisa na sala de aula da EJA, José Geraldo foi o único aluno que frequentou as aulas até o encerramento do ciclo inicial de alfabetização. Esse aspecto nos chama muito a atenção, pois revela uma condição oposta a sua trajetória escolar progressiva. José Geraldo é negro, natural de Itambé do Mato Dentro, uma cidade pequena do interior de Minas Gerais. Seu pai sabia ler, mas a mãe era analfabeta.

Quando criança se divertia com as histórias e piadas contadas pelo pai em volta da fogueira. José Geraldo estudou dos 7 aos 15 anos em uma das escolas públicas da cidade. Nesse período foi reprovado na primeira série em todos os anos por infrequência. Ele faltava muito às aulas, pois precisava trabalhar na lavoura para auxiliar no sustento de sua família. Quando conseguia ir à escola não tinha os materiais necessários para realizar as atividades, pois as famílias deveriam adquirir livros e cadernos. Em seu relato, ele nos contou que a única coisa que aprendeu durante os sete anos em que frequentou a escola foi escrever o próprio nome. Permaneceu em sua cidade de origem até os 21 anos, idade em que se mudou para Belo Horizonte para trabalhar.

Quando finalizamos o trabalho de campo, no ano de 2008, José Geraldo tinha 44 anos e era separado da mulher, que vivia com seus dois filhos, um menino de 11 anos que cursava a 5ª série e outro de 14 anos que frequentava a 8ª série do Ensino Fundamental. Ele trabalhava em um estande na calçada de uma rua movimentada no centro da cidade, vendendo mercadorias características do comércio da região como bonés, calculadoras, óculos de sol etc.

Sabemos que a José Geraldo foi negado o direito à educação no tempo regular. Essa condição se assemelha a de 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e de outras 22 milhões de pessoas que possuem 18 anos ou mais e não concluíram o Ensino Médio. Os dados do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸ revelam que existe um grande déficit a ser superado com relação à média de anos de estudo da população brasileira. Vejamos a tabela:

⁸ O IBGE é uma entidade da administração pública federal criada em [1934](#) e tem atribuições ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas.

Tabela 1 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil – 2011-2012

Grupos de idade	Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	7,5	6,9	6,4	8,2	7,8	7,9
15 anos ou mais	7,9	7,4	6,7	8,5	8,2	8,3
15 a 17 anos	7,6	7,0	7,1	8,0	7,9	7,8
18 anos ou mais	7,9	7,4	6,7	8,6	8,2	8,3
18 ou 19 anos	9,1	8,5	8,5	9,6	9,4	9,5
20 anos ou mais	7,8	7,3	6,6	8,5	8,1	8,3
20 a 24 anos	9,9	9,1	9,1	10,4	10,3	10,2
25 anos ou mais	7,6	7,1	6,2	8,3	7,8	8,0
25 a 29 anos	9,9	9,0	8,8	10,6	10,5	10,3
30 a 39 anos	8,9	8,2	7,5	9,7	9,4	9,2
40 a 49 anos	8,0	7,3	6,4	8,8	8,5	8,3
50 a 59 anos	6,8	5,9	5,4	7,6	7,0	7,1
60 anos ou mais	4,6	3,6	3,2	5,5	4,9	4,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011-2012.

Por meio da Tabela 1 é possível observar que a média de anos de estudo do brasileiro adulto, ou seja, das pessoas com 25 anos ou mais, corresponde a 7,6%. Nas regiões Norte e Nordeste, o índice é ainda mais baixo, chegando a 7,1% e 6,2% respectivamente. Isso significa que para completar a educação básica, que vai do ensino fundamental ao médio, seria necessário aumentar em média o tempo de estudos para 7 anos. Conforme o relatório de Desenvolvimento Humano elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2013, nossos vizinhos Chile e Argentina possuíam mais da metade da população com pelo menos o ensino secundário completo (equivalente ao ensino médio). Países como Canadá, Finlândia e Áustria conseguiram alcançar a porcentagem total de 100% das pessoas com esse nível de escolarização.

Esses dados revelam um cenário preocupante, pois o tipo de oferta de EJA não consegue atender às necessidades da população que poderia retomar os estudos. De acordo com o Censo escolar de 2014 realizado pelo

INEP⁹, o número de matrículas na EJA alcançou o índice aproximado de 3,7 milhões. Desse total, 69,1%, que correspondem a 2.143.063, estão frequentando o ensino fundamental e 30,9%, equivalente a 959.753, estão no ensino médio. Os números demonstram uma redução de 20% em comparação ao ano de 2012, quando foram registradas 3.906.877 matrículas. A Tabela 2, apresentada a seguir, mostra que a redução no número de matrículas é tendência desde 2007.

Tabela 2 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino – 2007-2013

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino		
	Total Geral	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	4.975.591	3.367.032	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	1.388.852
2011	3.980.203	2.657.781	1.322.422
2012	3.906.877	2.561.013	1.345.864
2013	3.102.816	2.143.063	959.753

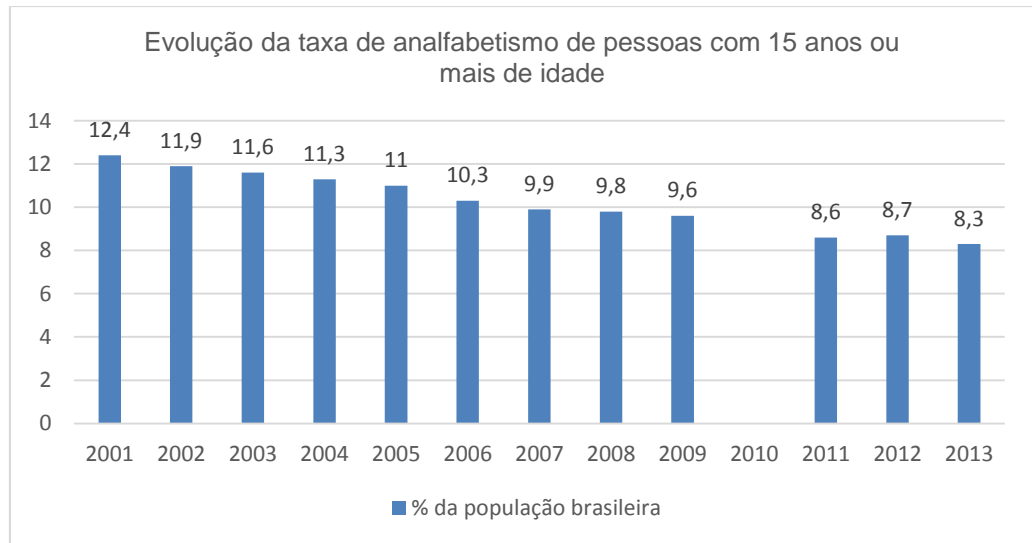
Fonte: MEC/ INEP. Censo escolar.

Entretanto, apesar da queda das matrículas, não houve aumento equivalente do nível de instrução da população ou redução nos números de pessoas que não dominam a leitura e a escrita. Conforme os dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁰ 2013, ainda existem no Brasil cerca 8,3 % de analfabetos com idade acima de 15 anos, o que corresponde a 13,04 milhões de brasileiros.

⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e realiza anualmente o Censo Escolar, que é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

¹⁰ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é realizada anualmente pelo IBGE para levantar informações sobre a situação socioeconômica do Brasil. Entretanto, em 2010 a pesquisa não foi realizada.

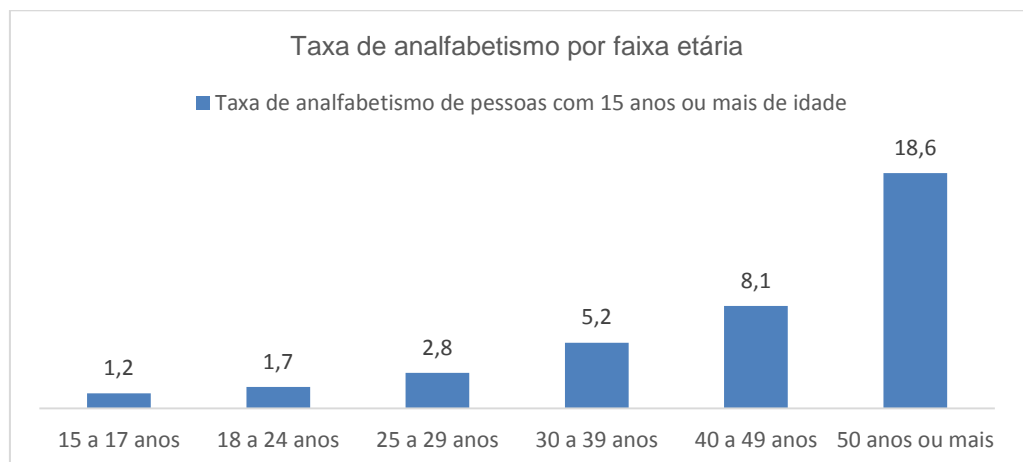
Gráfico 1 – Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE: PNAD, 2013.

Com relação à faixa etária o maior índice ainda encontra-se entre a população em idade mais elevada, acima dos 50 anos, alcançando 18,6%.

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo por faixa etária



Fonte: IBGE: PNAD, 2013.

O mapeamento do analfabetismo no país coincide com o mapa das desigualdades regionais, sociais e étnicas. Na Região Nordeste a taxa de analfabetismo caiu de 17,4%, em 2012, para 16,6% em 2013. No entanto, a região ainda é a que tem o maior índice e concentra 53% de todas as pessoas que não sabem ler ou escrever. A taxa de 16,6% corresponde a quase o dobro

da taxa média nacional que chegou a 8,3% e a mais de três vezes as taxas das Regiões Sul e Sudeste 4,2% e 4,7%, respectivamente. Na zona rural 16% da população acima de 15 anos é analfabeta.

Esse panorama em âmbito estatístico confirma o que diferentes estudos desenvolvidos sobre o perfil dos estudantes da EJA (ARROYO, 2005; GALVÃO; DI PIERRO, 2007; OLIVEIRA, 2001, 2005) vêm mostrando. Assim como José Geraldo, os adultos são em sua maioria migrante, ou filho de migrantes, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores não qualificados, com baixo nível de instrução escolar (OLIVEIRA, 2005). Atualmente, do público total que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. Mas, diante desse processo irregular interrompido, esses sujeitos retornam à instituição escolar buscando, além da certificação, melhor qualificação profissional, maior autonomia e independência para enfrentar os problemas cotidianos.

José Geraldo corrobora essa afirmação na entrevista ao revelar que depois que aprendeu a ler e a escrever passou a fazer controle de estoque das mercadorias vendidas:

José Geraldo: É que realmente se eu vendo... Vamos supor... se eu vendo lá... se eu vendo um boné, eu anoto... aí eu coloco lá 'um boné', aí eu coloco o nome do boné, né... aí o valor... tanto... vendi tanto. Se eu vendo, vamos supor... se eu vendo um cinto... aí eu coloco 'um cinto'... aí eu coloco o nome do cinto... aí eu coloco o valor também. Aí eu vou fazendo... Entendeu? Aí cada mercadoria é... Vamos supor... a mercadoria, tem cinco unidade de mercadoria lá... então ali se eu vender... uma peça que eu vender eu anoto ela... porque é pra poder ter controle, né?:

Esta fala nos revela que os adultos sabem fazer uso das ferramentas da leitura, escrita e cálculos no dia a dia transformando-lhes. De "ignorante" em pessoa capaz de gerir seu próprio negócio e ter controle do mesmo.

De acordo com Oliveira (2005) os jovens são mais ligados ao mundo urbano, envolvidos em atividades de trabalho e lazer mais fortemente relacionadas com a sociedade letrada. Assim como os adultos, também são

trabalhadores e com grande frequência atuam no mercado informal. Sua presença na EJA tem aumentado nos últimos anos, já que os alunos que estão em descompasso com relação à idade/ano são muitas vezes, encaminhados para o ensino noturno. Tanto o jovem como adulto possuem uma trajetória de vida maior e mais complexa do que as crianças, vida carregada de experiências e saberes diversos acumulados. Dessa forma, também são autores de reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontram fazem com que eles também tragam, junto com as capacidades, algumas dificuldades se comparados às crianças e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre a construção do conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2005). Isso pode ser percebido na epígrafe deste capítulo quando José Geraldo demonstra ter consciência de sua trajetória escolar e dos seus resultados na construção de sua autoimagem negativa como “ignorante” antes de aprender a ler e escrever.

Os modos de ser e estar no mundo dos adultos e crianças são marcados pelas relações dialéticas que eles estabelecem entre eles e os outros em uma determinada sociedade e tempo histórico. Sabemos que cada sujeito constrói seu psiquismo ao longo da sua história pessoal recriando visões de mundo compartilhadas pelo grupo cultural ao qual pertencem. Dessa forma, em diferentes tempos e espaços, esses sujeitos vão reelaborando suas identidades.

No caso dos jovens e adultos da EJA, esse processo identitário está socialmente relacionado à visão preconceituosa da sociedade letrada que os definem como carentes, pobres e dependentes de outros. Esse discurso de exclusão é muitas vezes legitimado e disseminado pelo próprio sujeito, principalmente pelos analfabetos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007) que carregam os estigmas de “cegos”, “ignorantes”, como aqueles a quem falta algo. Observamos esse discurso reproduzido por José Geraldo ao afirmar: “Ele não tá sendo... é... vamos supor... ele não tá sendo um ignorante igual o pai, né? Porque vamos supor... a pessoa que não sabe ler... eu acho que sei lá... eu considero como um ignorante, né?” Por outro lado, na análise dos seus discursos também encontramos uma aparente contradição, por meio de

expressões de resistência a essa desvalorização sociocultural, pois ele não dizia que era analfabeto e sim, “que não sabia ler”.

É importante destacar que esse processo de construção de identidades está relacionado a um conjunto complexo de fatores. Para Vigotski (1934/1996) esses processos de transformação e desenvolvimento humanos são resultado da interação entre quatro planos genéticos — a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. Essa visão procura romper com uma psicologia etapista, que determina estágios bem definidos acerca do desenvolvimento. A filogênese diz respeito ao desenvolvimento da espécie humana e define os limites e possibilidades do desenvolvimento psicológico. No entanto, o percurso evolutivo pelo qual nossa espécie historicamente tem passado difere-se bastante dos outros animais. Pino (2005), baseando-se em Vigotski, afirma que esse percurso não se estabelece somente pelas leis da natureza, mas também pelas leis da história humana, da cultura. Essa história é construída a partir das transformações que o homem exerce na natureza modificando seu próprio meio em função de objetivos definidos *a priori*. Alguns autores, como Tomasello (2003), destacam essa capacidade exclusiva dos seres humanos de criar e ao mesmo tempo de reconhecer a intencionalidade do outro. Tal competência é crucial na aprendizagem cultural humana e na transformação da realidade. Ou seja, ao se transformar, o homem também transforma a natureza, constituindo assim uma relação dialética entre natureza e cultura, entre filogênese e ontogênese. Pois, ao nascerem as crianças humanas crescem nesse meio modificado e passam a se beneficiar dos conhecimentos e das vivências do grupo em que convivem. Além disso, se apropriam e passam a fazer uso de representações cognitivas na forma de símbolos linguísticos que lhes permitem internalizar as interações discursivas.

Nesse sentido, podemos apreender que o ser humano constitui-se no entrecruzamento da ontogênese, com a filogênese e a sociogênese. Porém, é essencial acrescentar que esse processo não ocorre da mesma forma em todos os sujeitos, por isso o conceito de microgênese também é muito importante para a compreensão do processo identitário. Ninguém tem uma história idêntica à do outro, mesmo vivendo sob as mesmas condições, os sujeitos são únicos, possuem particularidades reconhecidas. Ao analisar microgeneticamente os processos identitários das pessoas adultas e crianças,

estaremos expostos ao inesperado, ao idiossincrático, e, assim, escapulimos da armadilha dos determinismos biológico e cultural na constituição das pessoas.

Essa abordagem está em consonância com o conceito de identidades culturais proposto por Hall (2002). Para esse autor, as identidades culturais não são fixas, únicas, coerentes ou definitivas, elas se tornam

[...] uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2002, p. 12).

Esse ponto de vista sobre a constituição das pessoas e suas identidades também é essencial para a investigação dos processos e práticas formais e informais relacionados à apropriação ou ampliação de conhecimentos de pessoas jovens e adultas em nosso país. Ao mesmo tempo em que se encontram na condição de analfabetas, essas pessoas são sujeitos de direitos, mães, pais, filhas, filhos, trabalhadoras, trabalhadores etc.

Esses sujeitos forçaram a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que possui uma longa história trilhada em espaços formais e não formais¹¹. Entretanto, o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino com características próprias passou por um longo processo de legitimação. Atualmente, diferentes dispositivos legais asseguram os direitos educativos desses jovens e adultos, como a Constituição Federal de 1988, que garante a provisão pública de ensino fundamental obrigatório e gratuito. A Lei nº 9394 de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e prevê a organização do sistema educativo também contempla a educação básica desse grupo social, determinando que os sistemas de ensino assegurem a oferta de cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses e condições de vida e trabalho dos jovens e adultos (DI PIERRO, 2003).

¹¹ Para análise da história da EJA ver: PORCARO, Rosa Cristina. *A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Universidade Federal de Viçosa, 2004.

No tocante aos avanços legais, destaca-se, ainda, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – Resolução 01/2000, do Conselho Nacional de Educação, que definiu a EJA como modalidade de Educação Básica nas etapas fundamental e média. Nesse documento foi atribuída aos sistemas a autonomia necessária para definirem a estrutura e a organização dos cursos de EJA.

Podemos citar também o Plano Nacional da Educação (PNE), lei ordinária que terá vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, data em que foi sancionada pela Presidência da República, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Para a concretização do plano foram estabelecidas 20 metas, as de número 9 e 10 estão relacionadas à EJA:

A meta 9 prevê elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. A meta 10 antevê a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

Vargas (2010) e Noronha (2013) acrescentam que há vários instrumentos internacionais criados com os objetivos de legitimar e ratificar a garantia do direito à educação dos jovens e adultos. Grande parte dos documentos relaciona-se aos eventos intencionais realizados com a participação dos atores governamentais e sociedade civil. Três conferências devem ser destacadas pela sua importância na construção de iniciativas que promoveram a educação de pessoas adultas. A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, teve com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos de todas as sociedades. Os 150 governos participantes do evento elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e aprovaram o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1998). Nesse documento foram traçadas metas relativas à redução das taxas de analfabetismo e à ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação necessárias para jovens e adultos, o que suscitou amplo debate sobre o tema no Brasil.

Dez anos após a realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos foi realizado em abril de 2000, na cidade de Dakar, Senegal, o Fórum Mundial de Educação diante da necessidade de cumprimento dos objetivos e metas de Educação Para Todos. Desse modo, foi elaborado o Marco de Ação de Dakar, caracterizado como “um compromisso coletivo para a ação” (UNESCO, 2001, p.8). No texto produzido pelos participantes, torna-se evidente a reafirmação da visão expressa na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

Por fim, ressaltamos o papel das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)¹², realizadas em seis edições. Esse é considerado o maior evento internacional sobre Educação de Jovens e Adultos. A 5ª edição do evento, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha, ficou marcada na história da EJA de maneira singular. Na declaração produzida pelos participantes da conferência, a participação ativa e consciente de homens e mulheres é apresentada como requisito fundamental para que a humanidade sobreviva e seja capaz de enfrentar os desafios do futuro. Nesse contexto, a educação de adultos

[...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça [...]. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 2).

Outra iniciativa importante que merece ser destacada é a proclamação da Década da Alfabetização das Nações Unidas (UNLD) iniciada em 2003 com o objetivo de exigir que a alfabetização ocupe o centro das atenções de todos os planos, ações e programas de educação para todos. Dessa forma, pretende-se assegurar aos cidadãos de diversas partes do mundo o direito de desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, a

¹²A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) constitui um evento mundial promovido pela organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizado a cada doze anos.

fim de que eles possam usufruir da cultura letrada, fortalecer as identidades socioculturais, melhorar as condições de vida, promover a participação crítica, a equidade de gênero, preservar a saúde e o meio ambiente. Para tanto, a UNESCO recomenda várias estratégias para o trabalho de alfabetização em nível nacional, tais como colocar a alfabetização no centro dos sistemas de educação, dar igual importância às modalidades de educação formal e não-formal, garantir a participação da comunidade em programas de alfabetização, promover um ambiente favorável à alfabetização e uma cultura de leitura nas escolas e comunidades, construir parcerias nomeadamente ao nível nacional, mas também em âmbito sub-regional, regional e internacional, entre o governo, sociedade civil, o setor privado e as comunidades locais, e ainda, desenvolver, em todos os níveis, monitoramento e avaliação sistemática apoiados por pesquisas e coleta de dados.

Apesar das recomendações internacionais as quais os governos se comprometeram a adotar e da constatação da necessidade, relevância e obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de educação, a esfera governamental ainda não foi capaz de exercer com competência seu papel na função redistributiva dos recursos, e também na coordenação e indução de políticas públicas educacionais que assegurassem o acesso, a permanência e a ampliação do ensino de qualidade direcionado à população jovem e adulta. Por esse motivo esses temas são recorrentes em discussões implementadas pelos governos, ONGS, movimentos sociais, e profissionais da educação.

Conforme Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) foi somente no início do século XXI que a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007.

Nessa perspectiva, Haddad afirma que:

Apenas para falar da história recente, transitamos da omissão do governo FHC, que transferiu recursos públicos destinados à alfabetização para a ONG Alfabetização Solidária, criada e dirigida pela primeira-dama Ruth Cardoso, para o programa Brasil Alfabetizado do governo Lula, que apesar de trazer a responsabilidade desta oferta para o poder público, ainda não conseguiu chegar com qualidade aos que demandam estes serviços,

nem conseguiu garantir a continuidade dos alfabetizados em programas de EJA (HADDAD, 2009, p. 2).

Vargas (2010) acrescenta que, além do programa Brasil Alfabetizado,¹³ atualmente, a oferta da educação de jovens e adultos desenvolvida por órgãos do governo federal tem sido conduzida por diversas frentes. Destacamos as seguintes: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Essas medidas de apoio técnico e financeiro – com destaque para a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – têm desencadeado um processo de municipalização da EJA, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deixando os demais níveis sob a responsabilidade do governo estadual, conforme prescrito na legislação nacional.

Todavia, Haddad (2009) argumenta que os governos municipais e estaduais têm mostrado pouco empenho no que diz respeito à adequação do atendimento de jovens e adultos, pois a maior parte das vagas ofertadas não se adapta às necessidades dos alunos. Essa afirmação pode ser referendada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁴ 2007, que mostram os principais motivos pelos quais os alunos não são capazes de concluir o curso de EJA. Em primeiro lugar aparece a incompatibilidade de horário entre as aulas e o trabalho remunerado, com 27,9%; a mesma incompatibilidade de tempo aparece novamente, mas relacionada, desta vez, ao horário dos afazeres domésticos, com 13,6%. Outro impedimento encontrado pelos alunos refere-se à dificuldade de acompanhar o curso, representando 15,6%. Figuram ainda a inexistência de cursos próximos ao seu local de residência, 5,5%, e de trabalho, 1,1%. Contudo, o número que mais chamou a nossa atenção e que proporcionou o levantamento de inúmeras

¹³O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1928 municípios, que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%.

¹⁴ Em 2007, esse estudo investigou, como tema suplementar resultante de convênio com o Ministério da Educação, as características da educação de jovens e adultos para os moradores de 15 anos ou mais de idade e a educação profissional para os moradores de 10 anos ou mais de idade.

questões perfaz um total de 15,6% e diz respeito à falta de interesse dos alunos em fazer o curso. A principal pergunta, dessa forma, é: por que os alunos não se sentem interessados pelo curso? Os dados demonstram que, dos poucos atendidos até 2007, 42,7% largaram os estudos.

Concordamos com Vargas (2010) ao afirmar que a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos ainda constitui um desafio tanto para o poder público quanto para a sociedade civil. A autora lembra que os agentes da sociedade têm desempenhado um papel importante no cumprimento ao compromisso com o ensino de qualidade. Nessa direção, cita como exemplo as gestões colegiadas, a criação de propostas educacionais nos conselhos políticos e a constituição de espaços de encontro para articulação, troca de informações e atualização, denominados Fóruns de EJA. Esses fóruns se organizam em instâncias estaduais e distritais e contam com a participação de diversos atores sociais. A criação dos Fóruns de EJA foi uma das estratégias encontradas por esse movimento durante o processo preparatório da V CONFINTEA, para reafirmar seu compromisso em contribuir com a promoção de ações educativas e com a democratização da cultura escrita no Brasil. Esse momento foi marcado por divergências e conflitos entre representantes de vários segmentos da sociedade civil e governo federal. A autora relata que a relação entre poder público e sociedade civil tem vivido inúmeros momentos de tensão.

Esses momentos de divergência, porém, podem proporcionar debates produtivos, pois o objetivo de ambos os segmentos deve ser a defesa da educação de qualidade para esses jovens e adultos que têm sua vida marcada por condições de exclusão e não saber. Os pesquisadores acadêmicos, os participantes dos movimentos sociais, os próprios estudantes e os professores da EJA, bem como os representantes governamentais são responsáveis pela criação de estratégias de colaboração e inovação, que viabilizem que o conhecimento e as experiências acumuladas sejam aplicados de maneira efetiva onde é necessário.

A VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, no período de 1º a 4 de dezembro de 2009, pode ser apontada como um caso expressivo de avanço nesse diálogo entre diferentes atores sociais e esfera governamental,

pois dela resultou um documento¹⁵, síntese das discussões em pauta, em que os países se comprometeram a ampliar as parcerias entre governos e sociedade civil, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino destinado aos jovens e adultos, de modo que o direito de ler e escrever seja garantido a todos os cidadãos do mundo (VARGAS, 2010).

Talvez o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CBA) 11/2000 que dispôs sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos possa também ser apontado como outro exemplo importante de parceria. Não tão atual, mas de importância largamente reconhecida, esse parecer reafirma as especificidades desta etapa da Educação, ao estabelecer que

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2002, p. 1).

Diante do exposto, é possível perceber que, apesar dos avanços conquistados no campo da educação de jovens e adultos, ainda são muitos os desafios. Para enfrentá-los, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte definiu diferentes formas de atendimento às pessoas jovens e adultas. No capítulo 3 explicitaremos o funcionamento dessa modalidade no contexto de nossa pesquisa. Com este estudo pretendemos contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem na EJA se torne mais significativo, pautado pelo reconhecimento das características próprias e necessidades dos estudantes que se formam em contextos de aprendizagem, que são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes.

¹⁵Marco de Ação de Belém, esse documento assinala que a educação e aprendizagem de adultos permanecem cronicamente desvalorizadas e sem os recursos financeiros necessários, e afirma que o reconhecimento alcançado com a CONFINTEA V não abriu o caminho para uma ação política eficaz em termos de priorização, integração e alocação de recursos adequados, seja em âmbito nacional ou internacional.

2.1.2 A menina Mariana e o estabelecimento do Ensino Fundamental de nove anos

Da mesma forma que os adultos, as crianças que participaram desse estudo também são vistas como sujeitos que carregam consigo identidades em construção. Mariana é a criança entrevistada pela pesquisadora e que confere à escola um papel importante em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

Pesquisadora: O que mais te ajudou a aprender a ler e escrever?

Mariana: As atividades lá (escola) porque ensinava muito pra mim.

Mariana é negra e ao final da pesquisa tinha completado 8 anos. Ela vivia com a mãe adotiva, empregada doméstica, e um irmão mais velho, de quem gostava muito. Mariana era bastante apegada à mãe, quando não estava na escola permanecia com ela na casa em que trabalhava. Mariana era uma menina alegre e sorridente e brincava com todos os colegas. No entanto, em algumas aulas, observamos a menina chorando de saudades da mãe. Nesses momentos a professora e os colegas procuravam consolá-la, com o argumento de que *“a aula rapidinho acaba”*. Ao final do primeiro ciclo, ela revelou que possuía outra família. A menina era adotada e ao final de 2013 viajou para o interior do estado para visitar a família biológica. Nesse momento descobriu que o pai biológico havia falecido. Antes de ingressar no Centro Pedagógico Mariana havia frequentado uma creche pública. Sua inscrição no processo seletivo da escola foi realizada pela patroa da mãe. Ela sabia que a filha teria acesso a uma boa escola, mas achava difícil conseguir a vaga. A demanda por vagas no Centro Pedagógico sempre supera a oferta de vagas, pois a instituição é conhecida pelo padrão de ensino, por sua ligação com a universidade e por apresentar propostas pedagógicas inovadoras. Quando Mariana entrou para a escola havia um movimento de adequação à nova organização proposta pelas Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006. Ambas

instituíram uma nova organização do ensino fundamental e provocaram inúmeros debates no campo acadêmico.

De acordo com Dias (2011), a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental (EF) que passou a ter nove anos de duração promoveu uma ampliação dos anos de escolarização de uma parcela da população, que até então se encontrava privada da educação escolar gratuita, sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino (MACIEL, BAPTISTA, MOURÃO, 2009). Como é exposto pelo próprio Ministério da Educação (MEC):

A ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui uma política nitidamente comprometida com a inclusão e a equidade. Crianças oriundas de segmentos populares da sociedade são as que têm, em geral, maior dificuldade de acesso à escola na faixa etária de seis anos. Como o primeiro contato dessas crianças com a escrita muitas vezes ocorre apenas ao ingressarem na escola, se deixarem de ser atendidas nessa fase e entrarem na escola apenas com sete anos, certamente estarão em situação de desvantagem em relação às demais (BRASIL, 2006, p. 03)

Segundo Neves (2010) ao longo do século XIX e nos seguintes, a legislação que regulamenta a educação no Brasil sofreu várias transformações, A mudança na configuração do Ensino Fundamental está prevista na LDB nº 9.394/96, que determinou o atendimento de crianças de 6 anos como uma das metas do Plano Nacional da Educação (PNE¹⁶). Esse plano, aprovado em 2001, estabeleceu o ano de 2011 para a universalização do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA). Esse nível passou, então, a ser distribuído da seguinte forma: anos iniciais com duração de cinco anos – dos seis aos dez anos de idade, e anos finais com duração de quatro anos – dos 11 aos 14 anos de idade.

É importante considerar que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos não é uma ação inédita, pois em alguns municípios brasileiros as crianças de seis anos são matriculadas no ensino fundamental há mais de dez anos, seja ampliando essa etapa da educação básica para nove anos, seja mantendo os oito anos de escolaridade obrigatória. Conforme documento oficial do MEC (Brasil, 2004), já em 2000, 81,7% das crianças na

¹⁶O Plano Nacional de Educação (PNE) traça diretrizes e metas para a Educação no Brasil e tem prazo de até dez anos para que todas elas sejam cumpridas. Para isso, o governo transformou o PNE em lei, que passou a valer a partir do dia 9 de janeiro de 2001. Entre as principais metas estão a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo.

faixa etária dos 6 anos estavam matriculadas em alguma instituição escolar, dessas, aproximadamente 38,9% frequentavam a educação infantil, 29,6% no ensino fundamental e 13,6% em classes de alfabetização.

Conforme o documento Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, outro fator importante que reforça a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar relaciona-se aos resultados de pesquisas demonstrarem que, ao ingressarem na instituição escolar antes dos sete anos de idade, as crianças apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos.

O estado de Minas Gerais, antecipando-se às leis federais citadas, instituiu a nova organização do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) em 2004. Segundo Neves (2010) a partir de 2005, as escolas estaduais do ensino fundamental de Minas Gerais passaram a receber crianças que completam seis anos até 30 de junho. A data limite foi definida em um processo de negociação com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O município defendia a manutenção do recorte etário para ingresso no ensino fundamental até 30 de abril, como nos anos anteriores. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) propõem que as crianças que completarem seis anos após 31 de março sejam matriculadas na educação infantil. Para Neves (2010) essas negociações evidenciam que esse é um campo de disputas. Nesse sentido, a legislação deve ser entendida como um discurso que instaura práticas e tensões no cotidiano das crianças, famílias e professoras.

Se, por um lado, a expansão das vagas se configura como condição fundamental para a garantia do direito à educação, por outro, não podemos nos esquecer do risco de continuarmos a oferecer uma prática pedagógica que não contribua para a formação integral do ser humano. No que tange ao “desenvolvimento integral”, deve-se ter presente que a criança precisa ser considerada em suas diferentes formas de manifestação, em seus aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Essa configuração é discutida em documentos elaborados pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Currículo em Movimento, como por exemplo, nos documentos Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004),

Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais para a Inclusão das Crianças de Seis Anos (BRASIL, 2006) e nos Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, MEC, 2009). Nesses documentos, incluiu-se uma discussão sobre a importância da reorganização da estrutura, formas de gestão, ambientes, espaços, tempos, materiais, conteúdos, metodologias, objetivos, planejamento e avaliação das escolas, “de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem” (BRASIL, MEC, 2004, p. 22). Dessa forma, a ampliação dessa etapa de escolarização pode contribuir para a inclusão de elementos reflexivos importantes para a reestruturação do ensino fundamental que também atende a crianças, mas que ainda está baseado em modelos de organização curricular e de organização do tempo inadequados ao público infantil que frequenta os anos iniciais de escolarização (GONTIJO, 2013).

Gontijo ainda destaca que para alcançar os objetivos propostos, ou seja, melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças,

[...] talvez fosse necessário pensar em políticas conjugadas de valorização do magistério, de melhoria das condições de trabalho dos professores e, sobretudo, políticas de distribuição de riquezas que conduzam à melhoria das condições de vida da população pobre e dos professores que atuam na educação básica (GONTIJO, 2013, p.38).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a simples inclusão de mais um ano de escolaridade não trará necessariamente benefícios a essas crianças já tão excluídas de tantos outros benefícios a que teriam legítimo direito (CORREA, 2007). Para que o seu direito se cumpra, a construção da prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação (MACIEL; BAPTISTA; MOURÃO, 2009).

No documento Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009), o MEC mostra que está atento a essas questões, pois estabelece alguns princípios que devem ser considerados pelos estados e municípios na implementação do ensino fundamental de nove anos:

- a) Promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
- b) O respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;
- c) A não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;
- d) Os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir. (p. 13)

Anteriormente às publicações dessas diretrizes, diferentes autores já haviam atentado para essa discussão. Correa (2007), baseando-se no documento “Critério para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1997)¹⁷, destaca a importância do direito à brincadeira, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, à atenção individualizada, à proteção e ao afeto para a criança de seis anos. Em seguida, questiona a viabilidade de contemplação desses direitos na organização didático-pedagógica, de tempo e espaço vigente no Ensino Fundamental. Partindo desse pressuposto e baseando-se na realidade do Estado de São Paulo, que se assemelha bastante à realidade das demais instituições de EF do país, questiona:

Direito à brincadeira: (...) Principalmente, como garantir o direito à brincadeira se o tempo costuma ser organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos de “recreio”, sendo esta organização do tempo uma das mais marcantes diferenças entre a EI (Educação Infantil) e o EF (Ensino Fundamental)?

Direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante: A descrição acima vale para este caso também, pois se o espaço e o tempo estão organizados de forma rígida e inadequada, dadas as características da faixa etária, como garantir esse direito? Serão as nossas salas de aula do EF aconchegantes? Serão elas, bem como o espaço geral das escolas, ambientes estimulantes?

Direito à atenção individualizada, à proteção e ao afeto: Se em algumas pré-escolas, como na cidade de São Paulo, temos classes com mais de 30 alunos, esta não é a razão mais comumente encontrada em todas as regiões do Estado ou do país. Todavia, no EF são raras as classes com menos de 30 alunos. Então, como viabilizar um atendimento individualizado a 30 crianças se o trabalho fica sob a responsabilidade de um único professor? (CORREA, 2007, p. 09)

¹⁷Documento tomado como base principal ao estabelecimento dos parâmetros para a Educação Infantil. De acordo com Correa (2007), “Esse documento representou um marco nas discussões acerca da qualidade necessária ao atendimento da criança de zero a seis anos de idade” (p. 09).

Para finalizar suas considerações, a autora aborda, ainda, a necessidade de mudança nos cursos de formação de professores, para que esses sejam capazes de desenvolver uma prática pedagógica articulada a uma proposta de ensino coerente com os sujeitos da aprendizagem.

Nessa direção, Gorni (2007) sinaliza que o foco da implementação e consolidação do EFNA deve ser o “processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais” (p.03). Concordamos com Correa (2007) e Gorni (2007) e acrescentamos que o engajamento e a capacitação do corpo docente das escolas na formulação de estratégias de implementação do EFNA são de fundamental importância não somente para essa determinada política pública, mas também para qualquer outra ação pontual de cunho político a ser efetivada no interior das instituições de ensino. Na atualidade, é possível apontar algumas propostas de trabalho que têm como objetivo subsidiar a prática do professor.

Em Minas Gerais, o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita¹⁸ (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) lançou, em parceria com a Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, a coleção *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* (2005). O estado foi o primeiro da federação a implantar o Ensino Fundamental de nove anos e a coleção que apresenta as metodologias para o trabalho do professor focaliza

[...] as capacidades a serem trabalhadas a cada etapa do ciclo, a organização da escola e da sala de aula para a criação de um ambiente alfabetizador, a avaliação e o acompanhamento dos alunos. Também busca fornecer aos educadores instrumentos práticos e diretrizes metodológicas para a organização do trabalho em sala de aula, apresentando estratégias de avaliação diagnóstica, de planejamento e de envolvimento de pais e alunos no processo de ensino-aprendizado. (BATISTA, 2005, p. 07).

Também foram adotadas outras ações, em 2003, como, por exemplo, a realização de seminário para os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, especialistas das escolas estaduais e representantes de

¹⁸ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

Secretaria de Educação dos municípios que ofereciam o EFNA e do I Congresso Estadual de Alfabetização, que reuniu 1.600 professores de todos os municípios do estado para divulgação da nova política educacional e discussão da coleção elaborada pelo Ceale.

Contudo, Carneiro (2006) afirma que, em sua pesquisa sobre as práticas de alfabetização e letramento em turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização, desenvolvidas no contexto de implantação do EFNA de MG, foi possível constatar diversos problemas relativos à falta de tempo para o estudo coletivo da coleção na escola e, até mesmo, dificuldade de acesso ao material pelos educadores. No ano de realização do estudo dessa autora, a instituição pesquisada ainda não possuía 1kit de Cadernos para cada um dos professores do Ciclo Inicial de Alfabetização. Dessa forma, a autora não pôde observar o uso de um recurso fundamental para a implementação da política de ampliação do EFNA.

Silva e Cafiero (2011) também destacam as ações do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que atua principalmente no estado de São Paulo junto às escolas públicas e a espaços educativos de caráter público. Contudo, as autoras salientam que as ações mais amplas, que se voltam diretamente para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de todo o país, são gestadas no âmbito das políticas federais.

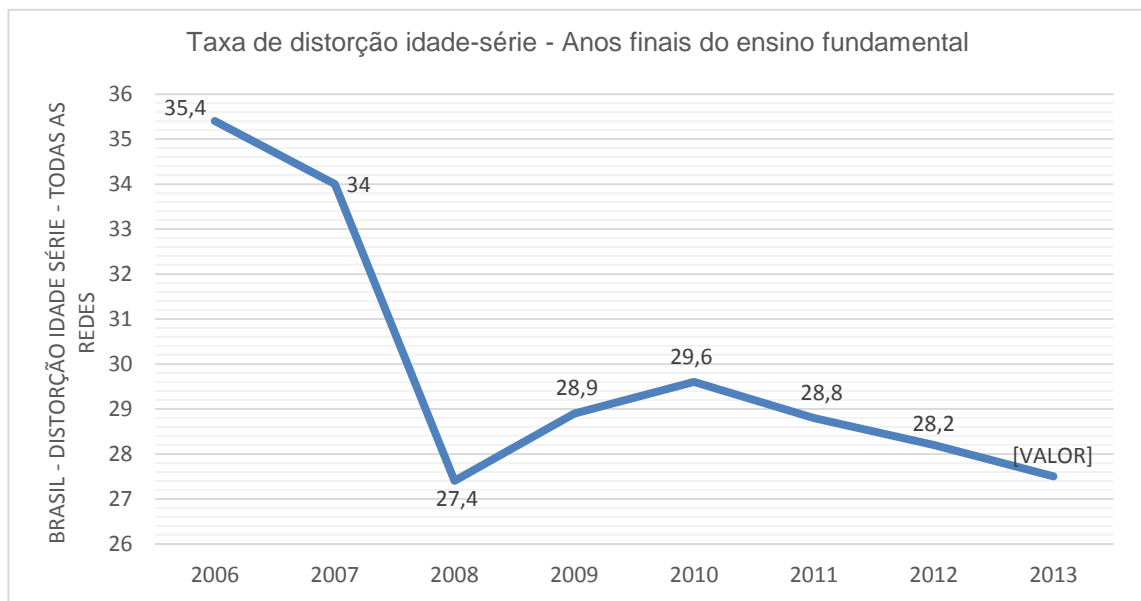
Apesar de todos os esforços empreendidos, a meta estabelecida pelo PNE, que diz respeito à universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, e a garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, ainda estão longe de serem alcançadas.

Conforme informações obtidas no site do observatório do PNE¹⁹, em 2013, 97,1% das crianças na faixa etária de 6 anos estavam frequentando a escola, mas a taxa de conclusão do Ensino Fundamental aos 16 anos foi de

¹⁹ O Observatório do PNE é uma plataforma on-line que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. Retirado de: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>. Acesso em: 07mar. 2015.

apenas 71,7%. O gráfico a seguir mostra a taxa de distorção idade-série relativa à diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série, de dois anos ou mais.

Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série – Anos finais do ensino fundamental



Fonte: IBGE: PNAD, 2013.

O Gráfico 3 é um importante indicador de fluxo, pois permite avaliar se o sistema educacional está propiciando àqueles que se matriculam no primeiro ano do Ensino Fundamental o progresso escolar esperado ao longo dos anos. Como podemos observar, apesar do alto percentual de alunos com distorção idade-série, a taxa para a rede total, que inclui as instituições públicas e privadas no Brasil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, passou de 35,4% em 2006 para 27,5% em 2013.

Com o EFNA todas as crianças brasileiras deveriam ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade e encerrar esta etapa aos 14 anos. Após esse período, elas deveriam permanecer por mais 3 anos no ensino médio. Dessa forma, a idade média de conclusão da educação básica permaneceria em torno de 17 anos de idade. Entretanto, os dados fornecidos pelo Censo Escolar 2013 indicam que 6,1 milhões dos estudantes do

fundamental, que correspondem a 21%, e 2,4 milhões de estudantes do ensino médio equivalentes a 29,5%, não estão na série correta. No total, são 22,9% dos alunos do ensino básico com atraso escolar de dois anos ou mais no Brasil.

Expostas essas questões, cumpre esclarecer que os limites e as barreiras existentes no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos também estão presentes na Educação do Ensino Fundamental de Nove Anos, especificamente, na educação das crianças de seis anos. É necessário ressaltar que esse momento de ampliação do tempo de escolarização obrigatória²⁰ parece bastante propício para se refletir sobre a atual estrutura e funcionamento da educação básica como um todo, no país, especialmente, da alfabetização.

2.2 O problema de pesquisa e seu contexto de produção

Em levantamento bibliográfico realizado nos portais CAPES e BDTD encontramos diversos estudos que analisam as práticas sociais de leitura e seus processos de construção de significado vivenciadas por crianças e adultos separadamente, em contextos escolares e não escolares. Destacamos os seguintes: Vargas (2010) buscou investigar como os estudantes da EJA se apropriam dos sentidos e significados da leitura, em quais práticas de leitura eles se inserem, se constituem leitores e constroem múltiplas identidades. O enfoque teórico-metodológico adotado baseou-se na abordagem histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos da sociolinguística interacional e da análise crítica do discurso da Etnografia Interacional (SBCDG, 1992); da teoria social da construção do conhecimento de Lev S. Vygotsky (2005; 2006; 2008); do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire (1980; 1996; 2007; 2008) e da teoria enunciativa e discursiva da linguagem de Mikhail Bakhtin (1992). Ao final do trabalho, foi possível concluir que as interações e as intervenções vivenciadas em sala de aula se constituíram em oportunidades

²⁰ No ano de 2011 terminou o prazo para que os estados brasileiros se ajustassem à Lei de Diretrizes e Bases, que prevê a universalização do Ensino Fundamental de nove anos.

nas quais os estudantes expressavam e intercambiavam suas visões e percepções de mundo e de conhecimento. Essas mediações possibilitaram a construção de sentidos da leitura e promoveram o exercício da metacognição tanto para a professora, favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática e o planejamento pedagógico, quanto para o aprendizado dos jovens e adultos. A análise dos discursos dos estudantes e do contraste entre duas aulas dessa turma permitiram tornar visível a amplitude com que cada um deles reconstruiu e ressignificou suas práticas sociais de leitura e suas autoimagens, reconfigurando, assim, múltiplas identidades.

Outro estudo relevante foi desenvolvido por Silva (2004) e teve por objetivo compreender como as crianças fazem uso da leitura no cotidiano em que vivem, dentro ou fora da escola. De acordo com a autora, as histórias de leitura vividas pelas crianças e por suas famílias revelaram uma preocupação com a continuidade da experiência vivida na escola e o desejo de se estabelecer elos entre essa experiência e o cotidiano vivido fora da instituição. No ato de reconduzir os sujeitos às suas operações, foi possível perceber que eles não se identificam com uma imagem de não-leitores, pois relatam diferentes situações nas quais as práticas de leitura se concretizam. Silva (2004) concluiu que as representações de leitura na infância são formuladas, entre outros fatores, pelas experiências religiosas, e ainda pelos ritos envolvidos nessas práticas religiosas.

Barella (2007), por sua vez, buscou descrever o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de jovens e adultos, alunos da FUMEC – Fundação Municipal para a Educação Comunitária – identificando as possíveis relações com as práticas pedagógicas vivenciadas por estes. Tais práticas, por sua vez, referem-se a um processo de alfabetização baseado na perspectiva do letramento. Segundo a autora, os resultados, produtos da análise das respostas emitidas pelos sujeitos nas entrevistas e anotações feitas por eles em seus diários, demonstram uma ampliação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos sujeitos, que podem ser relacionadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de alfabetização em sala de aula.

Partindo da premissa de que a leitura é uma prática sociocultural permeada pelas relações de poder da sociedade, Araújo (1999) buscou

entender o letramento de grupos sociais das camadas populares. Para tanto, a pesquisadora analisou as relações entre as práticas de leitura do contexto escolar e familiar de uma turma de crianças, que cursava o segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública de Belo Horizonte. A perspectiva metodológica do estudo baseou-se na abordagem etnográfica e se caracterizou principalmente pela observação e realização de entrevistas. A pesquisa estruturou-se em três enfoques: a escola, a família e a relação entre essas duas instituições. Na escola, Araújo (1999) investigou os espaços institucionalizados para o trabalho com a leitura de maneira mais ampla e atividades realizadas com o texto escrito na sala de aula, focalizando questões ligadas a seleção dos mesmos, suas formas de utilização e funções atribuídas. No espaço familiar, a autora procurou identificar as formas de constituição dos grupos sociais, como o tipo de moradia, os níveis de escolaridade dos membros e sua ocupação. E ainda, os suportes textuais que fazem parte do cotidiano dessas famílias e suas formas de utilização. Ao final do estudo, Araújo (1999) concluiu que as práticas de leitura do contexto familiar eram mais diversificadas do que as trabalhadas na escola, embora aquelas apresentassem uma influência marcante da concepção de leitura veiculada pela instituição escolar, principalmente em relação às leituras destinadas ao público infantil.

No entanto, é importante acrescentar que não encontramos em nossa busca, pesquisas que se propusessem a realizar uma análise contrastiva entre práticas de sociais de leitura ou atividades de leitura de diferentes grupos sociais em contextos escolares, como é o nosso caso. Além das pesquisas realizadas sob um viés qualitativo, há diferentes instrumentos de avaliação em larga escala que também visam à obtenção de resultados mais positivos na aprendizagem. Esses sistemas buscam verificar as habilidades que os alunos foram capazes de desenvolver num determinado período de sua escolarização. Com esse tipo de avaliação os gestores podem organizar políticas educacionais que atendam às necessidades verificadas, definindo novas ações e planejamentos. Nacionalmente, são aplicadas duas avaliações para verificar a aprendizagem dos estudantes brasileiros: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, que, juntas, ajudam a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as informações obtidas pelos levantamentos do SAEB/Prova Brasil são utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados. Um dos principais problemas evidenciados por esses exames é o baixo nível de proficiência da leitura dos alunos avaliados.

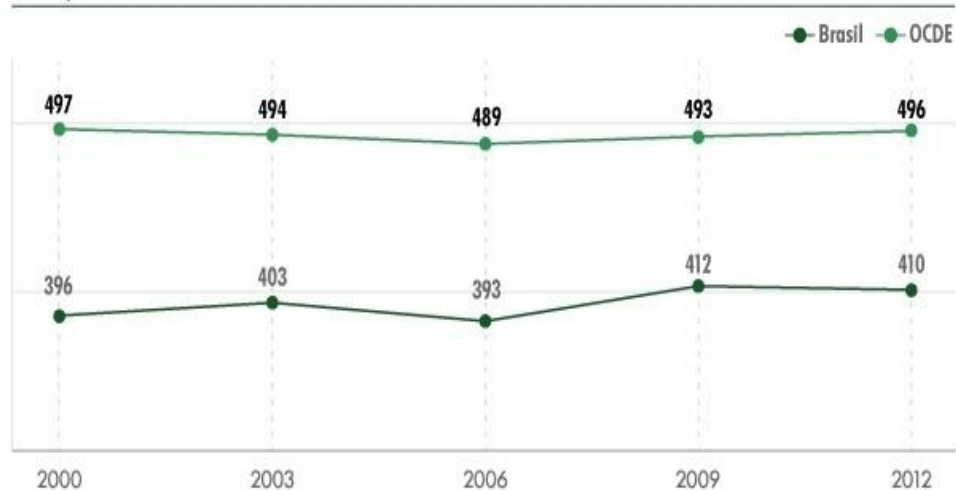
Segundo Rojo (2009), o SAEB/Prova Brasil se aproxima de uma concepção discursiva de aprendizagem, pois incorpora descritores ou habilidades que dizem respeito ao conteúdo, à materialidade linguística do texto, e abordam ainda a situação de produção do texto, visão essa que se aproxima do que consideramos como aprendizagem da leitura. Apesar dessa ampliação no entendimento do processo de leitura, os resultados obtidos demonstram inúmeros problemas. O último resultado divulgado mostra que em 2011, a média nacional alcançada pelos alunos do 5º ano foi de 190. De acordo com a escala proposta pelo SAEB/Prova Brasil, que vai de 0 a 9, o desempenho dos alunos em leitura encontra-se no nível 3. Isso significa que eles são capazes de: localizar informações explícitas; identificar o tema, o conflito gerador e a finalidade do texto; interpretar, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; identificar o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; reconhecer elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos. Esses descritores indicam que os alunos dominam habilidades básicas, eles ainda não são capazes de reconhecer diferentes efeitos de sentido, realizar julgamento, identificar opiniões, reconhecer a relação de causa e consequência, dentre outros. Dessa forma, os resultados do SAEB/Prova Brasil mostram que muitos alunos ainda apresentam domínio limitado das capacidades necessárias para desempenhar com sucesso atividades diversas na esfera social.

Os dados do PISA 2009 não são muito diferentes. Apesar da adoção de uma concepção cognitiva (ROJO, 2009) que visa avaliar a aquisição de capacidades básicas de leitura, como: localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão, os resultados apresentados no Relatório Pisa 2009 também são bastante impactantes. Dentre os alunos de 15

anos de 65 países diferentes, os brasileiros obtiveram um dos piores resultados na avaliação das capacidades de leitura, ocupando a 53ª posição. A pontuação média do exame é de cerca de 500 pontos; a pontuação obtida pelo Brasil foi de 412. O desempenho é semelhante ao de países como Trinidad e Tobago, Colômbia, Montenegro e Jordânia. Apenas 1,2% dos alunos avaliados atingiram o nível 5, em que o estudante é considerado capaz de: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto; avaliar criticamente um texto; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar. Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. Vejamos o gráfico:

Gráfico 4 – Evolução das médias de leitura no Pisa

Evolução das médias em leitura no Pisa



Fonte: OCDE/ Pisa 2012

Conforme pode ser visto, o país atingiu 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação, e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE, ocupando, assim, a 55ª posição. Em 2012 foi adotada a seguinte definição de letramento em leitura:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade (OECD, 2013).

O exame possui uma escala de proficiência em leitura que vai do nível 1b a 6. Aproximadamente a metade dos alunos brasileiros, 49,2%, não conseguiu alcançar o nível 2 de desempenho que exige:

[...] que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais. (BRASIL, 2012, p. 42)

Como o PISA e o SAEB/Prova Brasil são aplicados a estudantes que já foram alfabetizados, ou seja, após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, tornou-se necessário um acompanhamento mais próximo do processo de alfabetização das crianças (SILVA; CAFIERO, 2011). Com esse objetivo foi criada a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil.

No âmbito federal, a Provinha Brasil surgiu como uma avaliação que permite ao próprio professor fazer um diagnóstico de sua turma de alfabetização por meio de um instrumento padronizado. Conforme informações do INEP, os resultados são corrigidos pelo próprio professor da turma ou pelo aplicador do teste. Assim, o professor poderá saber o nível de desempenho de sua turma de modo imediato. Da mesma forma, os resultados de cada turma poderão ser coletados e agregados, a fim de ser ter um panorama da escola ou de toda a rede municipal ou estadual.

A Provinha Brasil é utilizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como meio de aferir os resultados. Lançado em 2012, o PNAIC tem como objetivo assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental, final do 1º Ciclo de Alfabetização. De acordo com o documento oficial, essa é uma ação inédita:

[...] que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para

todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2013).

Para alcançar os objetivos propostos são realizados cursos presenciais de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. Essa formação baseia-se no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Esses profissionais são professores das redes, que também fazem um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas, como o que acontece no CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Além da formação, está prevista a entrega de conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Além da Provinha Brasil, foi criada em 2011, a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização). Esse instrumento, elaborado a partir de uma parceria do Todos Pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), avaliou a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano. As provas foram aplicadas no primeiro semestre de 2011 a cerca de 6 mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do país.

Os resultados seguem a mesma escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O desempenho médio dos alunos que fizeram a prova de leitura foi de 185,8 pontos na escala, com 56,1% do total das crianças aprendendo o que era esperado para esta etapa do ensino. Entretanto, esse número varia muito conforme a região do país e a rede de ensino. Na região sudeste, por exemplo, a média alcançada por crianças da rede particular chegou a 85,1% contrastando com a média de 54,4% dos alunos de instituições públicas. A região nordeste alcançou as menores médias, 36,5% e

61,15 nas redes pública e particular, respectivamente. As médias das escolas particulares ultrapassaram as médias das escolas públicas em todas as regiões do Brasil. O que nos faz pensar que a qualidade de ensino e aprendizagem das crianças em leitura nas escolas públicas necessita de maior atenção e estudo em nosso país.

Tabela 3 – Média de pontos em leitura e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano por região e por rede de ensino

Média de pontos em leitura e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano por região e por rede de ensino			
Brasil e Regiões	Rede de Ensino	Média	Percentual de alunos com desempenho esperado para o 3º ano
Brasil	Total	185,8	56,1%
Brasil	Pública	175,8	48,6%
Brasil	Particular	216,7	79,0%
Norte	Total	172,8	43,6%
Norte	Pública	166,7	39,4%
Norte	Particular	210,6	69,4%
Nordeste	Total	167,4	42,5%
Nordeste	Pública	159,7	36,5%
Nordeste	Particular	191,1	61,1%
Sudeste	Total	193,6	62,8%
Sudeste	Pública	182,0	54,4%
Sudeste	Particular	224,2	85,1%
Sul	Total	197,9	64,6%
Sul	Pública	186,8	56,5%
Sul	Particular	228,4	86,8%
Centro-Oeste	Total	196,5	64,1%
Centro-Oeste	Pública	186,6	56,8%
Centro-Oeste	Particular	226,2	85,5%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro/Ibope – 2011

O estado de Minas Gerais, estado em que realizamos esta pesquisa, desenvolveu um instrumento de avaliação próprio, realizado anualmente desde 2005, com os alunos na fase de alfabetização. Todos os estudantes que estão cursando o 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas estaduais e municipais de Minas Gerais participam do Programa de Avaliação da

Alfabetização (PROALFA). O PROALFA integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). De acordo com os últimos resultados da avaliação realizada em 2013, 92,3% dos estudantes leem, escrevem, interpretam e fazem síntese em um nível considerado recomendável. Esse índice vem crescendo de forma consistente nos últimos anos e subiu mais de 40% desde a primeira aplicação, em 2006, quando 48,6% dos estudantes estavam no nível recomendável. Outro dado importante foi a redução dos alunos no nível baixo de desempenho, que caiu de 30,8% em 2006 para 2,7% em 2013. Mas, apesar dos avanços ainda temos mais de 25.000 alunos na Rede Pública de Minas Gerais que não se encontram no nível considerado recomendável. Cabe destacar que, como os resultados alcançados são expressos em uma escala de zero a mil pontos, não se pode compará-los aos testes de nível federal, que indicam uma média de proficiência menor para a região na qual Minas Gerais se insere.

Fora do âmbito escolar, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)²¹ também apontam números preocupantes. O INAF define quatro níveis de alfabetismo que apresentamos a seguir:

Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e

²¹ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas.

compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INAF, 2011, p. 4, grifo meu).

Segundo a pesquisa realizada em 2011 pelo INAF, somente 26% da população possui domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Esse contingente representa o equivalente a aproximadamente 48 milhões de um total de mais de 191 milhões de pessoas. Vejamos a Tabela 4, que exhibe a evolução dos níveis de alfabetismo entre 2001 e 2011:

Tabela 4 – Evolução no indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2001 a 2011)

Evolução no indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2001 a 2011)							
Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Alfabetizado nível rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Alfabetizado nível básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Alfabetizado nível pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: IPOBE/ INAF (2001-2011)

Por meio dos resultados apresentados podemos notar que durante os últimos 10 anos houve uma redução significativa do analfabetismo, o índice foi reduzido pela metade, passando de 12% para 6%. Também houve queda na porcentagem de pessoas que possuíam nível de alfabetização rudimentar,

de 27% para 21% e um aumento do nível básico de habilidades de leitura e escrita, de 34% para 47%. Contudo, a proporção dos brasileiros que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente sem alterações ao longo da década, em torno de 25%.

Os resultados mensuráveis das avaliações apresentadas demonstram que a democratização do acesso a diferentes etapas da Educação Básica ainda não foi alcançado. Os números também revelam as dificuldades enfrentadas por crianças e jovens com a leitura e a interpretação de textos, que provocam o atraso em todas as disciplinas escolares e, mais à frente, incidem sobre os índices elevados de analfabetismo funcional dos adultos. Contudo, não podemos perder de vista que as mudanças estão se processando, ainda que de forma lenta e gradual. Nosso estudo pretende mostrar como essas configurações se apresentam dentro das salas de aula no processo de interação entre crianças e adultos alfabetizando e suas professoras, evidenciando a importância da leitura e da escrita para a inserção desses sujeitos em práticas sociais letradas.

Neste capítulo traçamos um breve panorama sobre as configurações atuais da EJA e a instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos em nosso país, algumas de suas repercussões, implicações e desafios educacionais. A seguir apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e o processo de construção da lógica de investigação em uso.

3 TRAÇANDO CAMINHOS – PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais. A gente levanta, a gente sobe, a gente volta![...]. O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, Sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, E ainda mais alegre no meio da tristeza [...].

(João Guimarães Rosa)

A definição desse capítulo foi um processo complexo, de muitas idas e vindas, avanços e retrocessos. Desde o início do doutorado havia imaginado um determinado roteiro para a tese, mas com o passar do tempo já não tinha tanta clareza sobre o caminho a ser seguido. Aos poucos a escrita foi surgindo e os discursos foram se entrelaçando, com o objetivo de se construir uma orientação teórica metodológica coerente com o nosso trabalho.

Desse modo, para nos aprofundarmos na discussão e análise da relação entre as práticas de letramento vivenciadas por crianças e adultos nas salas de aula e o processo de construção de sentidos para as atividades de leitura, consideramos necessário compreender conceitualmente os termos a que estamos recorrendo, assim como é importante, também, iniciar uma discussão sobre a natureza da aprendizagem, da leitura e dos processos de alfabetização e de letramento.

Na primeira seção tornamos explícitos alguns aportes teóricos da área da linguística e da psicologia que buscaram investigar como aprendemos a ler, quais são os processos que nos levam a compreender o código escrito, bem como sua relação com as práticas de alfabetização e letramento realizadas na escola. Procuramos estabelecer um diálogo com essas teorias, pois consideramos que essas abordagens influenciaram fortemente as teorias e as práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem da leitura.. Entretanto o enfoque teórico-metodológico adotado no processo de análise de nossa pesquisa baseia-se na abordagem histórico-cultural de construção do conhecimento de Lev S. Vigotski (1927/2013, 1929/2000, 1930/2009,

1931/2012, 1933/2008); nos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem (BRUNER, 1997; GOMES, 2004; FREITAS 2007; GOMES; MONTEIRO, 2005; GOMES; MORTIMER, 2008; GOMES; DIAS; SILVA, 2008; GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011; GOMES *et al.*, 2011; VARGAS; GOMES, 2013); sobre alfabetização, letramento e linguagem (STREET, 1984, 1995, 2002, 2003; BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1980, 1988; ROJO, 2004, 2009; SOARES, 1998, 2003, 2004; CAFIERO, 2005), bem como nas contribuições da Etnografia Interacional (SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, 2004; CASTANHEIRA *et al.*, 2001). Esses autores serão retomados a partir da segunda seção.

Não temos como objetivo trazer à baila nesse momento questões acerca da história da leitura ou do livro, dos sujeitos, das materialidades e/ou das instituições. Ao discorrer sobre a leitura buscamos delinear alguns, dos muitos discursos atribuídos ao ato de ler, que estão histórica e culturalmente situados, impregnados ideologicamente por diferentes vozes sociais.

3.1 Abordagens psicológicas da leitura e sua articulação com a linguística

Segundo Kato (1986), as pesquisas que se propuseram a investigar o processo de apropriação da leitura se desenvolveram concomitantemente às formulações das teorias linguísticas. Até meados dos anos de 1950, prevalecia a concepção estruturalista de linguagem, que se apoiava na proposta bloomfieldiana. Em sua análise linguística, Bloomfield (1914/2010) utilizou os elementos da teoria behaviorista, pois considerava que esse campo de estudos poderia conferir à linguística um caráter científico. Ele não desprezava o componente mental, mas considerava que os movimentos expressivos correspondiam à fase física do processo mental: “qualquer que seja o processo mental, os movimentos expressivos correspondem a ele” (p.15). Para o behaviorismo a aprendizagem implica em uma mudança de comportamento. Essas mudanças acontecem por meio das experiências e essas, por sua vez, dependem das contingências ambientais. Segundo Skinner (1964), o comportamento pode ser modelado através do condicionamento operante, que

pode ser definido como “a ação sob o ambiente que o modifica e esta mudança irá alterar a probabilidade da resposta voltar a ocorrer no organismo como um todo” (MIRANDA; BRUCKNER; CIRINO, 2009, p. 155)

Logo, como qualquer outro tipo de habilidade, a linguagem, ou o comportamento verbal, são adquiridos através da experiência. Nas palavras de Skinner (1948, p. 20) o “comportamento verbal é o comportamento reforçado através da mediação de um outro organismo”, ou seja, “[...] o comportamento verbal, especificamente, caracteriza-se por ser aquele que atua indiretamente sobre o ambiente físico, agindo em primeira instância sobre outros seres humanos.”. (MIRANDA; BRUCKNER; CIRINO, 2009, p. 155).

Dessa forma, os modelos teóricos adotados por Bloomfield pressupunham a rejeição dos fatos não observáveis ou mensuráveis. Por esse motivo, em suas análises, o componente gramatical acaba precedendo o semântico (BRAGGIO, 1992). Ao explicar a origem da linguagem nos seres humanos, Bloomfield (1914/2010) parte de uma perspectiva evolucionária e mecanicista. O autor afirma que a linguagem de um indivíduo não é sua criação, mas constitui-se de hábitos adotados na relação estabelecida com outros membros da comunidade. Ao discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem, o autor compara a criança pequena, que está aprendendo a falar, com o adulto que entra em contato com uma língua estrangeira. Para Bloomfield (1914/2010), a percepção infantil sobre os sons da fala é errônea, por isso, muitas vezes, ocorre a troca de algumas letras nesse processo. Somente após um longo período de tempo escutando sons é que as articulações das crianças se tornam mais precisas e intimamente associadas umas às outras.

Para essa abordagem, só se aprende a falar quando há um estímulo do ambiente. Esse processo mecânico de repetição de sons permitiria “[...] à criança repetir os sons que ela ouve quando é estimulada a fazê-lo” (BRAGGIO, 1992, p. 9). Semelhante explicação é utilizada para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita. A ênfase recai sobre a internalização dos padrões regulares de correspondência entre som e soletração. A leitura é vista como um processo instantâneo, que pressupõe a decodificação de letras em sons da fala e a transformação posterior de sons

em significado. Ou seja, cabe ao leitor produzir uma resposta auditiva para um estímulo visual, e dessa forma, associar essa vocalização ao significado.

Kato (1986) acrescenta que, na fase inicial de alfabetização, os aprendizes tendem a utilizar a vocalização como um processo auxiliar com maior frequência. Isso também pode ocorrer com os leitores mais experientes em uma situação que demanda um grau de dificuldade maior. No entanto, essa dupla decodificação, de letras em sons e de sons em significado, pode prejudicar a compreensão da leitura, pois quando lemos sílaba por sílaba temos dificuldade em lembrar o que estava escrito no início da linha ao alcançarmos o final de uma oração. Esse processo se acentua ainda mais quando o texto a ser lido remete a uma longa série de sílabas sem sentido, reunidas para se ensinar determinada família silábica.

A consequência dessa abordagem para o ensino da leitura pode ser observada na dissociação entre o som e a significação; no excessivo controle da aprendizagem, que não admite erros; na centralidade no processo de decodificação e nos padrões de som/letra regulares, para que a grafia coincida com a pronúncia; no ensino das sílabas canônicas, consideradas mais fáceis de serem aprendidas; na utilização de fragmentos isolados e descontextualizados; na ênfase gramatical e nas formas ortograficamente corretas, independentemente das variações linguísticas; no domínio de pré-requisitos motores, como a lateralização espacial; e, ainda, no cerceamento das interações verbais e não verbais entre os pares e entre aluno e professor (BRAGGIO, 1992).

Com uma visão oposta ao empirismo, os racionalistas, alicerçados na teoria gerativa de Chomsky, afirmam que todo ser humano possui ao nascer uma capacidade biológica de aquisição da linguagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem resulta do amadurecimento de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito. Apesar de não negarem o papel da experiência, postulam que todas as crianças vão descobrindo a teoria da sua língua sem a necessidade de um ensinamento explícito sobre o seu funcionamento. Elas internalizam um conjunto de regras gramaticais que vão possibilitar a produção ilimitada de sentenças (BRAGGIO, 1992). Dessa forma, o que acontece não é a repetição ou a imitação de um modelo, mas um processo ativo de criação.

Influenciado por essa perspectiva, Goodman (1967) formula um modelo psicolinguístico para explicar o processo de aquisição da leitura. Ele refuta a ideia de que a leitura seja um processo linear e preciso, que envolve a percepção e a identificação de letras, sílabas e palavras. Para o autor:

A leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas disponíveis selecionadas do input perceptual com base na expectativa do leitor. Uma vez que esta informação parcial é processada, decisões provisórias são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou refinadas à medida que a leitura progride (GOODMAN, 1976, p. 2, tradução nossa²²).

Na proposta de Goodman (1967), a leitura se configura num jogo de adivinhação. Ela demanda a predição psicolinguística e envolve a habilidade do leitor de confirmar, rejeitar e reconstruir significados para o que está sendo lido. Kato (1986) adverte que uma leitura bem sucedida não se pauta somente pela capacidade de antecipação, pois em algumas situações o leitor pode se perder diante de adivinhações não autorizadas pelo texto. Atento a essa questão Goodman (1967) explica que os “erros” constituem tentativas de se alcançar a compreensão e podem oferecer pistas importantes para a análise do processo pelo qual o leitor está passando ao ter contato com o material escrito.

O modelo desenvolvido pelo autor prevê os possíveis enganos que podemos cometer durante leitura e sistematiza o processo cíclico pelo qual o leitor tem que passar. Conforme Goodman (1967), inicialmente, examina-se o texto ao longo da linha de impressão. Aqueles que já foram ensinados que a escrita é registrada de cima para baixo e da esquerda para a direita executarão esse movimento com os olhos. Em seguida, é preciso fixar em um ponto para permitir o foco do olho. As impressões mais próximas do ponto fixo serão centrais e focalizadas, outras serão periféricas. Nesse momento tem início o processo de seleção dos sinais gráficos que serão decodificados. Essa escolha é orientada por suas escolhas anteriores, por seu conhecimento sobre a linguagem, seu estilo cognitivo e ainda pelas estratégias de aprendizagem já internalizadas. A partir daí será possível formar uma imagem perceptual

²² Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected, or refined as reading progresses (GOODMAN, 1976, p. 2).

usando esses sinais e os seus sinais antecipados. É interessante notar que a imagem é, em parte, o que ele vê e, em parte, o que esperava ver. Então é necessário buscar na memória pistas sintáticas, semânticas e fonológicas relacionadas à imagem. Isso pode levar à seleção de mais pistas gráficas ou a uma possível reconfiguração da imagem perceptual. Neste ponto, o leitor faz um palpite ou escolha coerente com os sinais gráficos encontrados. Caso seja possível, a análise semântica realizada leva a decodificação parcial. Este significado é armazenado na memória de curto prazo enquanto a leitura prossegue. Se nenhum palpite é possível, verifica-se o *input* perceptual memorizado novamente.

Contudo, se mesmo após a verificação o leitor sentir que não é possível uma antecipação, ele olha novamente para o texto em busca de mais pistas gráficas. Caso consiga fazer uma escolha decodificável, ele testa a sua aceitabilidade semântica e gramatical no contexto desenvolvido pelas escolhas anteriores e decodificações já realizadas. Se a escolha não é aceitável, torna-se necessário regredir o olhar a fim de localizar o ponto de inconsistência semântica ou sintática. Quando tal ponto for encontrado, a leitura é iniciada novamente a partir desse ponto. Mas se nenhuma inconsistência pode ser identificada, ele continua lendo em busca de alguma sugestão que tornará possível conciliar a situação anômala. Se a escolha for aceitável, a decodificação é estendida, o significado é assimilado com o significado anterior, e se necessário, o significado prévio é acomodado. Dessa maneira, formam-se expectativas sobre o *input* e o significado que ocorrerão em seguida e o ciclo continua.

É possível afirmar que o modelo de Goodman (1967) se contrapõe ao enfoque behaviorista, que focaliza a sintaxe e as habilidades perceptivas e motoras. O autor considera a leitura como um processo ativo, em que o leitor busca a construção do significado, mediante suas experiências e conhecimentos prévios. Essas questões são aprofundadas pelo autor ao longo de seu trabalho. Na década de 1980 do século XX, é possível notar uma reformulação em seu modelo de leitura. Goodman (1985) volta seu olhar para a cultura das crianças, para a comunidade na qual estão inseridas e ainda, para os eventos de letramento nos quais a leitura e a escrita acontecem. Embora

reconheça as especificidades dos dois processos, Goodman (1984) destaca a unidade entre eles:

Apesar do processo da linguagem escrita aparentemente variar muito conforme ele é usado nas diferentes funções e contextos a que serve a leitura e escrita são na verdade unitárias, um processo psicolinguístico. Em uma linguagem geradora, representa, no entanto uma visão da realidade e é por sua vez representada pela língua (GOODMAN, 1984, p.81, tradução nossa²³).

A flexibilidade desse processo unitário pode ser percebida nos propósitos, no público, na proficiência, na linguagem e na ortografia. Goodman (1985) afirma que apesar dessa diversidade, podemos notar também aspectos universais, como o fato de que as crianças aprendem a ler uma linguagem que já dominam como falantes. O autor também destaca outros conhecimentos que as crianças possuem sobre a escrita antes do contato sistemático proporcionado pela escola, como a maneira de manusear um livro. Do nosso ponto de vista, esses conhecimentos variam muito, conforme o contexto no qual as crianças se inserem. Atualmente, com a utilização de celulares, computadores e diversos outros aparelhos com a tecnologia *touch screen*²⁴, vemos crianças tentando manipular os livros do mesmo modo: aguardando a mudança de páginas com um toque ou movimentando o objeto para que a tela mude.

Na perspectiva de Goodman (1985), para que o professor auxilie os alunos em seu processo de aprendizagem, é necessário que o docente conheça as formas de funcionamento da leitura. O autor também estende essa reponsabilidade aos administradores e aos demais envolvidos com a criação de programas de alfabetização e políticas públicas relacionadas. O docente deve se apresentar como um facilitador, utilizando textos e materiais didáticos

²³ Though written language process appear to vary greatly as they are used in the wide range of functions and contexts they serve, reading and writing are actually unitary, psycholinguistic process. In a generating language, though represents a view of reality and is in turn represented by language (GOODMAN, 1984, p.81).

²⁴ Conforme o site infoescola a **tecnologia *touchscreen*** ou **tecnologia sensível ao toque** está presente em diversos aparelhos tais como computadores, celulares, videogames portáteis, entre outros, cuja função é a de detectar a presença e localização de um toque com os dedos ou objetos, dentro de uma área de exibição, dispensando assim o uso de algum periférico de entrada, como os teclados e mouses. A parte de exibição a ser tocada é uma tela sensível à pressão, do qual podem ser feitas diversas ações, sendo possível uma interação direta com o que é exibido tocando imagens, números, palavras e letras na tela. <http://www.infoescola.com/tecnologia/touchscreen/>

que se aproximam dos interesses dos aprendizes. A interação entre os alunos deve ser estimulada de forma que as diferenças individuais contribuam para a aprendizagem coletiva.

O aspecto interacional também é um elemento chave para Ferreiro e Teberosky (1986) na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. O livro tornou-se bastante conhecido entre pesquisadores de várias partes do mundo e no Brasil não foi diferente. As autoras trouxeram respostas para muitas questões relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita, que afligiam alfabetizadores há vários anos. No entanto, a ênfase dada aos estágios de desenvolvimento descritos por Ferreiro e Teberosky (1986) coloca em segundo plano as contribuições das autoras para a compreensão do processo de apropriação da leitura. As pesquisas realizadas por elas também se basearam na perspectiva de Goodman e na psicolinguística contemporânea Pós-Chomskyana, entretanto algo que diferencia seu trabalho dos demais é o vínculo estabelecido com a teoria da inteligência de Piaget. Questionadas sobre a pertinência de tal teoria para a investigação dos processos de aquisição da leitura e da escrita Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que:

[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento. (Da mesma maneira que a teoria de Freud não pode ser considerada como uma teoria particular da neurose, ou dos processos inconscientes, mas sim como uma teoria geral sobre o funcionamento afetivo) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 28, grifo das autoras).

Portanto, sob as bases piagetianas, atribui-se ao sujeito cognoscente o papel de buscar o próprio conhecimento, através da compreensão do contexto no qual está inserido e das tentativas de resolução das inquietações que esse contexto provoca. Dessa maneira, a aprendizagem acontece por meio de suas ações sobre os objetos à sua volta. Para Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças que vivem em um ambiente urbano possuem, desde o seu nascimento, contato com diferentes tipos de textos escritos, encontrados em seus brinquedos, nas suas roupas, na televisão, nas placas informativas etc. Consequentemente, ao chegarem à escola, possuem uma ideia a respeito da natureza da escrita. Com relação à leitura, as autoras

demonstraram em seu estudo, realizado com crianças que ainda não sabiam ler, que a presença de letras não é condição suficiente para que se possa ler uma palavra, é preciso haver uma quantidade suficiente de letras e, ainda, uma variedade de caracteres. Outro exemplo importante refere-se à identificação dos atos de leitura em que as autoras questionam “quais são os indicadores que servem à criança para saber se um adulto, atuando sobre um portador de texto, está lendo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.156). Após a condução das situações experimentais, as autoras concluem que no primeiro nível as crianças pensam que para ler é necessário que a voz acompanhe o gesto, caso contrário o adulto está somente olhando as letras e as imagens. No próximo nível os meninos e meninas entrevistados demonstram compreender que a leitura silenciosa é uma forma de leitura, e algo que se destaca em seus argumentos é a justificativa baseada em modelos de adultos leitores, como vemos nos exemplos: “Estás lendo... porque assim lê meu papai” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p.162). Ou ainda: “Já sei! Mas estás lendo... Porque meu papai está lendo e não escuto nada” (*Ibidem*, 1986, p.162). No último nível foram encontrados diversos índices que caracterizam a atividade de leitura, como os gestos, o tempo despendido em determinado ponto da folha, a direção do olhar e o tipo de exploração.

Essas ideias acerca do funcionamento da linguagem escrita, da atividade de leitura e suas significações não foram ensinadas às crianças. Para as autoras isso demonstra que alguns conhecimentos têm origem nas construções espontâneas das crianças e não dependem da transmissão social, diferentemente das convenções gráficas.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), no processo de aquisição da língua escrita não há uma espera passiva, de transmissão de conhecimentos, de quem sabe mais para quem sabe menos. Existe um sujeito ativo que busca adquirir o próprio conhecimento. As autoras destacam que a ideia do sujeito ativo não está relacionada à execução de várias ações, mas à capacidade de comparação, exclusão, ordenação, categorização, reformulação, comprovação, formulação de hipóteses e, ainda, reorganização em ação interiorizada ou ação efetiva (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Dessa maneira, toda a aprendizagem deve partir do próprio sujeito, pois os novos conhecimentos

devem ser assimilados de acordo com os esquemas que ele possui à disposição.

Contrariando a perspectiva behaviorista, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que até mesmo as propriedades observáveis do objeto a ser explorado podem variar. Na história psicogenética há uma progressão daquilo que o sujeito é capaz de interpretar, e essa capacidade está relacionada ao desenvolvimento de seus esquemas interpretativos. Portanto, as propriedades de cada objeto serão ou não observáveis para um sujeito.

Para as autoras o conhecimento objetivo aparece na teoria de Piaget como uma aquisição. Elas explicam que esse processo não se configura de forma linear ou cumulativa, mas por meio de grandes reestruturações globais. Ainda que em alguns momentos essas reestruturações não possibilitem alcançar o produto final esperado devem ser interpretadas como construtivas. A noção de erro construtivo piagetiano se contrapõe à abordagem associacionista, que não estabelece uma diferenciação entre os erros cometidos pelos aprendizes. Para Ferreiro e Teberosky (1986), alguns erros podem ser considerados sistemáticos, pois não acontecem por falta de atenção ou dificuldade de memorização. Esses erros constituem pré-requisitos necessários à obtenção da resposta esperada e podem levar a uma interpretação mais próxima do processo pelo qual o aprendiz está passando. Ao discutirem sobre os aspectos formais do grafismo e sua interpretação, as autoras nos apresentam um bom exemplo desse tipo de erro. Uma menina de cinco anos, participante da pesquisa, identifica um cartão que lhe é apresentado com a escrita EA como adequado para leitura, mas repudia outro cartão que contém somente a letra E, afirmando que esse tipo de representação não é uma letra, mas um número. Conforme Ferreiro e Teberosky (1986), poderíamos afirmar que, aparentemente, a criança possui algum tipo de problema perceptual, e confunde números com letras. Entretanto, nesse caso a menina apresenta um questionamento conceitual, ao considerar que uma letra sozinha não pode ser considerada uma escrita, mas um número sozinho pode expressar uma quantidade. Desse modo, quando a criança realiza a leitura de uma palavra e o resultado não é compatível com o esperado, deve-se observar o que levou à determinada construção, qual a natureza do “erro”.

Para as autoras a leitura requer uma informação visual, provida pela organização das letras no material escrito e uma informação não visual, resultado da competência linguística do sujeito leitor. Além disso, também fazem parte das informações não visuais: o conhecimento do tema, a identificação do suporte material do texto. Esses dois elementos possibilitam que o leitor antecipe algo sobre o texto. Dessa maneira, o leitor vai completando com sua informação não visual as informações visuais identificadas.

A predição também é bastante enfatizada por Ferreiro e Teberosky (1986), entretanto elas consideram que esse processo não pode ser confundido como uma antecipação qualquer. É a predição inteligente, linguisticamente controlada, que auxiliará o sujeito a realizar uma boa leitura. As autoras afirmam que existem dois tipos de predições, as léxico-semânticas e as sintáticas. As predições léxico-semânticas possibilitam antecipar o significado do texto, bem como realizar autocorreções. Já as predições sintáticas tornam possível antecipar a categoria sintática de um termo e corrigi-lo se necessário. Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que as antecipações inteligentes não podem acontecer quando o leitor está diante de orações como “o bebê viu a uva”, ou “o boi baba”. As autoras trazem exemplos semelhantes em outras línguas, como: “the fat cat sat on the mat”²⁵, do inglês e “bébé a bu, bébé bave”²⁶, do francês. Essa fórmula, tão utilizada nas cartilhas brasileiras e em diversos livros didáticos artificializa a língua escrita e dificulta a construção de significados, pois centra-se na decodificação e se distancia do funcionamento real da linguagem. As autoras destacam que a decodificação nem sempre leva à compreensão, pois em sua pesquisa acompanharam a leitura de crianças que conseguiam chegar ao final de uma oração, sem, contudo, atribuir sentido para o que leram.

Ferreiro e Teberosky (1986) apresentam diversas contribuições sobre o processo de apropriação da leitura. Dentre elas destacamos: o reconhecimento de que ao chegarem à escola as crianças possuem conhecimentos diversos sobre o funcionamento da língua escrita e a identificação do processo de desenvolvimento conceitual sobre a leitura e a

²⁵ “O gato gordo sentou-se no tapete” – tradução nossa.

²⁶ “Bebê bebeu, bebê babou” – tradução nossa.

escrita e suas inter-relações. Consideramos que o papel do sujeito é essencial no processo de apropriação do conhecimento, mas não suficiente, porque ele aprende e se desenvolve na relação com o outro, com a cultura, pela e na linguagem. Esses sujeitos estão constantemente cercados por múltiplos mediadores semióticos que lhes possibilitam acessar diferentes tipos de conhecimentos.

Essas ideias serão aprofundadas por meio das definições apresentadas a seguir.

3.2 Leitura: uma atividade humana

Como mencionamos, a proposta desta pesquisa fundamenta-se na ontologia do ser sócio-histórico-cultural²⁷. Epistemologicamente é nesse intercâmbio que seus conhecimentos, emoções, papéis e funções sociais vão sendo internalizados e apropriados, em um processo dialético que é ao mesmo tempo social e individual, cognitivo e afetivo, mediado pelos sistemas simbólicos.

Ao longo do processo de análise dos eventos de letramento, nossa atenção voltou-se para as atividades de leitura e para a interação dos participantes com esse instrumento. Como atividade essencialmente humana, a leitura, e conseqüentemente seu aprendizado, coloca à disposição do indivíduo um instrumento cultural que se torna parte de suas estruturas psíquicas. Essa nova aquisição em interação com outras funções já existentes, como a memória natural, a atenção involuntária e a percepção, contribui para a constituição do processo de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento. Vimos que ao aprender a ler e escrever, José Geraldo modifica e transforma os modos de organização de sua atividade no

²⁷ Gostaríamos de tornar evidente que as nossas discussões estão em consonância com os recentes questionamentos levantados por Prestes (2010) em sua tese de doutoramento. Nesse trabalho, a autora aponta que, alguns equívocos nas traduções produziram alterações em conceitos fundamentais da teoria Vigotskiana. Além disso, nas edições em português houve diversos cortes e adulterações que distorcem as ideias de Vigotski. Dessa forma, procuramos utilizar ao longo de nosso trabalho os textos integrais publicados na coleção Obras Escogidas, traduzidas diretamente do russo para o espanhol.

trabalho. Mas como compreender essas interferências e mudanças? Para tentar clarear um pouco essa questão, tornou-se necessário dedicarmo-nos inicialmente ao estudo das funções psicológicas superiores.

Conforme VIGOTSKI 1927/2013, o estudo das funções psicológicas superiores deve ser realizado de maneira a contemplar a história desse processo. A historicidade constitui a matriz do pensamento Vigotskiano e para Sirgado (2000) “[...] é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje [...]” (p.48). No texto do Manuscrito de 1929, o próprio Vigotski explica que a palavra história tem para ele dois significados distintos e diferencia o materialismo histórico do materialismo dialético. Mas, apesar de diferenciá-los o autor também explica a conexão que existe entre eles. O primeiro significado diz respeito à abordagem dialética. A dialética citada por Vigotski diverge da proposta idealista de Hegel e seus seguidores, pois se baseia na concepção marxista. Apesar de sua formação filosófica e política inicial sob as bases Hegelianas, Marx acabou abandonando o idealismo e elaborando uma filosofia própria. Nas palavras de Marx:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1873/1996, p. 140)

Essa relação entre o ideal e o material pressupõe o fluxo do movimento nos fenômenos individuais e sociais. Todo fenômeno tem a sua própria história que não pode ser analisada e compreendida isoladamente, sem que se examinem as suas relações mútuas, seu desenvolvimento e conseqüentemente as suas transformações. Esses aspectos não podem ser desconsiderados ao examinarmos a história do próprio homem, ou a história no próprio sentido, como afirma Vigotski no manuscrito de 1929. Desse modo, veremos que, no estudo das funções psicológicas superiores, Vigotski trata do contexto de produção desse tema dentro da psicologia, bem como da sua relação com os processos de desenvolvimento e constituição humana.

Ao iniciar suas colocações sobre o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores Vigotski (1927/2013) chama a atenção para a inexistência de trabalhos dentro da psicologia que abordassem a história desse processo. No início do século XX existiam diversas correntes psicológicas, como a Gestalt, a Psicanálise, o Behaviorismo e a Reflexologia Soviética e cada uma delas possuía um objeto de estudo diferente. Não havia uma psicologia única, por isso um dos principais objetivos de Vigotski era propor as bases de uma ciência geral, que fosse coerente com o conhecimento produzido. Dessa forma, seria possível: “[...] coordenar criticamente dados heterogêneos, sistematizar leis dispersas, interpretar e comprovar resultados, depurar métodos e conceitos e estabelecer princípios fundamentais [...]” (VIGOTSKI 1927/2013, p. 259-260, tradução nossa)²⁸. À vista disso, Vigotski procura dialogar essencialmente com as escolas da Psicologia Empírica Subjetiva e da Psicologia Objetiva.

Inicialmente o autor critica a concepção tradicional, da Psicologia Subjetiva, pois considera que para essa abordagem as funções psicológicas superiores são vistas como processos e formações naturais. Essa visão unilateral acaba “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psicológico da criança” (VIGOTSKI, 1931/2012, p. 12, tradução nossa)²⁹.

Vigotski (1931/2012) busca situar os temas desenvolvidos até aquele momento e afirma que existem numerosas investigações sobre diferentes aspectos, problemas e momentos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Ele cita como exemplos: a linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção de mundo, o desenvolvimento das representações e das operações numéricas, a formação de conceitos, etc. Entretanto, para o autor, esses estudos, naquela época, tiveram como foco os processos naturais e, por isso, acabam desconsiderando que essas formações são complexas e devem ser analisadas de modo que todas as suas especificidades sejam consideradas.

²⁸ “[...] coordinar criticamente datos heterogéneos, de sistematizar leyes dispersas, de interpretar y comprobar los resultados, de depurar métodos y conceptos, de establecer principios fundamentales [...]” (VIGOTSKI 1927/2013, p. 259 e 260).

²⁹ “[...] confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño.” (VIGOTSKI, 1931/ 2012, p. 12).

Além disso, a investigação realizada pelos pesquisadores da psicologia subjetiva baseia-se na decomposição dos elementos constituintes. Para Vigotski (1931/2012) essa divisão faz com que o caráter unitário estrutural se perca. É como se, em nosso caso, nos propuséssemos a fragmentar e estudar isoladamente os eventos de leitura, os discursos e as ações dos participantes, bem como os gêneros textuais, as metodologias, e os artefatos produzidos, sem estabelecer uma relação dialética entre eles, sem considerar o contexto de produção e a historicidade desses processos. O simples agrupamento de todos esses elementos não poderia levar à compreensão do processo de apropriação da leitura e dos sentidos produzidos por quem lê.

Dessa forma, para Vigotski (1931/2012), o problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança é apontado como o campo em que a abordagem da decomposição acarreta maiores problemas. A análise empregada não considerava a gênese do desenvolvimento e por isso os processos genéticos acabam sendo substituídos por questões mecânicas e externas, relacionadas à idade cronológica. Ou seja, não havia uma diferenciação entre as mudanças biológicas ocorridas nas crianças e os ganhos qualitativos que promovem mudanças em seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (1931/2012), a nova psicologia objetiva e a psicologia empírica subjetiva situam o desenvolvimento cultural e biológico da criança em uma mesma linha. Esses fenômenos são percebidos pelos seus pesquisadores como oriundos “de uma mesma ordem, de natureza psicológica idêntica e com leis regidas pelos mesmos princípios” (VIGOTSKI, 1931/2012, p. 13)³⁰. Sendo assim, não é possível responder questões referentes ao surgimento dessas funções, bem como seus desdobramentos.

Além disso, essas correntes também adotam a mesma atitude analítica e metodológica ao não considerarem as oposições, contradições, evoluções e involuções intrínsecas ao processo de desenvolvimento. Ou seja, ambas não constroem seu pensamento científico sob bases dialéticas.

Entretanto, apesar das semelhanças entre a nova psicologia objetiva e a psicologia empírica subjetiva, elas também possuem diferenças epistemológicas consideráveis. Vigotski destaca os avanços do behaviorismo

³⁰ “[...] del mismo orden, de idéntica naturaleza psicológica, y con leyes que se regirían por el mismo principio.” (VIGOTSKI, 1931/2012, p. 13).

americano ao introduzir as noções de sistema e funções em seu corpo de ideias. A partir dessa inserção, o organismo é reconhecido como um todo complexo. Os processos de conduta podem ser analisados de forma integral, como funções adquiridas através de sistemas de hábitos já elaborados e prontos para serem usados em situações apropriadas (VIGOTSKI, 1931/2012, p. 16). Conseqüentemente, os behavioristas também acabam diferenciando as funções adquiridas das funções instintivas e emocionais.

Contudo, a criação dos conceitos de função e sistema é insuficiente para gerar a premissa necessária à compreensão dos processos superiores da conduta adequados a sua natureza psicológica. Assim como a corrente empírica subjetiva, o behaviorismo mantém uma visão atomística. Para Vigotski (1931/2012), essas correntes não são mais do que uma psicologia dos processos elementares. É por essa razão que os estudos desenvolvidos dentro da psicologia infantil focalizavam os primeiros anos de vida, pois, nessa fase as funções estão sendo amadurecidas e desenvolvidas e os processos superiores encontram-se ainda em estado embrionário.

Ainda conforme o autor, o entendimento desse período, também denominado de pré-histórico, é essencial para futuras elaborações científicas, bem como para a compreensão do processo de desenvolvimento como um todo. Vigotski (1931/2012) considera que nessa fase é possível identificar as raízes biológicas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, são nos primeiros anos de vida da criança que as formas culturais básicas do comportamento humano, o uso de ferramentas e a linguagem podem ser observadas e analisadas.

Dando prosseguimento aos seus apontamentos Vigotski (1931/2012) afirma que, a abordagem do processo de desenvolvimento cultural da criança pelas psicologias objetiva e subjetiva também apresenta congruências. A psicologia objetiva se posiciona contra o estabelecimento de diferenças entre as funções psicológicas superiores e inferiores e se limita a classificá-las em reações inatas e adquiridas, sendo essas últimas pertencentes a uma classe única de hábitos elaborados. Já a psicologia empírica subjetiva, restringe o desenvolvimento psicológico da criança à maturação das funções elementares. A essas funções é atribuído um segundo nível cuja origem não é explicada.

Desse modo, o que acontece é uma ruptura entre a psicologia infantil e a psicologia geral, pois funções como atenção voluntária, imaginação criadora, vontade previsor, que surgem no decorrer do desenvolvimento dos indivíduos, não podem ser elucidadas por meio dos estudos realizados. Com essa visão, Vigotski (1931/2012) expõe o dualismo existente no interior do conhecimento psicológico produzido até então: a divisão metafísica da psicologia em dois níveis. De um lado, a psicologia fisiológica, fundamentando as ciências naturais, de outro, a psicologia compreensiva, descritiva, alicerce das ciências humanas.

Para o autor, mesmo os pesquisadores da psicologia estrutural, que buscam romper com esse dualismo, não escapam do problema do anti-historicismo dos estudos do desenvolvimento humano. O conceito de estrutura é aplicado igualmente para as diversas formas de conduta e da psique, não existem definições que correspondam às noções de cultura e história. Mais uma vez o cultural e o histórico acabam se transformando em formações naturais. Supõe-se que as ideias de uma criança que vive ou viveu em diferentes tempos e espaços tenham um mesmo princípio. Cria-se um sujeito universal e abstrato, à margem de seu meio social e, com isso, seu desenvolvimento passa a ser considerado um processo independente das vivências socioculturais e históricas dos sujeitos. Conforme Prestes (2010), o conceito de vivência é uma tradução do termo russo *perejivanie* e relaciona-se à unidade existente entre a situação social de desenvolvimento e as especificidades dos sujeitos. Dessa forma, cada um terá uma organização psíquica diferente, que é resultado de sua história de vida (GONZÁLEZ REY, 2009).

Como vimos, Vigotski (1931/2012) demonstra, por meio de um exame crítico, como as correntes psicológicas contemporâneas a ele focalizam os problemas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor realiza um estado do conhecimento produzido até os 30 primeiros anos do século XX, pontuando os avanços e dificuldades enfrentados na investigação do tema. Em seguida, discorre sobre suas próprias conceituações acerca das funções psicológicas superiores.

Para o autor, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores constitui-se por meio de dois grupos de fenômenos que,

inicialmente, podem ser considerados heterogêneos, mas, na verdade, estão intimamente relacionados. Podemos pensar em duas linhas distintas, com gênese diversa, mas conectadas entre si. A primeira refere-se aos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a leitura e a escrita, o cálculo e o desenho; e a segunda trata dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores especiais: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Esses dois fenômenos, em conjunto, constituem o que ele chama de processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta das crianças.

Para Vigotski (1931/2012) o entendimento dos processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta é uma asserção indispensável: por um lado é um processo biológico, de evolução das espécies animais que levou a aparição do *Homo sapiens*, por outro, é um processo de desenvolvimento histórico, que permitiu ao homem primitivo³¹ converter-se em um ser cultural. Os dois processos, biológico e cultural, estão separados na filogênese e constituem duas linhas independentes de desenvolvimento, enquanto na ontogênese formam uma unidade.

A aparente união desses dois processos na ontogênese revela a singularidade e a especificidade da análise do problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso, não se pode reduzi-lo ao desenvolvimento biológico, ou seja, não se pode considerar que a evolução do homem primitivo ao homem cultural seja uma simples continuação do desenvolvimento dos animais aos seres humanos. As mudanças biológicas são a base para o processo evolutivo, mas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores transcorre sem que o tipo biológico humano sofra alterações.

Atualmente, diferentes pesquisadores, (ROGOFF, 2003; SHWEDER *et al*, 1998; COLE, 2006) oriundos de áreas como a psicologia e a antropologia, têm se dedicado a compreender como os fatores filogenéticos estão ligados à cultura e à ontogênese humana. Para Cole (2006), o *turning point* do processo de desenvolvimento humano pode ser explicado pelo estudo do surgimento do

³¹ A expressão “homem primitivo” utilizada por Vygotsky em seus trabalhos foi mantida em nossa tradução, entretanto, enfatizamos que a diversidade existente entre as culturas não deve ser compreendida como um princípio de hierarquização.

uso de ferramenta nos gorilas e chimpanzés na filogênese, pelo aparecimento do trabalho e da mediação simbólica na história humana e ainda pela convergência da história cultural e da apropriação da linguagem ocorrida durante a filogênese na ontogênese. Juntas, essas mudanças possibilitaram ao homem mais do que a adaptação evolutiva da espécie, pois nos tornaram capazes de agir no mundo de forma diferenciada, através da transformação e do controle da natureza.

Antevendo a necessidade de estabelecer um diálogo com outras áreas, Vigotski (1931/2012) buscou, em diferentes ramos da psicologia e de outras ciências, como a sociologia e a antropologia, explicações para as mudanças ocorridas no desenvolvimento humano sem as respectivas alterações em seu tipo biológico. O autor conclui que:

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VIGOTSKI, 1931/2012, p. 34, tradução nossa)³².

Essas novas formas de comportamento, são qualitativamente diferentes e constituem processos de desenvolvimento próprios e diferenciados. Para melhor compreendê-los, Vigotski (1931/2012) considera que é preciso voltar a atenção para a ontogênese, pois no processo de desenvolvimento da criança podemos observar as manifestações dos planos biológico e histórico, ou seja, o natural e o cultural. A distinção das duas linhas de desenvolvimento psicológico da criança corresponde às duas linhas do desenvolvimento filogenético da conduta.

É importante destacar que para Vigotski (1934/1993) a ontogênese não repete e nem reproduz a filogênese, porque os processos de desenvolvimento biológico e cultural, nesse domínio genético, ocorrem simultaneamente, possuem semelhanças, mas não são paralelos. A criança

³² “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 34).

que está passando por um intenso processo de maturação biológica também está se desenvolvendo culturalmente. O autor toma como exemplo o desenvolvimento da linguagem falada. Para aprender a se comunicar com os outros a criança precisa estar apta biologicamente, ou seja, é preciso que o aparelho fonador, que envolve o funcionamento de vários órgãos, se desenvolva. Ao mesmo tempo, essa criança deve estar inserida em uma determinada cultura, em contato com uma língua, pois caso permaneça isolada do contato com outros seres humanos não será capaz de aprender a falar. Compreendemos que processo semelhante acontece ao nos apropriarmos da leitura e da escrita. É preciso possuir condições biológicas para o desenvolvimento dessas atividades, e também ter acesso a oportunidades de aprendizagem e de participação em eventos e práticas sociais relacionados à cultura escrita.

Dessa forma, observamos que o cultural e o biológico formam um processo de desenvolvimento único e complexo – provocando uma revolução no desenvolvimento das crianças. Essa revolução, ou seja, a construção da unidade entre pensamento e fala que dá origem ao pensamento verbal ocorre por volta dos dois anos de idade. Nos primeiros anos de vida, existe um período pré-linguístico no pensamento e uma fase pré-intelectual na linguagem. A criança aprende sobre o mundo a sua volta por meio da exploração não verbal. Durante o período pré-linguístico a comunicação com os outros acontece por meio do choro, do riso, de sons inarticulados, de movimentos etc.

Em suas investigações acerca das relações entre pensamento e fala nas primeiras etapas do desenvolvimento filogenético e ontogenético, Vigotski (1934/1993) critica os pesquisadores que propõem analisar os processos de pensamento e palavra como se eles fossem alheios um ao outro. Pensamento e palavra possuem raízes genéticas diferentes que surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana. Entretanto, a ausência de um vínculo primário não significa que esse vínculo só possa surgir como uma ligação mecânica, externa. Na época em que ele produziu seu trabalho predominavam duas correntes psicológicas, que representavam dois polos extremos. É importante destacar que apesar dessas críticas terem sido feitas há mais de 70 anos, ainda hoje ambas as abordagens – estruturalista e associacionista – continuam exercendo forte influência nos

campos de estudo sobre a linguagem e conseqüentemente sobre o processo de alfabetização. A corrente estruturalista propunha uma completa fusão entre o todo e as partes, como se eles não guardassem diferenças e particularidades. Nessa perspectiva nega-se a especificidade da palavra e da sua relação com os significados. O desenvolvimento do significado da palavra termina no momento em que ele surge. Já o Associacionismo afirmava que para se compreender o todo bastava decompô-lo em diversas partes isoladas. De acordo com Vigotski (1934/1993), esse método de decomposição do todo em elementos isolados impede o estudo das relações internas entre o pensamento e a palavra, pois leva o investigador a estabelecer uma interação puramente externa entre esses processos elementares, como se fossem duas formas heterogêneas de atividade e como se não guardassem alguma relação interna. Conceber a relação entre pensamento e palavra através dessa abordagem implica compreender a linguagem como uma cadeia de associações, em que o significado das palavras não pode se desenvolver.

Diante dessas questões Vigotski (1934/1993) propôs a substituição da análise dos elementos isolados (pensamento/palavra) pelo método de investigação da unidade. Nessa perspectiva, a unidade de análise escolhida deveria considerar a diferença entre o todo e seus elementos, mas ao mesmo tempo necessitaria conservar as propriedades inerentes ao todo, pois constitui uma parte viva e indivisível da totalidade.

Dessa forma, para estudar as relações entre pensamento e palavra a unidade de análise adotada pelo autor foi o significado das palavras. Para Vigotski (1934/1993), o significado da palavra representa uma unidade indivisível dos processos de pensamento e da fala, pois é um fenômeno da fala e do pensamento. O autor explica que, a palavra, livre do significado, não pode ser considerada uma palavra, pois acaba se tornando um som vazio. Conseqüentemente, o significado pode ser considerado como uma propriedade da própria palavra. Por isso, podemos analisá-lo como um fenômeno da fala. Com relação ao pensamento, Vigotski (1934/1993) afirma que a palavra é uma generalização, ou um conceito, e toda generalização é um ato de pensamento. Logo, a palavra também pode ser compreendida como um fenômeno do pensamento. Como resultado, podemos dizer que o significado da palavra está sujeito a um processo evolutivo e dialético. Ele varia em sua estrutura interna,

tal como na relação entre pensamento e palavra. E por isso são dinâmicos, e não formações estáticas, eles mudam, evoluem, variam. Ao aprendermos uma palavra, o aprendizado de seu significado está apenas começando, ele modifica-se nos contextos diferenciados de uso da palavra uma vez que a relação entre pensamento e palavra é dialética – ocorre o movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Nas palavras de Souza (2011), a “[...] palavra reúne, então, de acordo com a teoria vygotskyana, subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição, constituindo relações de complementaridade.” (p. 252).

Em nosso trabalho a unidade de análise adotada relaciona-se às atividades de leitura. Entendemos que essas atividades são construídas na vida diária, na vivência da sala de aula pelos participantes. Elas têm sentido e significados próprios que são atribuídos pelo grupo ao longo do tempo de forma mediada. Essa mediação acontece por meio dos instrumentos e dos signos. De acordo com Vigotski (1934/1993), o instrumento é uma criação do homem, uma atividade externa que tem como função o controle e o domínio da natureza. É o elemento material através do qual o sujeito regula suas ações sobre objetos também materiais. Já o signo é um instrumento psicológico, próprio da atividade humana e se destina ao controle e regulação das ações psicológicas do indivíduo. Organizados em estruturas complexas e articuladas os signos constituem os sistemas simbólicos compartilhados pelo conjunto dos membros de um determinado grupo social.

Partindo dessa perspectiva, afirmamos que é nessa relação mediada pelos instrumentos, pela linguagem, pelos outros e pela cultura, que a construção de significados/sentidos se constitui como essencial para a análise das atividades de leitura. Os sentidos vão sendo construídos nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações.

Essa definição de sentido permite pensar as funções psicológicas, “para além das próprias operações que as definem” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 06, tradução nossa)³³

³³ “[...] más allá de las propias operaciones que las definen.” (*Idem*).

[...] como produções subjetivas que expressam sentidos subjetivos e se configuram em representações que expressam os múltiplos efeitos da experiência vivida através das produções simbólicas e emocionais que se qualificam qualquer processo psicológico ou atividade humana. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 06, tradução nossa).³⁴

Dessa forma, no jogo das condições, das vivências, das necessidades, dos interesses, dos impulsos, do afeto, das emoções e decisões desses sujeitos surge “certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.” (SMOLKA, 2004, p.12). Conforme assevera Vigotski (1934/2001):

[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 481, tradução nossa)³⁵

Conforme González Rey (2000):

Todo motivo é uma combinação particular de significados subjetivos, que organizado em diversas áreas da atividade humana, representa uma nova integração qualitativa, em que o constituinte essencial precisa ser qualitativamente integrado em uma nova unidade, definindo a produção de significados subjetivos em diferentes espaços de vida do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2000, p.145, tradução nossa)³⁶.

O significado é também uma formação dinâmica que se modifica e se desenvolve por meio das vivências dos sujeitos. Assim como o sentido, o significado é social e culturalmente construído. Ou seja, durante as interações em sala de aula em que professores e alunos leem textos, sentidos e

³⁴ “[...] como producciones subjetivas en las que se expresan sentidos subjetivos y se configuran representaciones que expresan los múltiples efectos de la experiencia vivida a través de producciones simbólico-emocionales que califican cualquier proceso psíquico o actividad humana.” (*Idem*).

³⁵ “[...] para entender el habla de los demás, nunca es necesario entender sólo unas pocas palabras; tenemos que entender su forma de pensar. Pero es la comprensión incompleta del interlocutor del pensamiento sin entender la razón por la que lo llevó a enviarlo.” (*Idem*)

³⁶ “Todo motivo es una combinación particular de sentidos subjetivos que, organizados en las más diversas áreas de actividad humana, representa una integración cualitativa nueva, donde la necesidad constituyente fundamental se integra cualitativamente en una nueva unidad, que define la producción de sentidos subjetivos en los diferentes espacios de la vida del sujeto.” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 145).

significados são produzidos. Os dois conceitos estão articulados dialeticamente. Porém, é necessário estabelecer diferença entre eles. Buscamos em Vygotsky (1934/1993) essa diferenciação, pois para esse autor o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação mais fluida e complexa que tem várias zonas de estabilidade. O significado pode ser entendido então como uma dessas zonas de sentido, é apenas uma pedra na edificação do sentido, produzido no contexto de algum discurso. Em diferentes contextos, a palavra modifica facilmente o seu sentido. O significado, ao contrário, é o que permanece mais estável, em contextos diferentes, com todas as mudanças do sentido da palavra. Aguiar e Ozella (2006) alertam, ainda, que na discussão entre sentido e significado, torna-se fundamental compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional.

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 465-466).

Em acréscimo, para Vigotski (1934/2001b, p. 412), "a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto". Essas relações também podem ser observadas na passagem da linguagem interior para a linguagem exterior. Conforme o autor (1934/1993), a transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível para todos é uma complexa modificação dinâmica. Como o pensamento possui seu próprio fluxo, esse processo de transformação representa grandes dificuldades. Inicialmente, ao se apropriar da linguagem externa, a criança utiliza uma palavra para designar uma ideia. Quando deseja pegar a bola, diz somente a palavra "bola". Um único termo representa uma oração completa. Em seguida, passa a empregar mais duas ou três palavras, como no exemplo: "quero bola" ou "pegar bola". Finalmente, alcança uma expressão coerente com o uso de uma série de orações: "Eu quero pegar a bola para brincar de futebol". Como podemos notar, as crianças partem de um

todo complexo de significados para o domínio de diferentes unidades semânticas. Como observou Vigostki (1934/1993), os aspectos externos e semânticos da linguagem se desenvolvem em direções opostas. A linguagem/fala vai do particular para o geral, da palavra à oração, enquanto que o significado/pensamento verbal passa do geral para o particular, da oração à palavra.

Compreendemos que o pensamento sofre diversas modificações até se converter em linguagem, nossas palavras não são expressões diretas daquilo que temos em mente. Quando vamos dizer algo a alguém, temos uma ideia geral daquilo que queremos expressar, mas não temos consciência de todas as palavras que serão utilizadas ao longo da conversação. Esse processo acontece de forma dinâmica e dialética. Em alguns momentos, nosso discurso vai muito além das proposições iniciais, e em outros só conseguimos expressar uma pequena parte de nossas reflexões. Os aspectos semânticos e gramaticais da linguagem são interdependentes e formam uma linha única de desenvolvimento, mas possuem diferenças importantes. Para Vigotski (1934/1993), é preciso aprender a distinguir essas diferenças, pois inicialmente as crianças utilizam as formas verbais e os significados sem terem consciência de sua separação. A palavra é parte indissociável do objeto que denomina e constitui uma de suas características. O autor exemplifica essa situação ao narrar um episódio em que se pergunta a uma criança se é possível trocar os substantivos “vaca” e “tinta”. Vaca passaria a designar tinta e vice-versa. A criança responde que não, pois “tinta se usa para escrever e a vaca dá leite.”³⁷ (VIGOTSKI (1934/1993, p. 96, tradução nossa).

Consideramos que semelhante processo ocorre quando as crianças e os jovens e adultos estão aprendendo a ler, pois ao mesmo tempo em que devem compreender aquilo que estão lendo, ou seja, se apropriar do aspecto semântico, também necessitam realizar o processo de decifração do código escrito. Ou seja, é preciso conseguir separar e ao mesmo tempo unir os signos e seus significados. Aos poucos, esses sujeitos vão adquirindo a capacidade de realizar ambos os processos, ao estabelecerem relações entre as informações encontradas no texto e seus conhecimentos prévios.

³⁷ “[...] la tinta se utiliza para escribir y la vaca da leche.” (VIGOTSKI (1934/1993, p. 96).

Com relação à aquisição da linguagem/fala, Vigotski destaca que a possibilidade de comunicação deve-se à relação direta entre a diferenciação dos significados na linguagem e na consciência da criança. Dessa forma, a linguagem interna apresenta um papel importante, que merece ser discutido. O autor critica as diferentes abordagens que concebem a linguagem interior como uma linguagem “sem som” ou “subvocal”.

Segundo Vigotski (1934/1993), a linguagem interna não deve ser concebida como uma linguagem sem som, mas como uma forma especial de atividade verbal com características próprias. É uma função verbal completamente especializada e distinta quanto à sua conformação e modo de funcionamento. Além disso, é sempre abreviada, predicativa, fragmentária, incoerente, irreconhecível e incompreensível quando comparada com a linguagem externa, que é definida pela materialização e objetivação do pensamento em palavras, ou seja, é uma linguagem para os outros. A linguagem interna opera preferentemente com a semântica e não com a fonética, pois o significado (aspecto semântico) das palavras ocupa o primeiro plano.

Para Vigotski (1934/1993), o desenvolvimento mental e cultural das pessoas acontece de forma dinâmica, das relações interpessoais para as relações intrapessoais. Dessa maneira, a fala social transforma-se em fala egocêntrica, que por sua vez transforma-se em discurso interno. Nesse sentido, é possível afirmar que a linguagem egocêntrica cumpre funções cognitivas de apropriação da cultura e relaciona-se de modo íntimo e útil com o nosso pensamento. Essa posição diferencia-se da proposta de Piaget, pois para esse autor, a linguagem egocêntrica apenas acompanha o pensamento, sem cumprir qualquer função no comportamento da criança. Ela é a expressão direta do egocentrismo do pensamento infantil. Isso acontece porque, para Piaget, na linguagem egocêntrica a criança não deve se adaptar ao pensamento do adulto. Dessa forma, seu pensamento continua egocêntrico ao máximo, fato que se manifesta na incompreensão da linguagem egocêntrica para seu interlocutor. No entanto, à medida que a criança cresce, o autismo desaparece e a socialização evolui, levando gradualmente a zero o egocentrismo no seu pensamento e na sua linguagem.

Segundo Piaget (data), o desaparecimento da linguagem egocêntrica reflete o declínio de seu egocentrismo. Vigotski (1934/1993) refuta essa afirmação e nega que a linguagem egocêntrica desapareça por completo. Somos forçados a concordar com ele, pois em diversos momentos observamos os sujeitos de nossa pesquisa fazendo uso da fala egocêntrica para auxiliá-los na memória, no próprio processo de instrução, para corrigir erros, para clarear pensamentos, criar, organizar e experimentar. Na maior parte do tempo, o uso da linguagem egocêntrica esteve ligado à superação de dificuldades e obstáculos relacionados ao aprendizado da linguagem escrita. Esse tipo de linguagem possui suas especificidades e diferencia-se bastante da linguagem falada, que até o início do processo de alfabetização era o principal modo de comunicação das crianças e também dos jovens e adultos sujeitos da pesquisa. Vigotski (1934/1993) destaca essas diferenças ao afirmar que, no discurso escrito, o pensamento emitido se expressa nos significados formais das palavras e sua expressão necessita de mais palavras para emití-lo, já que ele é realizado na ausência de um interlocutor.

Novamente percebemos a importância e a centralidade dos conceitos de sentido e significado na construção do processo de instrução. Na nossa perspectiva, a leitura é vista como um processo em construção que se desenvolve nas relações, ou seja, nas interações e ações estabelecidas entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo, uma atividade humana, que implica a elaboração conceitual de palavras. Atividade essa que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais (GOMES; MONTEIRO, 2005), pois a palavra que se esvazia da dimensão concreta que devia ter, do contexto de produção, se transforma em palavra oca, sem sentido (FREIRE, 1981).

3.3 A leitura e os processos de alfabetização e letramento

Conforme Leu *et al.* (2004), a essência da leitura e do ensino da leitura é a mudança. Nas últimas décadas a leitura tem se tornado objeto de

interesse de um conjunto de diferentes áreas do conhecimento. Além das áreas da Psicologia e da Linguística, também encontramos importantes estudos sobre o tema oriundos da Sociologia e da História. Esse interesse deve-se, principalmente, à emergência de novas tecnologias de comunicação que desfazem a naturalidade desse processo e tornam ainda mais complexos os usos e as funções da escrita na sociedade moderna (GALVÃO; BATISTA 1999).

Desse modo, a leitura e a escrita se configuram como condições necessárias à conquista da cidadania e ao acesso ao conhecimento. O mundo letrado no final do século XX impõe novas exigências, diversificam-se os modos de ler, os objetos de leitura, os usos e as práticas sociais, os mediadores semióticos. É nesse contexto de grandes transformações tecnológicas, socioculturais, políticas e econômicas que a definição do ato de ler é ampliada por diferentes estudos e abordagens (STREET, 1984, 2003; HEATH, 1983; LURIA, 1988; SCRIBNER; COLE, 1981; KALMAN, 2002, FREIRE, 1981, 1989; SOARES, 1998, 2003, 2004; KLEIMAN, 1995; CAFIERO, 2005; ROJO, 2009).

De acordo com Cole e Griffin (1983), a compreensão do processo de apropriação da leitura com base na abordagem histórico cultural exige reconhecer que estamos nos referindo a uma atividade exclusivamente humana, que não foi inventada espontaneamente por indivíduos ou relacionada diretamente aos outros animais. A diferença entre a atividade humana e a atividade que pode ser executada por outros animais pode ser exemplificada pelas palavras de Marx (1873/1996):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente. (MARX, 1873/1996, p. 298).

Em outros termos, a idealização da ação distingue qualitativamente a atividade produtiva. Nesse processo de transformação, o homem cria as ferramentas, instrumentos e signos que lhe possibilitam o controle e o domínio

sobre a natureza e sobre seu próprio comportamento. Nesse movimento, o homem modifica a si mesmo e aos outros, e altera também as relações sociais.

Smolka (2010) apresenta alguns elementos essenciais que constituem a atividade humana:

O conceito de atividade humana – mais abrangente e fundamental que o conceito de comportamento – implica as noções de *materialidade*, no que diz respeito a sua estrutura e organicidade em sujeitos corpóreos; de *mobilidade*, no que concerne ao seu dinamismo, sua dinâmica de funcionamento; de *mediação*, no sentido da sua constituição na relação com o mundo intersubjetivo e objetivo; e de *transformação*, no que se refere a seu processo de elaboração e produção sócio-histórica. (SMOLKA, 2010, p. 42-43, grifo da autora).

Diante do exposto, concluímos que a atividade humana acontece mediante o encontro com o outro, nas relações intersubjetivas. Dessa forma, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da atividade mantêm uma relação interdependente.

É nessa dinâmica que os signos – verbais e não verbais – são produzidos, bem como os sentidos construídos. Mudado (2008) acrescenta que é o sentido da ação que constrói “a ‘ponte’ entre a ação propriamente dita e o motivo.” (p.20). Por essa razão é que numa mesma atividade humana podem subsistir diferentes sentidos e significados acompanhados de múltiplos sentimentos e emoções.

Apesar de utilizarmos o termo “atividade”, não nos remetemos especificamente à teoria da Atividade proposta por Leontiev. Neste momento estamos nos referindo à atividade simbolicamente orientada tal como mencionada por Moll (1996) com base em Vigotski 1934/1993. Conforme salientamos, o domínio de um sistema de escrita provoca uma mudança em todo o desenvolvimento cultural dos indivíduos. Suas ações e interações com o mundo passam a ser reguladas por uma atividade indireta que possibilita a criação de conhecimentos comuns (COLE; GRIFFIN, 1983).

Desse ponto de vista, a leitura não mais é vista como um processo perceptual e associativo linear de decodificação de grafemas em fonemas, um jogo de adivinhação ou um ato espontâneo e individual, mas passa a ser enfocada como um ato de cognição e de afeto, uma atividade social, mediada

por diferentes conhecimentos, práticas e vivências socioculturais, que vão muito além do domínio de determinadas habilidades individuais.

Para Cole e Griffin (1983), as habilidades são parte do sistema de atividades, mas somente adquirem sentido se pensarmos no modo em que são organizadas. Com isso espera-se romper com a dicotomia existente entre os processos de decodificação e compreensão, pois ao lermos um material escrito, estamos realizando ao mesmo tempo uma análise e uma síntese. Os autores exemplificam a complexidade desse processo através de uma situação em que se ensina uma criança a realizar a leitura da palavra “gato”. Inicialmente dizemos que essa palavra possui quatro partes, “g”, “a”, “t”, “o”. Entretanto, os sons que devem ser combinados são os fonemas que compõem o signo. Não é possível pronunciar o som de uma consoante isoladamente, pois nós fazemos isso em combinação com uma vogal. Isso acontece porque o alfabeto representa uma abstração, um tipo de análise que permite que a linguagem falada tenha uma correspondência que pode ser dividida em partes mínimas.

Com o objetivo de explicar à criança como isso acontece, nós acabamos simulando o processo de leitura. Tentamos pronunciar os fonemas mais devagar e depois vamos acelerando a pronúncia, juntando as partes menores. No entanto, Cole e Griffin (1983) afirmam que ao lermos uma palavra, o que acontece não é simplesmente a junção de fonemas, mas uma reorganização qualitativa do modelo ouvido. Desse modo, o processo de leitura requer a interpretação do mundo coletiva e individualmente.

Concordamos com Cafiero (2005) que afirma que a leitura é

[...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p. 9).

Diante dessa perspectiva, a leitura é considerada uma construção ativa. Koch e Elias (2008) ao afirmarem que os sujeitos são atores, construtores sociais que dialogicamente constroem a si mesmos e aos sentidos

do texto, questionam as concepções de leitura que colocavam ora o texto, ora o autor no centro do processo de compreensão do ato de ler. Dessa forma, Orlandi (1987, p. 180) acrescenta que “a leitura é um confronto de interlocução” e “o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor”. Portanto, “o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores” (*Idem*).

Essa produção de sentidos e significados (já apontada por Vigotski nos anos 1930) pelo leitor é um apelo da sociedade moderna e cabe à escola contribuir para a promoção e a garantia do aprendizado da leitura, bem como com o engajamento dos alunos em práticas sociais letradas, pois ela é a principal agência de alfabetização e letramento.

De acordo com Soares (2003), os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis e interdependentes, porém envolvem aspectos diferenciados.

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 92)

A autora discorda dos pesquisadores que optam por utilizar um ou outro conceito, sob a justificativa de que alfabetização designa muito mais do que o domínio da técnica de ler e escrever, não sendo necessário, portanto, o uso da palavra “letramento”. Soares aponta também que letramento deveria substituir alfabetização por representar um conceito diferente, capaz de evitar a atribuição de um sentido restrito ao processo de aprendizagem da língua escrita.

O conceito de letramento é uma tradução do inglês *literacy*, e começou a ser utilizado no Brasil na segunda metade do século XX, mais especificamente em 1986, por Mary Kato, ao publicar *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, e Leda Tfouni em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, publicado em 1988. Entretanto, “o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de

publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1995).” (MORTATTI, 2007, p. 160). Desde então, diferentes estudos vêm recorrendo a esse conceito para investigar os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, vivenciados por crianças e adultos. Soares (2010) defende que o conceito de letramento no Brasil não é idêntico aos conceitos de *literacy* em países de língua inglesa, que costumam utilizar *reading* ou *early reading* como uma designação específica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Atualmente, na maioria das pesquisas realizadas no país, letramento tende a significar mais do que a capacidade de usar as letras para "transcrever" os sons da fala – ou, inversamente, reconhecer os sons da fala na escrita. Entretanto, apesar da crescente ampliação em seu uso e de um aparente consenso, mesmo na língua inglesa, a palavra *literacy* dá origem a grande controvérsia sobre o seu significado.

Em nosso estudo nos remetemos à definição de Soares (2003). Para a autora letramento refere-se ao

[...] *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta [...] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2003, p. 2, grifos da autora).

Essa apropriação, necessária aos indivíduos ou grupos sociais para participação sem restrições nos eventos de letramento, diz respeito à aquisição do sistema convencional de escrita, ao uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, inscritas nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

De tal maneira alfabetizar-se significa aprender a lidar com a linguagem escrita, com os gêneros textuais, os discursos, as palavras, as letras - deliberada e intencionalmente para participar de eventos culturalmente valorizados e interagir com os outros (DYSON, 1997; HEATH, 1983³⁸ *apud* KALMAN, 2003, p.39, tradução nossa).

³⁸ “De tal manera alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito- los géneros textuales, los discursos, las palabras, las letras - de manera deliberada e intencional

De acordo com Street (2000), a expressão “eventos de letramento” deriva da ideia sociolinguística de eventos de fala e foi usada, pela primeira vez, relacionada a letramento, por Anderson *et al.* (1980) para definir uma situação em que uma pessoa tenta compreender sinais gráficos. Posteriormente Heath (1982) definiu o conceito como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.” (HEATH, 1982, p. 93, tradução nossa)³⁹.

Street (2000) acrescenta que o conceito de eventos de letramento é bastante útil aos pesquisadores, pois permite a observação de uma situação que envolve a leitura e/ou escrita, enquanto ela acontece. Na vida diária da sala de aula, por exemplo, podemos identificar uma situação em que alunos e a professora leem livros ou conversam sobre um texto lido. Desse modo, o pesquisador será capaz de “descrever e caracterizar *quando, onde e como* as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita” (CASTANHEIRA, STREET, 2014, p. 259, grifo dos autores). Esse processo possibilita a construção de um modelo analítico coerente com a natureza social da leitura.

No entanto, é necessário enfatizar que além da observação, nós pesquisadores devemos utilizar o conceito para tentar compreender como os sentidos e significados desses eventos são construídos. Há convenções e pressupostos subjacentes aos eventos de letramento que faz com que um não participante tenha dificuldade em seguir o que está acontecendo. Nesse sentido, o conceito de práticas de letramento tenta relacionar os eventos e os padrões de atividades que acontecem em torno do texto escrito a algo mais amplo, a formas particulares de pensar e fazer a leitura e escrita em contextos culturais.

Street (2000) afirma que ao elaborar o conceito de “práticas de letramento” procurou considerar a definição de eventos de letramento proposta por Heath e ainda os modelos sociais de letramento que os participantes

paraparticipar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros.” (DYSON, 1997; HEATH, 1983 *apud* KALMAN, 2003, p.39).

³⁹ “Any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes.” (HEATH, 1982, p. 93).

trazem ao participarem desses eventos e dar sentido a eles. Dessa forma, amplia-se a análise e as possíveis interpretações das práticas que envolvem a linguagem escrita, bem como as concepções de escrita e leitura predominantes em determinados grupos sociais (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

Street (2003) acrescenta que pensar no letramento como uma prática social implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, e são perpassados pelas relações de poder. A posição que defendemos está em consonância com a abordagem ideológica de entendimento das práticas sociais de leitura, concebida por Street. Sob essa proposição, as comparações e as distinções são deixadas de lado e abre-se espaço para a “percepção das diferenças, não como equivalentes, nem como déficits, mas como possibilidades inscritas e socialmente situadas.” (VÓVIO, 2007, p. 80).

A figura a seguir relaciona os conceitos de práticas de letramento, eventos de letramento e atividades de leitura:

Figura 1 – Relacionando os conceitos de práticas de letramento, eventos de letramento e atividades de leitura



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

De acordo com Street (2003), existem dois tipos de abordagens diferentes que alicerçam os estudos e as análises sobre o letramento, denominados autônomo e ideológico. No “modelo autônomo”, as práticas de leitura e escrita são concebidas independentemente do contexto sociocultural em que estão inseridas; o que importa é a aquisição de habilidades técnicas de decodificação e codificação. Dessa forma, o termo autônomo se refere ao fato de que a língua escrita é um produto fechado, acabado, completo em si mesmo.

O autor sugere, ainda, que esse modelo “disfarça as escolhas culturais e ideológicas que lhe servem de apoio para que elas possam, então, ser apresentadas como se fossem neutras e universais” (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa). Forma-se uma crença de que a simples introdução dos pobres e analfabetos em programas de educação vai automaticamente gerar efeitos em outras práticas sociais e cognitivas das quais participam. Ou seja, as habilidades cognitivas dos jovens e adultos serão aperfeiçoadas, sua perspectiva econômica aumentada, eles se tornarão melhores cidadãos, tudo isso sem levar em conta as condições econômicas, sociais e políticas que levaram essas pessoas a estar no lugar de analfabetos.

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico assume que “as práticas de leitura e escrita variam de um contexto para outro e de uma cultura para outra e variam também, portanto, os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (STREET, 2003, p. 77). Com esse entendimento, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais. Elas não se configuram somente como habilidades neutras; ao contrário, estão imersas em princípios epistemológicos construídos socialmente. Para Street (2003), até mesmo a maneira pela qual os professores e os alunos interagem se constitui como uma prática social que afeta a construção do processo de ensino-aprendizagem.

O engajamento desses sujeitos nas práticas de leitura e escrita é um ato social impregnado por ideologias e relações de poder, pois como nos ensina Soares (1998):

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas que envolvem a leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p. 74, grifo da autora).

Essa dimensão ideológica está alicerçada na concepção Bakhtiniana da linguagem. Para essa abordagem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, 1981, p.125, grifos do autor)

Note-se que Bakhtin contrapõe-se às concepções linguísticas tradicionais do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, que tratam a linguagem, respectivamente, como um objeto abstrato ideal, ou como uma manifestação da consciência, de natureza psicológica.

Esse autor ainda afirma que a linguagem, deve ser compreendida em suas manifestações reais. Para ele, a língua não é uma criação individual ou um produto fechado, pronto para ser assimilado ou usado. Ela é opaca, ou seja, não é transparente, possui diferentes nuances; é polissêmica, pois se constitui através de diversos sentidos e significados; é polifônica, já que todo discurso é formado por diferentes vozes e, ainda, contraditória e produzida nos contextos de enunciação. Desse modo, transforma-se e ganha novos contornos, de acordo com o contexto em que surge. Nessa perspectiva diferentes grupos sociais em tempos históricos diversos criam seu repertório de formas de discurso.

Posto isso podemos afirmar que a finalidade da linguagem não é apenas comunicar, ou transmitir ideias, pois a palavra é um fenômeno ideológico.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1981, p.95).

De qualquer forma, a linguagem, mormente por meio da língua, do discurso, está vinculada ao falante e ao uso que ele faz dele, e sua compreensão vai sempre depender de quem fala, do que fala, para quem fala, como fala, quando fala, onde fala, por que fala, com qual intenção. Não há enunciado isolado, todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia e pressupõe aqueles que o antecederam e o sucederão. Por isso só pode ser compreendido no interior dessa cadeia. Podemos dizer então que a linguagem cumpre funções constitutivas do ser humano, ou seja, ela transforma e redimensiona a atividade humana nos constituindo em seres histórico-culturais.

Na concepção dialógica da língua, os sujeitos são, ao mesmo tempo, sociais e singulares, o texto visto como prática social é o lugar da interação e da constituição das pessoas. Dessa forma, há lugar para toda uma gama de implícitos, o sentido é construído na interação, não é algo preexistente. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e significados, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, contudo requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, vivências e práticas por parte dos sujeitos envolvidos (KOCH; ELIAS, 2008).

Do leitor, como construtor de sentidos, espera-se que processe, critique, aprecie, contradiga ou avalie o material escrito que tem diante de si. Nessa concepção de leitura, a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992, p. 124). Assim, o texto pode ser compreendido como um todo que se constitui de outros enunciados diversos com os quais dialoga e implica sempre uma resposta (GOMES, 2010). Conclui-se que ler é dialogar com o autor, com outras vozes e enunciados em um processo contínuo de construção.

Sendo assim, as atividades de leitura são entendidas aqui, concordando com Vygotsky (1991), como construções mediadas que acontecem, dinamicamente, nas relações interpessoais, em contextos comunicativos compartilhados por um grupo, nos quais os sentidos são localmente definidos e redefinidos, no plano intrapessoal.

Dessa forma, vão sendo criadas zonas de desenvolvimento iminente⁴⁰ (ZDI), entendidas como uma zona de compartilhamento de saberes, de experiências, de ideias, de sentimentos, de conhecimentos gestados na vida diária e nas interações das/nas salas de aulas. A ZDI é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que conseguimos realizar de forma independente e o nível de desenvolvimento possível, que é definido pelas ações realizadas com a ajuda dos outros. É importante ressaltar que a ZDI tem como característica essencial: a possibilidade de desenvolvimento. Se o sujeito não tiver a possibilidade de contar com a colaboração do outro pode não amadurecer certas funções intelectuais (PRESTES, 2010).

Portanto, identificar e compreender a leitura como uma atividade humana torna possível o entendimento de como e por que essas atividades são realizadas de determinada forma e não de outra, e, ainda, quais as oportunidades de aprendizado que são construídas e compartilhadas, que podem ou não gerar desenvolvimento mental e cultural.

Nesta seção, explicitamos os principais conceitos que fundamentam o nosso estudo. Em seguida, apresentamos a lógica de investigação construída a partir do trabalho de Dias (2011) e da exploração da abordagem da Etnografia Interacional na investigação e análise das práticas discursivas de leitura em duas turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização: uma de crianças e outra de adultos.

3.4 A perspectiva etnográfica como lógica de investigação

Para investigar o objeto desta pesquisa, optamos pela perspectiva etnográfica, mais especificamente, pelos princípios teórico-metodológicos da Etnografia Interacional (SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE

40 Tradução do russo para a expressão “zona blijaichego razvitia” realizada por Prestes (2010). Para a autora, a palavra “iminente” designa a característica essencial da proposta de Vigotski, pois diz respeito “às possibilidades, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173).

GROUP, 1992). Conforme Anderson-Levitt (1986), a etnografia é mais do que um método específico, é uma filosofia de pesquisa. Agar (2006) reforça essa ideia ao afirmar que:

(...) eu penso na etnografia mais como um tipo de lógica do que um método específico ou unidade particular de estudo. Etnografia nomeia uma epistemologia – um modo de saber e um tipo de conhecimento que produz resultados – em vez de uma receita ou foco particular. (AGAR, 2006, p. 20, tradução nossa)⁴¹.

Desse modo, essa lógica de investigação permite descobrir os diferentes significados que os participantes produzem sobre uma situação (Anderson-Levitt, 1986). Além de desenvolver um entendimento válido sobre situações locais e sua complexidade, também torna possível dar ao etnógrafo uma oportunidade de observar e entender esses processos enquanto eles acontecem, pois a etnografia leva tempo. Existe um grande debate sobre o que torna a pesquisa verdadeiramente etnográfica, e uma das principais críticas dos antropólogos é que pesquisadores de outras áreas, muitas vezes, não permanecem o tempo suficiente em campo para compor uma etnografia. Outros advertem como é possível aplicar métodos e ideais utilizados por etnógrafos para estudar tribos indianas ou vilarejos africanos na pesquisa educacional (HEATH, 1982). Sobre essa questão, Erickson (1984) acrescenta:

Nós somos forçados a começar a reconhecer que os métodos específicos utilizados por um antropólogo como Malinowski em seu trabalho de campo nas Ilhas Trobriand não funcionará no caso das escolas americanas. Alguns de seus princípios gerais de trabalho de campo e relatório de pesquisa podem servir como modelo para etnógrafos que pesquisam em escolas, mas não seus métodos específicos, pois a sua unidade social difere da nossa em tamanho e tipo. (ERICKSON, 1984, p. 53, tradução nossa).⁴²

⁴¹ “[...] I think of ethnography as a *kind of logic* rather than any specific method or any particular unit of study. Ethnography names an *epistemology* – a way of knowing and a kind of knowledge that results – rather than a recipe or a particular focus.” (AGAR, 2006, p.20).

⁴²We are forced to start by recognizing that the specifics of what an anthropologist like Malinowski did in his field work in the Trobriand Islands will not work in the case of American schools. Some of his general principles of fieldwork and reporting can serve as a model for school ethnographers, but not his specific methods, for his social unit differs from ours both in size and in kind (ERICKSON, 1984, p. 53).

Para Agar (2006) “mais de uma etnografia é possível, mas nem todas as etnografias são aceitáveis” (p. 8). Ele considera que pesquisadores de outras áreas do conhecimento podem se aventurar a compor uma etnografia, entretanto existem alguns parâmetros que devem ser considerados:

1. Controle: Quão limitada é a etnografia? O etnógrafo prefere métodos estruturados? Quanto de sua personalidade é mais voltada para “assumir o controle” do que “seguir a trajetória (destino)”?
2. Foco: Quanto um etnógrafo está focado em uma questão ou problema particular que está acontecendo?
3. Escala: Em que nível um etnógrafo é comprometido com o plano fenomenológico da pesquisa?
4. Eventos: Qual limite de tempo e espaço um etnógrafo pretende abranger? Um evento particular em um ambiente particular de um lado, ou todos os eventos e todos os ambientes que qualquer membro do grupo participa no outro?
5. Links dos eventos: Os eventos se expandem no tempo e se dividem no espaço. Quão longe eles são seguidos para trás e para frente no tempo e por quão longe eles são acompanhados enquanto movem-se pelo espaço? (AGAR, 2006, p. 9, tradução nossa)⁴³.

Ao analisarem diferentes critérios sobre o uso da etnografia na educação, Green e Bloome (1997) estabeleceram uma distinção entre três tipos de abordagens da etnografia. Essas distinções são válidas tanto para as ciências sociais tradicionais, quanto para a Educação. A primeira abordagem é mais abrangente: “compor uma etnografia” implica a conceituação, definição e interpretação profunda de um grupo social ou cultural em longo prazo. A adoção da perspectiva etnográfica permite uma abordagem mais focalizada para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um determinado grupo social. Os autores apontam como característica central dessa abordagem a utilização de teorias culturais e práticas de investigação derivadas da antropologia ou sociologia para orientação da pesquisa. A

⁴³1. Control: How constrained is the ethnography? How much of a preference does an ethnographer have for structured methods? How much is his/her personality of “take charge” rather than “go with the flow” sort?

2. Focus: How much is an ethnographer focused on a particular issue or problem going in?

3. Scale: To what extent is an ethnographer committed to the phenomological level of experience?

4. Events: To what range of time and space does the ethnographer mean to cover? One particular event in one particular sitting, at one extreme, or all events and settings that any group member participates in, at the other?

5. Event Links: Events stretch out in time and distribute across space. How far are they pursued back and forward in time and how far are they followed as they move through space? (AGAR, 2006, p. 9).

distinção final diz respeito à utilização de ferramentas de cunho etnográfico, ou seja, do uso de métodos e técnicas geralmente associados a esse campo de pesquisa. Esses métodos podem ou não ser guiados pelos princípios etnográficos.

Diante do exposto, podemos dizer que em nosso trabalho optamos por adotar uma perspectiva etnográfica, baseada nos princípios da etnografia interacional. Pois, além da utilização de métodos e técnicas próprios do campo como, por exemplo, observação participante e entrevistas, também buscamos analisar os significados construídos pelo grupo, bem como os padrões culturais e as práticas sociais do ponto de vista dos participantes.

Concordando com Dias (2011), a escolha por desenvolver este trabalho a partir da etnografia interacional refere-se à necessidade de utilizar essa abordagem em um campo de estudo específico, com características próprias, que é a sala de aula. Essa perspectiva de pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula da Universidade de Santa Barbara (SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1992) e resultou da combinação da etnografia (guiada pelas teorias antropológicas culturais) e da análise do discurso (guiada pela sociolinguística e teorias interpretativas da linguagem em uso) (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2002), ou seja, da Antropologia Cognitiva, da Análise Crítica do Discurso e da Sociolinguística Interacional.

Conforme Castanheira (2004), as teorias que compõem a Etnografia Interacional são complementares, e uma dessas teorias é a Antropologia Cognitiva, um subcampo da antropologia cultural. Seu principal objetivo é entender e descrever o mundo dos indivíduos, partindo dos significados que eles próprios constroem. Um conceito central para o entendimento desse campo teórico-conceitual é a noção de cultura. Do nosso ponto de vista, a cultura relaciona-se às práticas sociais construídas historicamente pelas pessoas de uma comunidade, aos significados e sentidos atribuídos a essas práticas que são necessários à interpretação de vivências socioculturais e a orientação de seu comportamento, bem como ao caráter constituinte da atividade humana. Dessa maneira, podemos também utilizar esse conceito no plural, pois cultura refere-se aos modos de um povo, grupo ou comunidade, fazer, ser, sentir e estar no mundo (GOMES; MONTEIRO, 2005).

A partir desse entendimento de cultura é que vamos analisar a sala de aula como um sistema de significados dinâmicos compartilhados, como um espaço de culturas. Desse modo, o pesquisador pode ir além da observação de comportamentos e artefatos para entender e analisar os significados do ponto de vista dos membros do grupo. Esses significados são construídos socialmente, por meio da linguagem. Agar (2002, p. 28) postula que “a cultura está na linguagem, e a linguagem está carregada de cultura”. Portanto, é preciso empregar o mesmo processo de inferências pelo qual as pessoas aprendem para descobrir o que as pessoas sabem (SPRADLEY, 1980), pois a cultura não pode ser observada diretamente, ela não é algo explícito. Agar (2002) afirma que a cultura torna-se algo consciente quando as pessoas se deparam com a diferença, com outras formas de ser.

Sendo assim, estudar a sala de aula se configura como uma tentativa de conhecer a cultura daquele grupo, o modo como os diferentes alunos aprendem e os significados que eles atribuem a essa aprendizagem. Em suas interações, os participantes vão estabelecendo determinados padrões que informam ao pesquisador as negociações que regem a participação na sala de aula. O pesquisador deve, então, observar o que os membros do grupo estão fazendo e falando, com quem e para quem, sob que circunstâncias, quando e onde, com quais propósitos e resultados (CASTANHEIRA, 2004). A análise desses aspectos permite compreender quais os padrões e as práticas utilizados por alunos e professores para construir, interpretar e agir. Trata-se, portanto, de um processo de negociação e construção local do que significa aprender e se tornar um membro efetivo da cultura escrita.

Concluindo, essa perspectiva possibilita a compreensão de que não há uma única prática de alfabetização e letramento, e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem da leitura. No mesmo sentido, torna-se possível pensar na escola como um sistema de práticas heterogêneas, tanto do ponto de vista das salas de aula, quanto do sistema de ensino.

A segunda tradição utilizada pela Etnografia Interacional é a Sociolinguística Interacional. O termo e a perspectiva foram fundamentados no trabalho de John Gumperz, que fundiu percepções e ferramentas da antropologia, linguística, pragmática e análise do discurso dentro de um quadro teórico interpretativo. Preocupa-se em analisar como os falantes sinalizam e

interpretam significados em situações de interação social face a face. De acordo com Cameron (2001), os sociolinguistas dão grande importância às variações na forma como as pessoas usam e interpretam o discurso. Dessa forma, os pesquisadores dessa abordagem procuram descrever as diferenças no modo como as pessoas usam a linguagem – analisando aspectos como pronúncia e gramática – e buscam explicá-las em sua correlação com as diferenças não linguísticas, como, por exemplo, as diferenças de classe, gênero, etnia, raça, formalidade da situação ou assunto discutido. A sociolinguística interacional também se interessa por outros tipos de variação, como as regras de tomada de turno, convenções que indicam compreensão e concordância e marcas da enunciação que se apresentam como um tipo de ato de fala. Cameron (2001) apresenta um exemplo de comportamento linguístico não-verbal para ilustrar a natureza e a importância desse tipo de variação:

Alguns alunos Britânicos de etnia Afro-Caribenha tinham sido observados direcionando seus olhares para baixo quando confrontados por um professor. Esse comportamento enfurecia alguns professores brancos, que prontamente endereçavam comandos do tipo: “olhe para mim quando eu estiver falando com você!”. Esses professores entendiam que a forma que as crianças direcionavam o olhar era evasiva e desrespeitosa. Para eles “olhar alguém nos olhos” é uma indicação de atenção e honestidade. Entretanto na própria comunidade das crianças opera outro pressuposto: baixar o olhar é uma forma de transmitir respeito (CAMERON, 2001, p. 107, tradução nossa)⁴⁴.

Diante desse exemplo, é possível observar que, para participar de um evento na sala de aula, os alunos devem demonstrar um comportamento esperado naquele contexto. Quando o professor se dirige a um determinado aluno, ele espera que esse aluno apresente um conjunto de competências relativas ao conteúdo e aos padrões de interação estabelecidos pelo grupo. Essa noção de competência comunicativa foi desenvolvida por Hymes (1972) em contraposição ao conceito de competência linguística de Chomsky, que diz

⁴⁴ Some British schoolchildren of African-Caribbean ethnicity have been observed to direct their gaze downwards when confronted by a teacher. This behavior infuriates some white teachers, prompting them to issue commands like ‘look at me when I’m talking to you!’. These teachers understand the children’s gaze behavior as evasive and disrespectful. For them, ‘looking someone in the eye’ is a mark of attentiveness and honesty. However, in the children’s own community a different assumption is operative: lowering one’s gaze is a way of conveying respect (CAMERON, 2001, p. 107).

respeito ao conhecimento tácito da estrutura da língua. Para Hymes (1972), o domínio dos aspectos formais da língua não é suficiente para que um participante possa ser considerado competente em termos comunicativos. É preciso saber quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Ou seja, é importante conhecer o contexto em que nos encontramos, bem como as mudanças ocorridas em cada situação.

Essas mudanças no contexto são sinalizadas aos participantes da interação por meio das pistas de contextualização. As pistas de contextualização representam as pistas sociolinguísticas que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas, para comunicá-las aos demais interlocutores, e ainda, para construir expectativas sobre o que poderá acontecer ao longo da interação (GUMPERZ, 2002). Ainda segundo Gumperz (2002), essas pistas incluem sinais verbais como entonação, pausas e cortes de fala e não verbais como gestos, expressões faciais, mímica. Seu significado depende de diversos fatores, como a capacidade dos ouvintes de reconhecer tais pistas e as convenções linguísticas explícitas e implícitas utilizadas na interpretação da situação.

Desse ponto de vista, a utilização da Sociolinguística Interacional, em pesquisas na sala de aula, tem como finalidade compreender como os participantes desse grupo usam a linguagem para interagir nas atividades diárias, para construir oportunidades de aprendizagem e com isso alcançar objetivos. Castanheira (2004), fundamentada nos estudos de Lin (1993), destaca, ainda, que a relação entre a linguagem em uso e a vida da sala de aula pode ser estudada sob duas perspectivas analíticas complementares. A primeira tem como objetivo compreender a língua como um processo de interação que depende dos conhecimentos linguísticos que os participantes trazem para a sala de aula, focalizando, dessa forma, a língua como objeto de conhecimento, ou seja, a língua na sala de aula. Na segunda perspectiva, a língua é conceituada como um sistema discursivo constituído pelas ações e interações dos participantes do grupo. Portanto, o que se considera é a construção da língua da sala de aula.

Essa dupla perspectiva permite entender como a língua da sala de aula possibilitou o ensino e a aprendizagem da língua na sala de aula. Ou seja, por meio da análise da linguagem em uso na sala de aula, buscou-se investigar

as possibilidades de aprendizagem da leitura construídas ao longo das interações entre professoras e alunos.

Quanto à Análise Crítica do Discurso, seu foco está “na língua usada na sociedade e sua relação com as mudanças social e cultural” (CASTANHEIRA, 2004, p. 48). Dessa maneira, essa abordagem aponta para as relações dialéticas que existem entre as estruturas e as relações sociais que configuram o discurso e são por ele influenciadas, consolidadas e questionadas (ROJO, 2004).

Segundo Gee e Green (1998), a análise do discurso tem se constituído como uma perspectiva teórica importante no estudo da aprendizagem em contextos sociais diversos, pois

[...] embora o discurso se adapte e se submeta à regulação da ação social e aos imperativos de um tempo e de um espaço social determinados, simultaneamente, ele não só estrutura a ação social e lhe dá significado, como produz e reproduz – mas também modifica – aqueles contextos nos quais surge, assim como os atores sociais e suas relações (ROJO, 2004, p. 213).

Os pesquisadores da educação têm adotado essa abordagem com o objetivo de compreender as relações complexas e dinâmicas do discurso, das práticas sociais e da aprendizagem, por meio da investigação da atividade discursiva na sala de aula.

Dessa forma, esse corpo de estudos tem promovido um entendimento válido sobre as formas em que as oportunidades de aprendizagem são construídas através do tempo, grupos e eventos; como o conhecimento construído na sala de aula molda e é moldado pelas atividades discursivas e pelas práticas dos membros do grupo; como os padrões de prática simultaneamente suportam e obrigam o acesso ao conteúdo acadêmico do currículo oficial; e, ainda, como as oportunidades de aprendizagem são influenciadas pelas ações dos atores que estão além do contexto da sala de aula (GEE; GREEN, 1998).

Dada a complexidade da sala de aula, os pesquisadores procuram atentar para questões como: o que conta como aprendizagem em um contexto determinado; como e quando esse aprendizado ocorre; e como o que é aprendido se torna, em um momento específico, um recurso sociocultural futuro

para o aprendizado do grupo e do indivíduo. Assim, é possível examinar como os processos e as práticas educacionais são construídos através do tempo pelos membros da sala de aula; como os estudantes obtêm sucesso ou falham ao aprender o conteúdo acadêmico por meio desses processos e práticas; e como as práticas e as escolhas discursivas moldam o que conta como aprendizagem e participação nos eventos na sala de aula. Sobre esse tema, Castanheira (2004) acrescenta que:

[...] as escolhas discursivas da professora não só nos indicam sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também nos dizem como ela percebe a posição de seus alunos em relação a si mesma e aos outros. A mesma situação acontece com relação aos alunos que se envolvem nas práticas discursivas (CASTANHEIRA, 2004, p. 50).

Para aprofundar essas discussões faremos uso da perspectiva de Fairclough (2001) que fundou a teoria da análise crítica do discurso. O autor tem como objetivo “reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem” (Fairclough, 2001, p.89). Essa posição se distancia das teorias que consideram o uso da linguagem como um ato individual ou um reflexo de variáveis situacionais. Para o autor, o discurso é entendido como uma prática social, ou seja, como um modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, bem como um modo de representação e significação do mundo. Esse posicionamento implica o estabelecimento de uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social e suas mudanças. Sendo assim, a estrutura social passa a ser considerada um efeito e ao mesmo tempo uma condição da prática social:

[...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva, como não discursiva, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Nessa dinâmica notamos que o discurso constitui diferentes dimensões da estrutura social como as normas, convenções, relações, identidades e instituições que lhe são implícitas. Esse processo de constituição deve ser considerado tanto do ponto de vista reprodutivo quanto criativo.

Podemos perceber tal aspecto nos discursos atribuídos aos analfabetos dentro e fora da escola. Se por um lado encontramos um uso da linguagem relacionada à exclusão por meio de termos como “incapazes”, “ignorantes” e “dependentes”, também é possível perceber expressões de resistência, muitas vezes vindas dos próprios sujeitos nos eventos discursivos, que chamam atenção para a valorização sociocultural desse grupo. Nisso reside a possibilidade de transformação que pode originar-se nas práticas discursivas. Contudo, para que tal transformação ocorra é necessário que a mudança discursiva se alie às outras práticas sociais que podem ter orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas.

A perspectiva dialética proposta por Fairclough (2001) considera as práticas sociais e os eventos discursivos como elementos contraditórios, em constante luta, que estabelecem uma relação complexa e variável com as estruturas. Desse modo, o autor propõe uma concepção tridimensional do discurso. Nessa abordagem torna-se necessário analisar textos, as práticas discursivas que incluem a produção, a distribuição e o consumo e, ainda, as práticas sociais de leitura.

Essa breve discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa possibilitou refletir sobre a aprendizagem como local e socialmente construída pelos membros do grupo por meio do discurso (SBCDG, 1992c; CASTANHEIRA, 2004; GOMES, 2004; GOMES; MORTIMER, 2008; GOMES; DIAS; SILVA, 2008; GOMES *et al.*, 2011; VARGAS; GOMES, 2013). Desse modo, foi possível analisar como se deu essa construção nas salas de aula das crianças e dos jovens e adultos, pois o processo de apropriação da leitura vai acontecendo na medida em que os participantes da sala de aula interagem entre si.

Freitas (2003) reforça essa ideia ao argumentar que o pesquisador, ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, consegue opor aos limites da objetividade uma visão humana de construção do conhecimento.

Nesta seção, buscamos explicitar os principais conceitos que fundamentam o nosso estudo. Em seguida, apresentamos o desenho da pesquisa construído a partir da exploração da perspectiva etnográfica na

investigação e da Psicologia Histórico-Cultural na análise das atividades de leitura das salas de crianças e de adultos.

3.5 O desenho da pesquisa

3.5.1 Coletando dados e (re)construindo uma análise

Para a coleta de dados, foram utilizadas gravações em vídeo de observações das aulas, fotos, anotações em caderno de campo, artefatos utilizados em sala (atividades xerocadas, cadernos dos alunos, livro didático), entrevistas semiestruturadas, rodas de leitura e participação em reuniões pedagógicas. Como mencionado, esse processo aconteceu quando ainda estava na graduação e atuava como assistente da orientadora desse trabalho na pesquisa: Incluindo diferentes alunos na sala de aula de crianças e adultos: semelhanças e diferenças. Durante os três anos em que esse estudo foi realizado o trabalho de campo foi dividido entre uma equipe de pesquisadoras. Como a pesquisa estava sendo desenvolvida em duas escolas, eu fiquei responsável pelo trabalho de campo, que incluía a observação das aulas e a gravação em vídeos na escola das crianças, sendo que as professoras Maria de Fátima e Patrícia realizaram o mesmo processo na escola da EJA. Entretanto, quando realizamos as entrevistas semiestruturadas, as rodas de leitura e as reuniões, todo o grupo procurava participar nas duas escolas.

Ao longo da coleta de dados, eu assumi na sala de aula das crianças o papel de observadora participante. Nessa posição, pude ter uma visão única e privilegiada sobre o comportamento e as atividades realizadas. As professoras e os alunos compreenderam que eu era uma pesquisadora da universidade, bem como a natureza da pesquisa que eu estava realizando. Na maior parte do tempo, eu me sentava no fundo da sala, onde a câmera estava posicionada e onde eu fazia as minhas anotações. No entanto, dependendo da atividade, os alunos solicitavam a minha ajuda, faziam perguntas, tiravam

dúvidas. Isso aconteceu com maior frequência com os alunos que se sentavam mais próximos da minha localização na sala, especialmente com Marina. Luciana, a professora das crianças, também estabeleceu um contato mais próximo comigo e ao longo do tempo utilizou as informações de que eu dispunha para obter um olhar diferenciado sobre a sala de aula. Fizemos uma boa parceria, que se estendeu ao curso de doutorado, já que ela se tornou minha colega e também pesquisa as mesmas salas de aula, mas com outro objeto de estudo.

Vale ressaltar que a presença adicional de uma pessoa e uma câmera de vídeo na sala de aula das crianças causou diversos efeitos. Inicialmente, quando a câmera apareceu, os alunos agiam normalmente. Aqueles que tinham maior curiosidade pediam para ver através da lente. Ao longo do segundo ano a situação foi se modificando, muitos alunos saíam de seu caminho para andarem na frente da tela, fazer caretas ou monitorar a câmera para ver quem estava sendo focalizado. Percebendo esse interesse dos alunos, realizamos um momento em que eles puderam fazer perguntas e manusear o instrumento. Alguns estavam preocupados em saber se os vídeos seriam mostrados aos pais. Após esse momento, a situação foi se normalizando e a câmera passou a ser um elemento comum para a turma.

Diferentemente do que ocorreu na sala das crianças, na turma dos jovens e adultos a câmera foi posicionada na frente da sala. Essa foi a única alternativa possível, devido à organização do espaço físico. Na EJA os adultos não demonstraram tantas reações diferentes quanto ao uso da câmera. Em alguns momentos os alunos se mostraram um pouco tímidos e evitavam olhar diretamente para câmera. Maria de Fátima e Patrícia também mantiveram um bom relacionamento com as professoras e com os alunos. Assim como as crianças, os adultos procuravam as pesquisadoras para ajudá-los na realização das atividades de leitura e escrita.

É preciso destacar a importância das gravações realizadas em vídeo, pois foram elas que possibilitaram o desenvolvimento do presente estudo. Sem esse registro, a recuperação e a análise de registros etnográficos, que foram utilizadas para (re)construir os relatos da vida diária na sala de aula, não seriam possíveis. Os arquivos de registros de vídeo sistematicamente coletados e indexados possibilitaram a identificação de um novo conjunto de

dados constituídos de eventos chave e eventos relacionados que ocorreram em outros dias.

Para fazer as gravações em vídeo, utilizamos uma câmera e fitas 8mm. Mantendo a atenção no critério da discricção, procuramos, sempre que possível, chegar antes dos alunos para deixar a câmera posicionada e evitar interromper o desenvolvimento de suas atividades. Ao final da pesquisa, já haviam sido coletadas 76 fitas de vídeo de 8mm, perfazendo um banco de dados de 668 horas de aula gravadas nas duas escolas.

O foco das filmagens se concentrou na interação das professoras com o coletivo dos alunos. Algumas situações de interações entre professora-aluno e aluno-aluno não foram alcançadas, dado o posicionamento momentâneo da câmera e do tripé. Portanto, foi preciso retirar a filmadora do tripé e filmar mais de perto determinada situação que gostaríamos de evidenciar, sempre atentos ao critério da discricção. Esse foi um dos maiores desafios desse processo de coleta de dados: os momentos em que era necessário focalizar as interações individuais ou nos pequenos grupos. O monitoramento da interface aluno-aluno deveria acontecer de tal forma que eu pudesse assegurar uma boa qualidade de áudio e vídeo, sem, contudo, atrapalhar a dinâmica do evento.

A catalogação das fitas foi realizada à medida que a pesquisa original ia se desenvolvendo. Posteriormente, essas fitas foram catalogadas novamente, de forma a facilitar suas identificações em relação ao ano base. Para disponibilizar os dados coletados por meio da gravação e submetê-los à análise, foi preciso digitalizar as fitas e, em seguida, gravá-las em DVD's. Para isso, foram utilizados dois programas específicos: um de digitalização e outro de gravação. Esse processo visa transformar as imagens da pesquisa gravadas em fitas de vídeo em dados de som e imagem, disponíveis para o início do processo de transcrição e construção do material empírico.

Além das gravações em vídeo outras fontes de dados importantes foram as anotações em cadernos de campo. Na escrita do diário de campo, procuramos nos atermos à forma como a linguagem foi utilizada pelos sujeitos pesquisados, evitando misturar, sem distinção, nossos termos com os dos sujeitos pesquisados. O caderno de notas foi dividido em três colunas. Na primeira, registramos o tempo; na segunda, descrevemos a ação que estava

ocorrendo; e na terceira coluna, acrescentamos as impressões sobre nossas observações, fazendo pequenas marcas nos aspectos da temática pesquisada que chamavam a nossa atenção. Esse foi o procedimento que permitiu recuperar algumas falas que não foram captadas pelo microfone da câmera. Os quadros de 1 a 6, a seguir, apresentam os dias em que foram realizadas observações em cada escola.

Quadro 1 – Trabalho de campo na escola do EFNA em 2006

Aulas observadas durante o ano de 2006 na sala de aula do EFNA				
Março	Abril	Maió	Junho	Julho
14/03/06 Reunião para apresentação da pesquisa com grupo de professores	04/04/06 07/04/06 11/04/06 12/04/06 18/04/06 20/04/06 25/04/06 28/04/06	02/05/06 05/05/06 09/05/06 12/05/06 17/05/06 23/05/06 26/05/06 30/05/06	02/06/06 06/06/06 09/06/06 14/06/06 16/06/06 20/06/06 23/06/06 28/06/06 30/06/06	05/07/06 <u>12/07/06</u> Reunião de pais Férias
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
17/08/06 23/08/06 30/08/06	01/09/06 06/09/06 15/09/06 27/09/06	09/10/06 27/10/06	01/11/06 10/11/06 16/11/06 22/11/06	06/12/06

Quadro 2 – Trabalho de campo na escola de EJA em 2006

Aulas observadas durante o ano de 2006 na sala de aula da EJA				
Março	Abril	Maiο	Junho	Julho
<u>17/03/06</u> Reunião para apresentação da pesquisa com grupo de professores	05/04/06 06/04/06 12/04/06 20/04/06 26/04/06 27/04/06	03/05/06 08/05/06 11/05/06 17/05/06 18/05/06 24/05/06 25/05/06 31/05/06	01/06/06 07/06/06 08/06/06 21/06/06 <u>29/06/06</u> Reunião com professora e coordenação da escola 29/06/06	Férias
<u>23/03/06</u> Reunião para apresentação da pesquisa com grupo de alunos				
29/03/06 30/03/06				
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
31/08/06	14/09/06 20/09/06	05/10/06	16/11/06 23/11/06	12/12/06

Quadro 3 – Trabalho de campo na escola do EFNA em 2007

Aulas observadas durante o ano de 2007 na sala de aula do EFNA				
Março	Abril	Maiο	Junho	Julho
<u>13/03/07</u> Reunião de pais	04/04/07 13/04/07 17/04/07 20/04/07 27/04/07	04/05/07 15/05/07 16/05/07 18/05/07 22/05/07 25/05/07 30/05/07	01/06/07 13/06/07 20/06/07 28/06/07	Julho Férias
14/03/07 16/03/07 20/03/07 21/03/07 28/03/07 30/03/07				
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
08/08/07 10/08/07 14/08/07 17/08/07 24/08/07 28/08/07	<u>05/09/07</u> Reunião com o grupo de professores 14/09/07 09/09/07 28/09/07	19/10/07	<u>10/11/07</u> Reunião com pais 30/11/07	Não foram realizadas observações

Quadro 4 – Trabalho de campo na escola de EJA em 2007

Aulas observadas durante o ano de 2007 na sala de aula da EJA				
Março	Abril	Maió	Junho	Julho
13/03/07 27/03/07	03/04/07 10/04/07 16/04/07	22/05/07 29/05/07	22/05/07 29/05/07	Julho Férias
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
31/08/07	10/09/07 25/09/07	23/10/07	12/11/07 Entrevista coletiva 13/11/06	12/12/06

Quadro 5 – Trabalho de campo na escola do EFNA em 2008

Aulas observadas durante o ano de 2008 na sala de aula do EFNA				
Março	Abril	Maió	Junho	Julho
08/04/08 09/04/08 25/04/08	06/05/08 13/05/08 Entrevista com alunos	10/06/08 16/06/08 24/06/08 25/06/08	10/06/08 16/06/08 24/06/08 25/06/08	Julho Férias
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
06/08/08 13/08/08	Substituição de professora período de negociação	Substituição de professora período de negociação	07/11/08 12/11/08 21/11/08 24/11/08 28/11/08	02/12/08 09/12/08

Quadro 6 – Trabalho de campo na escola da EJA em 2008

Aulas observadas durante o ano de 2008 na sala de aula do EFNA				
Março	Abril	Maió	Junho	Julho
Não foram realizadas observações	07/04/08 22/04/08 Reunião com professora	05/05/08 12/05/08 16/05/08 19/05/08	02/06/08 30/06/08	Julho Férias
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
18/08/08 25/08/08	08/09/08 22/09/08 29/09/08 30/09/08	06/10/08 28/10/08	07/11/08 11/11/08 24/11/08 25/11/08	Não foram realizadas observações

Diante da perspectiva etnográfica adotada neste estudo, a coleta de dados foi feita por meio de um acompanhamento sistemático, de documentação detalhada da vida diária dos membros dos grupos. De nosso ponto de vista, buscou-se, na combinação da Antropologia Cognitiva com a Sociolinguística Interacional e a Análise Crítica do Discurso, compreender como as atividades de leitura são vivenciadas nas salas de aula das crianças e dos jovens e adultos e como esses sujeitos constroem sentidos para esse processo.

3.5.2 A construção do processo de análise

Como mencionado, esta pesquisa se constitui como um desdobramento do estudo realizado durante o curso de mestrado. Nosso interesse em focalizar aspectos da cultura da sala de aula, que são constitutivos dos sujeitos e de suas práticas, enquadra este trabalho num espaço de diálogo entre diferentes abordagens. Ao nos engajarmos num estudo da cultura nessa perspectiva, estamos assumindo uma abordagem reflexiva.

Dessa forma, o que acontece na pesquisa de base histórico-cultural “não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto” (FREITAS, 2006, p. 29). O encontro do texto com o contexto pode ser entendido como o encontro daquilo que está dado, com aquilo que está sendo criado. Ao assumirmos uma posição dialógica entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, destacamos a centralidade da interação no estudo dos fenômenos humanos. Portanto, o sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação dinâmica com o contexto histórico social.

Conforme Spradley (1980) essa prática de pesquisa tende a seguir uma orientação cíclica. Diferentemente do padrão linear, em que os pesquisadores já sabem o que querem encontrar, nesse tipo de estudo, inicia-se o ciclo com a definição de um projeto de pesquisa, explicitando o propósito da pesquisa. Em seguida, são levantadas algumas questões, para que em

momento posterior se possa dar início ao processo de coleta de dados. A partir da análise das informações obtidas, o pesquisador observa e problematiza as perguntas que emergem do campo, à medida que vai aprofundando suas observações ao longo do tempo. Dessa forma, o etnógrafo busca descrever a situação pesquisada, estabelecendo as suas possíveis relações, integrando o social com o individual.

As questões propostas no início da investigação, a partir de uma perspectiva etnográfica, são mais gerais. Portanto, para se chegar a observações mais focalizadas e seletivas, é preciso analisar os dados que estão sendo coletados (SPRADLEY, 1980). Em nosso estudo, as questões de caráter mais abrangente orientaram a observação inicial em sala de aula. Nesse momento, procuramos compreender sob quais condições as crianças e os adultos aprendiam a língua escrita. Contudo, o processo analítico foi desenvolvido por diversas proposições, representações e análises. Em consequência dessas análises, novas questões emergiam, e essas questões, por sua vez, deram origem a esta pesquisa e guiaram novas análises.

A lógica de investigação adotada nessa pesquisa pode ser representada por meio das indicações da Figura 1, elaborada com base nos trabalhos de Castanheira *et al.* (2001), Carneiro (2006), Gomes (2010) e Dias (2011). Nesse esquema, tentamos demonstrar como se estabeleceu a relação entre a pergunta de caráter mais geral, tomada como referência, e as questões que emergiram da análise do banco de dados, de forma reflexiva.

Figura 2 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa

Questão geral: Quais atividades de leitura foram vivenciadas por crianças, jovens e adultos nas salas de aula?

Propondo questões analíticas: Quais eventos de letramento foram construídos nas salas de aula das crianças e dos adultos durante os três anos da pesquisa?

Representando os dados: Reelaboração de mapas de eventos, registro das ações dos participantes, os eventos de letramento, as atividades guia propostas e o tempo gasto em cada uma delas.

Analisando os eventos: Revisão do conjunto total de atividades realizadas em todo o período de investigação (abril de 2006 a dezembro de 2008). Contraste dos mapas de eventos para estabelecer uma visão panorâmica do que foi realizado durante os três anos de pesquisa.

Propondo questões analíticas: Quais eventos de letramento tiveram como foco a realização de atividades de leitura?

Representando os dados: Identificação dos mapas de eventos em que foram evidenciadas as atividades de leitura. Escolha dos mapas de eventos que seriam reelaborados. Construção de quadros e tabelas de identificação das atividades de leitura vivenciadas pelos participantes.

Analisando os eventos: Análise do levantamento das atividades de leitura propostas, orientada pelas seguintes questões: Quem leu o que, para quem leu, como leu, sob quais condições, com quais objetivos e resultados. Análise dos resultados obtidos pelo levantamento de todas as atividades de leitura dos anos de 2006, 2007 e 2008.

Propondo questões analíticas: Quais os padrões de interação construídos pelos membros dos grupos durante os eventos de leitura? Quais as semelhanças e/ou diferenças entre esses padrões de interação?

Representando os dados: Revisão dos mapas de eventos para identificar padrões de interação e de avaliação utilizados pela professora em diferentes momentos. Contraposição das atividades e dos padrões de interação desenvolvidos nos eventos de leitura. Contraste entre os mapas de eventos das duas salas de aula para identificar o que foi disponibilizado em cada grupo e como o tempo foi gasto nas atividades. Produção de transcrições de vídeo de aulas que podem ser consideradas representativas.

Analisando os eventos: Análise das transcrições de vídeo.

Propondo questões analíticas: Como crianças e adultos atribuem sentidos para as atividades de leitura?

Representando os dados: Revisão das transcrições de vídeo das aulas escolhidas.

Analisando os eventos: Micro análise das transcrições de vídeo.

Elaborado pela autora

Como pode ser observado, o esquema apresentado pela Figura 2 representa a conexão entre as diferentes fases do processo analítico,

articulando as questões investigadas e os procedimentos metodológicos adotados. As decisões tomadas ao longo da investigação foram baseadas em um conjunto de ações e princípios que objetivavam a proposição, a representação e a análise dos dados. Inicialmente procuramos identificar os eventos de letramento realizados ao longo dos três anos da pesquisa nas duas salas de aula. Para tanto, revisitamos todo o material gravado, assistimos novamente às aulas e reelaboramos os mapas de eventos, sob um novo olhar. Esse instrumento de análise torna visível ao pesquisador como professoras e alunos constroem, por meio da interação na sala de aula, padrões de agir, falar, participar e, conseqüentemente, de ensinar e aprender. Além disso, os mapas de eventos podem nos auxiliar a identificar os tópicos que estão sendo discutidos, como são construídas as posições, papéis e responsabilidades atribuídas a cada membro no grupo (GOMES, 2004).

Macedo, Mortimer e Green (2004) acrescentam que:

O nível de detalhe representado no mapa difere pela questão que está sendo analisada. Um aspecto que pode ser comum a todos os mapas é o fato de que representam como o tempo foi gasto e como o espaço interacional foi utilizado pelos participantes (MACEDO, MORTIMER; GREEN, 2004).

Em nossa pesquisa os mapas de eventos foram reelaborados e organizados da seguinte forma:

Quadro 7 – Mapa de eventos

Tempo	Atividades individualizadas e/ou em pequenos grupos	Atividades coletivas	Comentários da pesquisadora
--------------	--	-----------------------------	------------------------------------

Na primeira coluna, fizemos as marcações do tempo de duração dos eventos e subeventos. Na segunda e na terceira colunas, representamos os espaços interacionais discursivos criados pelos membros do grupo, diferenciando as atividades que eram realizadas individualmente ou em pequenos grupos, daquelas que envolviam a maioria da turma. A análise dessas colunas tornou possível a identificação dos padrões de interação estabelecidos pelos membros do grupo.

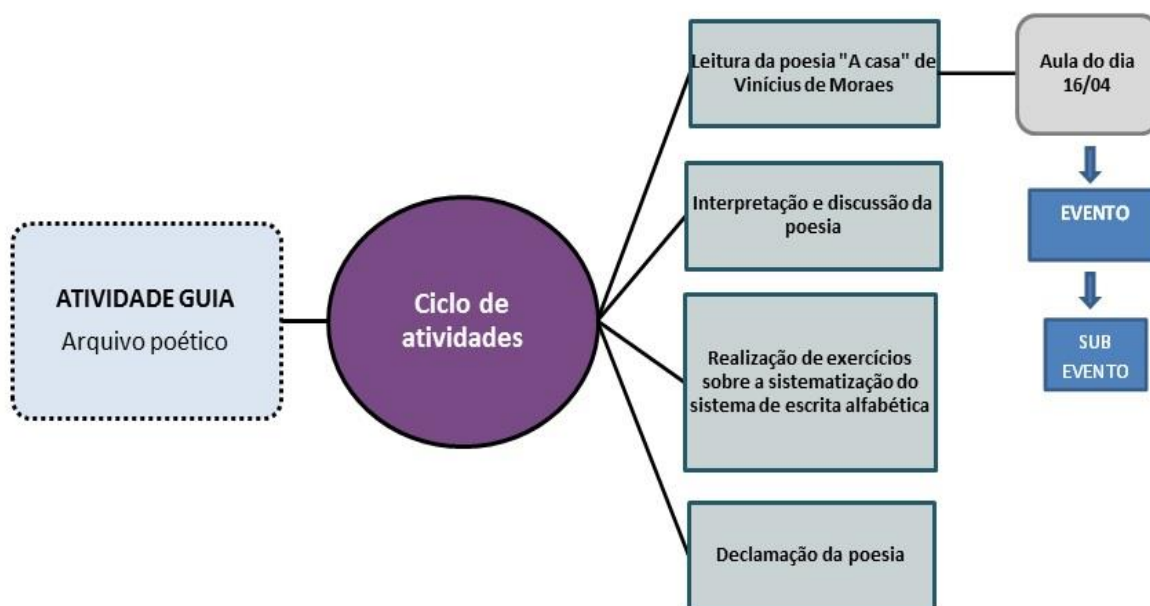
A última coluna foi reservada para os apontamentos relativos às ações, comportamentos não verbais e conteúdos relacionados aos eventos e subeventos observados. Além disso, procuramos, nesse espaço, estabelecer relações entre eventos precedentes. Apesar da possibilidade de se estabelecer fronteiras entre eventos, compreendemos que eles são historicamente influenciados pelos outros eventos daquele dia ou de dias anteriores.

Essa relação entre as partes e o todo possibilita o desenvolvimento de uma análise reflexiva e histórica e está em consonância com a perspectiva metodológica proposta por Vigotski. Nessa abordagem o processo de investigação deve considerar o fenômeno em sua integralidade. Por isso, torna-se necessário apreender os problemas a partir de uma unidade de análise (VIGOTSKI, 1931/2012) que leve em consideração a sua gênese. Desse modo, optamos por selecionar, por meio dos mapas de eventos, as atividades guias que propiciaram oportunidades de colaboração e engajamento dos sujeitos relacionadas à leitura. Conforme Vigotski (1933/2008), a atividade guia é fonte de desenvolvimento e possibilita a criação de zonas de desenvolvimento iminentes entre os participantes. Dessa forma, pode ser compreendida como uma prática social discursiva e mediada, que pressupõe:

- a) Ação coletiva e individual, ou seja, a participação, a negociação e a construção pelos sujeitos envolvidos;
- b) Intencionalidade, que implica na definição de objetivos com vistas a ensinar ou aprender algo;
- c) Planejamento, que envolve a mediação teórico-metodológica para o desenvolvimento da ação;
- d) Estabelecimento de padrões culturais, relativos à frequência de realização e aos modos específicos de participação.

A Figura 3 permite visualizar o que acabamos de expor:

Figura 3 – Exemplo de modelo analítico da atividade guia



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como vemos a atividade guia é composta pelos ciclos de atividades, que variam ao longo do tempo, conforme os objetivos e as interações estabelecidas pelos participantes. A partir desse movimento de categorização escolhemos os eventos que seriam analisados.

Essa perspectiva analítica possibilita analisar a atividade de leitura em seu processo de constituição histórica e social, ou seja, na diversidade dos contextos de sua produção em articulação com a dimensão simbólica e material. A compreensão desses aspectos sustenta e constitui, em termos psicológicos e epistemológicos, a abordagem da leitura como trabalho simbólico (SMOLKA, 2010), ou seja, como atividade humana.

Após a reelaboração dos mapas e identificação das atividades guia com base na questão: Em quais eventos de letramento foram desenvolvidas atividades guias de leitura? Seleccionamos as aulas em que as atividades de leitura tornaram-se o foco do processo de instrução. A análise do levantamento de todas as atividades de leitura dos anos de 2006, 2007 e 2008 foi orientada pelas seguintes questões: quem pode ler o que, como, quando, onde, com quem, em que circunstâncias, com quais objetivos? Esses questionamentos tornaram possível a escolha de quais as aulas seriam analisadas na tese. Essa

escolha baseou a composição de casos expressivos. Segundo Mitchell (1984), um caso expressivo pode ser entendido como um acontecimento descrito de forma etnográfica, capaz de fornecer elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema.

Para selecionar esses casos expressivos, levamos em consideração os padrões de interação estabelecidos em cada sala de aula, bem como a representatividade dessas aulas para o conjunto dos dados obtidos e a participação dos sujeitos envolvidos. Por meio da análise da trajetória individual de um participante de cada sala de aula, pretendemos tornar visível a historicidade das práticas sociais de leitura construídas pelo grupo. Considerando que a observação de campo já foi feita, sem que naquele momento se tivesse como foco o estudo de dois sujeitos, em nossa escolha levamos em consideração o gênero, a etnia, o perfil socioeconômico, a frequência da participação e principalmente o engajamento dos participantes nas interações que tiveram como foco as atividades de leitura, pois ambos ingressaram na escola sem dominar a leitura e a escrita.

Os casos expressivos orientaram a escolha das aulas que seriam transcritas. Para Ochs (1979), a transcrição deve refletir os interesses particulares do pesquisador, seus objetivos e definições teóricas. Dessa forma, transcrever implica tomar decisões que se constituem como um ato político. Green, Franquiz e Dixon (1997) argumentam que uma transcrição é um texto que representa um evento, não é o evento em si.

Considerando esse processo de transcrição como uma teoria interpretativa e representacional, realizamos quatro transcrições na íntegra das sequências discursivas produzidas pelos participantes. Para tanto, utilizamos as “unidades de mensagem” como forma de apresentação (GREEN; WALLAT, 1981). Isso significa que foi transcrita a unidade mínima codificada no sistema de mensagens produzido pelas e nas interações sociais. A unidade de mensagem, portanto, é a menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Cada unidade de mensagem é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e as ligações entre elas. A fronteira de uma unidade de mensagem é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), que podem definir uma mensagem ou um evento que se quer analisar.

Os sinais utilizados nas transcrições estão representados no quadro 8, a seguir. É importante acrescentar que, para apresentar neste trabalho as seqüências interacionais mais significativas, optamos por separar as unidades de mensagem com uma barra (/).

Quadro 8 – Sinais utilizados nas transcrições

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Unidades de mensagem	/	ô Joana / pega a cadeira / que tá ali
Qualquer pausa	...	aqui nesse cantinho ó...
Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para ::: ou mais	:	a Carolina tava aqui::
Truncamento	//	a minha tá ali ó //
Incompreensão de palavras ou segmentos	(Inaudível)	vamos assentar / (inaudível) / pessoal
Interrogação	?	tem gente que tá / insistindo / né?
Entonação enfática	Maiúsculas	eu vou pedir / DE NOVO
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida.	(...)	mas sempre quando (...) / quando eu apagar
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	não / (essa tá virada)
Contextualização	[]	[acenando com a cabeça]

Inspirado no trabalho de: CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. QUEIROZ/EDUSP, 1986. p. 9-10.

Nesse Neste capítulo discutimos as abordagens teórico metodológicas que orientaram nosso estudo e apresentamos o desenho da pesquisa, bem como nossas escolhas e posicionamentos. No próximo capítulo, contextualizamos o campo da pesquisa, as escolas e os participantes envolvidos.

4 SELECIONANDO TESSELAS – O CAMPO DE PESQUISA: CENÁRIOS DAS DUAS ESCOLAS

As escolas e as salas de aulas pesquisadas não podem ser vistas somente do ponto de vista de sua materialidade. O espaço escolar é um cenário social, cultural e histórico, construído por meio da interação de diferentes sujeitos. Alunos e professoras movidos por múltiplos interesses, manifestos e ocultos, se envolvem em atividades que lhes possibilitam compartilhar conhecimentos, saberes e vivências.

É a partir dessa perspectiva que procuramos caracterizar e contextualizar as escolas, as salas de aulas, as professoras e os alunos que participaram da pesquisa, e ainda contrastar os dados obtidos a partir das semelhanças e diferenças entre os grupos pesquisados.

Conforme Dias (2001), a escolha das escolas, para a realização da pesquisa original, foi delineada tendo em vista vários critérios. Ambas desenvolviam trabalhos de alfabetização em ciclos de 3 anos de duração que seriam iniciados em 2006. A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG estava implantando o EFNA nesse mesmo ano, sendo que essa é uma questão atual e ainda pouco investigada. A Escola Municipal Honorina Rabello possuía uma trajetória na educação de jovens e adultos no município e estava autorizada a oferecer a modalidade de EJA. Seu corpo docente havia passado em 2004 por um processo de formação continuada, desenvolvido pela orientadora⁴⁵ desse estudo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de BH. A seguir, apresentamos as informações gerais sobre as escolas pesquisadas. As análises sobre a vida diária das salas de aulas construída pelos participantes da pesquisa serão discutidas com detalhes nos capítulos seguintes.

Como já dissemos, nossa pesquisa foi realizada durante os anos escolares de 2006, 2007 e 2008, em duas escolas, uma pública/federal (EFNA) e outra pública/municipal (EJA). Nesses três anos nós perfizemos um total de 668 horas de aulas gravadas, sendo 334 horas em cada sala de aula. Essas

⁴⁵ Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes.

gravações foram organizadas num Banco de Dados que está registrado no Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

A seleção das salas de aulas ficou a critério dos coordenadores das escolas, respeitando, porém, o fato de serem turmas iniciantes no processo de alfabetização, em 2006.

4.1 Escola Pública Federal/EFNA

Conforme os dados do Censo escolar 2015, o número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental em Belo Horizonte é maior na rede pública municipal, responsável pela oferta desse nível de ensino. No último levantamento foram realizadas 44.861 matrículas.

Apesar da expansão da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o Centro Pedagógico faz parte, o número de matrículas no nível fundamental em Belo Horizonte não ultrapassa, desde 2002, a faixa de 1.200 matrículas, pois o foco das unidades está na oferta de cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

A instituição pesquisada tem origem no Ginásio de Aplicação da UFMG, criado em cumprimento aos dispositivos legais instituídos em 1946, pelo Decreto Lei nº 9053. Tal decreto determinou que as Faculdades de Filosofia Federais deveriam manter uma escola com vistas ao exercício da prática docente de seus alunos. A partir de 1968, após a implementação da Reforma Universitária⁴⁶, a UFMG passou por uma grande reestruturação que afetou também o Colégio de Aplicação. A instituição foi integrada à Faculdade de Educação da UFMG e tornou-se um Centro Pedagógico (CP). Nessa época tinha como função elementar ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus. Em 1972, o Centro Pedagógico transferiu-se para o campus da Pampulha e passou a funcionar em um prédio próprio. A oferta de 2º grau

⁴⁶ Conforme Coelho (2012) a Reforma Universitária de 1968 na UFMG foi antecipada na gestão do Reitor Aluísio Pimenta, no período de 1964 e 1967, tornando-se modelo para outras instituições e influenciando o texto oficial da Lei nº 5.540/68, que instituiu a Reforma nas demais universidades públicas federais brasileiras.

ficou a cargo do Colégio Técnico (COLTEC) através de cursos de aperfeiçoamento profissional de nível médio. Baseando-se nas orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a escola foi denominada em 1997 por “Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG”. Juntamente com o Colégio Técnico e o Teatro Universitário (TU), o Centro Pedagógico passou a integrar em 2007 a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

De acordo com o regimento interno da instituição, a escola afirma ter como objetivos:

- Ministrando o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa.
- Constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica.
- Constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa.
- Servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação. (Disponível em: <http://www.cp.ufmg.br/index.php>)

Como a escola possui um número limitado de vagas, adota – desde o início da década de 90 – o sorteio como critério de ingresso para novos alunos, que ao serem sorteados conquistam o direito de cursar do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse processo é considerado pela instituição como um meio democrático, capaz de evitar mecanismos de seletividade, que possam favorecer determinados grupos sociais. Sendo assim, não há um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos que ingressam no primeiro ano de escolarização. Atualmente o sorteio é realizado pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve/UFMG) e por representantes do Conselho Diretor da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, assessorados por Auditores da Loteria do Estado de Minas Gerais.

O ensino fundamental do Centro Pedagógico organiza-se em três Ciclos de formação humana: o 1º Ciclo corresponde aos 1º, 2º e 3º anos escolares; o 2º Ciclo aos 4º, 5º e 6º anos escolares, e por fim o 3º Ciclo abrange os 7º, 8º e 9º anos escolares.

Até o final da geração de dados para esta pesquisa, o atendimento era oferecido parcialmente nos turnos da manhã ou da tarde. Desde 2011, a escola implantou o tempo integral para seus alunos do 1º ao 9º ano com o

objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e de proporcionar uma experiência pedagógica diferenciada, passível de ser incorporada em outras instituições e redes de ensino.

A proposta curricular do 1º ciclo incorporava, como componentes do núcleo comum dos segmentos de formação, as áreas curriculares da Língua Portuguesa, Matemática, Tópicos Integrados (que correspondem à Geografia, História e Ciências), Artes e Educação Física. Também eram realizados os projetos de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) e Grupo de Trabalho Individualizado (GTI). O GTD é uma disciplina criada com o objetivo de respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, a partir de um enfoque pedagógico diferenciado do que se costuma utilizar no cotidiano das disciplinas escolares. Trata-se de uma disciplina de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, uma vez que pressupõe um projeto coletivo de cada ciclo. De acordo com o diagnóstico feito pelos professores, os alunos são reagrupados segundo demandas detectadas, independentemente do ano escolar que estejam frequentando. Ocorria uma vez por semana, dentro do horário de aulas do ciclo. O GTI, em 2006, funcionava como uma monitoria para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Em horário predeterminado pela professora da turma e pela monitora, os alunos eram retirados da sala em pequenos grupos e retornavam após a assessoria. Devido à dificuldade dos alunos participantes do grupo em acompanhar as atividades desenvolvidas pela turma nos dias do GTI, esse projeto acabou sendo extinto no ano seguinte⁴⁷.

A proposta da escola para o trabalho com os processos de alfabetização e letramento baseia-se nos estudos do Ceale. Nessa perspectiva

[...] entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera

⁴⁷ Ano de 2007

que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. (BATISTA, 2004, p.13).

Na escola, não havia registro de notas, e ao final de cada etapa, os pais recebiam fichas de avaliação formativa, preenchidas pelos professores de cada área curricular. A avaliação formativa tinha como objetivo proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de aprendizagem. A divulgação de resultados por meio de uma ficha avaliativa buscava aproximar pais, educadores e educandos, e promover maior interação entre eles. Sua prática ocorreu durante todos os anos letivos, de forma contínua, fundamentada no desempenho do aluno em cada componente curricular e, ao término de cada semestre letivo. Atualmente a avaliação é realizada por meio de um relatório que registra o conceito obtido pelo aluno em cada disciplina separadamente.

Desde o ano de 2008 – etapa final da coleta de dados – o prédio dessa escola tem passado por uma grande reforma. As instalações têm sido ampliadas e modernizadas. O conjunto predial é composto por três andares, no primeiro andar estavam localizados a portaria, o pátio, a cantina particular, a cantina da escola, as salas dos 1º e 2º ciclos, Setor de Apoio à Saúde (SAS) e o Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP), a clínica odontológica e a seção de serviços gerais. Além do conjunto predial, havia duas quadras (uma coberta), uma área de recreação para os alunos dos 1º e 2º ciclos, e uma horta. No segundo andar, estava instalada a biblioteca que tem uma grande sala destinada aos livros infantis, com estantes baixas e pequenas mesas e cadeiras e a sala do espelho onde são realizadas aulas de dança, música e teatro. Nesse andar, localizavam-se ainda as salas de aula do 3º ciclo, os laboratórios de ciências e a sala de modelagem e construção, utilizada para realização de atividades com vários tipos de materiais. No terceiro andar, estavam instaladas as salas da diretoria, mais salas de aula, a secretaria administrativa, a seção de ensino, Centro de Extensão (Cenex), a cozinha e o refeitório utilizado pelos funcionários e as salas dos professores organizadas por núcleos. Durante os horários que não estavam em sala de aula os professores se encontravam nesse espaço, principalmente durante o recreio.

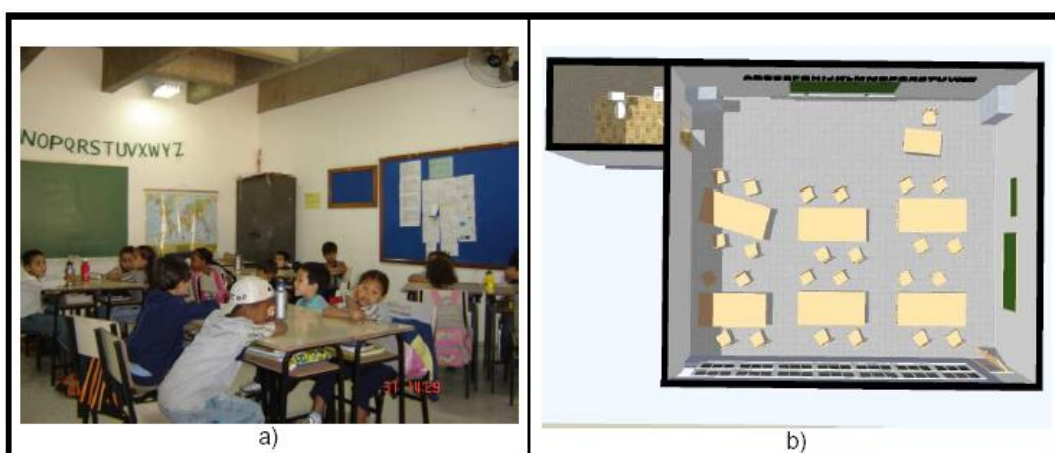
4.1.1 A sala de aula das crianças

De acordo com a descrição de Dias (2011) a sala de aula é bastante ampla e arejada e possui espaço suficiente para a realização das propostas pedagógicas. O mobiliário estava disposto de acordo com as figuras 4 e 5, a seguir.

Figuras 4 e 5 – Layout da sala de aula das crianças em 2006 e 2007

Figura 4

Figura 5



- a) As crianças na sala de aula
- b) Visão panorâmica da sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como pode ser visto nas figuras 4 e 5, durante todos os anos, as carteiras foram organizadas pela professora de modo a formar duplas ou grupos de quatro alunos. As mesas e cadeiras encontravam-se em bom estado de conservação, contudo têm sido alvo de queixa dos professores e estudantes, devido à sua inadequação ao tamanho das crianças. Os pés das crianças de seis anos não alcançavam o apoio da carteira e, por isso, ficavam suspensas quando elas não se ajoelhavam para apoiar os braços sobre a mesa para escrever. Em razão disso, elas adotaram posturas corporais inadequadas para o desenvolvimento das atividades, que podiam afetar também os modos de ler e escrever. Essa situação acabou gerando certo desconforto tanto para as crianças quanto para a professora.

Na parte da frente da sala, havia o quadro-negro e acima do quadro foi pendurada uma faixa com as letras do alfabeto grafadas em letra maiúscula de fôrma. Em sua lateral esquerda, podiam ser vistos um armário de madeira e um calendário, utilizado pela professora especialmente na escrita da rotina do dia. À direita, estava um mapa-múndi. Em frente ao quadro negro havia a mesa da professora e um armário de metal, que ela usava para guardar seu material de trabalho. As janelas ficam localizadas no fundo da sala, na mesma parede da porta de entrada, indo do teto até dois terços da altura da parede. Na parede lateral, onde fica a porta de entrada, havia dois quadros – murais revestidos de feltro, onde a professora expunha alguns trabalhos dos alunos, os combinados construídos pela turma na primeira semana de aula e os nomes das histórias lidas. Na parede oposta, havia um armário de madeira pintado de branco, que cobria meia parede, e acima dele havia um espelho, utilizado ocasionalmente pela professora como mural. O banheiro (Figura 5, do lado esquerdo) utilizado pela turma fica dentro da sala de aula, e isso permitia que os alunos fizessem uso da instalação sem precisar da permissão da professora, que controlava com mais facilidade a saída da sala de aula.

Em 2008, devido à reforma que estava sendo realizada na escola, a turma foi transferida para outra sala de aula, conforme podemos ver na figura que segue:

Figura 6 – Sala de aula das crianças em 2008



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esse novo espaço era um pouco menor. Anteriormente funcionava como laboratório de ciências. A principal diferença é que nessa sala não havia um banheiro para utilização da turma. Também não havia murais nas laterais e as janelas estavam localizadas na parede do lado esquerdo.

4.1.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa, segundo Dias (2011), ingressaram no primeiro ano em 2006 e fizeram parte da implantação inicial do ensino fundamental de nove anos na escola. Dessa forma, foi a primeira vez que o corpo docente recebeu crianças de cinco anos e meio e seis anos. Na turma pesquisada, havia 24 estudantes matriculados no início do ano de 2006, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Em meados de abril, uma aluna foi retirada da escola pela família e em seu lugar ingressou um menino. Até o final dos 3 anos do ciclo permaneceram, então, 12 estudantes do sexo masculino e também 12 estudantes do sexo feminino. De acordo com o questionário socioeconômico aplicado pela escola no início do ano de 2006, 15 alunos encaixavam-se na faixa etária de 6 anos a 6 anos e 11 meses e 5 alunos ainda não haviam completado 6 anos. Esse dado comprova o ingresso das crianças de seis anos e a implantação do ENFA nessa escola. Como os alunos permaneceram os mesmos nos anos 2007 e 2008, a maioria estava com sete anos em 2007 e com 8 anos em 2008. É importante acrescentar que todos os alunos haviam frequentado anteriormente uma instituição de educação infantil (pública ou particular), por isso muitos já haviam sido alfabetizados.

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre os estudantes, realizamos entrevistas semiestruturadas com os alunos e seus responsáveis e, ainda, uma análise de documentos disponibilizados pela escola⁴⁸, que possibilitaram traçar um perfil socioeconômico do grupo. Em relação à classe social, optamos por seguir os critérios adotados pelo IBGE, que utiliza nas

⁴⁸ Questionário socioeconômico disponível para consulta no NAIP.

pesquisas sobre a população brasileira, os termos: classes A, B, C, D e E.⁴⁹ Dessa forma, foi possível concluir que 16 alunos pertenciam à classe D⁵⁰. Isso significa que a renda familiar não ultrapassava R\$ 3.060,00. Somente 4 alunos pertenciam à classe C.

Quanto à etnia/raça, foram mantidos os critérios de autoclassificação do documento disponibilizado pela escola. Sendo assim, as pertenças étnicas que apresentamos na Tabela 5, a seguir, foram designadas pelos responsáveis para definir a pertença étnica da criança.

Tabela 5 – Pertença étnica dos alunos CP

Pertença étnica	Número de alunos
Parda	3
Negra	1
Branca	10
Morena	2
Morena clara	2
Não declarada	2

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado pela escola em abril de 2006.

Pelas informações da Tabela 5, podemos notar que somente uma criança foi declarada como negra pela família. Nos estudos desenvolvidos pelo IBGE são utilizadas as seguintes categorias de classificação: branca, preta, parda, amarela e indígena. Entretanto, como a escola optou por trabalhar com um instrumento de respostas abertas apareceram também as expressões “morena” e “morena clara”. Na “Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um Estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça” (PCERP) realizada pelo IBGE em cinco estados brasileiros, no ano de 2008, os

⁴⁹ Segundo dados do IBGE no período de vigência da pesquisa, as Classes Sociais eram divididas conforme a renda total de uma família de 4 pessoas. À Classe A pertenciam as famílias que possuíam renda total acima de R\$ 15.300,00; a Classe B: de R\$ 7.650,00 até R\$ 15.300,00; Classe C: de R\$ 3.060,00 até R\$ 7.650,00; Classe D: de R\$ 1.020,00 até R\$ 3.060,00 e finalmente Classe E: Até R\$ 1.020,00.

⁵⁰ De um total de 20 alunos que responderam ao questionário e/ou entrevista.

entrevistados também adotaram os termos negra, morena, morena clara e morena escura quando não havia categorias preexistentes.

O uso desses termos deve-se à intensa miscigenação da população brasileira, e também à dinâmica de hierarquização entre grupos étnico-raciais no nosso país que tem sido pautada pela subalternização de pretos e pardos em diferentes dimensões da vida social. Conforme Telles (2003, *apud* LABORNE, 2015):

[...] o racismo, a discriminação e o preconceito racial persistem, uma vez que o fato de ser branco em nossa sociedade confere vantagens estruturais e privilégios, sejam eles concretos ou simbólicos, que moldam a experiência e a identidade das pessoas, suas visões de mundo, suas concepções e práticas políticas e os lugares que ocupam nas relações de poder (TELLES, 2003, *apud* LABORNE, 2015 p. 09).

A maioria das crianças foi declarada como branca, entretanto se somarmos as variadas denominações para a pertença de etnia negra (parda, morena, morena clara), teremos uma porcentagem que alcança 42,11% de alunos.

A aluna que escolhemos para análise de sua trajetória é Mariana⁵¹ cuja trajetória foi brevemente apresentada no início de nosso trabalho. Mariana foi a única aluna cuja família declarou a sua pertença étnica como negra. Como mencionamos, apesar de não saber ler e escrever, Mariana procurava se engajar nas atividades propostas pela professora e demonstrava muito interesse pela leitura. Sempre que sentia dificuldades pedia ajuda dos colegas, da professora e também da pesquisadora. Esse foi o fator preponderante de sua participação como sujeito principal da pesquisa na sala das crianças.

A professora Luciana⁵², branca e casada, tinha 42 anos. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais no final da década de 1990. Concluiu o Mestrado em Educação na mesma instituição em 2003. Começou a trabalhar no CP no ano de 2006, após aprovação em concurso público. Dessa forma, alunos e professora estavam iniciando os seus percursos

⁵¹ Para preservar a identidade da aluna faremos uso de um nome fictício.

⁵² Esta professora permitiu o uso de seu nome real, porém serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das professoras da escola pública municipal. Os nomes das escolas e dos alunos serão mantidos, devido à permissão concedida pelos estudantes e seus responsáveis no termo de consentimento livre e esclarecido registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

nessa escola. Contudo, Luciana tinha bastante experiência no trabalho com o ensino fundamental, pois havia atuado anteriormente como professora da rede pública estadual em Itabirito, sua cidade de origem. Seu horário de trabalho na escola pesquisada era no período da manhã e da tarde, pois a instituição adota o regime de dedicação exclusiva.

4.1.3 A vida diária na sala das crianças

Nosso mergulho nessa escola e na sala de aula iniciou-se nos primeiros contatos e negociações sobre o tema que queríamos pesquisar. De acordo com o relato de Dias (2011), a negociação das filmagens com a professora Luciana, que se mostrou aberta e receptiva, possibilitou que a pesquisa fosse realizada, durante as aulas de Português em qualquer dia da semana. A carga horária diária de quatro horas e meia era distribuída em módulos de 50 minutos. Optamos por acompanhar os dias em que havia predominância do tempo de trabalho dessa professora em relação às demais. Assim, a pesquisa foi desenvolvida preferencialmente às terças e sextas-feiras, que contabilizavam três horários de Língua Portuguesa cada. Procuramos também acompanhar os alunos durante a realização de atividades escolares e extraescolares fora da sala de aula, como excursões e apresentações artísticas. Contudo, focamos em nosso estudo, as aulas de língua portuguesa ministradas por Luciana. Ela era a professora referência da turma e tinha como função conduzir e articular os trabalhos desenvolvidos pelos demais professores.

As turmas do primeiro ciclo eram identificadas pela cor da porta da sala, dessa forma, o grupo pesquisado era denominado por primeiro ano amarelo. Ao longo dos primeiros meses, o coletivo de professores propôs a escolha de outro nome pela turma, baseado nas ideias das crianças. Luciana e seus alunos conversaram bastante durante o processo de escolha e decidiram pelo nome que reunia uma característica semelhante entre alunos e professora: 1º ano do abraço. Durante as filmagens vimos diversos momentos

em que as crianças se abraçavam e abraçavam a professora individualmente, ao chegarem à sala, por exemplo, e coletivamente. O mesmo nome foi mantido até o final do terceiro ano.

A aula nessa escola se iniciava às 13h, com tolerância de atraso de 15 minutos que poucas vezes foi utilizada pelos alunos. A maioria já estava na sala quando a professora chegava, pois nessa escola não era necessário aguardar no pátio ou em outro local. Diariamente os membros desse grupo seguiam uma rotina estabelecida pela professora referência. Contudo, essa estrutura não se configurou como algo rígido, algumas mudanças ocorreram por iniciativa da professora ou devido à demanda da turma.

Em geral, faziam parte do trabalho diário as seguintes atividades guia: chegada, rotina, livro, arquivo poético, hora de escrever, leitura, biblioteca de escola, roda de história, biblioteca de sala, hora do brinquedo, recreio, roda de conversa, desenho e para casa. O primeiro item da ROTINA DO DIA tal como estabelecido pelos membros do grupo era a CHEGADA. Nesse momento a professora arrumava as carteiras com ajuda dos alunos, pois às vezes elas se encontravam tortas ou enfileiradas individualmente. Em seguida, os alunos conferiam o material que deveria ser colocado em cima da carteira: estojo e garrafa de água. No vão embaixo da carteira deveria estar a agenda, o caderno e o livro de português. Os alunos que tinham bilhetes escritos pelos responsáveis colocavam a agenda em cima da mesa da professora. Após conferir a CHEGADA, a professora se encaminhava até o quadro negro e escrevia a ROTINA DO DIA.

A rotina era passada em uma lista de atividades que seriam realizadas durante o dia. Até o segundo semestre de 2006, Luciana escrevia a ROTINA, com as letras cursivas e de imprensa, pois muitos alunos não estavam habituados ao uso da letra cursiva. Durante a escrita, a professora pedia ajuda aos alunos para escrever algumas palavras. Isso acontecia de duas formas: a professora como escriba, em que o aluno deveria soletrar o que seria escrito e o próprio aluno escrevendo a palavra no quadro. Muitas vezes, os colegas ou até mesmo Luciana ajudavam o aluno. As demais atividades desenvolvidas com regularidade pela turma eram: LIVRO, que consistia na realização de atividades do livro didático adotado: *Português – uma proposta*

para o letramento – Alfabetização⁵³. O material era utilizado pela professora como uma complementação das atividades de alfabetização e letramento. Os alunos realizavam os exercícios do livro em sala de aula ou como para casa, em duplas, pequenos grupos, individualmente ou coletivamente. Somente quando a atividade era realizada coletivamente com ajuda da professora, as questões e as respostas eram lidas e respondidas imediatamente. Nas demais ocasiões, os alunos resolviam os exercícios e após a correção com a professora, reescreviam a resposta quando necessário.

Durante o ARQUIVO POÉTICO, os alunos memorizavam e declamavam diversas poesias. Essa atividade teve início a partir de uma iniciativa da turma do segundo ano vermelho. Junto com a professora, as crianças foram até a sala do primeiro ano para declamar poemas e levaram um envelope poético como presente, que continha textos de diversos autores, dentre eles Vinícius de Moraes e José Paulo Paes. Luciana utilizava as poesias memorizadas como um recurso didático para que as crianças que ainda não sabiam ler convencionalmente pudessem estabelecer a correspondência entre cada parte do texto escrito com cada parte do texto falado.

As atividades de ESCRITA ou HORA DE ESCREVER consistiam em produções coletivas ou individuais de diferentes gêneros textuais, cópia de textos, resolução de exercícios do quadro ou de folhas xerocadas.

Nos momentos de LEITURA, as crianças liam individualmente ou em duplas, textos produzidos por elas na sala de aula, ou trazidos pela professora em folha xerocada escritos no quadro ou no caderno de português. Também eram realizadas interpretações e discussões orais e escritas dos textos lidos. Essas atividades também aconteciam nos momentos de PORTUGUÊS.

Na atividade de BIBLIOTECA DE ESCOLA, os alunos visitavam a biblioteca da instituição acompanhados da professora. Nesse espaço, Luciana

53 Livro didático destinado ao público infantil, que pertencia ao Programa Nacional do Livro Didático. De autoria de Gladys Rocha, a obra integra a coleção Português - uma proposta para o letramento, de Magda Soares. No manual do professor a autora afirma ter como objetivos: promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita; desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diferenciadas; desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme as condições de produção do texto; criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua; desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o alunos trazem de seu grupo familiar e cultural (SOARES; ROCHA, 1999).

desenvolveu dinâmicas diferenciadas, em algumas aulas ela escolhia os livros e os organizava nas mesas, em outras indicava as estantes que os alunos poderiam pegar livros, ou permitia que ficassem livres para escolher o livro que quisessem. Tiveram também ocasiões em que a professora lia livros para os alunos, disponibilizava as novas aquisições e estimulava a leitura em duplas. É importante ressaltar que nos dias de visita à biblioteca os alunos aproveitavam para escolher um exemplar e levá-lo para casa. Todos os alunos possuíam a carteira de usuário.

Outra atividade guia desenvolvida com frequência foi a RODA DE HISTÓRIA. Durante a semana, a turma tinha pelo menos um horário destinado à leitura de livros pela professora. Os exemplares eram escolhidos por Luciana ou pelas crianças, e faziam parte de acervos pessoais ou da instituição. Os alunos podiam trazer de casa um livro para ser lido na roda, a única condição era a avaliação prévia do exemplar pela professora. Nem sempre essa atividade acontecia em roda organizada no fundo da sala, como o próprio nome sugere. Quando os alunos estavam inquietos, a turma permanecia nas carteiras, na formação em que estavam habituados. Houve ainda, momentos em que a leitura foi realizada no jardim da escola e no corredor em frente à sala de aula.

Na BIBLIOTECA DE SALA, a leitura sempre era realizada pelos próprios alunos individualmente ou em duplas, dentro da sala de aula. As duplas eram formadas pela professora que procurava juntar crianças que já conseguiam ler com autonomia àquelas que ainda precisavam de ajuda. Durante essa atividade, era disponibilizado um pequeno acervo de livros e gibis doados pelos pais e pela professora. Em alguns momentos a professora definia qual livro deveria ser lido, mas na maioria das vezes a escolha era livre. Os alunos também podiam acessar o material da biblioteca de sala no intervalo das demais atividades.

Todas as sextas-feiras, antes do horário do recreio, a turma se preparava para a HORA DO BRINQUEDO. Durante essa atividade guia, as crianças brincavam dentro da sala de aula ou no espaço externo que havia em frente. Luciana permitia que os alunos trouxessem brinquedos de casa ou ainda que escolhessem algo de seus interesses no acervo da sala, que ficava guardado nos armários.

O RECREIO acontecia das 15h20min às 16h00min, com distribuição de merenda gratuita a todos os alunos na cantina da escola. Nesse momento, a professora que estava na sala no horário que antecedia o intervalo acompanhava os alunos. Mesmo aqueles que haviam trazido merenda de casa, ou dinheiro para comprar algo na cantina, lanchavam junto com o restante da turma nas mesas da outra cantina da escola que distribuía a merenda escolar. Não havia muita procura pela merenda oferecida pela escola, exceto em datas especiais como, por exemplo, no dia das crianças, em que era oferecido sorvete, salada de frutas, bolo ou cachorro quente. Após a merenda, os alunos se espalhavam em pequenos grupos nos pátios e nas quadras. O recreio era monitorado por estagiários, pois nesse momento os professores se reuniam em suas salas ou no refeitório dos funcionários.

A RODA DE CONVERSA acontecia geralmente após o recreio, ou no início da aula. Foi possível observar duas funções básicas dessa atividade: a resolução de conflitos e a acolhida. Os alunos eram organizados no fundo da sala em roda pela professora e conversavam sobre uma questão proposta anteriormente.

Havia também um momento reservado para o DESENHO, que poderia estar relacionado à ilustração de alguma atividade ou livro lido, ou ainda um tema livre. Os alunos tinham um caderno específico para essa atividade, contudo em alguns momentos eram entregues folhas em branco pela professora.

Outra atividade realizada era o PARA CASA, realizado pelos alunos uma vez por semana. Os professores dividiam as atividades conforme as disciplinas para que não houvesse um acúmulo. Sua função relacionava-se à continuidade das atividades de sala ou à preparação para a aula seguinte. A professora realizava a correção junto com os alunos no quadro negro e incentivava aqueles que não haviam feito a atividade a acompanhar o restante da turma.

Essa rotina repetiu-se em 2007 e em 2008 com variações dependendo das circunstâncias dos acontecimentos dentro da escola e da sala de aula. Conforme Gomes, Dias e Vargas (no prelo) essa escola se organiza por ciclos de estudos (1º, 2º e 3º ciclos), mantém a mesma professora durante todo o ciclo e o processo de ensino-aprendizagem tem continuidade durante os

3 anos do ciclo. O olhar está focado no processo de formação dos alunos e não apenas no conteúdo ou no currículo a ser cumprido. Isso favoreceu a construção da cultura dessa sala em que se estabeleceram as relações de amizade e de afeto tanto entre a professora e as crianças quanto entre as próprias crianças. Tais relações, de certa forma, foram fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, assim como para a aprendizagem dos conteúdos escolares, em especial da escrita.

4.2 Escola Pública Municipal/EJA

O atendimento da EJA aos alunos que cursam o ensino fundamental em Belo Horizonte ocorre majoritariamente no sistema de ensino municipal, como demonstra o Censo Escolar realizado em 2014. Dos 17.309 alunos matriculados nesta modalidade, 15.999 frequentavam uma instituição municipal e apenas 1.310 frequentavam uma instituição da rede estadual. Conforme Noronha (2013), a rede de ensino de Belo Horizonte inclui instituições que ministram o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, mantidas pelo poder Executivo; instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada ou pelo terceiro setor; e órgãos municipais de educação.

Na esfera legal, a EJA na RME/BH orienta-se pelas legislações nacionais mencionadas anteriormente e por regulamentações do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, como o Parecer 093/2002 e a Resolução 001/2003, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o documento Orientações para a educação de Jovens e Adultos em 2011 (BELO HORIZONTE, 2011) a EJA é concebida como um curso presencial para alunos com idade mínima para ingresso no ensino fundamental superior a 14 anos completos e no ensino médio superior a 18 anos completos. Estrutura-se em um ciclo único de aprendizagem e agrupamentos flexíveis, cabendo à unidade escolar a elaboração da Proposta Pedagógica.

A Escola Municipal Honorina Rabelo, instituição em que realizamos a pesquisa de campo, foi inaugurada em 12 de dezembro de 1970, no bairro

Goiânia, região Nordeste de Belo Horizonte. Inicialmente, a escola oferecia o atendimento à população de sete a quatorze anos de idade. Entre as décadas de 70 e 80, do século XX foram criados os cursos de 1^a a 4^a séries no turno noturno e, posteriormente, o ensino fundamental noturno, com o objetivo de receber a população adulta. Em 2004, a escola foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte a ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Segundo Vargas (2010), a escola possui instalações amplas, um conjunto predial e duas quadras, uma coberta, outra descoberta, e pátios. O conjunto predial é dividido em três blocos: dois blocos são interligados por corredores cobertos e escadas. No primeiro, estavam instaladas as salas dos professores, da diretoria, do coordenador pedagógico e do coordenador de turno; a biblioteca; o auditório; a cantina; a secretaria; as salas dos serviços de informática, reprografia e mecanografia; as salas do almoxarifado, do material pedagógico, da brinquedoteca e do arquivo inativo. No segundo bloco, estavam instaladas 12 salas de aula, das quais uma funcionava também como sala de multimídias. O terceiro bloco, independente dos demais, era composto de três salas de aula de educação infantil. Todos esses blocos com as portas das salas de aula, dos professores etc., voltadas para um pátio interno jardimado com decoração de bonecos de argila da Branca de Neve e os Sete Anões. Segundo Fonseca (2004) esse tipo de organização espacial reflete uma tipologia arquitetônica em forma de □, fechada em si mesma⁵⁴. A EMHR procurava promover uma gestão educacional democrática e participativa por meio da assembleia escolar, do colegiado, da coordenação pedagógica, das ações do coordenador de oficina, do professor referência de turma, do representante de turma, do conselho de turma, além da equipe de docentes e funcionários (VARGAS, 2010).

A organização do tempo escolar da EJA/EMHR previa três segmentos consecutivos: Básico, Intermediário e Avançado, totalizando seis anos de formação. A opção por segmentos se caracteriza como uma dimensão flexível do tempo, materializada na proposta pedagógica da EJA/EMHR pela

⁵⁴ Os significados dessa arquitetura serão discutidos quando fizermos contrastes entre as duas escolas.

classificação e reclassificação dos alunos. Esse processo leva em conta o desempenho escolar, o grau de maturidade, a bagagem cultural do aluno e a idade.

Como descrito por Vargas (2010), o processo de alfabetização dos estudantes se desenvolveu no segmento denominado Básico que corresponde a 1600 horas/aula ou 480 dias letivos, subdividido em Básico 1, Básico 2 e Básico 3. Foi nesse segmento, portanto, que a pesquisa foi desenvolvida, não tivemos acesso ao Básico 3, pois os alunos que participaram da pesquisa desde 2006, fizeram o Básico 2, duas vezes. Eram promovidos para o Básico 3 os estudantes que apresentassem maior autonomia e domínio da leitura e escrita. Eles eram avaliados e podiam ser reclassificados para outras turmas ou segmento desde que apresentassem as competências escolares necessárias a cada etapa, não necessitando cursar as já adquiridas.

A classificação e a reclassificação fundamentam-se, respectivamente, na avaliação diagnóstica e formativa do aluno, por meio de instrumentos próprios e específicos de cada área do conhecimento. Eram utilizados nesse processo os seguintes instrumentos: exercícios individuais, trabalhos em grupo, pesquisas, avaliações escritas, além da observação diária do desempenho escolar dos alunos, associada a sua autoavaliação (VARGAS, 2010). A avaliação diagnóstica visava mapear os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao trabalho a ser desenvolvido e identificar o perfil desses sujeitos: suas capacidades, necessidades, interesses e dificuldades, tanto as individuais quanto as do grupo. Outro objetivo da avaliação diagnóstica era também ajustar e identificar novas ações e estratégias de planejamento para superar as dificuldades. Essa modalidade dava suporte ao processo de enturmação e sua dinâmica ocorria particularmente no início de cada semestre letivo. As turmas eram heterogêneas, considerando-se como critérios de a idade, o sexo e o nível de escolaridade, com ou sem documentação comprobatória. A enturmação podia ser alterada ao longo do ano letivo por meio dos procedimentos de classificação e reclassificação dos alunos.

A avaliação formativa tinha a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de aprendizagem, levando educador e educando à interação no compartilhamento dos resultados. Sua prática ocorreu durante todos os anos letivos, de forma contínua, fundamentada no

desempenho do aluno em cada componente curricular e, ao término de cada semestre letivo.

A proposta curricular da EJA/EMHR incorporava como componentes do núcleo comum dos segmentos de formação as áreas curriculares da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês) e Literatura.

Segundo documento da EJA/EMHR (2004), essas áreas eram potencializadas pelo desenvolvimento de projetos com temas relacionados à ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e temas locais, na perspectiva da vivência da formação plural sob a ótica da interdisciplinaridade. As linhas temáticas foram elaboradas de acordo as realidades globais e locais e estavam reunidas em três blocos temáticos: valorização da vida, valorização das etnias e valorização da cultura.

Para além disso, eram realizadas oficinas pedagógicas que tinham como objetivo ampliar a dimensão da ação educativa. As oficinas foram realizadas levando-se em conta as sugestões dos alunos, as competências e habilidades do corpo docente, a infraestrutura e os recursos financeiros disponíveis. Cada oficina tinha um professor coordenador, responsável pelo planejamento e execução do trabalho. Elas ocorreram uma vez por semana.

A proposta da RME/BH para o ensino de língua portuguesa, também está pautada pelas noções de alfabetização e letramento definidas por Soares (2004):

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (BELO HORIZONTE, 2008, p.09).

Ainda conforme o documento,

Nesta perspectiva, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada “letrada”, precisam extrapolar os muros da escola, uma vez que tais práticas são demandadas em diferentes contextos sociais, em função dos mais diferentes objetivos e interesses: no trabalho, no lazer, na família, nas associações e organizações, etc. Nesse sentido, um papel

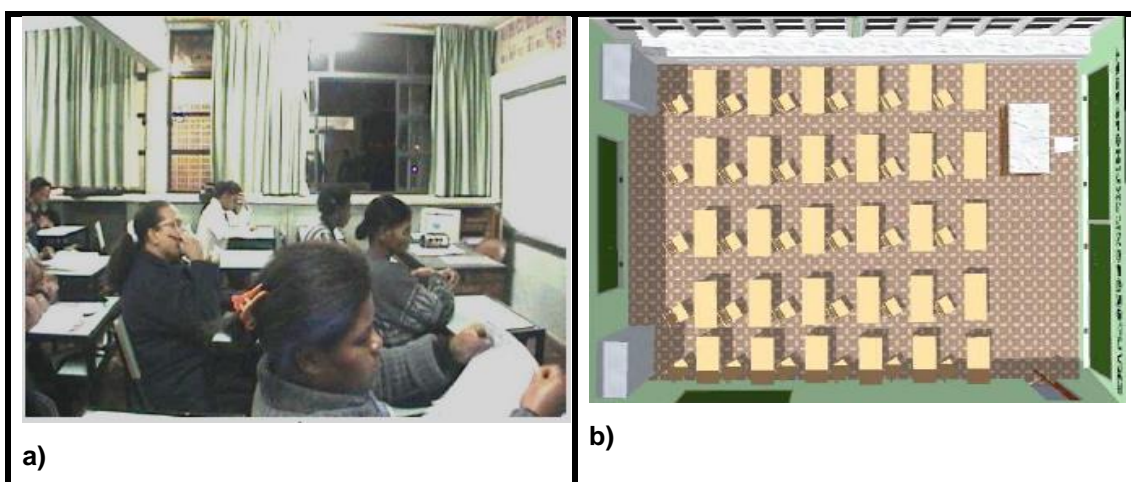
fundamental da escola é formar leitores e produtores de texto que interajam e façam uso da leitura e da escrita em diferentes situações e práticas sociais. (BELOHORIZONTE, 2008, p.09).

Ao analisarmos as concepções de alfabetização e letramento propostas pelas duas escolas percebemos que existem muitas semelhanças. Ambas baseiam-se nos estudos e materiais produzidos pelo Ceale e por seus pesquisadores. Contudo, as práticas e as atividades desenvolvidas pelas professoras nas salas de aulas pesquisadas são bastante diferentes. Veremos esse contraste no próximo capítulo.

4.2.1 A sala de aula dos jovens e adultos

Gomes, Dias e Vargas (no prelo), nos dizem que as salas de aulas utilizadas pelos jovens e adultos no turno da noite eram as mesmas que os alunos do ensino fundamental utilizavam durante o dia. O mobiliário estava disposto de acordo com as figuras 4 e 5 e encontrava-se em bom estado de conservação.

Figuras 7 e 8 – Sala de aula dos jovens e adultos em 2006



- a) Os jovens e adultos na sala de aula
- b) Visão panorâmica da sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como é possível perceber por meio das figuras 7 e 8, ao contrário da sala das crianças, as carteiras nessas salas de aulas permaneceram organizadas individualmente, em filas, durante todos os anos. Na parte da frente da sala do Básico 1, na Figura 4, havia o quadro-verde e acima do quadro um abecedário pintado com letras de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, nas cores azul e vermelha, respectivamente. Em sua lateral direita, pode ser vista uma lousa branca. Havia uma grande bancada com armários de madeira pintados de branco na parede oposta à entrada da sala. Logo acima dos armários, ocupando toda a metade superior da parede, estão as duas janelas. Próxima a essa mesma parede, encontrava-se a mesa da professora, que é feita de tijolo exposto, ou seja, é fixa. Na parede lateral, onde fica a porta de entrada havia um quadro mural e no fundo da sala, outro quadro mural, entre dois armários grandes de metal. É importante ressaltar que a maioria dos murais dessa sala de aula foram utilizados para exposição de trabalhos e atividades produzidos pelas crianças do ensino fundamental.

Figura 9 – Sala de aula dos jovens e adultos em 2007-Básico



Figura 10 – Sala de aula dos jovens e adultos em 2008-Básico 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ainda de acordo com Gomes, Dias e Vargas (no prelo) nos anos 2007 e 2008, do ponto de vista físico, o que mudou fundamentalmente na sala do Básico 2 foram os lugares que professora, alunos, pesquisadoras e câmera ocupavam dentro desta sala. No ano de 2007 usou-se o quadro branco que ficava à esquerda da porta de entrada da sala, já no ano de 2008 usou-se o

quadro que ficava à direita da porta de entrada dessa mesma sala de aula. Sendo assim, as carteiras, a professora, os alunos, a pesquisadora e a câmera de vídeo mudaram de posição de um ano para o outro. Junto a essa mudança física, houve mudanças de alunos novos que vieram do Básico 1 ou entraram na escola naquele ano, naquele segmento. Permanecemos nessa sala do Básico 2, nos anos 2007 e 2008 para acompanharmos os alunos que lá permaneceram e que vínhamos observando desde o Básico1.

4.2.2 Os participantes da pesquisa

O público da EJA/EMHR, segundo documento da própria escola,

[...] é constituído por uma pluralidade de sujeitos aos quais não foi assegurada o direito à educação escolar em nível de ensino fundamental. Caracteriza-se por alunos de baixa escolaridade, com percurso escolar bastante interrompido, com expressiva defasagem na correlação idade e tempo de escolarização, que não concluíram o ensino fundamental ou que nunca frequentaram a escola. Os motivos, de fontes diversas, podem ser sintetizados como resultantes da oferta irregular de vagas, da inadequação do sistema educacional e pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis desses sujeitos. Assim, uma característica marcante da identidade dos alunos dessa escola e dessa sala de aula é a sua condição de trabalhador. (BELO HORIZONTE, 2004, p.14)

Outra característica importante apontada pelo mesmo documento refere-se aos diferentes graus de responsabilidade dos alunos em seu núcleo familiar, onde atuam como responsáveis pelo sustento da família. Esse perfil dos alunos da escola é bastante representativo dos alunos da sala de aula pesquisada.

Na turma do Básico 1, havia 42 estudantes matriculados, 31 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A Tabela 6 apresenta dados sobre a faixa etária dos alunos e demonstra a heterogeneidade geracional presente nessa sala de aula. Os números apontam que a maioria (26,19%) se encaixa no grupo etário de 18 a 28 anos. Contudo, é possível observar que a diferença entre os grupos é relativamente baixa, variando em média 8%.

Tabela 6 – Perfil dos alunos da E.M.H.R – Faixa Etária em 2006

Faixa etária	Número de alunos
18 a 29 anos	11
29 a 38 anos	7
39 a 48 anos	8
49 a 58 anos	10
59 anos ou mais	6

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista – Junho/2006.

O perfil das turmas da EMHR foi pesquisado durante as entrevistas semiestruturadas com os jovens e adultos e por meio da análise de documentos da escola. Em relação à classe social optamos por seguir os mesmos critérios adotados ao traçar o perfil socioeconômico do grupo das crianças⁵⁵. Dessa maneira, foi possível concluir que os alunos pertencem às classes D e E. Isso significa que a renda familiar não ultrapassa R\$ 3.060,00. Em relação à pertença étnica/racial, vejamos a Tabela 7, a seguir:

⁵⁵ Como mencionado anteriormente, adotamos os critérios do IBGE.

Tabela 7 – Pertença étnica dos alunos E.M.H.R em 2006

Pertença étnica	Número de alunos
Parda	17
Preta	4
Branca	10
Não declarada	9

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista – Junho/2006.

Quanto à definição da etnia/raça dos jovens e adultos também optamos por seguir nas entrevistas os critérios adotados pelo IBGE, que conforme mencionado utiliza os termos: amarela, branca, indígena, parda ou preta. Conforme a tabela 7 de um total de 42 alunos, 17 se autodeclararam pardos, 4 pretos e 10 brancos. A diferença entre o número de alunos brancos e negros/pardos e a baixa renda familiar desses alunos nessa sala de aula revelam a história de exclusão socioeconômica, cultural e política vivenciada pelos afrodescendentes em nosso país.

Ao analisarem os dados sobre a trajetória escolar, Gomes, Dias e Vargas (no prelo) informam que dezenove estudantes foram promovidos do Básico 1 para a turma do Básico 2, sendo que seis, durante o ano letivo e treze, no final do ano. Uma estudante foi promovida para o Básico 3 durante o ano. Dez estudantes abandonaram os estudos. No final do ano letivo de 2006, somente doze estudantes permaneceram na turma.

A professora do Básico 1, Emília, tinha 56 anos, era branca e solteira. Começou a trabalhar nessa escola no turno da noite em 1998 e resolveu se dedicar à alfabetização de jovens e adultos. Possuía habilitação para o magistério de 1º grau, nível médio e graduação em Ciências Contábeis e em Ciências Biológicas, com licenciatura para o 1º grau. É importante ressaltar que a formação em nível superior dessa professora ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980 e não está relacionada à alfabetização.

Pela descrição de Vargas (2010), em 2007, na turma do Básico 2, havia 36 estudantes matriculados, sendo 12 oriundos do Básico 1⁵⁶, onde a pesquisa havia iniciado. A turma era composta por 19 estudantes do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Durante o ano, duas estudantes abandonaram os estudos, duas solicitaram transferência de escola, dois vieram remanejados do Básico 3, uma estudante foi promovida para o Básico 3 e outra para o Intermediário. No final do ano letivo, seis estudantes foram promovidos para o Básico 3 e cinco abandonaram os estudos. Somente um dos estudantes promovidos era do Básico 1, de 2006. Dezenove estudantes permaneceram no Básico 2.

Esses estudantes, em 2007, estavam numa faixa etária que variou de 14 a 59 anos, como se pode ver na Tabela 8, a seguir:

Tabela 8 – Perfil dos alunos da E.M.H.R - Faixa Etária em 2007

Faixa etária	Número de alunos
18 a 29 anos	16
29 a 38 anos	7
39 a 48 anos	7
49 a 58 anos	4
59 anos ou mais	2

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista.

Em relação à pertença étnica, em 2007, nessa sala, vejamos a Tabela 9, a seguir:

⁵⁶ Em 2007, somente doze estudantes dos dezessete do Básico 1 foram promovidos para o Básico 2, matricularam-se na EMHR.

Tabela 9 – Pertença étnica dos alunos E.M.H.R em 2007

Pertença étnica	Número de alunos
Parda	12
Preta	4
Branca	8
Não declarada	12

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista.

Também pelas informações contidas na Tabela 9 podemos notar diferenças entre a configuração étnica dos estudantes da EJA de 2006 para 2007. Diminuem os índices de pessoas pardas e aumentam-se os índices de pessoas autodeclaradas pretas e brancas. Aumenta-se também o índice de pessoas que não se autodeclararam pertencentes a uma ou outra etnia.

Segundo Vargas (2010), em 2008, nessa turma do Básico 2, permaneceu a mesma professora. A professora do Básico 2, Salete, tinha 46 anos. Era negra, solteira, formada no nível médio, com habilitação para o magistério de 1º grau, e no nível superior, em Pedagogia. Possuía especialização em Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus. Trabalhava na escola no turno da tarde como Coordenadora Pedagógica do 1º ciclo e iniciou como professora no noturno em 1999.

No início do ano letivo, a turma era composta por 35 alunos, 16 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, na faixa etária de 14 a 66 anos. No decorrer do ano, foram matriculadas mais duas estudantes, uma de 32 e a outra de 47 anos de idade. Três estudantes foram promovidos para o Básico 3 durante o ano e treze, ao final. Dezoito estudantes abandonaram os estudos, sendo seis no fim do ano, e um estudante solicitou transferência de escola. Nove estudantes eram oriundos da turma do Básico 1 onde a pesquisa foi iniciada. Somente um desses estudantes esteve presente ao longo dos três anos da pesquisa. Cinco estudantes eram casados, um separado e três solteiros. Uma estudante era aposentada, quatro eram trabalhadores e três não trabalhavam. Vejamos as tabelas do perfil desses alunos em 2008, a seguir:

Tabela 10 – Perfil dos alunos da E.M.H.R – Faixa Etária em 2008

Faixa etária	Número de alunos
14 a 29 anos	9
29 a 38 anos	10
39 a 48 anos	7
49 a 58 anos	3
59 anos ou mais	8

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista.

A tendência em incluir pessoas mais jovens na EJA é confirmada em 2008, aqui, as idades variaram de 14 a 59 anos ou mais. Sendo que a concentração maior foi de pessoas com 14 a 38 anos. Quanto à pertença étnico-racial desse grupo, em 2008, vejamos o que a Tabela 11 nos revela:

Tabela 11 – Pertença étnica dos alunos E.M.H.R em 2008

Pertença étnica	Número de alunos
Parda	10
Preta	8
Branca	15
Não declarada	4

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista.

Na tabela 11, vemos o grande aumento de pessoas que se autodeclararam pretas e brancas no ano de 2008, contrapondo-se com a diminuição de números de pessoas que se autodeclararam pardas. Interessante notar que a grande maioria se autodeclarou pertencente a uma ou outra etnia, diferentemente dos anos 2006 e 2007.

Nessa sala de aula, o aluno que escolhemos para acompanharmos sua trajetória durante os três anos é José Geraldo, o participante apresentado no capítulo 2. Como mencionamos, esse aluno foi o único que permaneceu

durante os três anos da pesquisa. Ao longo de todo esse tempo, ele só faltou três dias no ano de 2008. José Geraldo não conversava muito, mas empenhava-se bastante nas atividades, solicitando ajuda sempre que sentia necessidade.

4.2.3 A vida diária na sala de aula dos adultos em 2006, 2007 e 2008

Segundo Dias (2011), na turma de 2006, as filmagens e as observações foram realizadas às quartas e quintas feiras. As aulas se iniciavam às 18h40min, com tolerância de atraso de 20 minutos para os estudantes que comprovassem a incompatibilidade do horário de trabalho com o da escola. Como muitos alunos eram também trabalhadores, os atrasos eram comuns. Na entrada, todos deveriam apresentar ao porteiro um crachá com foto e permanecer com ele enquanto estivessem dentro da escola. Esse tipo de controle era exercido também por Emília na sala de aula, pois para ter acesso ao banheiro, os alunos deveriam pegar uma ficha com a professora.

As aulas sempre aconteciam dentro do espaço físico da sala de aula, nos seguintes tempos: das 18h40min às 19h40min, primeiro módulo; das 19h40min às 20h00min, intervalo; 21h40min, mudança de módulo e 22h00min, término da aula. Embora não houvesse o estabelecimento de uma rotina explícita pela professora, foi possível observar a criação de certos padrões de organização da sala de aula pelo grupo e a identificação das atividades guia.

A proposta dessa professora era pautada pelo trabalho com as famílias silábicas. Emília, ao chegar à sala cumprimentava os alunos, introduzia uma nova família silábica ou retomava o conteúdo da aula anterior. Em seguida, passava algum exercício no quadro negro ou entregava folha xerocada para os alunos. A professora costumava explicar o conteúdo da atividade e dar exemplos. Enquanto os alunos resolviam o exercício, Emília tirava as dúvidas em sua mesa, e/ou “tomava leitura”⁵⁷ daqueles que já haviam

⁵⁷ A expressão “tomar leitura” era utilizada pelas professoras quando os alunos liam em voz alta para elas. Seus objetivos com essa atividade era avaliar a leitura dos alunos.

terminado. A correção dos exercícios era feita pela professora coletivamente, os alunos eram indicados para ler a resposta ou escrevê-la no quadro negro.

No intervalo, havia distribuição de merenda na cantina da escola. Nesse momento, os estudantes ficavam espalhados em pequenos grupos nos pátios e nas quadras. Os professores se reuniam em sua sala de convivência.

Nos anos de 2007 e 2008 a professora Salete, do Básico 2, e alunos seguiam a mesma rotina organizativa de começo, intervalo, seguimento e término das aulas, descrita para 2006. Assim como Emília, Salete não estabeleceu uma rotina de trabalho explícita com os alunos. Porém, também costumava explicar o conteúdo da atividade, retomar o que viram na aula anterior e dar exemplos da vida diária dos alunos. Enquanto os estudantes resolviam os exercícios, Salete passava de carteira em carteira auxiliando-os. A correção dos exercícios era feita pela professora coletiva e individualmente nas carteiras ou em sua mesa.

Segundo Gomes, Dias e Vargas (no prelo) durante as doze aulas pesquisadas de 2007, houve somente um evento em que a professora propôs trabalho em duplas. Nas aulas do início do ano, alguns alunos assentavam-se juntos para melhor disposição das carteiras, mas não com o objetivo de propiciar uma interação ou um trabalho coletivo entre eles. Nas dezoito aulas de 2008, foi realizado somente um trabalho em dupla presenciado pela pesquisadora. Percebe-se que a organização da sala e das aulas dificultava a interação entre os estudantes, pois eles permaneciam em silêncio e assentados durante as três horas de aula. De alguns estudantes, inclusive nem se ouvia a voz, a não ser quando a professora pedia que lessem algum texto ou fazia alguma pergunta direcionada a um estudante específico.

Assim, houve predominância do trabalho individualizado, nas salas dos jovens e adultos, nos três anos da pesquisa. Conforme Gomes, Dias e Vargas (no prelo), a análise desse ambiente e os mapas de eventos revelaram como o significado de ser estudante e de ser professor foi construído pelo grupo e evidenciaram como os participantes contribuíram individualmente para a produção desse contexto interacional. Nesse grupo, a permissão para se fazer ouvir parece estar centrada no professor. Nos momentos em que a professora faz perguntas à turma, ela não obtém resposta imediata. Às vezes, um ou outro aluno responde em tom baixo, ou o grupo responde após nova

cobrança da professora. A maior incidência de interação se concentra no espaço interacional professor-estudante, que, na maioria das vezes, acontecia por meio de enunciados curtos e objetivos, voltados para o esclarecimento das propostas de trabalho determinadas pela professora. Em poucos momentos ocorreu interação estudante-estudante. Isso pôde ser constatado dentro da sala de aula, no início da aula e após o término do intervalo, antes de a professora chegar. Disso resulta uma limitação das possibilidades de compartilhar as visões de mundo, de se expor e intercambiar as aprendizagens acumuladas durante a vida em outros espaços e em outros grupos sociais.

Ao examinar a composição do grupo de estudantes da EJA, constata-se que, durante os três anos, houve mudança nessa configuração. Nas duas entrevistas realizadas com a professora Salete, nos dias 22/04/07 e 20/05/08, ela falou um pouco sobre essa questão e sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Segundo ela, “[...] durante o ano a gente tem várias turmas [...]”. No decorrer dos anos letivos, ocorreu uma redução e uma oscilação da frequência, que se acentuou no final dos três anos. A média de frequência dos estudantes em 2006 variava em torno de doze; em 2007 oscilava em torno de dez estudantes e em 2008, era de seis. A professora explica que a redução e a oscilação de frequência são comuns na EJA e crescem a partir de maio, acentuando no final do ano devido a problemas familiares, de saúde e a questões relacionadas ao trabalho.

Essa explicação da professora foi também considerada pela Proposta Política Pedagógica da EMHR, ao descrever que uma das dificuldades para os estudantes frequentarem regularmente as aulas é que a maioria deles são trabalhadores, sendo que 40% trabalha numa jornada de seis a oito horas diárias e 38%, numa jornada superior a nove horas. (BELO HORIZONTE, 2004). Esses motivos, apontados pela professora como causas da evasão dos estudantes, são também mencionados por vários estudos desenvolvidos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013; SILVA, BONAMINO; RIBEIRO, 2012) nesse âmbito e também pelas pesquisas realizadas pelo IBGE e pelo Instituto Paulo Montenegro/IBOPE. Além disso, acrescenta-se a incompatibilidade de estudos, os afazeres domésticos, as dificuldades em acompanhar os cursos e a distância das residências. Para Haddad (2009a), a inadequação ou a inexistência de cursos

ou horários compatíveis com a vida da população jovem e adulta é uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes que querem frequentar a EJA.

O Parecer 093/02 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), que regulamenta a EJA nas escolas municipais, alerta que os tempos dos jovens e adultos, estudantes da EJA, estão mais circunscritos à vida do que à escola. Tendo em vista que o tempo do trabalho é o regulador dos outros tempos desses sujeitos e que a condição de trabalhador deve balizar o tempo escolar, esse documento orienta que,

[...] as temporalidades escolares da EJA – horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado à frequência e a organização do trabalho, não podem ser rígidas, não podem inviabilizar o direito à educação, têm que ser inclusivas de seus sujeitos. (CME/BH, 2002, p. 27).

4.3 Contrastes entre as duas escolas e a vida diária das salas de aula

As duas escolas iniciaram em 2006 o trabalho com a alfabetização. No Centro Pedagógico, esse trabalho era organizado por ciclos. Conforme Gomes, Dias e Vargas (no prelo), a organização por ciclos favorece a construção das relações de afeto entre os membros participantes da sala de aula e dos processos de cognição ao manter a mesma professora e os mesmos alunos durante os três anos do ciclo. Centra-se, portanto, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e não nos conteúdos curriculares, que se deveriam cumprir a cada ano.

Na Escola Municipal Honorina Rabello (EMHR), os estudantes com ou sem documentação comprobatória eram submetidos a uma avaliação diagnóstica que visava identificar o perfil desses sujeitos e mapear os seus conhecimentos prévios. Nessa escola, a EJA era organizada por segmentos. Ao final de 2008, 57% dos 42 alunos matriculados na EMHR, no Básico 1, em 2006, abandonaram a escola. Dos alunos que permaneceram, 11% continuaram no Básico 1, 68% estavam no Básico 2, 16% foram promovidos para o Básico 3 e 5%, para o Intermediário.

A organização da EMHR seguia as diretrizes curriculares para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, fundamentava-se no princípio da educação como direito que reafirma os princípios apontados pela Resolução CNE 01/00 do Conselho Nacional de Educação. Essa resolução trata a EJA como uma modalidade da Educação Básica, com autonomia para uma organização própria, diferente dos cursos regulares como é o caso do Centro Pedagógico. Nessa perspectiva, a proposta político-pedagógica da EMHR contemplava a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos, de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado, e de aproveitamento de estudos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA.

A proposta curricular de ambas as escolas contemplava as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física. Na EMHR havia também Língua Estrangeira (Inglês) e Literatura somente para o segmento Intermediário e Secundário. Nas duas escolas eram realizados projetos pedagógicos que tinham como objetivo ampliar a dimensão da ação educativa, buscando respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. Esses momentos, que ocorriam semanalmente, tinham um professor coordenador responsável pelo planejamento e execução do trabalho: no CP, destacamos as atividades de GTD; e na EMHR, as oficinas. Além disso, as propostas de alfabetização e letramento das duas instituições baseavam-se nos estudos do Ceale.

Segundo Dias (2011), em relação à arquitetura, observamos mais diferenças que semelhanças entre as duas escolas. De acordo com Fonseca (2004), em relação à escala macro, que trata o edifício como um todo, a organização espacial observada no CP reflete uma tipologia em forma de ferradura \cap (aberto para o externo), enquanto que na EMHR a forma lembra um quadrado \square (fechado em si mesmo). Esse segundo tipo de forma constitui um espaço fechado, recortado, que pode ser melhor vigiado. Outro aspecto significativo é que no CP não há um muro separando a escola da rua, somente grades baixas. Na EMHR, além de servir como proteção, o muro tem como função impedir a livre circulação dos alunos. Dessa forma, o impedimento físico se configura, simbólica e materialmente, na delimitação de um espaço próprio, apartado da rua e que se auto institui significativo (FARIA FILHO, 1998).

Na escala de análise micro, que diz respeito às partes ou aspectos particulares dentro da estrutura (FONSECA, 2004), as salas de aula apresentam muitas semelhanças, principalmente em relação ao mobiliário. Contudo, uma diferença marcante é a organização das carteiras, que na escola das crianças é feita em grupos de quatro e na turma dos adultos, enfileiradas individualmente. A disposição do mobiliário pode ou não favorecer a interação entre os alunos. Porém, foi possível concluir que, no caso da nossa pesquisa, em ambas as turmas essa organização refletiu a concepção de aprendizagem das professoras (DIAS, 2011). Essas questões serão mais bem discutidas e aprofundadas no próximo capítulo.

5 COMPARTILHANDO FRAGMENTOS – ANALISANDO AS ATIVIDADES DE LEITURA POR MEIO DE TRAJETÓRIAS SOCIAIS E SINGULARES

*Eu não sei bem o que seja
Mas sei que seja o que será
O que será que será que se veja
Vai passar por lá*

Chico Buarque

Neste capítulo buscamos analisar o processo de construção das atividades de leitura vivenciadas pelas crianças e pelos jovens e adultos nas salas de aula, durante os três anos de realização da pesquisa. Como mencionado, consideramos que esse processo tem sua própria história, seu contexto de produção, e, para compreendê-lo, é necessário examinar as suas relações mútuas, seu desenvolvimento e conseqüentemente as suas transformações. Dessa forma, nossa análise procurou recuperar os contextos, as práticas, eventos, atividades e, portanto, as interações entre os sujeitos.

Posto isso apresentamos, em um primeiro momento, as macro características dos eventos de letramento e das atividades de leitura. Posteriormente, realizamos uma microanálise das seqüências discursivas com o objetivo de compreender os sentidos e significados construídos pelos participantes.

Como estamos trabalhando com duas salas de aula diferentes, optamos por realizar o processo analítico separadamente em cada uma delas. Sendo assim, na primeira parte deste capítulo focalizamos os eventos de letramento e as atividades de leitura vivenciados pelas crianças. Na segunda parte do capítulo, destacamos os eventos de letramento e atividades de leitura vivenciados pelos jovens e adultos. Em seguida, esses eventos e atividades foram contrastados e interpretados em conjunto, no capítulo 6.

Com o objetivo de contextualizar nossa análise, seguimos uma organização semelhante em cada seção: inicialmente apresentamos um quadro, que contém uma caracterização das atividades de leitura investigadas, conforme pode ser visto no modelo a seguir:

Quadro 9 – Caracterização das atividades de leitura investigadas

O quê?	Quem?	Como?	Sob quais condições?	Para quê?
Esfera da atividade humana, gêneros e suportes	Participantes	Modos de leitura	Tempos e espaços	Com quais objetivos e resultados

Para a construção desse quadro tomamos como base os mapas de eventos e as sequências discursivas das aulas gravadas, orientadas pelas seguintes perguntas: quem leu? O quê? Para quem leu? Como leu? Sob quais condições e para quê? A primeira coluna, sob o título **o quê?**, apresenta os suportes de localização dos textos lidos, bem como os gêneros desses textos e as esferas da atividade humana (Bakhtin, 1979/1997) a qual pertencem. Conforme Marcuschi (2005, p. 21), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, caracterizados pelo exercício de suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. Desse modo, cada gênero está vinculado a uma situação social de interação com finalidade discursiva própria dentro de uma determinada instância de produção discursiva, ou seja, uma determinada esfera da atividade humana. A segunda e a terceira colunas, intituladas, respectivamente, **quem?** e **como?**, indicam os sujeitos leitores e os modos de participação nas atividades de leitura. A quarta coluna, com o título **sob quais condições?**, revela os tempos e espaços em que as atividades ocorreram. Finalmente, a última coluna, **para quê?**, apresenta os objetivos dos participantes das atividades de leitura e os resultados.

Após o quadro, indicamos a atividade guia e o ciclo de atividades da qual pertence o evento ou o subevento que foi analisado. Em seguida, apresentamos a análise dos casos expressivos. Vale lembrar que, conforme mencionado nos capítulos 3 e 4 buscamos relacionar a trajetória individual de um participante de cada sala de aula às atividades de leitura construídas pelo grupo. Por esse motivo, Mariana e José Geraldo tornaram-se, em diversos momentos, os personagens principais de nossa narrativa.

5.1 A constituição de trajetórias sociais e singulares na sala de aula das crianças

5.1.1 A (não) participação de Mariana em 2006

Aula do dia 11/04/06

Na aula do dia 11/04/06 analisamos com mais atenção um sub evento ocorrido durante a leitura oral de um livro literário realizada pela professora durante a atividade guia: roda de histórias. Luciana lia histórias regularmente para a turma na sala de aula, pelo menos uma vez por semana. Nessa sala de aula, a leitura de textos literários fazia parte da rotina das ações junto às crianças. Nesses momentos, as crianças eram organizadas em roda, no fundo da sala, ou permaneciam sentadas em suas carteiras. Na maioria das vezes os livros eram escolhidos pela professora. Esses livros faziam parte do acervo da instituição (biblioteca da escola e biblioteca da sala) ou da coleção particular da professora. Houve momentos em que as crianças também levavam livros de casa para serem lidos pela professora. Mas antes de realizar a leitura para a turma, Luciana fazia uma avaliação prévia da obra, sempre atenta ao conteúdo e à qualidade estética do texto, que conforme Zilberman (2007) advém da presença do imaginário e da narratividade. Para essa autora, os livros de literatura infantil devem contribuir para ampliar as experiências vivenciadas na infância e apresentar um equilíbrio entre o texto escrito, a imagem e as intervenções gráficas, pois a articulação entre esses elementos é essencial para a interpretação e para a compreensão da leitura.

O objetivo principal da atividade guia roda de histórias era despertar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura e, ainda, propiciar-lhes a vivência do que é literatura. Luciana não realizava exercícios sobre os livros ou histórias lidas, tampouco avaliações. Ou seja, nesse momento o texto não era utilizado pela professora como um pretexto para o ensino da leitura. Luciana procurou evitar a escolarização da leitura literária que, “ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 22). Para

Soares (2011) o processo de escolarização da literatura na escola é inevitável. Afinal,

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 20)

A autora não censura a escolarização da literatura, mas as formas inadequadas com que ela tem sido realizada nas escolas. De acordo com Soares (2011) um dos principais problemas encontrados em relação ao trabalho realizado com os textos literários é a intensa utilização de fragmentos das obras. Essa prática pode abalar

[...] o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma ideia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo. (SOARES, 2011, p.36)

Dessa forma, o que acontece é a descaracterização da essência e do sentido da obra (SOARES, 2011). Atendo-se à compreensão de que narradores, personagens, tempos e espaços da ação presentes na obra devem ser apresentados aos pequenos leitores sem a fragmentação usual presente no ensino de literatura. Luciana introduzia na roda de histórias o “texto como um todo” (BARBOSA, 2007, p. 147). Essa postura está em consonância com diferentes estudos realizados por pesquisadores que, ainda na década de 1980 do século XX propuseram outras funções para o texto literário na educação escolar (LEITE, 1983; ZILBERMAN, 1982; MAGNANI, 1989). Conforme Zilberman (2007):

A admissão ao mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização, enquanto envolve o domínio das técnicas de leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito. Este, por outro lado, vivencia, a todo instante, o universo ficcional dominado pelo imaginário, haja vista os diferentes apelos à fantasia propiciados pelos meios de comunicação, sob suas distintas possibilidades de manifestação (verbal e visual). Contudo, o letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o

livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura. (ZILBERMAN, 2007, p. 247).

Como algumas crianças, entre elas Mariana, ainda não eram capazes de ler textos com autonomia, Luciana exercia para esses sujeitos o papel de mediadora na relação expressa por Zilberman (2007), entre o objeto material, o livro e o universo ficcional. As figuras 11 e 12 mostram a professora lendo livros para os alunos na biblioteca e na sala de aula:

Figura 11 – Leitura de livro literário na biblioteca da escola



Figura 12 – Leitura de livro literário na sala



Fonte: Acervo da pesquisadora

Luciana também leu para os alunos no espaço externo que havia em frente à sala de aula e embaixo de uma árvore no pátio da escola. Além da mediação da professora, as crianças também contavam com a ajuda dos seus pares. Houve momentos na atividade guia biblioteca de sala em que Luciana organizou os alunos em duplas. A escolha das duplas foi realizada pela professora ou pelos próprios alunos. Quando a professora compunha as duplas, ela procurava unir uma criança alfabética com uma criança que ainda não tinha autonomia para ler. Dessa forma, uma criança poderia realizar a leitura para a outra. A Figura 13 mostra o aluno João Lucas lendo para o colega:

Figura 13 – João Lucas lê para o colega Gaetano



Fonte: Acervo da pesquisadora

Além da audição das narrativas lidas pela professora e pelos colegas, o letramento literário nessa turma também acontecia por meio da leitura autônoma dos livros pelas crianças, como pode ser visto a seguir:

Figuras 14 e 15 – Leitura de livro literário pelas crianças Henri e Matias



Fonte: Acervo da pesquisadora

A leitura individual e silenciosa era realizada na sala de aula e na biblioteca, durante as atividades guia de biblioteca de escola e biblioteca de sala. Na biblioteca da escola, as crianças podiam se sentar nas mesas em pequenos grupos, individualmente ou nos colchões. Os livros colocados à disposição eram escolhidos pelas crianças ou pela professora, mas geralmente os alunos chegavam e iam direto para as estantes. Ao possibilitar a escolha dos livros, a professora possibilitava que a leitura fosse prazerosa ao aluno.

Todos os exemplares ficavam expostos nas prateleiras, que não ultrapassavam 1,5 metros de altura. Dessa forma, as crianças podiam ter acesso a todo o acervo, sem precisar da ajuda de um adulto para pegar um livro. Luciana não exigia uma postura específica dos alunos, eles não precisavam permanecer sentados, não havia uma forma correta de se segurar o livro ou uma ordem para folheá-lo. Contudo, sempre que as crianças estavam conversando demais ou falando muito alto ela orientava o grupo ou o aluno individualmente a abaixar o tom de voz e a dar continuidade à leitura. No dia da visita à biblioteca, os alunos aproveitavam para realizar o empréstimo ou a devolução de livros. Mas essa relação com a biblioteca também acontecia em outros momentos. Henri era um dos alunos que sempre frequentava o espaço e passava diversos momentos na escola em companhia de livros.

A atividade de biblioteca de sala acontecia com menos regularidade e, muitas vezes, partia da iniciativa dos próprios alunos. Luciana organizava o material em grandes caixas decoradas em uma das estantes. Além dos livros literários, também havia revistas em quadrinhos no acervo reunido pela professora. As crianças gostavam muito dos gibis, especialmente aquelas que ainda não liam com fluência, pois a intensa relação entre as representações visuais e o texto auxiliava na compreensão do significado da história. O espaço reservado aos livros e aos quadrinhos reflete o valor atribuído ao material escrito nessa sala de aula. As crianças podiam ler sentadas em suas carteiras ou no chão. Vejamos as imagens:

Figuras 16, 17 e 18 – Leitura de revistas em quadrinhos pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora

Registramos também algumas ocasiões em que uma professora de uma turma do segundo ano, com quem Luciana possuía um diálogo mais próximo, realizou a leitura de livros para as crianças. A leitura seguiu o mesmo padrão e formato da atividade de roda de histórias. Além disso, em outras duas aulas observadas havia estagiárias do curso de Pedagogia da FaE/UFMG que realizaram leituras de livros literários com os alunos.

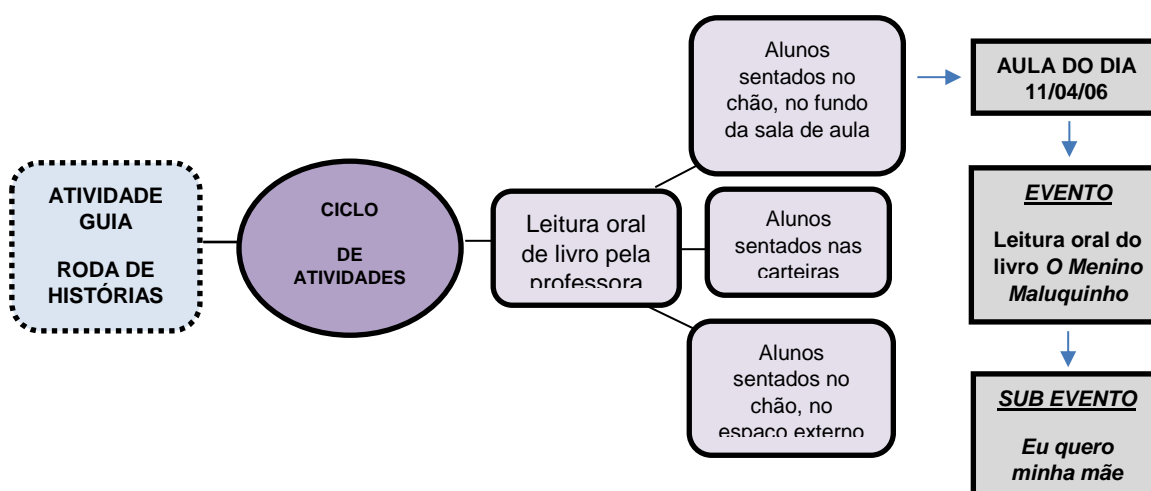
As atividades de leitura descritas podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 10 – Caracterização das atividades de leitura a partir do livro literário

O QUÊ	QUEM	COMO	SOB QUAIS CONDIÇÕES	PARA QUÊ
Esfera da atividade humana, gêneros e suportes	Participantes	Modos de leitura	Tempos e espaços	Com quais objetivos e resultados
Esfera da atividade humana: Literária Gêneros textuais: Fábula Conto Poema Conto de fadas Lenda Narrativa de aventura Suporte: Livro	Alunos	Silenciosa e individual	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o momento da Biblioteca • Na sala de aula, durante a atividade guia de leitura • No intervalo entre aulas e atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Fruição estética • Saber decodificar palavras e textos escritos • Aguardar a próxima atividade
		Oral para a professora Oral para o colega	Na sala de aula, durante a atividade guia de leitura	
	Professora	Oral e coletiva Oral e em pequenos grupos Oral e com um aluno específico	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o momento da Biblioteca • Na sala de aula, sentados em roda no chão, durante a atividade guia da roda de histórias. • Na sala de aula, sentados nas carteiras durante a atividade guia da roda de histórias. • No espaço externo em frente a sala de aula ou debaixo de uma árvore durante a atividade guia da roda de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar o gosto e o prazer pela leitura. Desenvolver: <ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos de mundo • Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos • Levantamento de hipóteses • Produção de inferências • Comparação de informações
		Professora de outra turma	Oral e coletiva	Na sala de aula, durante a atividade guia da roda de histórias

Conforme mencionado, inicialmente analisamos um subevento que ocorreu no dia 11/04 e se insere no seguinte contexto de produção da sala de aula:

Figura 19 – Contexto de produção da sala de aula



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nesse dia, a maioria dos alunos entrou na sala assim que o sinal bateu, às 13h00 horas. Ana Carla deixou a mochila na carteira e começou a escrever o nome de vários colegas no quadro. Rapidamente Carla, Lúcio, Alice, Gaetano, Rodrigo, Thaís e Kalil se juntaram a ela. Eles utilizavam pequenos pedaços de giz que haviam sobrado e apagavam a escrita com as mãos. Quando a professora chegou, cumprimentou os alunos: “Boa tarde/ primeiro ano!”. As crianças cumprimentaram a professora e continuaram a conversar e a organizar o material. Em seguida, Luciana colocou seu material na mesa e pediu que os alunos se sentassem.

Quando a professora viu Danilo, foi cumprimentá-lo, pois o aluno havia faltado de aula devido a problemas de saúde: “Ei Danilo/ vem cá/ Quanto tempo?/ Sarou?/ Me dá um abraço/ sarou?/ Conversei/ com a sua mãe/ ontem

(...)/ Mas já tá beleza/ né? Ela se mostrou preocupada com o aluno e revelou a conversa com a mãe, realizada pelo telefone. Talvez a inquietação de Luciana possa estar relacionada ao fato de que nessa época, Peter, um dos alunos da turma havia sido diagnosticado com leucemia e estava afastado da escola há vários dias. João Lucas, que se tornou mais próximo de Peter visitava o colega com frequência e levava notícias para a turma.



Após conversar com Danilo, a professora deu início à arrumação da sala com a ajuda das crianças, pois as carteiras estavam enfileiradas individualmente e a maior parte das atividades nessa turma era realizada em duplas ou em grupos de quatro alunos. A professora tentou manter a mesma formação dos grupos nas últimas semanas, mas, para tanto, foi preciso negociar a ocupação das mesas com os alunos, pois alguns desejavam mudar de lugar. Quando Luciana colocou o material de Ivo ao lado do colega Matias, o aluno balançou a cabeça em sinal negativo e disse: “Não/ eu não tô com Mateus/ eu tava/ com Danilo/ professora/ eu não quero/ sentar aqui”. A professora responde: “Você vai voltar/ pro seu lugar/ da semana passada”. Ivo aceita ficar na mesa indicada pela professora porque ela também coloca o colega Danilo no mesmo grupo. Na escolha dos lugares a professora procurava levar em consideração os desejos dos alunos, mas também mantinha como critério a criação de espaços interacionais entre crianças que apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita. Danilo era uma criança que ainda não havia aprendido a ler e a escrever, e Ivo apresentava fluência em ambos os processos.


Esse processo de organização da sala para o início das atividades durou aproximadamente 11 minutos. Os alunos aproveitaram esse momento para ir ao banheiro e beber água. Entretanto, alguns voltaram para a sala com a blusa e o cabelo molhados, como Gabriel e Ana Carla. A menina continua molhando os cabelos com a garrafinha de água na sala. Gabriela observa Ana Carla e denuncia a colega para a professora: “Nó:: Carla/ tá tomando banho/ de novo/ hein?! Ô tia/ ô tia/ a Ana tava tomando banho”. Como Luciana está um pouco afastada e não ouve Gabriela, a menina eleva o tom de voz para chamar a atenção da professora: “Ô tia/ ô tia”. Luciana não fica zangada com a atitude de Carla e dirigindo-se à menina diz em tom descontraído: “Não deu tempo/ de lavar o cabelo/ em casa não?! Não?! Não?! Não pode/ ficar molhando. Ana

Carla fica em silêncio e balança a cabeça em sinal negativo e a professora continua arrumando as carteiras.

A seguir, no quadro 11, apresentamos o mapa de eventos da aula. Nesse mapa, as colunas contêm a marcação do tempo, o fluxo das atividades realizadas e seus desdobramentos em subeventos.

Quadro 11 – Mapa de eventos da aula do dia 11/04/06

Tempo	Eventos	Subeventos	Ações
<p>00:00 – 31:28 31 min e 28 s</p>	<p>Entrada dos alunos e professora na sala de aula.</p>	<p>Alunos escrevem no quadro.</p> 	<p>Alunos se sentam nas carteiras, conversam entre si. Alguns escrevem no quadro. Professora entra e cumprimenta a turma. Ela deixa o material na mesa e ao ver Danilo, vai conversar com o aluno, que havia faltado de aula por problemas de saúde.</p>
<p>05:02 – 16:15</p>	<p>Organização da sala para o início das atividades.</p> 	<p>Professora conversa com a turma sobre o uso do quadro pelas crianças.</p>	<p>Professora organiza as carteiras em grupos de quatro com ajuda das crianças. Crianças assentam nos grupos que vão sendo formados. Elas colocam a garrafinha de água e o estojo em cima da mesa e conversam entre si. Algumas saem para beber água. A pedido da professora, Ivo e Mariana vão procurar um colega que deixou o material na sala e saiu sem avisá-la. Pesquisadora passa nos grupos anotando o nome dos alunos. Luciana explica que o quadro não deve ser apagado com as mãos.</p>
<p>16:16 – 24:54</p>	<p>Escrita da rotina do dia no quadro pela professora. Itens da rotina: 1) CHEGADA 2) ARQUIVO POÉTICO 3) RODA DE HISTÓRIA 4) HORA DE ESCREVER 5) PARA CASA 6) T.I (tópicos integrados) 7) MERENDA 8) RECREIO</p>	<p>Mariana vai até a professora e reclama que está com a garganta doendo.</p>	<p>Professora escreve a data junto com os alunos utilizando o calendário exposto na parede. Ela pergunta qual é o dia da semana, o mês e o ano. E as crianças respondem. Luciana interrompe a escrita para conversar com Mariana. Professora continua a escrever os itens da rotina. Na chegada, todos devem colocar o estojo e a pasta de elástico (usada para guardar atividades xerocadas) embaixo da mesa. Aqueles que trouxeram bilhete na agenda devem entregá-lo</p>

	9) T.I. ⁵⁸ 10) SAÍDA		para a professora. Leitura oral coletiva dos itens da rotina.
24:55 – 33:51	Recitação de poemas pelas crianças.	Conversa sobre o estado de saúde do colega que está doente.	Alunos recitam poemas do arquivo poético. João Lucas conversa com a turma sobre a visita que fez ao colega Peter.
33:52 – 57:57	Leitura oral do livro “O menino maluquinho” pela professora.	Professora interrompe a leitura e chama a aluna Mariana para se juntar ao grupo.	Alunos se organizam no fundo da sala para ouvir a leitura, mas Mariana permanece em seu lugar. Luciana conversa com Mariana e convence a menina a se sentar ao lado dela.
57:58 – 86:51	Alunos realizam atividade em folha xerocada.		Luciana escreve uma lista no quadro negro com os nomes dos alunos organizados em ordem alfabética. Crianças copiam a lista na folha.

⁵⁸ Disciplina de Tópicos Integrados que corresponde nessa escola a Ciências, Geografia e História.

Após a organização da sala, Luciana deu início à atividade da escrita da rotina chamando os alunos a participarem: “Vamos fazer/ a rotina de hoje?/ Que dia é hoje?/ Hein gente?” Henri responde: “Dia:::” e Gabriele emenda: “On::ze”. Karin completa a resposta dos colegas: “Eu sei que dia/ Dia onze/ de abril”. Luciana diz: “Ah:::/ dia onze de abril/ E o dia da semana?”. Novamente Henri se apressa em dizer: “Terça-feira”. Apontando para o calendário a professora pergunta: “Onze/ é esse aqui/ por acaso?”. A turma responde coletivamente: “É:::”. Percebendo que Mariana não está prestando atenção nela, Luciana se reporta à aluna repetindo o mesmo gesto: “Mariana/ esse aqui/ é o dia onze?/ Que dia da semana/ é esse?”. Mariana permanece calada e os colegas respondem: “Terça”. Luciana continua: “Terça feira/ Felícia/ que mês é esse?” A aluna começa: “Ter//”, mas é interrompida pela professora: “Mês/ qual que é o nome/ do mês?”. O coletivo de alunos diz: “Abril”, Luciana reitera a resposta e lança outra pergunta: “Abril/ e o ano?”. Henri e Matias falam ao mesmo tempo: “Dois mil/ e seis”. Luciana: “Ah:::/ dois mil e seis/ Então vamos escrever/ essa data aqui/ né?”.

Enquanto a professora está escrevendo no quadro, Mariana vai se aproximando dela. Luciana interrompe a escrita da rotina para conversar com a menina. Na gravação vemos que a professora se abaixa para compreender melhor o que Mariana está falando, e se aproxima dela, voltando-se fisicamente à aluna para atendê-la e ouvi-la. A menina reclama que está com dor de garganta, colocando as mãos no pescoço. Luciana olha para a blusa dela e percebe que está toda molhada. Em seguida responde:

Professora: É:~/ Eu sei/ que a senhorita/ pediu pra sair/ pra tomar água/ e tomou um BANHO/ Depois sua garganta/ não vai sarar/ Não pode fazer isso não/ viu?/ Olha aqui [colocando as mãos na blusa]/ Vai ficar com o peito molhado/ (até na hora de ir embora)

Nesse momento Luciana questiona a atitude da Mariana, que pediu para beber água, mas voltou para a sala de aula com a roupa molhada. A professora mostra-se preocupada com ela e chama sua atenção de um modo firme, mas carinhoso. O próprio uso do pronome “senhorita” revela essa relação, pois se distancia do seu significado formal, dicionarizado. De maneira

oposta, o termo designa a informalidade no tratamento e ao mesmo tempo remete à falta cometida pela menina.

Em seguida, a professora dá as mãos para Mariana e voltando-se para a turma continua:

Professora: Aqui ó/ Sabe o que eu vou fazer/com menino/ que tiver ido/ tomar água/ ou ir no banheiro/ e voltar/ e tiver tomado um banho?/ Eu vou fazer igual minha vó fazia comigo/ Gabriele/ quando eu era bem pequenininha [abraçando Mariana]/ do tamanho da Mariana assim [passando a mão na cabeça da menina]/ Sabe o que/ que a minha vó fazia/ quando eu molhava a roupa?/ Me colocava no sol até secar/ [crianças riem] O castigo/ era ficar no sol/ para secar/ Aí vai ficar lá no jardim ó/ junto com as plantinhas.

Ao se dirigir à turma, Luciana lembra que a atitude de Mariana não foi um ato isolado. Quando vai revelar para a turma o que pretende fazer com as crianças que molharem a roupa, Luciana remete-se à Gabriele, pois a menina havia exposto a atitude semelhante de Ana Carla. A professora reporta situação semelhante vivenciada em sua infância: “Eu vou fazer igual minha vó fazia comigo/ Gabriele/ quando eu era bem pequenininha”. Quando menciona a punição aos alunos a modulação da voz da professora muda, ela utiliza um tom mais espontâneo e menos grave. Todas as crianças terão o mesmo castigo: “(...) ficar no sol/ para secar/ aí vai ficar lá no jardim ó/ junto com as plantinhas”.

As crianças percebem que a professora não está zangada, e riem. Mariana também não se mostra preocupada ou chateada, pelo contrário, ela parece gostar da “bronca” da professora. Kalil desafia a aplicabilidade do castigo inventado pela avó da professora: “E se não tivesse sol?”. Mas Luciana reforça: “Tinha que ficar quieto/ esperando a roupa secar”.

Logo depois Mariana voltou para seu lugar e a professora deu continuidade à escrita da rotina do dia com a letra de imprensa, pois alguns alunos ainda não haviam se habituado ao uso da letra cursiva, principalmente aqueles que ainda não haviam sido alfabetizados. Após escrever a rotina, a professora lançou o seguinte desafio: “Deixa eu ver / quem dá conta / de ler / a rotina aqui / pra mim”. Então os alunos deram início à leitura oral coletiva dos

itens da rotina. Luciana ficou observando a turma e ao perceber que nem todos estavam lendo disse: “Tem mais gente/ que dá conta de ler/ e tá brincando”.

Conforme Dias (2011) a atividade de escrita da rotina do dia era realizada diariamente pela professora. Ao longo dos três anos, a construção dessa lista de atividades junto aos alunos proporcionou a criação de diversas oportunidades de aprendizagem relacionadas à apropriação da linguagem. No início do ano, Luciana escrevia os itens da rotina no quadro e, em seguida, realizava junto com os alunos a leitura oral coletiva das anotações que havia feito. Ao perceber que os alunos apresentavam um domínio maior da leitura e da escrita, a professora passou a explorar diferentes capacidades, tais como: o reconhecimento global das palavras, o levantamento de hipóteses sobre a escrita das palavras, a soletração das letras necessárias à escrita de determinadas palavras, a leitura oral e/ou silenciosa dos itens já escritos, a localização de determinada palavra na lista, a identificação da atividade que seria realizada com base na ordem descrita pelo registro e a revisão do texto final. Em algumas aulas, os próprios alunos tomavam a iniciativa de realizar algumas dessas tarefas.

Além de contribuir para a sistematização do ensino da língua, essa atividade cria possibilidades reais de uso da escrita e permite que os alunos aprendam sobre as funções e as práticas sociais da escrita (GOMES, DIAS e SILVA, 2008). E essa era uma preocupação constante dessa professora.

Como vimos no quadro 11, após a escrita da rotina, os alunos recitaram os poemas do arquivo poético. O primeiro poema declamado foi “Mistério de amor”, de José Paulo Paes, seguido por “A casa”, de Vinícius de Moraes. Os alunos seguiam sempre a mesma ordem: título do poema, nome do autor e conteúdo do texto. Depois que a turma recitou “A casa”, Luciana introduziu uma nova poesia no repertório. A professora explicou que o texto também havia sido escrito por Vinícius de Moraes: “É uma outra poesia do Vinícius de Moraes”. Henri perguntou: “Como é que chama? As borboletas?”. A professora confirmou, acenando com a cabeça: “As borboletas”. E o menino afirmou: “Eu já conheço essa/ Eu já ouvi”. Outras crianças também já estavam familiarizadas com o texto como Ana Carla, Kalil e João Lucas e por isso foram convidados pela professora a irem até a frente da sala declamá-lo para o restante da turma.

Figura 20 – Crianças declamando a poesia “As borboletas” para turma



Fonte: Acervo da pesquisadora

Mesmo se tratando de um texto diferente e novo, os alunos seguiram o mesmo padrão discursivo demonstrado acima (nome do autor, título etc.). Luciana acabou ajudando os alunos que misturaram algumas partes do poema. Quando o trio retornou para seus lugares, João Lucas foi conversar com a professora e ela imediatamente interrompeu a atividade de declamação: “Ah:: gente/ eu vou ter/ que interromper/ o arquivo poético/ pra uma coisa/ muito importante. Algumas crianças já sabiam do que se tratava e anunciaram:

Quadro 12 – Sequência interacional – Notícias do Peter

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 11/04/06		
Tempo de gravação: de 28min44s a 29min37s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Gabriele: Ah::/ As notícias do Peter	
2	Henri: Notícias do Peter	
3	Profa.: Notícias do Peter/ vamos ouvir?	
3	Qual é a novidade do Peter/ João?	Luciana dá as mãos para João Lucas.
4	João Lucas: Ele foi pra casa	João fala baixo.
5	(Já saiu do hospital)/ (e foi pra casa)	Professora repete para a turma.
6	Profa.: Ele já saiu	Algumas crianças começam a se levantar.
7	Já saiu do hospital/ tá fazendo tratamento/em ca::as	
8	Espera aí/	
9	Notícias do Peter/ todo mundo sentado/ escutando	
10	Ele está/ e ele está passando bem/ João Lucas?	
11	João Lucas: Só que ainda/ não dá/ pra ele vir/ pra escola/ não	
12	Henri: É	
13	Profa.: Por que?	
14	Henri: Tá fraco	Crianças fazem comentários.
15	Karina: De repouso/ tá de repouso/	
16	Profa.: Ps::iu	
17	João Lucas: Ele vai demorar/ muitos dias/ pra vir pra escola	
18	Profa.: Isso mesmo/ ele vai demorar ainda/uns dias/ pra voltar pra escola	
19	Porque o tratamento/ exige repouso/ não é?	
20	Ele tá (sem fome)/ perdeu a vontade de comer	
21	Papai dele/ me contou ontem/ também liguei/ (perguntando)	
22	Karina: Ele não tá comendo/ mais?	
23	Profa.: Ele não tá querendo/ comer nada/ karol/	
23	Aí demora mais/ a sarar/ não é?	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 11/04/06.

Nessa interação, vemos que João Lucas compartilha com a turma notícias sobre o estado de saúde de Peter, que foi diagnosticado com Leucemia e estava afastado da escola para realizar o tratamento da doença. João Lucas continuou visitando o colega e mantendo contato com a família dele por telefone. Por isso, a professora abriu um espaço nas aulas para que a turma pudesse acompanhar o processo de recuperação de Peter através de seus relatos.

Como mostramos no quadro, nas linhas 1 e 2, Gabriele e Henri revelam o assunto a ser tratado. Luciana reitera a fala das crianças, mas apesar de conter as mesmas palavras “Notícias do Peter”, o enunciado da professora chama a atenção do grupo para o momento e marca o início do relato. Além disso, a sentença é completada com uma frase interrogativa, mas que demanda uma ação imperativa: “Vamos ouvir?” Dessa forma, Luciana indica o tipo de comportamento que as crianças devem apresentar durante a interação. Ou seja, para ouvir o colega todos devem permanecer em silêncio. A professora também se inclui no padrão relacional, pois o pronome “nós” está implícito no uso do verbo “vamos”.

Quando João Lucas começou a falar, a professora encorajou-o dando as mãos para ele.

Figura 21 – Luciana dando as mãos para João Lucas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao relatar que Peter havia saído do hospital, o menino manteve um tom de voz baixo, isso dificultou inclusive a transcrição da gravação. Por isso, foi preciso que a professora repetisse para a turma o que ele havia dito:

João Lucas: Ele foi pra casa/ (já saiu do hospital)/ (e foi pra casa)

Professora: Ele já saiu/ já saiu do hospital/ tá fazendo tratamento/em ca::sa.

Algumas crianças começaram a se levantar, como Gaetano, então a professora reforça o tipo de comportamento que os alunos devem ter nesse momento: “Notícias do Peter/ todo mundo sentado/ escutando”. Nessa sala de aula não era preciso pedir permissão à professora para se levantar ou ir ao banheiro. Dessa forma, as crianças circulavam pelo ambiente com maior autonomia. Essa circulação facilitou, inclusive, o acesso à professora e aos colegas. Se eles tinham alguma dúvida ou comentário, dirigiam-se à Luciana sem constrangimento. No entanto, isso não significou que era possível ficar de pé ou andar pela sala em qualquer situação. Por isso, a professora informou ao grupo novamente quais eram as ações esperadas.

Em seguida, Luciana perguntou à João Lucas se o colega estava passando bem: “Ele está/ e ele está passando bem/ João Lucas?” e ele respondeu: “Só que ainda/ não dá/ pra ele vir/ pra escola/ não”. No decorrer do diálogo vemos que Peter havia melhorado, mas não tinha condições de ir à escola, pois ainda estava fraco e sem apetite.

Ao conversarem sobre a doença e o estado de saúde de Peter, crianças e professora tratam de um tema delicado. Seria mais fácil e cômodo se a professora não mencionasse a questão em sala de aula. Mas, Luciana não ignorava a necessidade que as crianças tinham de conversar sobre o adoecimento do colega. Esse assunto poderia ser censurado e considerado inadequado para a faixa etária dos alunos, especialmente por aquelas pessoas que ainda mantêm uma visão das crianças como seres ingênuos e puros e a infância como um período lúdico e feliz. Sim, a infância pode e deve ser um período lúdico e feliz, mas não é assim o tempo todo. As crianças também passam por momentos de angústia, tristeza, conflitos e desejos não realizados. Até mesmo durante a brincadeira elas podem se sentir confrontadas pelas regras que devem seguir e pelo impulso imediato que precisam controlar. Vigotski (1933/2008) nos fornece um exemplo interessante desse tipo de conjuntura ao descrever uma situação em que algumas crianças estão apostando corrida. Os competidores estão prontos para disparar, mas devem conter essa vontade e esperar, “pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima” (VIGOTSKI, 2008, p. 32). Essas vivências, que envolvem sentimentos e

situações contraditórias fazem parte da essência, da atividade humana de adultos e também de crianças.

Atenta a esses aspectos, Luciana criou situações dialógicas, que facilitaram a participação das crianças e de sua singularidade. Dessa forma, foram construídas diversas narrativas, relativas às lembranças e vivências dos sujeitos. No dia 06/06/06, por exemplo, a questão proposta pela professora durante a atividade guia roda de conversa foi: o que aconteceu no final de semana que eu não gostei? Luciana pediu que os alunos pensassem um pouco e levantassem as mãos para falar. Mas, no mesmo instante, várias crianças já aguardavam para participar. Luciana respeitou a vontade dos alunos e foi seguindo a posição na roda daqueles que queriam compartilhar alguma situação com os colegas. Para Ivo a ausência da mãe foi algo que o deixou chateado: “É porque/ a minha mãe/ ficou o dia inteiro:::inho/ fora de casa”. Henrique lamentou o fim de um passeio: “Eu não gostei de ter que ir embora do sítio do meu avô”. Já Gabriel queixou-se de não ter saído: “Eu não gostei foi de ficar em casa/ à toa”. Alice se aborreceu porque não se encontrou com a avó, que costumava visitar sua família nos finais de semana: “Minha avó/ não visitou a gente”. Raul fez os colegas rirem quando a professora lhe perguntou: “Raul/ conta pra nós/ o que você não GOSTOU?” e ele respondeu: “De ficar soluçando o dia todo”. Como vemos cada um, a seu modo, dividiu com o grupo uma vivência que gerou certo incômodo, tristeza ou desconforto. Em alguns momentos a professora somente ouviu o relato da criança e em outros fez um breve comentário como no caso de Gabriel: “É?/ Demorou a passar o final de semana/ né? Esse tipo de interrogativa foi utilizada por Luciana como meio de se solidarizar com a fala das crianças e indica menor assimetria na relação professora e alunos.

Apesar de se preocupar em criar espaços de escuta e diálogo na sala de aula, é preciso ressaltar que, na análise do discurso das interações, também notamos algumas ocasiões em que Luciana ocupou a posição de autoridade relativa ao papel social de professora. Voltando à aula do dia 11/04, ela interrompeu a conversa sobre o colega Peter quando percebeu que as crianças começaram a dispersar a atenção, se levantar e conversar. Além disso, a professora não considerou a fala de duas alunas: Felícia e Gabriele, na

cadeia enunciativa. Vejamos a continuação da sequência interacional denominada Notícias do Peter.

Quadro 13 – Sequência interacional – Continuação: Notícias do Peter

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 11/04/06		
Tempo de gravação: 29min37s a 30min32s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
24	Karina: Por que?	
25	Gabriele: Minha mãe/ (tá com azia)/ porque (ela tá grávida)	
26	Profa.: É::?	Sorrindo para Gabriele.
27	E você foi lá/ ver o Peter?	Retomando a conversa.
28	João Pedro: ()/	
29	Felícia: // ô tia/ já aconteceu isso/ comigo/	Luciana faz sinal com as mãos para Felícia esperar.
30	Gabriele: Sabia/ que a minha mãe/ tá grávida	Conversando com Felícia.
31	Profa.: Mas você/ viu o Peter?	João confirma com a cabeça
32	Brincou com ele/ um pouquinho?	
33	João Lucas: ()	
34	Profa.: Hãhã/ brincou de videogame/ um pouquinho	
35	Felícia: Tia/ já aconteceu isso comigo/ e com a mãe da Gabi	Felícia se levanta pra falar com a professora
36	Profa.: Espera aí um pouquinho Gabi	
36	Ô gente	Vários alunos vão abraçar Luciana e conversar com ela.
37	Vamos sentar/ e vamos aprender/ as borboletas	
38	Vamos sentar	
39	Daqui a pouquinho/ vai ter sessão de abraço/ de novo	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 11/04/06.

Na linha 24 Karina questiona o motivo pelo qual o colega não está conseguindo comer: “Por que?”. Mas permanece sem resposta. Felícia e Gabriele, que estavam sentadas em dupla insistiram em compartilhar as próprias experiências. Gabriele revela o motivo pelo qual, assim como Peter, sua mãe não está conseguindo comer: “Minha mãe/ (tá com azia) / porque (ela tá grávida)”. A professora sorri e responde: “É::?”. Gabriele então se volta para Felícia: “Sabia/ que a minha mãe/ tá grávida?”. Felícia também tenta conseguir chamar a atenção da professora: “Ô tia/ já aconteceu isso/ comigo”. Como não

obtém nenhuma resposta a menina se levanta e vai falar com Luciana recuperando também o comentário da colega Gabriele: “Tia/ já aconteceu isso comigo/ e com a mãe da Gabi”. Nesse momento várias crianças se levantam e vão abraçar a professora:

Figura 22 – Crianças abraçando a professora



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Preocupada com o andamento das atividades, Luciana pede para os alunos se sentarem e retoma a recitação das poesias: “Vamos sentar/ e vamos aprender/ as borboletas?/ Vamos sentar?”. Luciana novamente lança mão de frases interrogativas com valor de demanda de ação imperativa e da pronominalização. Esse tipo de construção era muito utilizado pela professora e, além de acentuar a sua participação enquanto parte integrante do processo, também marca o papel ocupado por ela na condução da atividade.

Ao retomar a recitação, Luciana lia uma parte da poesia e os alunos repetiam-na com sua ajuda. A declamação de poemas era uma atividade recorrente a qual os alunos demonstravam bastante interesse em realizar. No ano de 2006, sempre que alguém visitava a sala do 1º ano do abraço era recebido com uma declamação. Após memorizarem o poema “As borboletas”, a professora chamou os alunos para se sentarem no fundo da sala: “Nós vamos fazer/ uma roda de história/ aqui/ nesse cantinho/ ó/ Só que eu vou ficar de pé”. Em vez de se sentarem, alguns alunos, como Ana Carla, Alice, Larissa, Karen, João Lucas e Ivo, abraçaram a professora. Luciana disse: “Vamos gente/ sentar lá?/ Então eu não vou/ contar história/ como que eu vou/ contar

história/ com todo mundo/ abraçado comigo?/ Vocês não vão ver/ eu mostrar a ilustração/ não vão ver nada”. Thaís concordou, mas chama a professora para ir também: “Então vamos tia”. A professora pediu que ela fosse à frente e chamou os alunos que ainda não haviam sentado: “Não/ Pode ir/ que eu já vou/ Ivo/ Anda/ meninas/ Anda Gilson/ Vem Mariana”. Todos os alunos seguiram a professora e se reuniram ao grupo, exceto Mariana. Ela permaneceu sentada em sua carteira.

Foram gastos aproximadamente 4 minutos para a organização das crianças. Não havia uma posição ou postura específica, mas a professora informou ao grupo o que não era permitido fazer: “Ivo/ senta de jeito/ que você dá conta/ de ficar/ a história toda/ Assim tá bom?/ Não vai ficar levantando/ e nem incomodando/ o colega/ não/ Isso vale/ pra todo mundo/ viu moçada?/ Não é só pro Igor/ não”. Os alunos se acomodaram e a professora sentou-se em uma cadeira de frente para o grupo:

Figuras 23 e 24 – Leitura do livro *O Menino Maluquinho* pela professora e capa do livro



Fonte: Arquivos da pesquisadora e Internet. Disponível em: <<http://www.ziraldo.com/menino/capa.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

O início da leitura é marcado pela pergunta da professora, aos 36 minutos de gravação: “Posso começar?” Essa interrogativa envolve os alunos na atividade e todos respondem em seguida: “Pode”. Essa era a segunda aula em que a turma tinha contato com o livro *O Menino Maluquinho*, introduzido na roda de histórias do dia 07/04/06.

Conforme Dias (2011), nessa obra publicada pela Editora Melhoramentos, o universo infantil é representado pelas aventuras e também

pelos conflitos experimentados pelo personagem central da história. Maluquinho é um menino alegre, esperto e muito travesso que vivencia sua infância na companhia de muitos amigos. O livro foi escrito e ilustrado por Ziraldo em 1980 e recebeu no ano subsequente o mais importante prêmio voltado para a literatura infantil, o prêmio Jabuti de Literatura, concedido pela Câmara Brasileira do Livro. Como o livro é extenso e contém 112 páginas, tornou-se necessário que a leitura fosse realizada em vários dias diferentes.

Luciana recupera a memória da leitura prévia ocorrida em 07/04/06 com as crianças aos 36min41s: “Na semana passada/ na sexta-feira/ nós começamos a ler/ o menino maluquinho/ Quem que é o autor desse livro/ eu contei?”. Como as crianças respondem: “Nã::o”, Luciana diz: “Pois é/ um moço que se chama Ziraldo”. Dessa forma, a professora e os alunos começaram a conversar sobre o contexto de produção do livro. Durante as observações realizadas, constatamos que a leitura das obras pela professora sempre era iniciada pela contextualização do texto. Luciana disponibilizou informações sobre os autores e seus objetivos ao escreverem os textos, sobre o ano de publicação das obras, as editoras e as ilustrações.

Os alunos também demonstraram seus conhecimentos prévios sobre o texto e fizeram várias perguntas inclusive sobre o processo de produção dos livros: João Lucas indagou logo no início: “Como ele [o autor] fez / TANTAS/ histórias/ assim?”. Luciana fomentou o diálogo e procurou responder as perguntas das crianças. Em seguida a professora deu continuidade à conversa sobre a leitura realizada na última roda de história. Vejamos um trecho da sequência interacional:

Quadro 14 - Sequência interacional – Ah! Eu lembro que você parou aí

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 11/04/06		
39min18s a 41min09s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Profa.: É:/ aqui olha	Mostrando o livro para a turma.
2	Nós vimos semana passada/ que ele tem/ a perna/ que dá pra abraçar/ o mundo	Apontando para os pés do Menino Maluquinho.
3	E tem?	
4	Alunos: Ventos nos pés	
5	Profa.: Ah:/ vento nos pés/	Luciana começa a ler.
6	Porque ele/ só anda correndo/ não é?/	
7	E aí a história continuava/ mostrando pra nós/	
8	Como é que era/ o menino maluquinho	
9	Que ele nunca estava/ onde ele fazia as coisas/ né?/	
10	Nele [no livro] tá escrito assim olha/	
11	Ele era muito/sabido/	
12	Ele sabia de tudo/	
13	A única coisa/ que ele não sabia/ era como ficar quieto/	
14	Seu canto/ seu riso/ seu som/ nunca estava/ onde ele estava	
15	Se quebrava/ um vaso aqui	
16	Logo já estava lá/ né?	
17	Então às vezes/ cantava lá:::	
18	E logo já estava aqui/ de tão rápido que ele era	
19	De tanto que ele corria	
20	Vivia correndo	
21	João Lucas: ele é rápido/ que nem (repara)	
22	Profa.: Pra uns/ era um Uirapuru	
23	Uirapuru/ é um pássaro do Brasil/ um pássaro brasileiro/ que canta muito bonito	Explicando o significado da palavra.
24	Pra outros/ era um Saci/ Saci Pererê	
25	Samara: (Eu achei também)	
26	Profa.: De tão levado/ que ele era/ as pessoas achavam/ que ele era um saci	
27	Ah:::/ mas vamos lembrar aqui	

28	Mas da turma dele/ ele era o quê?	
29	Gabriele: Pequeno	
30	Henri: Mais pequeno/ mais sabidinho/ mais maluquinho	
31	Profa.: Mais ami(...)/ mais pequenininho	
32	George: Amigão	
33	Profa.: Mas ele era um::?	Apontando para George.
34	Alunos: Amigão	
35	Profa.: Amigão/ um companheirão/ não é?	
36	Ricardo: E um doidão	
37	Profa.: E um doidão	
38	João Lucas: Eu sei o que/que era	
39	Todo dia/ que ele ia pra aula/ ele fazia tudo rápido	
40	Profa.: Fazia tudo rápido	
41	Posso continuar?	
42	João Lucas: Ah::/ eu lembro/ que você parou/ aí	Apontando para o livro.
43	Profa.: É	
44	Ô Ivo/ nós podemos continuar?	
45	Porque você ta en(...)/ tá encostando muito/ nos coleguinhas	
46	Fica mais quietinho	
47	George: Ele tá ficando na minha frente	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 11/04/06.

Na linha 1 Luciana chama a atenção das crianças para a ilustração do livro: “É:/ aqui olha/ Nós vimos semana passada/ que ele tem/ a perna/ que dá pra abraçar/ o mundo”. Em seguida solicita que os alunos completem a frase: “E tem?”. As crianças correspondem à expectativa da professora respondendo: “Vento nos pés”. Pois, em seguida, Luciana reitera a resposta dada pela turma, utilizando uma interjeição que expressa o sentido de concordância: “Ah:/ vento nos pés”. Luciana explica o significado da metáfora utilizada pelo autor: “Porque ele/ só anda correndo/ não é?”. E prossegue: “E aí a história continuava/ mostrando pra nós/ Como é que era/ o menino maluquinho”. Ela também procura indicar uma definição para a palavra “Uirapuru” que faz parte da descrição do personagem feita pelo autor: “Pra uns/ era um Uirapuru/ Uirapuru/ é um pássaro do Brasil/ um pássaro brasileiro/ que canta muito bonito”.

Quando Luciana pergunta: “Mas da turma dele/ ele era o quê?” As crianças falam sobre os sentidos pessoais construídos. Para Gabriele o que caracterizava o menino era seu tamanho: “Pequeno”. Henri acrescenta outros elementos que marcam o personagem, para além da característica física: “Mais pequeno/ mais sabidinho/ mais maluquinho”. Luciana valida as colocações de Gabriele e Henri, mas a resposta que ela esperava é dada por George: “Amigão”. As crianças compreendem as pistas de contextualização fornecidas pela professora, ela volta a perguntar e aponta para o menino: “Mas ele era um::?”. Nesse momento os alunos respondem juntos: “Amigão”. Luciana concorda: “Amigão/ um companheiro/ não é?” Ricardo reforça a peculiaridade do personagem acrescentando: “E um doidão”.

A cadeia enunciativa é construída por meio da leitura do texto, das interpretações da professora e das crianças e dos sentidos e significados construídos pelo grupo. Ao longo dessa aula notamos que a professora demonstrou estar atenta à importância do diálogo e da interação com as crianças para a construção da compreensão dos sentidos da leitura.

Entretanto, como mencionamos no início dessa seção queremos destacar nesse momento um subevento ocorrido durante a leitura da história do Menino Maluquinho. Durante aproximadamente cinco minutos, a menina Mariana ficou afastada do grupo, permanecendo sentada em sua carteira. Inicialmente ela manteve os braços cruzados e a cabeça baixa. Mas depois passou a prestar atenção na história. Na imagem a seguir vemos o contraste entre a menina e o grupo:

Figuras 25 e 26 – Leitura do livro *O Menino Maluquinho* pela professora



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Essa cena chamou a nossa atenção (pesquisadoras). Por isso, em vez de focalizarmos a leitura na roda passamos a filmar Mariana. Mesmo com essa interferência, a professora não percebeu de imediato que a menina não estava junto com o grupo, pois estava de costas para as carteiras. A professora só se deu conta da ausência de Mariana ao chamar a atenção de Ivo. A seguir, apresentamos o trecho da interação em que é possível evidenciar o momento em que a professora se dá conta da ausência de Mariana no grupo.

Quadro 15 – Sequência interacional – Eu quero a minha mãe!

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 11/04/06 41min11s a 42min28s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
48	João Lucas: Ah professora/tem uma coisa/ ()	
49	Profa.: Ô Mariana/ vem pra cá	
50	Marcelo: Ô tia/ não dá pra eu ver/ por causa que o Lucas (tá na minha frente)	
51	Profa.: ãh?	
52	Mariana: Eu quero/ a minha mãe	
53	Profa.: Vem cá/ perto de mim	
54	Então vem cá/ ficar perto de mim	
55	Também tô querendo muito/ a minha mãe/ hoje	
56	Felícia: O quê/ que ela falou?	
57	Profa.: Ela falou/ que quer a mãe dela	
58	Samara: Eu também queria	
59	Profa.: Ah::/ Eu também/ tô com saudade/ da minha mãe	
60	Fica aqui/ perto de mim/ então	Mariana fica em pé ao lado da professora.
61	Você quer sentar?	
62	Pra não cansar?	
63	Tá bom?	
64	Isso	
65	Agora mesmo/ a saudade passa/ e agora mesmo/ tá na hora de ir ver a mamãe/ tá bom?	
66	Raul: Nada/ vai demorar	
67	Alunos: vai demorar	

68	Ana Carolina: Mas passa rápido	
69	Profa.: Não/ num instante/ num instante	
70	Eram TANTas coisas/ terminadas em INHO	
71	Que os colegas/ não entendiam/ como é/ que ele podia ser/ UM companheiro	
72	Aqui ó/ lembram?	
73	Até aqui/ foi aqui que eu parei/ não foi?	
74	Henrique: foi	
75	Profa.: É/ foi aqui que eu parei	
76	Igor: Que até a Fernanda falou assim(...)	
77	Profa.: Se ele perdia/um caderno no colégio	
78	E ele perdia um caderno/ todo dia/ todo dia	
79	Era fácil/ encontrar seu dono	
80	Seu caderno/ era assim/ olha	Mostrando a ilustração

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 11/04/06.

Ao olhar para trás e ver Mariana sozinha a professora chama a aluna: “Ô::/ Mariana/ vem pra cá”. Mariana diz: “Eu quero/ minha mãe”. Luciana repete: “Vem cá/ perto de mim/ Então vem cá/ ficar perto de mim/ Eu também tô querendo muito/ a minha mãe hoje”. Felícia não entende o que está acontecendo e pergunta: “O quê/ que ela falou?”. Luciana explica: “Ela falou/ que quer a mãe dela”. Sabrina também reclama a ausência da mãe: “Eu também queria”. A professora tenta consolar a aluna: “Ah::/ eu também/ tô com saudade/ da minha mãe”. A professora estica os braços e completa: “Fica aqui/ perto de mim”. A aproximação de Mariana pode ser vista na imagem:

Figura 27 - Mariana se junta ao grupo



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Como podemos notar Luciana acolheu Mariana por meio de palavras e também pela proximidade dos corpos. Essa postura da professora repetiu-se em diversos momentos, como mostrado durante o subevento em que João Lucas compartilha com o grupo notícias do colega Peter. Desse modo, garantiu-se a construção de uma relação afetiva que marcou as interações com os alunos nessa sala de aula.

Ao se juntar ao grupo, Mariana fica em pé ao lado da professora, Luciana acaricia os cabelos da menina e diz: “Então/ você quer sentar?/ pra não cansar?/” Mariana se senta e a professora prossegue, tentando tranquilizar a menina: “Tá bom?/ Isso/ agora mesmo/ a saudade passa/ e agora mesmo/ tá na hora de ir ver a mamãe/ tá bom? Rodrigo não acha que o tempo passa tão rápido assim: “Que nada/ vai demorar”. Outros colegas concordam com ele: “Vai demorar”. Ana Carla discorda: “Mas passa rápido”. As referências temporais das crianças baseiam-se em parâmetros pessoais, pois nessa idade elas estão construindo a ideia de sequência. A professora reafirma a posição de Ana: “Não/ num instante/ num instante” e retoma a leitura da história.

Essa aula ocorreu em abril de 2006 e os alunos ainda estavam se acostumando com a nova rotina na escola. Afinal, anteriormente eles frequentavam uma instituição de educação infantil, que possui uma lógica de funcionamento bastante diferente. Luciana demonstra reconhecer a especificidade do trabalho com crianças pequenas. Apesar das semelhanças apresentadas pelas crianças dessa faixa etária, vemos que a queixa da colega afeta o grupo de modo diferente. Sabrina também reclama a ausência da mãe, mas Ana Carla assume uma postura parecida com a da professora e procura consolar a colega, Rodrigo não revela seus sentimentos com relação à ausência, mas discorda que o momento de rever a mãe chegará em breve.

Na análise da interação torna-se evidente que Mariana não se envolveu na atividade porque estava com saudades da mãe. Essa condição impediu seu interesse e concentração na leitura do livro realizada pela professora. González Rey (2009) explica que o pensamento é uma função de sentido objetivo e por isso é impossível pensar quando o tipo de emoção que surge em nossa atividade dificulta a atenção que é requerida. Desse ponto de vista, as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos de

conhecimento são também de natureza afetiva, sendo esta determinada, em grande parte, pela qualidade do processo de mediação.

Torna-se evidente que, na sala de aula as emoções e sentimentos não estão separados da cognição como processo de desenvolvimento humano. A afetividade constitui um fator importante nas relações interpessoais construídas na sala de aula, bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. Conforme Wallon (1945/1989), são os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Concluimos então que a recuperação do sujeito pensante e a implicação de sua subjetividade como condição para a expressão de diferentes funções psíquicas nos leva a considerar as condições e relações diferenciadas que caracterizam a produção de pensamento de cada sujeito concreto. O estado psíquico do indivíduo, o contexto de sua atividade de aprendizagem e a configuração de seus relacionamentos são premissas necessárias para o desenvolvimento das operações de pensamento, que se expressam nas configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2009).

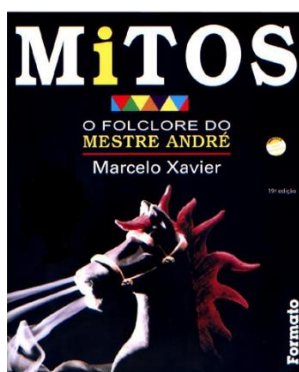
5.1.2 A participação de Mariana em 2007

Aula do dia 24/08/07

No dia 24/08/07a aula de português iniciou-se no terceiro horário. Nos dois primeiros, os alunos tiveram aula de Tópicos Integrados (TI) com outra professora. O primeiro evento destacado remete ao contexto de produção anteriormente apresentado e refere-se à leitura do livro *Mitos* de Marcelo Xavier. Essa obra recebeu a Lâurea "Altamente Recomendável para a Criança" pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 1997, ano de sua primeira edição. A FNLIJ representa a *International Board on Books for Young People* (IBBY) no Brasil e seleciona anualmente as melhores obras publicadas com o objetivo de orientar a compra de um acervo por Secretarias de

Educação, escolas e bibliotecas. Em *Mitos* o autor também é responsável pela ilustração e pelo projeto gráfico. Conforme Mattos (2013), a proposta de Xavier “é informar o leitor acerca de alguns dos mitos do folclore brasileiro, sem perder de vista a função recreativa e recreativa do texto literário”. O personagem narrador é o contador de histórias Mestre André, e é a partir dele que o texto ficcional é construído.

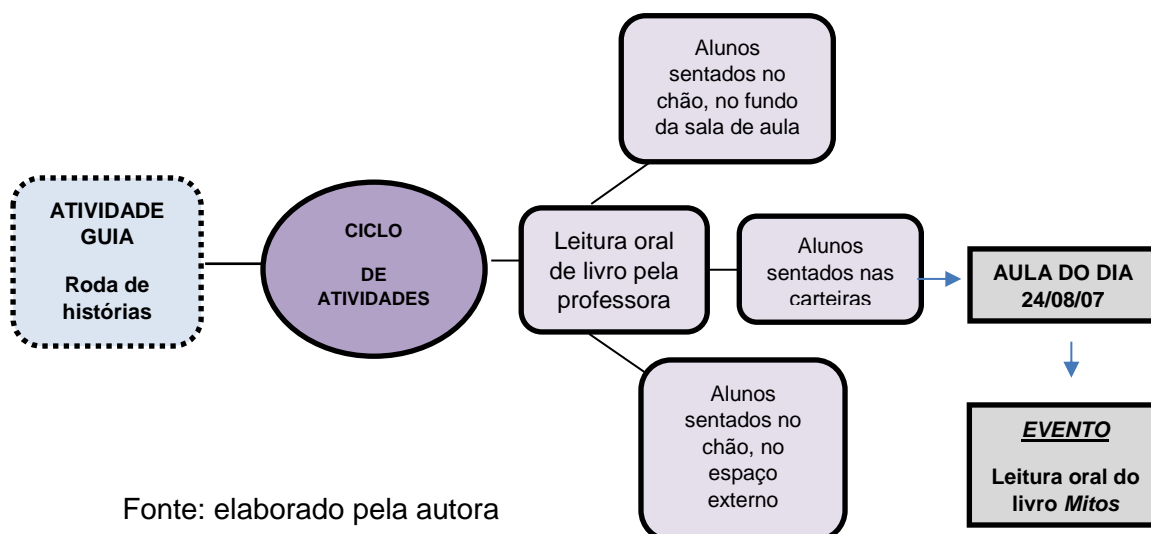
Figura 28 - Capa do livro *Mitos*



Fonte: Acervo da Internet. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/240-mitos-o-folclore-do-mestre-andr%C3%A9.html>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

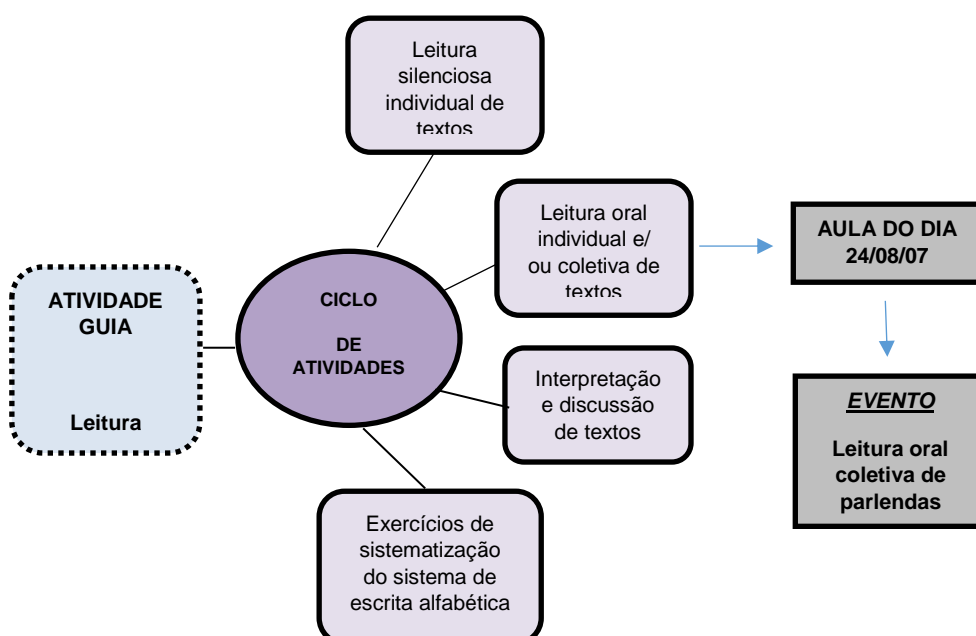
A leitura oral do livro pela professora pode ser representada por meio do quadro 10, apresentado anteriormente, na seção 4.1.1. A seguir introduzimos o contexto de produção da sala de aula no qual se insere o evento leitura oral do livro *Mitos* e logo após o quadro 16, em que podemos visualizar o levantamento das atividades de leitura a partir dos suportes folha xerocada e caderno:

Figura 29 – Contexto de produção da sala de aula



Outro evento que chamou nossa atenção foi a leitura individual e coletiva de parlendas realizada pelos alunos. Os textos foram entregues pela professora em uma folha xerocada. Vejamos o contexto de produção dessa atividade:

Figura 30 – Contexto de produção da sala de aula



Quadro 16 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada:

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	SOB QUAIS CONDIÇÕES?	PARA QUÊ?
Esfera da atividade humana, gêneros e suportes	Participantes	Modos de leitura	Tempos e espaços	Com quais objetivos e resultados
Esferas da atividade humana: Didática Pessoal Literária Jornalística Acadêmica Gêneros textuais: Cabeçalho Enunciado de exercício Respostas do para casa Didático Bilhete Agenda Fábula Conto de fadas, Conto Poema Parlenda Lenda Lista Caça palavras Tirinha Trava língua Receita culinária Letra de música Notícia Verbete Suporte: Folha xerocada e caderno	Alunos	Silenciosa e individual	Na sala de aula, durante as atividades guia de leitura, escrita, português e para casa	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender sobre a identificação das folhas de atividades. • Identificar o próprio nome, o nome da escola e o da professora. • Compreender o que deve ser feito no exercício. • Informar sobre atividades, eventos ou fatos ocorridos em sala. • Realizar leitura oral com ritmo e entonação. • Reconhecer as diferenças entre a segmentação da fala e da escrita. • Ter consciência de rimas e terminações de palavras. • Construir sentido para os diferentes textos • Ler textos de gêneros diferentes que versam sobre o mesmo tema. • Acompanhar a leitura da professora e dos colegas. • Realizar atividades de interpretação de texto orais e escritas. • Corrigir e revisar atividades realizadas
	Professora	Oral e coletiva Oral e em pequenos grupos Oral e com um aluno específico	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula, durante as atividades guia de leitura, escrita, português e para casa 	

Ao chegarmos na sala, iniciamos as anotações no caderno de campo. Percebemos que a rotina do dia havia sido escrita no quadro durante a primeira aula por um dos alunos, entretanto não havia especificações das atividades que seriam realizadas, tal como proposto por Luciana. A única atividade destacada é a chegada:


Rotina: 28/08/07

- 1) Chegada
- 2) TI
- 3) Português
- 4) Merenda/ recreio
- 5) Português
- 6) Saída

Como era sexta-feira, a primeira atividade realizada na aula de Português era a Hora do Brinquedo e a turma esperava ansiosa por esse momento. A maioria trouxe um brinquedo de casa, mas alguns alunos preferiram brincar com os materiais da sala. Luciana guardava diversos jogos, como dominós e quebra cabeças em uma caixa grande no armário que permaneciam à disposição dos alunos. Além da sala de aula, as crianças também podiam utilizar o espaço externo em frente à sala de aula para brincar.

Após o encerramento da Hora do Brinquedo, os alunos foram liberados para o recreio. Ao retornarem para a sala, iniciamos as filmagens da aula. A seguir apresentamos o mapa de eventos da aula:

Quadro 17 – Mapa de eventos da aula do dia 24/08/07

Tempo	Eventos	Subeventos	Ações
00:00 – 08:52	Organização da sala para o início das atividades.	Conversa sobre o tempo de duração da atividade guia hora do brinquedo.	A sala está organizada em duplas, alunos e professora reposicionam as carteiras, pois no horário anterior foi realizada a atividade guia Hora do Brinquedo. Ana Carla, Laura e Ivo escrevem no quadro. Algumas crianças usam o banheiro. Luciana apaga a luz da sala e as crianças abaixam a cabeça para descansar conforme orientação da professora. Kalil reclama que tiveram pouco tempo para brincar. Professora e alunos conversam sobre a duração da atividade guia Hora do Brinquedo.
08:53 – 22:56	Leitura oral do livro “Mitos” pela professora 	Entoação de músicas folclóricas pelo grupo.	Alunos permanecem sentados em suas carteiras para ouvir a leitura do livro pela professora. Turma conversa sobre a lenda do lobisomem. Kalil resume a lenda do lobisomem para a turma e alguns colegas se incomodam. Luciana lê duas histórias: a lenda do lobisomem e do boto. Professora fala sobre as características do texto folclórico. Os alunos pedem para ver as lustrações e Luciana passa nas carteiras mostrando. A turma canta as músicas: Ciranda cirandinha, A barata diz que tem, Se essa rua fosse minha.
22:57 - 41:19	Leitura individual e coletiva de parlendas pelos alunos.		Luciana entrega folha xerocada com 11 parlendas. Professora começa a ler as parlendas e as crianças acompanham-na.
41:20 – 01:10:02	Atividade na folha de parlendas		Professora orienta os alunos a grifar determinadas palavras na folha conforme as terminações e rimas.

Assim que a turma retornou para a sala, Luciana deu início à organização do espaço, pois os alunos haviam afastado as carteiras para brincar. Algumas crianças escreviam no quadro, como Ana Carla e Alice, outras ajudavam a professora ou também conversavam com os colegas. Aos poucos todos foram ocupando seus lugares. A professora então disse: “Vamos parar para o descanso?”. Nesse momento as luzes foram apagadas e os alunos deveriam permanecer sentados, em silêncio e com a cabeça abaixada. Entretanto, muitos ainda continuavam transitando pela sala e conversando. Após aproximadamente três minutos a professora encerrou o descanso: “Olha só/ eu acho que tá bom/ o período de descanso né? Porque nós fizemos o terceiro horário/ todinho de brincadeiras. Kalil não concorda com a professora, sua percepção sobre o tempo em que brincaram é bastante diferente: “Só um tiquinho de negócio [fazendo sinal com as mãos] /pra poder brincar”. Luciana questionou a afirmação do aluno: “Um tiquinho?/ Quarenta e cinco minutos é pouquinho? Muitos alunos responderam: “É”. A professora continuou: “Quarenta e cinco não/ cinquenta/ Porque eu passei do horário do lanche/ e deixei todo mundo brincando/ Ô gente/ olha quanto tempo vocês ficaram brincando”. Concordando com o colega, Ricardo falou para a professora: “Só um minuto”. Diante dessa afirmação a Luciana perguntou: “Quanto tempo vocês ficaram no recreio?” E Kalil corroborando a resposta de Ricardo disse: “Um minuto”.

Nesse momento a professora foi até o armário e pegou um relógio que estava parado para mostrar aos alunos o tempo destinado à atividade:

Figura 31 – Professora mostrando o relógio para a turma.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Com o objeto nas mãos a professora tentou explicar: “Quer ver?/ Aqui ó/ O relógio estava aqui [professora modifica os ponteiros para marcarem duas horas e quarenta minutos]/ Quer ver?/ Na hora que começou/ Olha/ O relógio estava assim/ presta atenção.” Quando Luciana começou a movimentar os ponteiros do relógio, Ricardo se espantou e olhando para os colegas disse: “Oh! Voltou no tempo”. Para o menino a simples alteração no objeto poderia causar uma mudança espaço temporal. Esse tipo de pensamento revela uma lógica própria de funcionamento e realça a importância da dimensão concreta e da vivência da criança. Além disso, é preciso considerar que a medição do tempo por meio de relógios e calendários é uma construção humana e constitui um conceito abstrato. Luciana tentou esclarecer: “Ricardo/ o relógio estava parado/ não está funcionando”. No entanto, a resposta da professora não solucionou o impasse vivido pela criança, pois mesmo que o relógio estivesse funcionando não seria possível voltar no tempo com o deslocamento dos ponteiros.

Luciana continuou manipulando o relógio, tentando mostrar ao grupo o tempo dedicado à atividade:

Profa.: Duas e quarenta/ quando a professora tinha saído. A Maíra chegou e falou que podia começar o brinquedo/ Eu cheguei e deixei continuar/ Olha/ Cinco/ dez/ quinze/ vinte minutos/ trinta minutos/ quarenta/ quarenta e cinco/ Aí eu ainda esperei até aqui/ cinquenta minutos no brinquedo. Ainda teve o recreio inteiro/ que foi mais/ aí teve dez minutos do lanche/ que teve gente/ que já foi direto brincar/ teve mais cinco/ dez mais um/ Deu uma hora

Nesse momento Alice observou: “Nu:::/ deu uma volta completa”. A professora aproveitou o comentário da aluna para encerrar a discussão: “Pela conta que a Alice fez/ e que estavam corretas/ deu mais de uma hora/ brincando/ mais de uma hora/ Então foi muito tempo brincando”. Contudo, para as crianças, o momento da brincadeira passou muito rápido. É preciso enfatizar que, na rotina do grupo, havia somente um horário e um dia da semana para essa atividade. Em 2007 as crianças estavam com sete anos e nessa idade ainda estavam se apropriando de uma lógica bem diferente daquela

desenvolvida na educação infantil. Conforme Neves (2010) “ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola” (p.260). Luciana considerava esses aspectos, pois diversas práticas desenvolvidas por ela são mais comuns em contextos da educação infantil. Podemos citar como exemplos: as rodas de história e conversa e até mesmo a hora do brinquedo. Além disso, a professora apresentava uma postura mais acolhedora, como mostrado na análise da aula do dia 11/04/06. Contudo, é possível notar que o brincar, considerado por Neves (2010) como um dos elementos centrais da cultura de pares, acabou ocupando o segundo plano no contexto da sala de aula. O principal objetivo da professora naquele momento era o processo de apropriação da leitura e da escrita. Inclusive a atividade que seria realizada em seguida era a leitura de um livro.

Luciana anunciou o início da atividade: “Vou ler pra vocês”. A leitura do livro *Mitos* havia sido iniciada na semana anterior e a cada aula a professora lia uma lenda folclórica diferente. Desse modo, a professora iniciou com a história do Lobisomem. Vejamos a sequência interacional:

Quadro 18 – Sequência interacional – A lenda do lobisomem

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 24/08/07		
Tempo de gravação: de 08min21s a 10min03s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Profa.: Hoje eu vou ler pra vocês/ a lenda do lobisomem	Iniciando a leitura.
2	Laura: Mitos	Lendo o título do livro.
3	Renan: O quê?	
4	Do lobisomem?	
5	Ricardo: Ê/ uhu::	Luciana cruzando os braços esperando por silêncio.
6	Ivo: Oba!	
7	Professora/ o Ivo falou mitos:::	
8	Ivo: Eu não!	
9	Henri: Éssa é grande?	
10	Profa.: Olha só/ a história do lobisomem	Mostrando a ilustração.

11	Diz a lenda/ que quando uma mulher/ tem sete filhos/e o oitavo que nasce é homem	
12	Esse menino (...)	
13	Lúcio: (que vira o lobisomem)	
14	Profa.: Vira pra frente e cuida da sua vida pra eu (continuar a aula)	Dirigindo-se a Ivo que estava puxando a blusa do colega.
15	Laura: Não conta a história	Dirigindo-se a Kalil.
16	Kalil: Tá bom/ não vou contar	
17	Eu já até sei	
18	Profa.: Você quer contar?	Dirigindo-se à Kalil.
19	Profa.: Quer?	
20	Ricardo: Você sabe de tudo hein?!	
21	Profa.: Não?	
22	Lúcio: É o sabidão	Alunos riem.
23	Matias: O fortão sabidão	Professora olha para o aluno com uma expressão zangada e cruza os braços.
24	Mariana: Olha o respeito com o seu colega/ viu?	
25	Kalil: Obrigado Mari	
26	Felícia: Professora/ você falou isso hoje	
27	Profa.: Ele não ouviu não gente/ ele não ouviu não	
28	Kalil: Se nascer numa casa de sete mulheres e for menino/ vai ser lobisomem	
29	Renan: Não conta!	
30	Profa.: E aí/ que mais?	
31	Psiu/ psiu	
32	Kalil: É:: aí se sujar com sangue/ vai ser ele	
33	E vai ficar com como lobisomem/e ele não	
34	Lúcio: Professora	
35	Ivo: Filho que nasce depois de sete filhas/ vira lobisomem	
36	Mariana: Professora/ olha aqui ()	Limpendo a mesa, que havia ficado molhada.
37	Profa.: Chega Mariana	
38	Então vamos ouvir	
39	Vamos ouvir	
40	Psiu/ Posso começar?	
41	O Lobisomem	

42	Diz a lenda que quando/uma mulher tem sete filhas/ e o oitavo filho que nasce é homem/ esse menino será um lobisomem	
43	Matias: U:::	Imitando uivos.
44	Kalil: Aí falei!	
45	Sempre pálido e muito magro/ de nariz arrebitados/ de nariz arrebitado/ e unhas cumpridas	
46	Kalil: Não tem nada de nariz arrebitado!	
47	Profa.: KALIL/ me deixa ler!	
48	O menino cresce como uma criança qualquer	
49	Porém/ logo que completa treze anos/ começa a viver sua triste sorte	
50	Na primeira noite/ou terça ou sexta-feira/ depois que ()/ enquanto todos dormem/ ele sai de casa silenciosamente/ e vai até uma encruzilhada	Abaixando o tom de voz
51	Renan: O que que é encruzilhada?	
52	Henri: Eu sei o (...)	
53	Profa.: Quatro esquinas	
54	Profa.: Observado apenas por uma coruja/ assim/ gru gru	Imitando uma coruja.
55	Mariana: Gru:: gru::	
56	Henri: Eu sei/ por isso/porque ele late	
57	Ricardo: Henri!	
58	Profa.: E pros outros bichos	
59	Começa a se transformar/ em lobisomem	
60	Seu corpo/ se cobre de pelos/ os olhos se avermelham/e ele uiva como lobo pela primeira vez para a lua	
61	Alunos: U::::::	Imitando uivos.
62	Laura: PARA!	
63	Daquele dia em diante/ toda terça ou sexta-feira/ o lobisomem tem que cumprir/ (sua corrida desesperada pelo mundo)	
64	Visita na mesma noite/ sete partes da terra/ SETE () de igrejas/ SETE vilas/ e SETE encruzilhadas	
65	No caminho	
66	Matias: Quê que é encruzilhada?	
67	Renan: Já falou/ é cruzamento	

68	Profa.: No caminho/ espanta os cães/ apaga as luzes das casas/ quebrando o silêncio da noite/ com seus uivos HORRIPILANTES	Mudando a entonação. Imitando uivos.
69	Alunos: U:::::	
70	Antes do sol nascer/ o lobisomem/ volta ao lugar de onde partiu/e se transforma novamente em homem	Fazendo o sinal da cruz.
71	Quem estiver no caminho/ da passagem/ de passagem do lobisomem/ em noite de terça ou sexta-feira/ deve rezar três aves marias/ para se proteger	
72	Mariana: Eu vou rezar	
73	Profa.: Com muita coragem/ alguém pode quebrar o encanto/ e libertá-lo para sempre	Diminuindo o tom de voz.
74	Mariana: Ê:::	
75	Para isso	
76	PRESTA ATENÇÃO	
77	Para isso/ é preciso chegar bem perto/ sem que ele perceba/ bater forte em sua cabeça/ com todo cuidado/	
78	Pois se a gota de sangue do lobisomem/ atingir uma pessoa/ ela se transformará também/ em lobisomem	
79	Lúcio: Eu sei/ um outro jeito	
80	Tá faltando várias coisas/ nessa história	
81	Profa.: É?	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 08/06/08.

Conforme as anotações no caderno de campo Luciana havia iniciado a leitura do livro *Mitos* no dia 17/08/07. Como havia muitas histórias a professora lia uma ou duas por dia. Na linha 6 pode ser observado que assim que a professora revelou a história que seria lida, Henri se interessou em saber o tamanho do texto: “Essa é grande?”. Naquele momento não houve uma resposta para a sua pergunta, entretanto a observação de Lúcio, nas linhas 78 e 79, realizada após a leitura: “Tá faltando várias coisas/ nessa história” poderia estar relacionada à questão de Henri. Ou seja, as crianças estariam estabelecendo uma relação entre o tamanho da história e seu conteúdo com base na que já conheciam dessa lenda? Suas expectativas iniciais quanto ao número de páginas indicariam também uma perspectiva da abordagem do texto pelo autor. Esse tipo reflexão tornou-se possível, pois Luciana sempre procurava realizar explorações iniciais antes da leitura dos textos.

Nessa aula percebemos que as crianças assumiram posicionamentos diversos durante as interações estabelecidas anteriormente à leitura da história: na linha 15, por exemplo, Laura demonstrou que preferia não conhecer o conteúdo do texto antes da leitura pela professora e se dirigindo à Kalil disse: “Não conta a história”. Já na linha 27, apesar de ter dito à colega que não revelaria a história, Kalil apontou o motivo pelo qual alguém se tornaria um lobisomem: “Se nascer numa casa de sete mulheres e for menino/ vai ser lobisomem”. A professora incentivou o aluno: “E aí/ que mais?” E Kalil continuou: “Se nascer numa casa de sete mulheres e for menino/ vai ser lobisomem”.

Alguns colegas se incomodaram porque Kalil havia dito que já conhecia a história e ironizaram a situação:

Ricardo: Você sabe de tudo hein?!

Lúcio: É o sabidão

Matias: O fortão sabidão

O tom ofensivo utilizado pelos colegas revela a complexidade das relações estabelecidas entre as crianças. Mariana saiu em defesa de Kalil e reprovou a atitude de Matias. A menina utilizou uma inflexão mais grave, franziu as sobrancelhas e disse: “Olha o respeito com o seu colega/ viu?”. Kalil se sentiu apoiado pela colega e agradeceu: “Obrigada/ Mari”. Nesse momento Felícia lembrou que naquele mesmo dia havia acontecido algo semelhante e que a professora havia intervindo: “Professora/ você falou isso hoje”. Luciana reforçou: “Ele não ouviu não gente/ ele não ouviu não”. Kalil não se intimidou com os comentários dos colegas e incentivado pela professora continuou:

Kalil: Se nascer numa casa de sete mulheres e for menino/ vai ser lobisomem

Renan: Não conta!

Profa.: E aí/ que mais?

Psiu/ psiu

Kalil: É:: aí se sujar com sangue/ vai ser ele
E vai ficar com como lobisomem/e ele não

Nessas interações, observamos que a atividade de leitura nessa sala de aula começa antes mesmo da leitura do texto. Desse modo, não é trabalhada pela professora como um ato individual e isolado de decodificação, mas como um processo de cognição e de afeto, uma atividade social, mediada por diferentes conhecimentos, práticas, comportamentos e vivências socioculturais, que acabam gerando identificações, mas também incompreensões.

Mesmo depois de a professora ter começado a ler a história, Kalil continuou a fazer comentários e a compartilhar com o grupo a confirmação ou não de suas hipóteses, interrompendo a professora:

Profa.: Vamos ouvir

Psiu/ Posso começar?

O Lobisomem

Diz a lenda que quando/uma mulher tem sete filhas/ e o oitavo filho que nasce é homem/ esse menino será um lobisomem

Matias: UH!

Kalil: Aí falei!

Profa.: Sempre pálido e muito magro/ de nariz arrebitados/ de nariz arrebitado/ e unhas cumpridas

Kalil: Não tem nada de nariz arrebitado!

Na maioria das vezes, Luciana iniciava o momento da leitura com as seguintes expressões interrogativas: “Posso começar?” e “Vamos ouvir?”. A primeira sentença marca o papel ocupado por ela na condução do processo: o de mediadora da leitura. Durante a aula do dia 11/04/06, antes da leitura do livro *O Menino Maluquinho*, também foi possível mostrar a utilização pela professora da mesma estratégia discursiva. Na segunda sentença, ela busca reforçar o envolvimento dos alunos na atividade. O uso do pronome “vamos” tem como função modalizar o discurso e ao mesmo tempo acentuar a participação de Luciana enquanto membro do grupo.

De forma geral, o objetivo principal da professora nessas enunciações é evidenciar para os alunos os modos de participação, pois eles deveriam parar de conversar, prestar atenção e permanecer em silêncio para ouvirem as histórias lidas. Ou seja, durante a leitura, a concentração do grupo era bastante valorizada pela professora. Por isso, a atitude de Kalil não

corresponde à expectativa da professora e por isso ela repreende o aluno: “KALIL/ me deixa ler!”. Nessa interação, torna-se evidente que ao longo do tempo foram construídos determinados padrões de interação durante as atividades de leitura. Como mostramos, os comentários de Kalil e de Ivo foram bem recebidos pela professora antes da leitura do livro, assim como as observações de João Lucas, George e Ricardo na aula do dia 11/04. Nessas situações Luciana queria conhecer as hipóteses levantadas pelas crianças e identificar seus conhecimentos prévios. Desse modo, as crianças passaram a se apropriar da capacidade preditiva anunciada por Goodman (1984) do ponto de vista linguístico, mas principalmente do ponto de vista semântico. Para além da aquisição de conhecimentos cognitivos individuais e isolados, diferentes interpretações, posicionamentos e possibilidades narrativas foram construídos nas e pelas interações.

Contudo, é importante apontar que algumas interrupções são permitidas. No quadro 18, a leitura é interrompida duas vezes nas linhas 51 e 66 por alunos que desconheciam o significado da palavra “encruzilhada”. Renan perguntou: “O que que é encruzilhada?” e a professora respondeu: “Quatro esquinas”. Esse tipo de pausa era bastante frequente e os alunos se sentiam à vontade para fazer esse tipo de interrogação. O mais interessante é que poucos minutos depois, Matias faz o mesmo questionamento, mas quem responde é Renan, o aluno que havia feito a pergunta anteriormente, demonstrando que já se apropriou do significado da palavra: “Já falou/ é cruzamento”. Renan não reproduz a explicação da professora e utiliza outra palavra com o mesmo valor semântico. O aprendizado dessa palavra para os dois alunos está apenas começando. Isso demonstra que, conforme apontado por Vigotski (1934/1993) e Bakhtin (1929/1995), a construção do significado das palavras é um processo dinâmico que se modifica nos contextos diferenciados de uso pelos falantes.

Os alunos também podiam imitar os uivos do lobisomem enquanto a leitura era realizada. Notamos que nas linhas 43, 61 e 69 esse som é reproduzido por uma ou mais crianças. Mariana também imita o som produzido por outro animal, tentando repetir a ação da professora. Durante a leitura Luciana se movimentava pela sala, fazia gestos e sons diferentes e também utilizava tonalidades e entonações diversas.

Na situação específica da leitura do livro *Mitos*, a maioria das crianças conhecia o assunto dos textos, já que eles pertencem à tradição popular. Dessa forma, as suposições levantadas pela maioria dos alunos diziam respeito à confirmação ou não de um determinado enredo. Além de Kalil, Lúcio também compara a história lida com outra: “Eu sei/ um outro jeito/ Tá faltando várias coisas/ nessa história”.

Luciana demonstrou compreender essa especificidade e iniciou uma conversa com Kalil, que se estendeu para o restante da turma ao mostrar as ilustrações dos textos do lobisomem e do boto, lido logo em seguida:

Profa.: As histórias Kalil/ presta atenção/ E a sala toda/ Presta atenção aqui/ A sala toda/ ESCUTA Kalil/As histórias do folclore/ as lendas/ os mitos/ as credices/ elas não vão passando de pai pra filho?/ De filho pra filho?/ e assim por diante?/ normalmente?/ Isso aqui está escrito/ porque um moço/ chamado Marcelo Xavier/ ouviu ESSA a história desse jeito/e escreveu assim/ Tem OUTRAS pessoas/ que escreveram com mais detalhes/ não tem?

Alunos: Tem

Profa.: Tem/ Por que?/ Porque ouviram/ porque ouviram de outra forma/ Por isso/exatamente por isso/ que é folclore Kalil/ Tem a história do boto

Aluna: Ele é tão fofinho [Visualizando a imagem do boto]

Profa.: É o boto aqui/ Só aparece o boto [Referindo-se à ilustração] / Ô Kalil/

Só que lá na Amazônia com certeza

Essa história

É contada de outro jeito

No Nordeste de outro

Kalil: É por isso que aqui em uma música/ e o final é de um jeito/ e em outro lugar é de outro

Nesta sequência interacional, dois aspectos diferentes merecem ser destacados, primeiro é a diferenciação estabelecida pela professora entre oralidade e linguagem escrita, ou seja, Luciana esclarece que os textos podem ser construídos por meio de narrativas orais ou escritas. Ela pontua que as histórias folclóricas são transmitidas entre as diferentes gerações e, desse modo, enfatiza a dimensão social dessa prática. Dessa forma, podemos considerar que essa manifestação cultural é constituída historicamente pelos

sujeitos em um contexto de produção que permanece em constante modificação. Por isso, as práticas de leitura e escrita variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e, conseqüentemente, variam também os efeitos dos diferentes letramentos.

Após essa conversa com os alunos, Luciana passou nas carteiras mostrando as ilustrações do livro. Enquanto isso, a turma cantou algumas cantigas de roda como: Ciranda cirandinha, A barata diz que tem e Se essa rua fosse minha. Em seguida, a professora anunciou a próxima atividade: “Agora eu vou entregar a folha/ que tem três/ nove/ dez/ ONZE parlendas”. Mariana imediatamente diz: “Nu::::::”. E Alice pergunta: “O que que é isso?”. Em vez de definir o gênero a professora começa a ler um dos textos: “Parlenda é assim ó/ bão balalão/ sr.capitão/ espada na cinta [alunos começam a acompanhar a professora] ginete na mão/ em terra de mouro/ morreu seu irmão/ cozido e assado/ no seu caldeirão”.

A turma repete junto com a professora mais duas parlendas. Henri comenta que conhecia outra terminação do texto intitulado Hoje é domingo. Então Luciana retoma a discussão anterior:

Profa.: Pois é/ É isso que eu ia explicar/ Algumas parlendas/ também são parte do nosso folclore/ Tem gente que sabe a parlenda/de um jeito/ Tem gente que sabe de outro/ Aquela parlenda/ Cadê o docinho que estava aqui/ Eu encontrei/ acho que umas CINCO [sinalizando o número cinco com as mãos] diferentes/ Tá?/ Umas cinco diferentes”.

Em seguida ela explica que a primeira atividade que deverá ser realizada é a leitura de todos os textos. Luciana entrega as folhas e reforça: “É só ler/ não precisa nem de pegar o lápis”. Ao receber a folha, Mariana começa a guardá-la na mochila. Luciana então se dirige à aluna: “Ô Mari é pra ler/ não é pra guardar a folha/ não”. A menina responde: “Eu vou ler!”. Mariana iniciou a leitura dos textos junto com a turma. Na gravação observamos que a maioria lê em voz alta, por isso a professora orientou o grupo a tentar realizar a leitura silenciosa. Entretanto, poucos mudam o modo de ler, pois esse tipo de atividade é mais fácil para os alunos que já sabem ler, mas ainda precisam de uma atividade externa para se apropriarem do modo silencioso de ler. Dessa

forma, a leitura que se faz oralmente é importante para que os alunos possam construir hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, tentar decodificar palavras e frases e se apropriar dos sentidos do texto.

Luciana passou nas carteiras auxiliando os alunos que apresentavam mais dificuldade:

Figura 32 – Luciana auxiliando Marcos durante a leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora

Vejamos a interação que se estabeleceu entre a professora e Marcos:

Quadro 19 – Sequência interacional – “Uni duni tê”

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 24/08/07		
Tempo de gravação: de 27min14 s a		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Profa: Agora/ você sozinho	Indicando a parlenda Uni duni tê
2	LÊ com o dedinho	
3	Essa	
4	Marcos: Uni/ duni/ tê	
5	Profa: Não	
6	Quero ver você aqui	

7	Com o dedo por baixo	
8	O T/ está aonde?	
9	Aqui?	Indicando na folha.
10	Ou aqui?	
11	É uni/ duni/ tê	
12	Marcos: Uni/ duni/ tê	
13	Sala/ me	
14	Profa: Minguê	
15	Marcos: Minguê	
16	O/ sorvete/ colorido	
17	O escolhido	
18	Profa: O escolhido	
19	Marcos: Foi você	
20	Profa: Onde está escrito/ você?	Marcos não responde
21	Marcos?	
22	Danilo: Eu sei	Colega de dupla de Marcos
23	Profa: Já vou aí Danilo	
24	Marcos: É:::	
25	Aqui	
26	Profa: Não	
27	Não é essa aqui/ que nós estamos lendo?	Apontando para o texto.
28	Onde é que está escrito/ VOCÊ?	
29	Mateus: Aqui	
30	Profa: Isso	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 08/06/08.

Ao se aproximar de Marcos, a professora pede que ele leia o texto Uni duni tê: “Agora/ você sozinho/ LÊ com o dedinho”. A professora orienta o aluno a passar o dedo embaixo das palavras que lê para se certificar de que ele está decodificando o texto. Entretanto, Marcos começa a realizar o mesmo procedimento adotado pelo grupo ao acompanhar a leitura das parlendas realizada pela professora e repete o texto como se estivesse recitando. Ao perceber que o aluno não estava lendo, Luciana pede que ele identifique letras: “O T/ está aonde?” e posteriormente palavras: “Onde está escrito/ você?”.

Luciana realiza o mesmo tipo de intervenção com mais dois alunos: Danilo e Lucíola. Esse acompanhamento individual realizado pela professora é essencial para a criação de zonas de desenvolvimento iminentes, pois ao realizarmos a leitura juntos com a criança há uma possibilidade de, em algum

momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com ajuda. “Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na iminência de fazerem de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade.” (PRESTES, 2013, p. 299).

5.1.3 A participação de Mariana em 2008

Aula do dia 06/08/08

Os eventos que iremos analisar nessa seção foram vivenciados a partir da leitura do texto: “Amigos do peito”, de Cláudio Thebas, na aula do dia 06/08/08. O poema foi publicado no livro de mesmo nome e é narrado por um menino, que apresenta ao leitor o bairro onde mora, seus vizinhos e também seus melhores amigos. Vejamos a reprodução da capa do livro:

Figura 33 – Capa do livro *Amigos do peito*



Fonte: Acervo da Internet. Disponível em <<http://saladeliteraturainfantil.blogspot.com.br/2009/04/poesia-para-criancas.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

Nessa aula, as crianças tiveram contato com o texto através da folha xerocada entregue pela professora. Ao longo dos três anos de realização da pesquisa, Luciana contemplou em sua prática diversos gêneros textuais circulantes nos contextos sociais em que os alunos se inseriam e também ampliou seu contato com diferentes práticas sociais de leitura. No entanto,

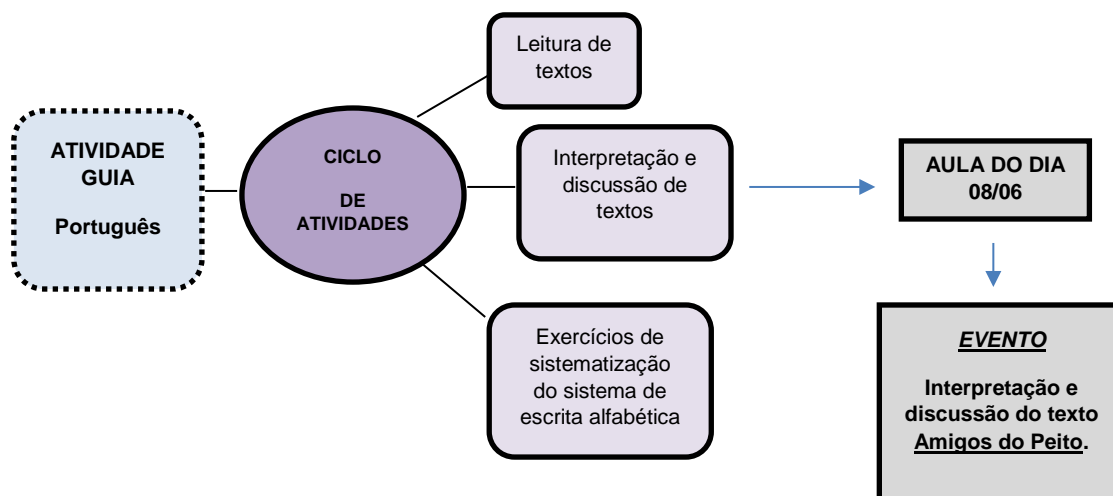
como mostrado no Quadro 16, as atividades de leitura, desenvolvidas pela professora com seus alunos, nem sempre aconteceram por meio de seu suporte original. Conforme Marcuschi (2003), o suporte é um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p.5). Em alguns casos, gênero e suporte são tratados como indissociáveis, pois apresentam características composicionais peculiares ao texto (COSTA, 2008). Mas, de forma geral, além de fixar a mensagem, os suportes também auxiliam na delimitação, na apresentação e na identificação de um gênero do discurso.

O mesmo texto publicitário fixado num outdoor ou inserido em uma revista semanal será lido de formas diferentes conforme seu suporte: a leitura do outdoor é feita à distância e muitas vezes rapidamente, de dentro de um veículo em movimento, enquanto na revista o leitor pode manusear o texto, observar detalhes, fazer a leitura em ritmos diferenciados e em ambientes que permitam maior concentração (COSTA, 2008, p. 192).

Desse modo, podemos concluir que as leituras do texto no livro e na folha xerocada afetarão o leitor de diferentes maneiras. Contudo, não é somente o suporte que se modifica na prática escolar. Muitas vezes os textos não são lidos ou produzidos na escola tendo em vista a sua função principal. O bilhete nem sempre é para lembrar ou informar, o convite não é para convidar, e assim por diante. Visando alcançar objetivos didáticos, os textos tornam-se pretextos para o estudo de conteúdos gramaticais ou para a discussão de algum tema vinculado ao conteúdo das disciplinas escolares e são reproduzidos também no quadro, no livro didático, no cartaz afixado no mural da sala de aula, etc.

Em nossa análise mostramos como professora e alunos interagiram com o poema na folha xerocada e as implicações oriundas dessas interações. Mas antes de passarmos à aula do dia 08/06/06 apresentamos o contexto de produção no qual o evento se insere:

Figura 34 – Contexto de produção da sala de aula



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nesse dia, a aula já havia sido iniciada quando a gravação em vídeo começou. Por meio das anotações realizadas no caderno de campo pela pesquisadora, foi possível recuperar o que aconteceu anteriormente. Às 13 horas, quando o sinal da escola bateu, os alunos já estavam na sala aguardando a professora. Quando Luciana chegou, pediu que todos se sentassem em seus lugares. Como mencionado, a maior parte das atividades nessa turma era realizada em duplas ou grupos de quatro alunos. Essa organização foi mantida durante os três anos pela professora. Mas, como muitos alunos desejavam mudar de lugar, a professora permitiu que eles escolhessem as duplas, mantendo o critério de criação de espaços de interação entre alunos que apresentavam níveis diferentes de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Após aproximadamente quinze minutos, a professora conseguiu finalizar a organização da sala. Em seguida, foi até o quadro e escreveu a rotina do dia:



Rotina 06/08/2008

- 1) Chegada
- 2) Para Casa
- 3) Mural

- 4) Atividade de Português
- 5) Biblioteca de sala
- 6) Lanche e Recreio
- 7) GTD
- 8) Saída

Os alunos copiaram a rotina no caderno e, ao terminarem, a professora deu início à correção coletiva do para casa. Desse momento em diante a aula começou a ser gravada. A seguir apresentamos o mapa de eventos da aula:

Quadro 20 – Mapa de eventos da aula do dia 06/08/08

Tempo	Eventos	Subeventos	Ações
00:00 – 04:26	<p>Correção oral coletiva do para casa.</p> 	Alunos e professora retomam exercício realizado no caderno de português.	<p>Os alunos Samara, Alice, Carla, Gaetano, Raul, Kalil, Kevin, Ivo, Matias, Mariana, Felícia, Michel, Giovane e Danilo leem suas respostas da atividade de interpretação de texto.</p> <p>A professora passa nas carteiras acompanhando a correção e tirando as dúvidas dos alunos.</p> <p>Ao final da atividade os alunos entregam a folha para a professora.</p> <p>Luciana retoma a atividade do caderno de português que deveria ser terminada em casa.</p> <p>Alunos leem as respostas da atividade em que deveriam apontar algumas semelhanças e diferenças entre eles e os colegas.</p>
31:29 – 35:03 3 min e 32 s	<p>Leitura oral do texto “Amigos do peito” pelos alunos: Gaetano, Alice, Clarissa, Mariana e Raul.</p> <p>Texto: Todo dia eu volto da escola com a Ana Lúcia da esquina. Da esquina não é sobrenome, é o endereço da menina.</p> <p>O irmão dela é mais velho e mesmo assim é meu amigo. Sempre depois do almoço, ele joga bola comigo.</p> <p>Já o Carlos Alberto, do lado, (do lado não é nome também) tem uma bicicleta legal, mas não empresta pra ninguém.</p>		<p>Cada estrofe do poema é lida por um aluno.</p> <p>Professora vai passando pelas carteiras acompanhando a leitura pelos alunos.</p> 

	<p>O bairro onde moro é assim, tem gente de tudo que é jeito. Pessoas que são muito chatas, e um monte de amigos do peito:</p> <p>o Bruno do prédio da frente, o Ricardo do sétimo andar, o irmão da Lúcia da esquina, o filho do dono do bar.</p> <p>O nome completo deles eu nunca sei, ou esqueço. Amigo não tem sobrenome: amigo tem endereço.</p>		
16:16 – 24:54	Resolução de folha de exercício entregue pela professora.	Conversa entre professores e alunos sobre os motivos pelos quais as pessoas leem.	
53:46 – 67:21	Correção oral coletiva da folha de exercícios pela professora.		
67:21 - 71:54	Organização da sala para o início de outra atividade.		
72:55 – 82:06	Professora escreve o para casa da próxima aula no quadro e alunos copiam no caderno.		Conteúdo do para casa: 1) Encontre uma palavra que termine com: mar, mão. 2) Pense e escreva uma lista das coisas que você gosta no seu pai.

Durante a resolução do para casa os alunos Samara, Alice, Clara, Gaetano, Raul, Kalil, Kevin, Ivo, Matias, Mariana, Carla, Michel, Giovane e Danilo leram em voz alta as respostas do exercício de interpretação do texto “Amigos do peito”. Nesse dia a professora não escreveu a correção no quadro, mas foi passando nas carteiras auxiliando aqueles que precisavam reformular suas respostas.

Assim que terminaram, os alunos entregaram a folha para a professora. Nessa escola havia uma orientação geral para que as folhas xerocadas não fossem coladas no caderno. Essa proposta deve-se à preocupação da instituição com a questão ambiental, pois para o grupo de professores seria um desperdício colar uma folha em uma página em branco, que poderia ser utilizada para outros fins. Dessa forma, cada aluno possuía uma pasta própria para guardar os exercícios. Ao analisarmos os cadernos dos alunos verificamos que algumas questões foram coladas, mas a maior parte das folhas estava organizada nas pastas.

Após a correção da folha do para casa, Luciana solicitou que os alunos abrissem o caderno de português na atividade que havia sido copiada do quadro na última aula e que deveria ter sido finalizada em casa. A professora reclamou da mudança de sala, pois o espaço que estavam utilizando no ano de 2008 era menor do que nos anos anteriores: “Se nós tivéssemos espaço/ eu queria agora/ fazer uma roda no chão”. Nesse momento observamos que as condições materiais influenciaram a dinâmica da proposta da professora e os modos de interação entre os participantes do grupo. Sendo assim, os alunos permaneceram sentados em suas carteiras.

O enunciado da atividade foi lido por Luciana: “Escolha um amigo/ ou uma amiga/ e faça uma lista de semelhanças e diferenças/ entre você e a pessoa escolhida/ Eu PEDI/ que essa pessoa escolhida/ fosse uma pessoa da sala”. O sentido do verbo “pedir”, pronunciado pela professora com uma entonação enfática, revela, na verdade, uma instrução direta. Ou seja, a atividade *deveria* ser realizada com um colega da turma. Quando Mathias lembrou que também era possível realizar o contraste com um colega da escola, a professora voltou a ressaltar: “Ou da escola/ MELHOR da sala/ não foi? E continuou: “Aí/ nós vamos fazer PRIMEIRO/ o seguinte/ é/ é/ nós vamos começar/ lá:: do Kalil [Kalil era o último aluno da fila da direita] / e cada um vai falar/ só O nome/ da pessoa escolhida/ Só O nome”.

Novamente a orientação discursiva foi marcada pelo modo injuntivo e a entonação enfática determinou as expectativas de Luciana com relação à escolha do colega e também aos procedimentos de realização da atividade. Entretanto, cabe destacar que a professora utilizou diferentes adjuntos modalizadores em sua fala, como “não foi?” ou “nós vamos”, na busca de reciprocidade e de uma menor assimetria na interação.

Desse modo, Luciana começou a chamar os alunos para que eles revelassem o nome dos colegas: “Fala Kalil”. Os três primeiros alunos não fizeram a atividade e a professora deixou que eles fizessem a atividade na hora, porém acrescentou: “Gente/ o que a professora fala/ pra fazer em casa/ tem que trazer PRONTO/ Não senhores/ Olha o atraso que é/ Eu tenho que interromper a atividade/ ou então/ deixar quem fez/ de braços cruzados/ ESPERANDO/ os dondocos/ que não fizeram em casa”. Luciana chama a atenção da turma para a importância da realização das atividades e sua relação com o desenvolvimento da aula. Muitas crianças fizeram sobre o colega que era sua dupla na sala. Depois de falarem os nomes, os alunos começaram a detalhar as semelhanças e as diferenças percebidas:

Quadro 21 – Sequência interacional – O que que vocês dois têm de semelhante/ e o que que vocês dois têm de diferente?

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 06/08/08		
Tempo de gravação: de 08min21s a 10min03s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Profa.: Agora/ olha aqui/ atenção/ atenção	
2	Ô Giovane/	
3	O João Lucas/ escolheu você/ pra fazer a lista/ de semelhanças e diferenças entre ele e você	
4	João/ conta pro Giovane/ quais são as semelhanças/ entre você e ele/ que você achou	
5	João Lucas: Cultura e inteligência	
6	Giovane: // E também professora (...)	A profa. não ouviu o aluno.
7	Profa.: E as diferenças?	

8	João Lucas: Ele é mais velho/ e ele tem.../ ele tem cabelo (louro)/	
9	E ele é mais agitado/ ele (conversa mais)	Os colegas riem.
10	Profa.: Então ó/ aqui nas/ nas/ deixa	Professora aponta para o caderno de João.
11	Ana Carla: O que que você pôs/ sobre a(...)	
12	Psiu!	Dirigindo-se às crianças que estavam rindo.
13	Profa.: Sobre a Jordana olhando para os meninos	
14	Ana Carla: É::/ inteligente	
15	Profa.: Semelhanças ou diferenças?	
16	Alice: Ué!	Rindo, olhando para a colega Jordana.
17	Ana Carla: Semelhanças	
18	Profa.: Há/ Inteligente	
19	Ana Carla: Sincera/ estudiosa/ e extrovertida	
20	Profa.: Há/ E diferenças?	
21	Ana Carla: Ela é alta/ela usa óculos/ ela é risonha/ e ela (...)	
22	Igor: O Danilo tá perguntando sobre mim//	
23	Alice: Ai que lindo!	Referindo-se à resposta de Ana Carla, olhando para Jordana.
24	Profa.: É você/ que tem que fazer sobre ele	
25	Quando você escolhe o Ivo/ você tem que saber/ em que vocês dois/ o que que vocês dois tem de semelhantes/ e o que que vocês dois tem de diferentes	
26	Não é ele/ que tem que te falar não/ né?	
27	Essa é uma atividade individual/	
28	Pode escrever do seu jeito/ que depois eu te ajudo a resolver isso aí/ tá ok?	
29	Lúcio: O que que é semelhança?	
30	Profa.: Em que que parece com o outro	
31	Lúcio: Em que eu pareço com o Ricardo?	
32	Caio: É	Respondendo à pergunta de Lúcio.

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 08/06/08.

Na linha 1 temos que o início da leitura das respostas pelos alunos é marcado pela fala da professora: “Agora/ olha aqui/ atenção/ atenção”. Luciana

propõe que João conte para o colega Giovane quais as semelhanças e as diferenças percebidas entre os dois. O menino começa pelas semelhanças: “Cultura e inteligência”. Giovane tenta complementar a resposta do colega, mas a professora não ouve e dá prosseguimento à leitura. Nesse momento as crianças estavam conversando entre si e Luciana estava ao lado de João na primeira carteira, afastada de Giovane, que se sentou na última fila. As crianças acharam graça quando o colega leu: “E ele é mais agitado/ ele (conversa mais)”.

A professora começou a fazer um comentário sobre a escrita de João no caderno, mas desistiu. Em seguida, pediu à Ana Carla para ler a sua resposta. A menina começou: “É::/ inteligente”. Luciana então perguntou: “Semelhanças ou diferenças?”. Imediatamente, Alice exclamou: “Ué!”, rindo para Jordana. A interjeição da menina revela seu espanto com relação à pergunta de Luciana. Afinal, se a inteligência fosse apontada como uma diferença entre as colegas significaria que uma não seria tão capaz quanto à outra. No entanto, consideramos que a interrogativa da professora tinha outro sentido. Através do questionamento, a professora pretendia explicitar o enunciado do exercício. Ana Carla deu continuidade à leitura das repostas: “Sincera/ estudiosa/ e extrovertida”. E logo após destacou as diferenças: “Ela é alta/ela usa óculos/ ela é risonha/ e ela ()”. A última característica registrada por Ana não é audível na transcrição, pois houve um truncamento nas falas. Ivo, se reportando à professora apontou que o colega Danilo estava pedindo ajuda para realizar a tarefa. Luciana, utilizando o modo declarativo, disse: “É você/ que tem que fazer sobre ele/ Quando você escolhe o Ivo/ você tem que saber/ em que vocês dois/ o que que vocês dois tem de semelhantes/ e o que que vocês dois tem de diferentes”. Entretanto, a professora modalizou o discurso logo em seguida: “Não é ele/ que tem que te falar não/ né?/ Essa é uma atividade individual/ Pode escrever do seu jeito/ que depois eu te ajudo a resolver isso aí/ tá ok?”.

Cabe acrescentar que aquilo que parece claro ou óbvio para a professora pode ser obscuro para os alunos. Apesar da maioria das crianças ter finalizado a atividade e a proposta para o momento basear-se na leitura das respostas, outro aluno, além de Danilo, também não havia compreendido muito bem o que deveria ser feito. Lúcio perguntou na linha 30: “O que que é semelhança?” Se não compreendesse o significado da palavra semelhança, não seria possível para o aluno realizar a atividade. Contudo, sabemos que as palavras não são

transparentes, mas opacas, polifônicas e polissêmicas. Pino (1985) acrescenta que os significados linguísticos instituídos são “relativamente estáveis, embora mutáveis, o que faz a polissemia das palavras. Entretanto, esses significados adquirem sua significação concreta no contexto da interlocução” (p. 39). Por isso, quando a professora respondeu: “Em que que parece com o outro”, Lúcio voltou a questionar: “Em que eu pareço com o Ricardo?”, buscando relacionar a réplica da professora com aquilo que planejava escrever. A confirmação não vem da professora, mas do colega que estava próximo dele, Caio confirma: “É”.

Além disso, Danilo era um dos alunos que apresentava mais dificuldades com relação à apropriação da leitura e da escrita, portanto Luciana sabia que a atividade seria mais complicada para ele. Por isso, nesse momento, a professora sinalizou que a escrita ortográfica das palavras não seria o mais importante, pois ela queria saber o que os alunos estavam pensando, suas opiniões e julgamentos. Luciana voltou a reforçar essa posição mais adiante, ao perceber que muitos alunos estavam conversando e não prestavam atenção na leitura das respostas pelos colegas:

Professora: “Fazer uma atividade dessa/ Raul/ levar o caderno/ recolher/ e dar certo ou errado/ não tem efeito nenhum/ tem efeito NENHUM/ Quê que eu tô fazendo/ Por que que eu selecionei/ essa atividade? / Esse texto sobre amizade/ para essa semana? / Pra nós CONVERSARMOS sobre isso/ pra começarmos o semestre melhor/ do que nós terminamos/ não foi isso que eu falei ontem? / Agora Ivo/ sem ouvir/ não funciona”.

Nessa fala tornaram-se explícitos para o grupo os motivos que levaram a professora a escolher um texto que trata sobre amizade e a propor uma atividade que versa sobre aquilo que os aproxima e os diferencia dos outros. Os conteúdos e as práticas escolares, de avaliação e verificação do produto final ficaram em segundo plano.

Luciana procurou contemplar a dimensão afetiva, e ressaltou que as relações estabelecidas em sala são importantes e constituem o processo de instrução, de ensino e aprendizagem. Afinal, as atividades escolares são também atividades humanas e envolvem os sujeitos em todas as suas dimensões, tal como apontado por Vigotski (1931/2012). Para o autor, a origem biológica não é suficiente para garantir ao indivíduo a condição humana. O desenvolvimento humano é visto

como resultante da interação entre quatro domínios genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. A filogênese diz respeito à história da espécie humana. Oliveira (2000) explica que todas as espécies animais têm uma história singular e essa história da espécie define os limites e também as possibilidades de funcionamento psicológico. O segundo plano genético de que nos Vigotski (1931/2012), denominado ontogênese, está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo de uma determinada espécie. Assim, o membro individual de cada espécie apresenta um ritmo determinado de desenvolvimento. Esse plano genético da ontogênese está bastante ligado à filogênese, porque os dois são de natureza biológica, sendo assim, dizem respeito à pertinência do homem à espécie (OLIVEIRA, 2000).

Já a sociogênese, ou história cultural (COLE, 2006), é o terceiro plano genético postulado por Vigotski (1931/2012), concernente à história da cultura onde o sujeito está inserido. Desse modo, compreende as formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico do sujeito. Oliveira (2000, p. 26) acrescenta que, como cada cultura organiza o desenvolvimento de um jeito diferente, “a passagem pelas fases do desenvolvimento é relida também, lida e relida pelas diferentes culturas de formas diferentes”. Por fim, o plano genético da microgênese diz respeito ao fato de que cada fenômeno psicológico tem sua própria história. Por essa razão é denominado micro, não no sentido de pequeno, mas em relação ao foco bem definido (GOÉS, 2000) e genético porque tem uma origem e há transformações, mudanças, movimento ao longo desse desenvolvimento próprio de cada indivíduo, de cada grupo cultural. Concordando com essas proposições, é importante acrescentar que esse processo não ocorre da mesma forma em todos os sujeitos. Ninguém tem uma história idêntica à do outro, mesmo vivendo sob as mesmas condições, os sujeitos são únicos, possuem particularidades reconhecidas, ou seja, semelhanças, mas também diferenças. É o plano microgenético que possibilita que o idiossincrático, o inesperado, aconteça, que os determinismos biológico e cultural possam ser superados.

Decorrentes desse dinamismo,

[...] as identidades são tomadas em seu caráter fluido, instável, fragmentado, dependente da interação social, da linguagem, e dos sistemas de significações culturais que se têm à disposição e em contínuo processo de transformação e constituição (HALL, 2000, 2003; KLEIMAN, 1998). Os objetos dos enunciados de si, a identificação e a diferenciação são

produções que se dão a partir do e no mundo cultural e social a partir das interações (ao aqui-agora da situação), aos interlocutores, (identidades em confronto e negociação) e às múltiplas dimensões e espaço-temporais que entram em jogo no processo interativo. (VÓVIO, 2012, p. 93).

Essas questões apontadas pela autora tornam-se evidentes na sequência da atividade, especialmente durante a leitura das respostas por Mariana:

Quadro 22 - Sequência interacional - Leitura das respostas por Mariana

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 06/08/08		
Tempo de gravação: de 25min41s a 26min28s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Profa.: Mari já falou	
2	Mariana: Não	
3	Profa.: Mari fez com o primo dela	
4	Fala Mari	
5	Mariana: Não	
6	Eu mudei	
7	Profa.: Hã	
8	Mariana: Eu fiz com a Ingrid/ do escolar	
9	Profa.: Escuta	
10	Vamos escutar a Mari	Referindo-se à Daniela
11	Mariana: Somos gordinhas	Colegas riem.
12	Samara: O quê?	
13	Lúcio: Gordinhas?	
14	Ivo: Ah/ não!	
15	Ricardo: Gordinha	
16	Profa.: Continua Mari	
17	Continua	
18	Mariana: Somos boazinhas	
19	Ivo: Boazinha/ sim!	
20	Mariana: Estudamos na mesma escola	
21	Ivo: Ah/ ISSO é verdade!	
22	Samara: É	
23	Mariana: Diferenças	
24	Ela é maior do que eu	
25	Moramos em casas diferentes	
26	Ela tem cabelo maior	
27	Kalil: E ela é mais chata	Laura ri do colega.

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 08/06/08.

No início da interação vemos que a professora confundiu-se com relação à participação de Mariana: “Mari já falou”. A menina informou que ainda não havia lido sua resposta, então Luciana disse: “Mari fez com o primo dela/ fala Mari”. Mesmo após escolher outra pessoa Mariana não seguiu a proposta da professora de realizar o contraste com alguém da sala: “Não/ eu mudei/ é com a Ingrid do escolar”. A professora encorajou a aluna: “Hã / Escuta/ Vamos escutar a Mari/ Fala Mari”. Mariana então prosseguiu: “Semelhanças/Somos gordinhas”. No entanto, a imagem que Mariana projetou de si entrou em conflito com a representação que os colegas possuíam da menina. A maioria não concordou com a afirmação: “Gordinhas?”, “O quê?”, “Ah/ não!”.

Luciana não fez nenhum comentário, mas sua expressão também revelou discordância:

Figura 35 – Reação da professora e das alunas diante da reposta de Mariana



Fonte: Acervo da autora

Também é possível ver na imagem que as crianças estavam rindo. Mariana retomou a leitura após a intervenção da professora: “Continua Mari/ Continua”. Quando a aluna leu as próximas respostas: “Somos boazinhas”, os alunos disseram: “Ah:::”. Ivo: reforçou: “Boazinha/ sim!”. Mariana também riu e continuou: “Estudamos na mesma escola”. Ivo concordou com a afirmação: “Ah:::/ ISSO é verdade”. A aluna prosseguiu: “Diferenças/ ela é maior do que eu/ Moramos em casas diferentes/ Ela tem cabelo maior”.

Nessa atividade as crianças falaram sobre suas características físicas, como altura e cor do cabelo, mas também de aspectos de sua personalidade como inteligência e sinceridade. Nesse movimento de construção de si e do outro, as crianças puderam ampliar seus campos de significação e refletir sobre as relações estabelecidas entre elas.

Conforme orientação da professora, após realizarem a leitura das respostas os alunos fecharam o caderno de português e deixaram, em cima da mesa, somente a folha com o texto “Amigos do peito”. Os alunos Gaetano, Alice, Clarissa, Mariana e Raul realizam a leitura do texto para a turma. Cada um leu uma estrofe, quando chegou a vez de Mariana, ela leu com fluência e entonação: “O bairro/ o bairro onde eu moro/ é assim/ tem gente/ de todo que é jeito/ pessoas que são/ muito chatas/ e um monte de/ um monte de amigos do peito”. Percebemos que a aluna avançou muito desde que entrou na escola. Em 2006, Mariana não sabia ler e tinha dificuldades em identificar as letras do alfabeto, mas leu com segurança e desenvoltura nessa atividade.

Logo após a leitura, Luciana avisou a turma que modificaria a ordem das atividades da rotina:

Professora: Agora/ antes da atividade de mural/ nós vamos fazer outra coisa/ Mudei a ordem ali/ tá? Entre o três e o quatro [apontando para a anotação no quadro]/ Eu preparei aqui/ uma atividade na folha/ Ivo/ por favor/ Eu vou entregar/ enquanto eu entrego/ vocês colocam/ NOME completo/e DATA.

Assim que receberam a folha, os alunos preencheram o cabeçalho. Luciana iniciou a atividade retomando o que havia sido feito anteriormente:

Quadro 23 – Sequência interacional – “Pra que uma pessoa lê um poema?”

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 08/06/08		
Tempo de gravação: de 25min41s a 26min28s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Profa.: Pronto?	Perguntando à turma.
2	Número UM	Lendo a questão da folha.
3	Leia o texto amigos do peito	
4	Acabamos de fazer isso/ não foi?.	
5	Número dois	
6	Responda	
7	Vira pra frente	Referindo-se a Ivo.
8	Vamos parar de bater papo?	
9	Letra A	
10	Com que objetivo/ você acha/ que uma pessoa	
11	LÊ um poema?	
12	Objetivo é (...)	Fala interrompida.
13	Matias: Igual à pessoa (...)	
14	Profa.: Espera aí	
15	Objetivo é	
16	Pra QUE/ uma pessoa/ lê um poema?	
17	Kalil: Uai!	
18	Espera aí/ pensa um pouquinho...	
19	Levanta a mão quem quer responder	
20	Ivo: A gente não vai/ escrever não?	
21	Profa.: Primeiro/ nós vamos pensar	
22	Vamos conversar primeiro	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 08/06/08.

Em seguida, a professora leu a segunda questão, utilizando um tom de voz mais baixo e com uma entonação interrogativa mais acentuada: “Número dois/ Responda/ Vira pra frente / Vamos parar de bater papo [referindo-se a Ivo]/ Letra A/ Com que objetivo/ você acha/ que uma pessoa/ LÊ um poema?/ Objetivo é (...)”/ Matias interrompe a professora dizendo: “Igual a pessoa (...)”, mas ela retoma a fala: “Espera aí/ Objetivo é/ Pra QUE/ uma pessoa/ lê um poema? Imediatamente, Kalil exclamou: ‘Uai!’. O uso dessa interjeição revela que para o menino a pergunta parecia óbvia. Mariana levantou a mão, mas a professora disse: “Espera aí/ pensa um pouquinho.../ Levanta a mão quem quer responder”. Mariana, Raul e Maurício

levantam as mãos. Nesse momento Ivo lança a seguinte questão: “A gente não vai/ escrever não?” Luciana responde ao aluno dizendo: “Primeiro/ nós vamos pensar/ Vamos conversar primeiro”.

Com essa postura, Luciana tinha como objetivo levar os alunos a assumir uma atitude reflexiva frente ao objeto de conhecimento. Além de ensiná-los a ler, a fazer uso da leitura e da escrita na escola e nas atividades cotidianas, a professora queria que eles pensassem sobre os motivos que levam uma pessoa a ler um texto. Como ela mesma havia dito anteriormente, seu objetivo enquanto docente não é produzir um registro escrito ou avaliar o que é certo ou errado, mas trocar ideias. A professora se dispôs a ouvir o que os alunos pensavam, valorizando e respeitando suas opiniões.

Como Mariana permaneceu com a mão levantada foi a primeira a responder: “Mari/ pra que uma pessoa/ lê um poema?” Mariana respondeu: “Pra saber.../ Pra saber/ é::/ Pra saber/ o quê que/ o que que tá no texto/ Porque se ele não lê/ e/ e ir direto pras respostas/ ele não vai saber”. Outros alunos também dão suas opiniões, como Alice: “Pra saber”, Matias: “Pra decorar” e Kalil: “Pra saber/ o que o poema quer dizer”.

Os usos e funções do texto apontados pelos alunos são escolares, assim como a esfera de comunicação em que a leitura de poemas acontece. As respostas das crianças remetem às atividades realizadas diariamente em sala. Mariana menciona a atividade de interpretação e discussão de textos, em que para conseguir responder as perguntas propostas é preciso ler o texto e Matias refere-se à atividade guia arquivo poético, em que as crianças decoravam e declamavam poemas.

Luciana recuperou a fala dos alunos em seu discurso, mas procurou diferenciar as práticas que envolvem o gênero poesia dos demais:

Professora: Ô gente/ quando a gente diz/ que vai ler um poema/ pra saber o que tem nele/ ou/ pra saber responder/ as perguntas/ sobre o poema/ eu leio também história/ pra saber um tema histórico/ eu leio também história/ um texto de jornal/ um texto de revista/ PRA/ responder perguntas sobre esse texto/ tá?/ Agora/ quando a gente faz/ arquivo poético na sala/ Principalmente Danilo/ arquivo poético/ que a gente faz NESTA sala/ Que é pra (recitar)/ que é pra GOSTAR de poema/ Eu fico dando atividades do poema?/ Todo dia/ tem atividades do poema/ perguntas/ pra responder sobre o poema?

Vemos que Luciana enfatizou na forma e no conteúdo da enunciação sua intenção em desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. Ela tentou diferenciar o contexto de produção da leitura de poemas, ou seja, tratava-se de uma sala de aula específica: “NESTA sala”. Contudo, os alunos não corresponderam à expectativa da professora quando ela perguntou: “*Eu fico dando atividades do poema?*” Eles responderam de acordo com sua percepção e vivência do texto poético: “Tem”. Então a professora mudou a pergunta: “Todo dia tem?” E a turma replicou: “não”.

Luciana continuou fomentando o debate, provocando os alunos sob uma perspectiva diferente, chamando atenção para diversos momentos na sala de aula: “Na maioria das vezes/ o que a gente faz com os poemas/ do arquivo poético?” E os alunos responderam: “Decora/ memoriza”. A professora concordou e acrescentou: “Memoriza e recita/ não é?” Os alunos continuaram: “Aí a gente memoriza outro”. E a professora prosseguiu: “Aí depois é outro/ não é?/ Quando a gente faz/ arquivo poético/ não é um momento gostoso/ na sala de aula/ não é gostoso?” Os alunos respondem: “É:.”. Luciana, satisfeita com a resposta, disse logo em seguida: “Então/ olha só/ As pessoas/ leem poemas/ pra se distrair/ pra descansar/ lê porque gosta de ler/ não é ler pra buscar uma informação”.

Novamente a professora tentou mostrar aos alunos que o gênero textual poema/poesia possui outras funções, não só na escola, mas também na vida. Para tanto, ela fez uso do contraste da relação entre outros gêneros: “Por que que a gente lê/ Pra quê que a gente lê jornal?” Os alunos responderam: “Pra saber/ pra olhar notícia”. Luciana concordou: “Pra saber as notícias”. Nesse instante, Samara introduziu uma reflexão importante: “Ou vê o jornal na televisão”. Ou seja, não é preciso ler um texto para se inteirar, existem outros meios que as pessoas utilizam para se atualizarem e se manterem informadas.

Luciana prosseguiu: “Pra saber o que tá acontecendo/ não é?/ Eu/ eu leio poesia/ pra SABER o que tá acontecendo? Os alunos responderam: “não” e a professora reiterou: “Não/ né?”. Nesse momento Mariana voltou a reforçar sua opinião: “Você lê poesia pra aprender”.

Vemos que o diálogo estabelecido em sala e as intervenções da professora não foram suficientes para fazer com que a aluna mudasse de ideia. Ao se dar conta disso, a professora concordou com Mariana, mas apresentou outros argumentos: “É: pra aprender também/ mas olha aqui/ Pra quê que eu ganho bilhete?/ Minha mãe deixou um bilhete pra mim/ lá na cozinha/ Pra quê que eu leio

esse bilhete?”. Ana Carla: “Pra saber o que eu tenho que fazer”. O diálogo continuou e a professora disse: “Pra saber/ o que eu tenho que fazer”. Gaetano acrescentou: “Quando ela não tem/ tempo de dizer”. E a professora comentou: “Isso/ pra saber o recado da mamãe”. Ana Carla falou sobre sua própria experiência: “É/ às vezes minha mãe/ coloca no mural assim/ pra eu ler/ Parabéns pra você”.

Luciana procurou distanciar a leitura da prática escolar ao exemplificar seu uso em uma situação que faz parte da vida das crianças e que pode variar conforme a intenção dos sujeitos, conforme nos mostra Ana Carla. A aluna relatou que sua mãe deixava bilhetes para informá-la de algo que ela precisava fazer, mas também para parabenizá-la. Entrou em cena novamente a dimensão afetiva, pois sendo um meio de comunicação, de interação entre as pessoas, a leitura e a escrita são capazes de transmitir ideias, conhecimentos e sentimentos.

Mais uma vez a professora tentou aproximar a leitura de uma situação cotidiana ao perguntar: “Pra quê que eu leio/ uma história em quadrinhos?” Michel respondeu: “Uai/ pra você se distrair”, o uso da interjeição uai mostra que para o aluno a função desse gênero está bem definida, é como se não houvesse necessidade de perguntar. Luciana reafirmou a resposta de Michel: “Se distrair/ se divertir”. Mariana novamente deu sua opinião, só que dessa vez o objetivo que ela apontou foi diferente: “Pra saber a história”.

Luciana repetiu: “Pra saber a história” e procurou estabelecer uma relação entre o gênero poesia e história em quadrinho: “Ler/ um poema/ é/ praticamente o mesmo objetivo/ de ler uma história em quadrinho/ a gente lê pra se distrair/ a gente lê porque gosta”. Clarissa acrescenta outra dimensão: “porque quando a gente não tem/ nada pra fazer/ pelo menos tem uma coisa pra ler”. A professora sintetiza as opiniões dos alunos: “Uma coisa legal/ pra ler não é?/ pra/ pode ser/ pra ocupar o tempo/ eu posso ler poesia/ domingo de manhã/ e achar gostoso?” Os alunos assentem: “Posso”.

Nessa interação vemos que a resposta para a pergunta lançada pela professora gerou bastante discussão e negociação de sentidos e significados. Na vivência do texto poético o que ficou mais marcado para os alunos não foi o gosto e o prazer, mas a escolarização da leitura desse gênero através das práticas de interpretação, recitação, memorização e, ainda, de realização de exercícios de apropriação da base alfabética. Ao realizarmos uma análise das atividades elaboradas pela professora para ensinar aos alunos conhecimentos relativos ao

sistema de escrita, constatamos uma predominância dos gêneros poema e parlenda. De um total de 34 textos encontrados nas folhas xerocadas, 20 pertenciam ao gênero poético. A maioria dos poemas memorizados pelos alunos durante a atividade guia arquivo poético tornaram-se objeto de ensino da consciência de palavras, ou seja, da capacidade de segmentar a frase em palavras; da consciência silábica referente à capacidade de segmentar as palavras em sílabas, do reconhecimento de rimas e aliterações e da consciência fonêmica, relativa à capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. A seguir apresentamos alguns exemplos:

Figura 36 – Folha xerocada ano de 2006

ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO – UFMG
1º ANO DO ABRAÇO

NOME: _____

PROFESSORA: _____

PARA CASA

- 1- RECITAR A POESIA PARA A MAMÃE OU PARA OPAPAI.
- 2- COMPLETE A POESIA COM AS PALAVRAS DOQUADROAO LADO.
- 3- MARQUE AS PALAVRAS QUE RIMAM.

A CASA

VINÍCIUS DE MORAES

ERA UMA _____
 MUITO _____
 NÃO TINHA TETO
 NÃO TINHA _____
 NINGUÉM PODIA
 ENTRAR NELA NÃO
 PORQUE NA _____
 NÃO TINHA CHÃO
 NINGUÉM PODIA
 DORMIR NA REDE
 PORQUE NA _____
 NÃO TINHA PAREDE
 NINGUÉM PODIA
 FAZER _____
 PORQUE PINICO
 NÃO TINHA ALI
 MAS ERA FEITA
 COM MUITO _____
 NA RUA DOS BOBOS
 NÚMERO _____

Fonte: Arquivos da pesquisadora

Figura 37 – Folha xerocada ano de 2007



ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO - UFMG
1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA - 2º ANO DO ABRAÇO
PROFESSORA: LUCIANA PRAZERES SILVA

NOME: _____

Querida criança,

As atividades do Para Casa devem ser feitas em local tranquilo, ou seja, sem televisão e vídeo game ligados. Use a letra cursiva para as respostas. Sempre que precisar, procure a parceria de uma pessoa adulta para lhe ajudar. Bom trabalho!

1. COMPLETE O POEMA A FOCA, DE VINÍCIUS DE MORAES, COM AS PALAVRAS DO QUADRO ABAIXO.

A FOCA

VINÍCIUS DE

QUER VER A FOCA

FICAR

É POR UMA BOLA

NO SEU

QUER VER A FOCA

BATER

É DAR A ELA

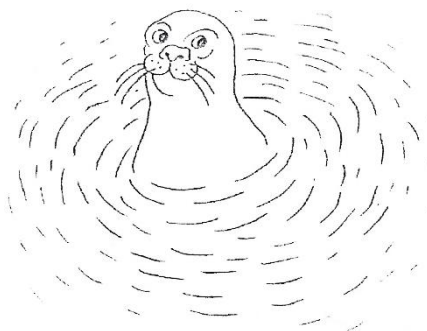
UMA

QUER VER A FOCA

FAZER UMA

É ESPETAR ELA

BEM NA



2. O verso QUER VER A FOCA aparece mais de uma vez no poema. Circule o verso. Quantas vezes ele apareceu?

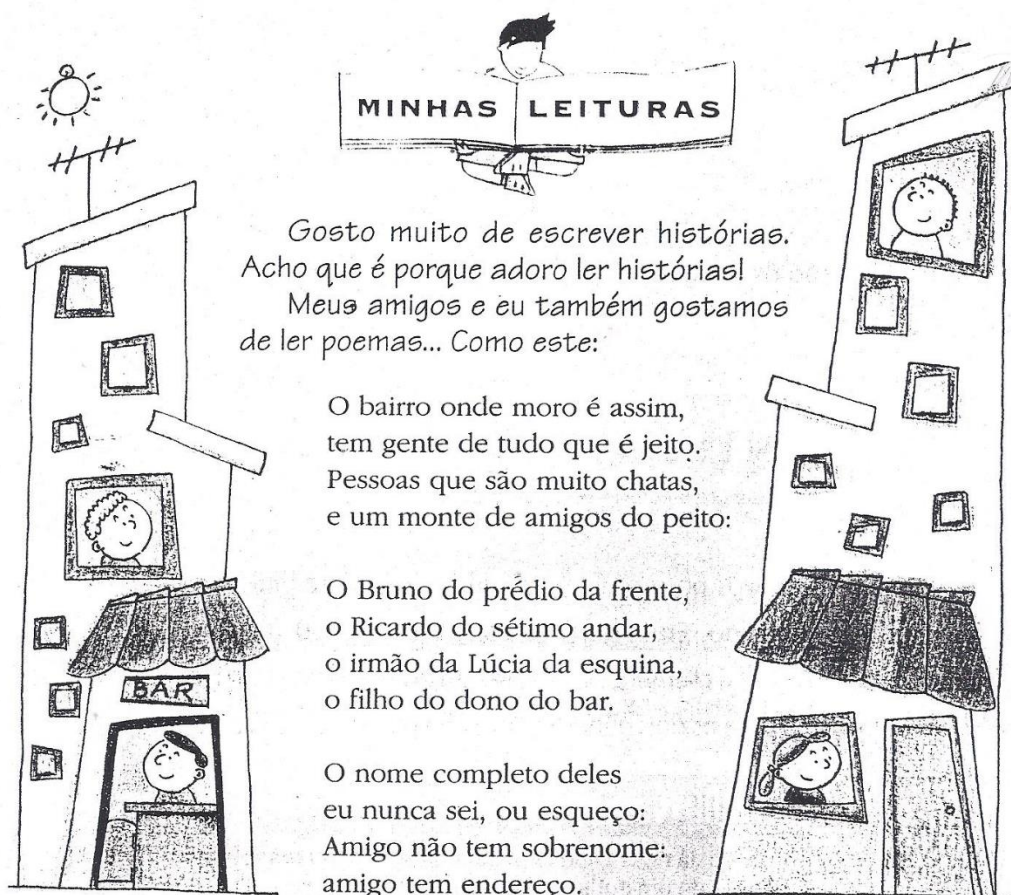
.....

3. Escreva nos espaços uma nova rima para cada palavra retirada do poema.

Foca: Barriga:

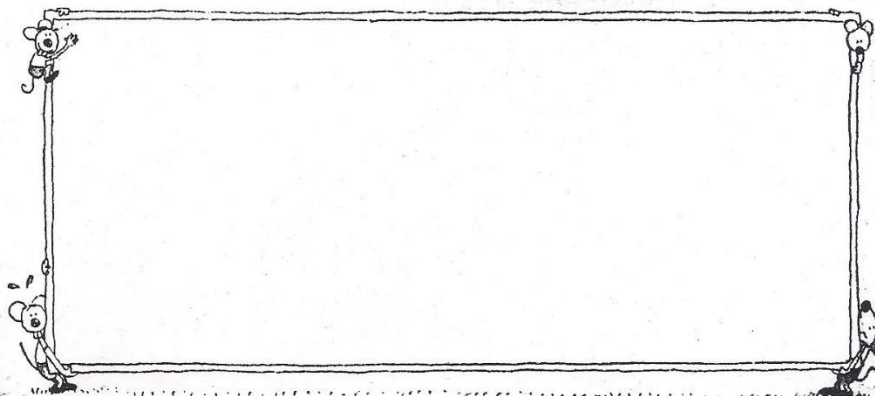
Sardinha: Dêta:

Figura 38 – Folha xerocada ano de 2008



Cláudio Thebas. *Amigos do peito*. Belo Horizonte: Formato, 1996. p. 13.

*Eu também tenho amigo de tudo que é jeito!
Alguns deles são assim:*



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Como mostram as figuras, os poemas assumem nessa situação um papel secundário e subsidiário. Portanto, durante a interação em que o grupo discutiu

sobre os motivos que levam uma pessoa a ler um poema, percebemos que a professora permaneceu no campo teórico, do que seria melhor ou mais adequando ao gênero. Mas as crianças falaram sobre suas vivências concretas, e na vida diária da sala de aula, o que acabou acontecendo foi a perda da interação lúdica e rítmica com os poemas. Interação essa que poderia levá-los à percepção do poético e ao gosto pela poesia, conforme apontado por Soares (2011).

Outro aspecto relevante das interações é que apesar de não ter conseguido alcançar seu objetivo principal com essa conversa, a professora levou os alunos a pensar e a refletir sobre os usos e funções do texto escrito poema. Luciana procurou criar junto aos alunos situações de instrução, Zonas de Desenvolvimento Iminentes (ZDI) (PRESTES, 2012) que promovessem o acesso deles à compreensão do código escrito. Ao falarem e pensarem coletivamente sobre a leitura, os alunos vão tomando consciência do próprio processo de aprendizagem e dos objetivos da professora ao propor as atividades (GOMES, 2013). Para Vigotski (1991), a utilização da palavra é a porta para o desenvolvimento da consciência, portanto a discussão instaurada na sala de aula permitiu que os alunos desenvolvessem o reconhecimento das compatibilidades entre as exigências das situações de aprendizagem e os seus próprios recursos.

5.2 A constituição de trajetórias sociais e singulares na EJA

5.2.1 A participação de João Carlos em 2006

Aula do dia 21/06/06

A análise dos mapas de eventos das aulas observadas durante o ano de 2006 tornou evidente que o foco do trabalho desenvolvido pela professora Emília recaiu sobre o processo de decodificação e fluência da leitura. Na maioria das aulas, a professora solicitou aos alunos a leitura oral (coletiva ou individual) de sílabas, palavras e pequenos textos. As leituras coletivas eram realizadas por toda a turma sob a orientação da professora. Com frequência, Emília utilizava uma régua para

indicar a sílaba que deveria ser lida pelos alunos. Os textos lidos eram os mesmos das folhas de exercícios. Em algumas aulas, os textos foram reproduzidos no quadro pela professora. Emília permanecia atenta ao ritmo e entonação dos alunos, especialmente daqueles que ainda não liam com a fluência esperada.


As leituras individuais tinham como objetivo principal avaliar o processo de decodificação das palavras pelos alunos e eram realizadas quando a turma estava envolvida com a resolução das folhas de exercícios. Emília chamava os alunos para “tomar a leitura”. Ela permanecia sentada em sua mesa e os alunos ficavam em pé próximos a ela. Os textos escolhidos podiam ser os mesmos da folha que havia sido entregue ou outros que a professora extraía de livros didáticos de alfabetização de crianças e adultos. Vejamos dois exemplos de textos, *Benedita* e *A Girafa*:

Figura 39 - Folha de exercícios 10/04/2006

1. Leia:

Benedita

Benedita cuida de Beto, o bebê de Dona Betina.
Ela é babá dele.
Beto mama no peito e o leite da mãe dá muita saúde ao menino.
Benedita põe Beto no colo e fala:
— Como Beto é bonito, vivo e sadio!



2. Marque a resposta certa:

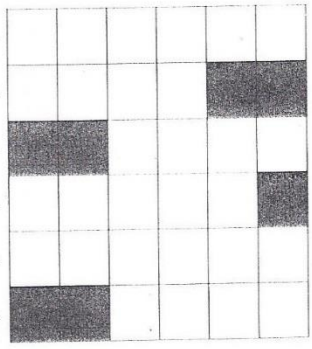
O nome da babá é: Bete | Beto é: o noivo
 Belita | o bebê
 Benedita | o pai

3. Complete:

Beto _____ e o leite da mãe dá muita _____

4. Circule no texto as palavras que têm b ou B. Depois copie-as abaixo.

5. Complete os quadrinhos de acordo com as figuras:



6. Copie as palavras que você escreveu:

Figura 40 - Folha de exercícios 08/06/2006

gema
ge-ma

girafa
gi-ra-fa

relógio
re-ló-gio

A girafa

Gina e Eugênio são gêmeos.
Domingo eles foram ao zoológico.
Muita gente foi ver a girafa.
A girafa é um animal selvagem.
Eugênio perguntou a Gina:
— Ouviu o rugido da girafa?
Gina riu do irmão gêmeo e falou:
— A girafa não ruge. Ela é muda!

rugido: urro de leão e de outros animais selvagens.

36

Fonte: Arquivos da pesquisadora

Os gêneros textuais trabalhados pela professora, nas aulas em que fizemos a observação participante, no ano de 2006, foram o texto didático, o cabeçalho, o enunciado de exercício e o conto. Vejamos o quadro 24 que apresenta a caracterização das atividades de leitura:

Quadro 24 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada:

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	SOB QUAIS CONDIÇÕES?	PARA QUÊ?
Esfera da atividade humana, gêneros e suportes	Participantes	Modos de leitura	Tempos e espaços	Com quais objetivos e resultados
Esferas da atividade humana: Didática Literária Gêneros textuais: Manchete Cabeçalho Enunciado de exercício Didático Poesia Propaganda Lista Suporte: Folha xerocada e caderno	Alunos	Silenciosa e individual	Na sala de aula, durante a atividade guia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender sobre a identificação das folhas de atividades • Identificar o próprio nome, o nome da escola e da professora • Compreender o que deve ser feito no exercício • Realizar leitura oral com ritmo e entonação • Reconhecer as diferenças entre a segmentação da fala e da escrita • Ter consciência de rimas e terminações de palavras • Acompanhar a leitura da professora e dos colegas • Realizar atividades de interpretação de texto orais e escritas
		Oral para a professora Oral para a turma	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula, para avaliação da professora. • Na sala de aula, durante a resolução de exercícios. 	
	Professora	Oral e coletiva Oral e com um aluno específico	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula, durante a resolução de exercícios e a atividade guia de “tomar leitura”. 	

A principal condição para a escolha do material escrito era a sua relação com a família silábica que estava sendo trabalhada, pois as atividades de leitura nessa sala de aula eram sistematizadas com base nessa unidade analítica. A própria professora revela isso na aula do dia 07/06. Após realizarem a leitura do texto O Jabuti e a Jibóia, que fala sobre um jantar ocorrido na casa da cobra. Nesse texto, todos os pratos possuíam a letra “j” no nome: acarajé, canjica, suco de jenipapo etc. Emília ironiza a possibilidade de um jabuti comer acarajé e acrescenta: “só porque a gente tem / que aproveitar / os nomes / escritos com a letra J”. Percebemos que naquele momento o que importa para a professora é a função do texto, que, nesse caso, é ensinar a relação entre grafemas e fonemas de famílias silábicas conhecidas pelos alunos. O principal instrumento utilizado pela professora para a condução dessa proposta era a ficha em que as sílabas eram apresentadas. Todos os alunos receberam esse material e Emília orientava a turma diariamente quanto ao seu uso. Para a professora, os alunos só conseguiriam aprender a ler depois que decorassem todo o conteúdo. Vejamos a reprodução da ficha:

Figura 41 – Ficha das famílias silábicas

	pa-pe-pi po-pu-pá		fa-fe-fi fo-fu-fão
	ma-me-mi mo-mu-mãe		na-ne-ni no-nu-não
	da-de-di do-du-dão		ja-je-ji jo-ju-jão
	ca-co cu-cão		ga-ge-gu
	va-ve-vi vo-vu-vão		na-ne-ni no-nu-não
	ba-be-bi bo-bu-bão		xa-xe-xi xo-xu-xão
	sa-se-si so-su-são		za-ze-zi zo-zu-zão
	la-le-li lo-lu-lão		ge-gi
	ta-te-ti to-tu-tão		nha-nhe-nhi nho-nhu-nhão
	ca-ci		ca-co cu-cão

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como é possível notar, todas as imagens referem-se a palavras que contêm uma das sílabas da família. A maioria segue o mesmo padrão: consoante e vogal e consoante junto com a terminação “ão”. Não há nenhuma relação semântica entre as palavras e, por isso, não é possível categorizá-las.

Na aula do dia 21/06, a professora chegou um pouco atrasada e a sala estava cheia de estudantes. Como a escola procurava flexibilizar o horário de entrada para atender a demanda dos alunos, em sua maioria trabalhadores, ao longo da aula os lugares iam sendo ocupados. A professora iniciou as

atividades a partir da leitura de palavras e identificação das famílias silábicas que estavam escritas no quadro:

Quadro 25 – Sequência interacional – Identificação das famílias silábicas

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 21/06/06			
Tempo de gravação: 15min49s a 20min22s			
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização	
1	Emília: Ô gente/ só pra não desmanchar/ sem a gente ler	Apontando para o quadro.	
2	Que família que é essa aqui?		
3	Graziele: Ba	Vários alunos repetem	
4	Emília: Ba de quem?		
5	Ba		
6	Alunos: Ba		
7	Rita: Bala		
8	Emília: Da bala		
9	E o be?		
10	Maria: Be/ bebe		
11	Emília: Be de bebe/ E bí?		
12	Luciene: Bi de bico		
13	Emília: de bico		
14	Bo?		
15	Alunos: bola		
16	Emília: e bu?		
17	Alunos: bule		
18	Emília: bu/le		
19	Aqui é a família da?		Apontando para o quadro.
20	Alunos: Casa		
21	Emília: Ca da?		
22	Alunos: casa		
23	Emília: co do?		
24	Alunos: Copo		
25	Emília: Copo/ e Cu?		
26	Berenice: Coco		
27	Alunos: cuco		
28	Emília: cuco		
29	Não/ não é coco não		
30	CU/co		
31	Coco é aqui/ no CO		

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 21/06/06.

Nessa interação, é possível perceber que cada sílaba possui uma palavra correspondente. Quando a professora perguntou: “Ba de quem?”, os alunos deveriam responder “bala”, não poderia ser qualquer palavra formada por essa sílaba. O próprio uso do pronome relativo “quem”, indica essa referência específica, ou seja, a personificação da coisa. Nesse momento, torna-se evidente que Emília está mais preocupada com a memorização das famílias, já que existe somente uma resposta para aquela pergunta. A ênfase recai sobre a internalização dos padrões regulares de correspondência entre grafemas e fonemas. A leitura é vista como um processo instantâneo, que pressupõe a decodificação de letras em sons da fala. Entretanto, é preciso destacar que a língua possui diversas irregularidades e o mesmo som pode ser representado por letras diferentes.

Essa questão pôde ser percebida quando a professora quis que os alunos indicassem a palavra correspondente à sílaba “cu” e perguntou: “E cu?”, Berenice prontamente respondeu: “Coco”. Emília replicou: “Não/ Não é coco não/ CU/co/ Coco é aqui/ no CO”. No entanto, a professora não considerou que a aluna estava atenta ao som produzido pela sílaba “co” no final da palavra, ou seja, para a produção do fonema /u/ em “coco” quando falamos.

Outra interação que nos chamou a atenção foi durante a leitura da palavra “fada”. Emília apontou para as sílabas “fa” e “da” e os alunos repetiram: “Fa/ca”, palavra que havia sido lida anteriormente. A professora mostrou novamente as sílabas “fa” e “da” e disse: “Fa”. Fabíola rapidamente completou: “fa/ve/la”. Emília tampou o rosto com as mãos e disse: “Ô fafá/ para”. Fabíola se desculpou e Emília indicou mais uma vez as sílabas no quadro. Maria leu: “Fada” e os colegas repetiram: “Fada”. A professora então disse:

Emília: “Isso/ Não/ eu tenho que falar/ porque a Fabíola não/ Ela não limpa a cabecinha [passando as mãos em volta da cabeça]/ Tem que limpar a cabecinha/ e ocupar a cabecinha/ só com o que está vendo/ Não pode misturar/ o que está aqui dentro não [colocando as mão na cabeça] / Senão atrapalha”.

Diferentemente de Berenice, Fabíola volta-se para o aspecto

semântico da leitura da palavra, ou seja, para os sentidos e significados que essa atividade desperta. Por que será que ao tentar ler uma palavra iniciada com a sílaba “fa”, a aluna pensa logo em favela? O que essa palavra desperta em sua consciência? Qual é o contexto social e cultural em que essa aluna se insere? A professora quer que a aluna “limpe a cabecinha”, mas como é possível fazer isso? Os olhos são os órgãos do sentido que nos permitem visualizar letras e palavras, mas a leitura não é um *input* visual. Conforme Goodman (1985), a imagem perceptual é formada a partir da identificação dos sinais gráficos que serão decodificados, e do processo de busca de pistas sintáticas, semânticas e fonológicas relacionadas à imagem em nossa memória. Do nosso ponto de vista, esse processo é ainda mais complexo, pois os aspectos semânticos envolvem as vivências, as necessidades, os interesses, os impulsos, o afeto, as emoções e as decisões desses sujeitos que qualificam qualquer processo psicológico ou atividade humana (GONZÁLEZ REY, 2009). É por isso que Fabíola não faz somente a leitura da palavra, mas a leitura de mundo (FREIRE, 1989).

Após a leitura de palavras no quadro, a professora deu continuidade à aula, vejamos os eventos que se seguiram:

Quadro 26 - Mapa de eventos da aula do dia 21/06/06

Tempo	Eventos	Subeventos	Ações
00:00 – 10:38	Organização da sala de aula para o início das atividades.		Alunos e professora organizam seu material. Emília conversa com alunos sobre atividade da aula anterior.
10:39 – 15:52	Escrita do nome da cidade e data do dia pela professora no quadro e cópia no caderno pelos alunos.		Professora escreve com letras cursiva e de imprensa.
15:53–35:22	Leitura oral coletiva de texto entregue na aula anterior	Leitura oral individual de palavras por alunos escolhidos pela professora.	Professora escolheu algumas palavras do texto para que os alunos lessem.
35:23 – 1:45:55	Reprodução dos exercícios 1 e 3 da folha xerocada no quadro negro pela professora e resolução coletiva.	Professora conversa com alunos sobre o funcionamento da escola nos dias dos jogos do Brasil.	
1:46: 56 – 1:14:02	Reprodução do exercício 4 da folha xerocada no quadro negro pela professora e cópia do exercício no caderno pelos alunos.		
1:14:03-128:36	Leitura oral coletiva das palavras do exercício 4.		

Conforme podemos observar no quadro 26, após a organização da sala, Emília escreveu o nome da cidade e a data do dia com letras cursiva e de imprensa no quadro negro. Assim como acontecia na sala de aula das crianças, alguns alunos ainda não dominavam o uso da letra cursiva, por isso era necessário que a professora realizasse o registro escrito com os dois tipos de letras. Enquanto escrevia, a professora pediu aos alunos que soletrassem as letras do cabeçalho: “Belo Horizonte, 21 de junho de 2006”. Esse tipo de escrita colaborativa do cabeçalho foi realizado em outras aulas, seguindo o mesmo padrão. A professora escolhia uma palavra ou parte dela e pedia que determinado aluno ou o coletivo da sala de aula ditasse as letras correspondentes para que ela escrevesse no quadro. Como mostramos nas análises da sala de aula das crianças, esse tipo de prática também era realizado por Luciana. Entretanto, além do cabeçalho, a professora das crianças registrava diariamente no quadro a rotina do dia. Além disso, a escrita poderia ser realizada por ela ou pelas crianças. Mas, na sala de aula dos adultos, não foi possível observar ao longo da pesquisa nenhuma aula em que houvesse uma rotina de atividades explícita ou que os alunos também escrevessem no quadro.

Durante a escrita do cabeçalho pela professora no quadro negro, ela perguntou para Matias: “O que vem depois de belo?”. Antes que ele pudesse responder, Ivonete, a vice-diretora da escola chegou e cumprimentou a turma. Ela elogiou os cadernos dos alunos e mostrou-se satisfeita com a sala cheia. Depois que Ivonete saiu, Emília retomou a atividade, indagando Matias: “Você tá com vergonha de mim/ ou você não quer falar?/ Você sabe/ que você pode falar/ que você não quer falar hoje/ né filho?/ Você vai querer?” Matias respondeu: “Amanhã/eu falo”. Emília aceita o posicionamento do aluno: “Amanhã?” e pede a João Carlos para completar o nome da cidade. Esse momento é importante, pois mostra como o aluno iniciou o seu processo de aprendizagem da leitura e o nível de desenvolvimento em que a maioria da turma se encontrava. Além disso, também torna evidente o processo de interação entre os participantes, vejamos a sequência:

Quadro 27 – Sequência interacional – Soletração da palavra “Horizonte” por João Carlos

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 21/06/06		
Tempo de gravação: 15min49s a 20min22s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Emília: Seu Carlos / completa o nome / da nossa cidade / pra mim?	
2	João Carlos: O	
3	Emília: Antes do o/ tem uma letra/ ela não tem som/ é o h	
4	João Carlos: H/ o/ r	
5	Matias: l	
6	Emília: É o seu Carlos que falou?	De costas para a turma, virada de para o quadro.
7	Matias: Eu/ eu que falei	
8	Emília: Não/ é só o seu Carlos agora	
9	Matias: Ah é	
10	João Carlos: ho/ ri/ z::	
11	Emília: Só o seu Carlos	
12	Emília: Z::ON /Z::ON/ Z::ON	
13	Fala pro ouvido / do senhor / que o senhor acha / qual que tá faltando	
14	Emília: HO/ RI	
15	João Carlos: Z::on/ Z::on	
16	Emília: Zon/ te	
17	O RI já tá pronto	
18	HO/ RI	
19	João Carlos: Zon	Falando baixo.
20	Emília: Agora pensa / como é que a gente forma / a sílaba ZON	
21	Liga lá no fundinho/ na gavetinha que o senhor acha	
22	João Carlos: Zon/ zon	Falando baixo.
23	Emília: Zon/ za / ze / zi / zo / zu	
24	za / ze / zi / zo / zu	Falando mais pausadamente.
25	É diferente de sa/se/ si/ so/ su	
26	Hori/ ZON	Destacando a sílaba “zon”.
27	João Carlos: Hori/ zon	
28	Tem o N?	
29	Emília: É/ tem o n / do nariz / muito bem	
30	Tem o som do nariz	
31	Mas que letra / que me ajuda / a fazer o ZON?	
32	Até agora a gente ficou no ho/ ri	
33	Vocês duas não vão conversar não/ senão vou mandar vocês lá pra Ivonete	

34	HO/ RI	
35	João Carlos: Zon	
36	Emília: Como é que eu faço o zon?	
37	ZON / é o ZO / com o N / do nariz / não é?	
38	ZO/ com o n fica ZON	
39	Onde que eu acho o ZO?	
40	Não é no za/ ze/ zi/ zo/ zu?	
41	Zo de ZONA	
42	Como é que eu escrevo ZO?	
43	João Carlos: ZO	Olhando para o caderno.
44	Emília: Pode olhar	Autorizando o aluno a consultar o caderno.
45	Pode olhar no caderno	
46	João Carlos: N/ e/ é NI?	
47	Emília: Não/ tem o i/ mas é depois	
48	Seu Carlos/ sozinho tá?	Pegando uma régua
49	Vamos/ sozinho	Apontando para o alfabeto acima do quadro
50	Emília: a/ b/ c/ d	
51	Não começa não/ por favor	
52	Fátima: Eu não tô falando/ não	
53	Emília: Por favor	
54	Fátima: Mas eu não tô	
55	Emília: Não/ não	
56	Tá sim	
57	Ô dona Fátima	
58	A senhora tá lendo alto/ dona Fátima	
59	Fátima: É meu livro aqui	
60	Emília: Hora de leitura dona Fátima/ hora séria	
61	João Carlos: a/ b/ c/ d/ e/ f/ g.../ h/ i/ j/ l	
62	Emília: K	
63	João Carlos: k	
64	Emília: K de Kely/ né?	
65	Lembra?	
66	Precisa de preocupar com quatro letras/ essa é uma delas	
67	João Carlos: m/ n/ o/ p.../ q/ e	Emília aponta para a garganta.
68	Ra	
69	Emília: é o ra/ do r::a	
70	João Carlos: ra	
71	Emília: RA/ RE/ RI/ RO/ RU/ RA	
72	R/ R	
73	E	
74	Emília: Não/ você não entendeu o que eu falei	
75	João Carlos: R	

76	s/ t/ u/ v/ x	
77	Pode pular	Referindo-se as letras y e w.
78	Z	
79	Emília: z	Repete a letra olhando para o aluno.
80	Essa letra aqui/ o senhor não precisar dela/ não?	
81	João Carlos: é z	
82	Emília: Ah/ isso não pode acontecer outra vez/ não	
83	Porque senão eu vou ficar/ doidinha	Fazendo sinal com as mãos.
84	Chegou num ponto/ que vocês que já aprenderam/ não podem esquecer	
85	Tá bom filhinho?	
86	Tá faltando olhar o lado de cá da ficha	Gesticulando como se estivesse virando uma página.
87	Que tem o alfabeto e decorar as letras/ tá bom	
88	Ho/ri?	
89	João Carlos: z	
90	Emília: Z	Escrevendo no quadro.
91	João Carlos: o	
92	Emília: o	
93	João Carlos: n?	
94	Emília: Muito bem/ gato	
95	Parabéns	
96	Eu chamo atenção/ porque eu gosto muito de vocês	
97	E vou pedindo pra estudar	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 21/06/06

De acordo com o quadro 27, observamos que o aluno iniciou a soletração pela letra “o”. Por isso, rapidamente a professora interveio: “Antes do o/ tem uma letra/ ela não tem som/ é o h?”. O aluno incluiu a letra h no início: “H/ o/ r/ i”, contudo, João Carlos apresentou dificuldades em solterar a próxima sílaba. O aluno permaneceu em silêncio tentando identificá-la. A professora, então, repetiu essa sílaba algumas vezes dando ênfase ao fonema /z/: “Z::ON /Z::ON/ Z::ON”.

Emília utilizou um tom de voz alto e firme. Ela tentou chamar a atenção do aluno para a percepção auditiva: “Fala pro ouvido / do senhor / que

o senhor acha / qual que tá faltando”. João Carlos imitou a professora e também repetiu algumas vezes a sílaba “zon”, buscando fazer a correspondência grafema-fonema. Entretanto, o aluno utilizou um tom de voz baixo, como se estivesse falando para ele mesmo. Emília disse ao aluno: “Emília: Agora pensa / como é que a gente forma / a sílaba ZON/ Liga lá [apontando para a cabeça] no fundinho/ na gavetinha que o senhor acha”. Ou seja, para a professora a informação estava armazenada em algum lugar no cérebro do aluno.

João Carlos continuou pronunciando a sílaba “zon” baixinho: “zon/ zon”. Nesse momento, a professora resolveu recorrer à família silábica do “z”: za / ze / zi / zo / zu?/ É diferente de sa/se/ si/ so/ su/ Hori/ ZON [destacando a sílaba zon]”. João Carlos ficou um tempo calado e disse: Hori/ zon/ Tem o N? Nesse momento, a resposta de João Carlos não correspondeu exatamente à dica que a professora deu, com a introdução das famílias silábicas. No entanto, Emília ficou satisfeita com a reflexão do aluno e disse: “Tem o n / do nariz / muito bem”. Para fazer com que o aluno avançasse ainda mais, a professora lançou mais uma pergunta: “Mas que letra / que me ajuda / a fazer o ZON?/ Até agora a gente ficou no ho/ ri”. Antes que João Carlos respondesse, Emília chamou a atenção de duas alunas que estavam conversando. Para a professora todos deveriam permanecer em silêncio com a atenção voltada para a atividade.

Emília retomou a interação com o aluno: “ZON / é o ZO / com o N / do nariz / não é?/ Como é / que eu escrevo / o ZO?”. João Carlos resolveu consultar escritas anteriores do cabeçalho em seu caderno, e a professora percebendo a sua intenção disse: “Pode olhar/ Pode olhar no caderno”. Após ler a palavra “horizonte” no caderno, João Carlos respondeu: “N/e/ é NI?”. João Carlos se ateuve a letra “n”, já que a professora havia confirmado que havia essa letra na sílaba, e, como a próxima vogal após o “n” é a letra “e”, ele responde: “n / e”. Entretanto, a sílaba que ele forma com as letras “n” e “e” é “ni”.

A professora não prestou atenção na hipótese do aluno e resolveu intervir de outra forma. Acreditando que o problema de João Carlos é a não identificação correta das letras, Emília pegou uma régua e começou a apontar

para as letras do alfabeto pintado acima do quadro, todas as letras eram pintadas com tinta, as maiúsculas de vermelho e as minúsculas de azul, conforme pode ser observado na imagem que segue.

Figura 42 – Professora apontando para as letras com a régua



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Antes que o aluno iniciasse a identificação das letras, a professora enfatizou: “Seu Carlos/ sozinho tá?/ Vamos/ sozinho”. João Carlos iniciou: “a/ b/ c/ d”. Emília interrompeu o aluno e direcionando-se à Fátima no modo imperativo disse: “Não começa não/ por favor”. A aluna redarguiu: “Eu não tô falando/ não”. A professora insistiu: “Não/ não/ Tá sim/ Ô dona Fátima/ A senhora tá lendo alto/ dona Fátima/ Hora de leitura dona Fátima/ hora séria”. O discurso da professora demonstra que, para ela, a leitura é um processo individual, centrado no amadurecimento de estruturas cognitivas internas. Por esse motivo, as interações em sala de aula concentravam-se no espaço interacional professora-aluno. Aqueles que já possuíam um desenvolvimento maior deveriam permanecer calados e não podiam ajudar os colegas. Para Emília, a sua participação poderia atrapalhar o processo de apropriação dos demais e somente a suas intervenções poderiam conduzir os alunos ao resultado esperado.

A professora deu prosseguimento à identificação das letras e João Carlos recomeçou sob a orientação da professora. Ao chegar à letra “z”, Emília questionou: “Essa letra aqui (apontando para o z) / o senhor não vai precisar / dela / não?”. Voltando-se para o grupo Emília disse:

Ah/ isso não pode acontecer outra vez/ não/ Porque senão eu vou ficar/ doidinha/ Chegou num ponto/ que vocês que já aprenderam/ não podem esquecer/ Tá bom filhinho? Tá faltando olhar o lado de cá da ficha/ Que tem o alfabeto e decorar as letras/ tá bom?

Emília reforça a importância do treino e da memorização para a aprendizagem da leitura através das fichas. A professora se preocupa com um possível “retrocesso” daqueles que já alcançaram determinado avanço. Contudo, cabe destacar que, conforme Vigotski (1927/2013), o processo de desenvolvimento não é linear e progressivo e pressupõe idas e vindas. João Carlos encontrava-se no processo inicial de aprendizagem da leitura, e, para a professora, ele poderia realizar a soletração. O aluno conseguiu identificar as letras do alfabeto quando a professora apontou a sua escrita na parede. Mas não foi capaz de realizar a relação entre grafema e fonema. Quando ele tentou formar a sílaba “zon”, acabou formando “ni”. Nesse momento, João Carlos seguiu a lógica das famílias silábicas introduzidas pela professora, formadas por consoante e vogal. Mas, em vez de problematizar a resposta dada pelo aluno e levá-lo a reflexão, a professora reforçou a importância da memorização no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Emília procurou chamar a atenção da turma para o princípio do sistema alfabético de escrita, para as relações entre grafemas e fonemas. A escolha dos objetivos e conteúdos de ensino é sempre uma decisão que reflete valores e crenças daqueles que a realizam. Durante o ano, a professora desenvolveu inúmeras atividades que visavam a esse aprendizado, entretanto gostaríamos de salientar que em muitas delas o cunho avaliativo sobrepôs-se à produção de sentido. Emília utilizou diversas vezes em seu discurso a expressão “para mim”. E esse “para mim” significava “para eu (...) avaliar”.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar refere-se à linguagem utilizada pela professora para parabenizar o aluno. Quando João Carlos

consegue finalmente alcançar o objetivo proposto, Emília diz: “Muito bem/gato”. E ainda acrescenta: “Eu chamo atenção/ porque eu gosto muito de vocês/E vou pedindo pra estudar”. A linguagem utilizada pela professora nessa sala de aula concentrava grande parte da carga afetiva da relação professor/aluno. Em diversos momentos, Emília utilizava também palavras no diminutivo, como pode ser visto ao longo da interação estabelecida “filhinho, fundinho, gavetinha. Oliveira (2007) chama atenção para isso ao afirmar que “o uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção (p. 84)”. Entretanto, esse tratamento dispensado aos alunos foi fundamental para estabelecer uma relação afetiva com os mesmos. Sabemos que os jovens e adultos que frequentam as salas de alfabetização são marcados por histórias de fracasso e de exclusão. Por isso, quando o aluno da EJA tenta reatar o vínculo interrompido, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos. Conforme Leite *et al* (2012) o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma a garantir todas as condições possíveis para que as experiências vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumentará a chance de o aluno continuar o seu processo escolar.

5.2.2 Participação de João Carlos em 2007

Aula do dia 25/09/07

Diferentemente da sala das crianças em que não houve mudanças significativas no ano de 2007, na sala de aula da EJA aconteceram diversas modificações quando os alunos foram promovidos para o básico 2. A professora Emília do ano de 2006 permaneceu junto à nova turma do básico 1 e os outros alunos promovidos ao básico 2 foram apresentados à Sônia, professora do segundo segmento no ano de 2007. Como mencionado, Sônia atuava como coordenadora pedagógica do 1º ciclo, no turno da tarde da

mesma escola. Além dos 13 alunos que vieram do primeiro segmento, foram matriculados 23 novos alunos na turma.

A sala de aula também mudou, mas a estrutura era muito parecida com a anterior. A principal diferença era a de que nesse espaço havia uma maior quantidade de cartazes e imagens nas paredes e murais. Cabe destacar que todo o material foi criado pelas crianças e suas professoras nos turnos da manhã e tarde. Consideramos que o ambiente físico da sala de aula também pode ser lido e interpretado, pois nos fornece pistas importantes sobre a organização da vida diária do grupo (CASTANHEIRA, 2004). Nesse caso, a ausência de produções dos jovens e adultos indica a ocupação de um espaço que não lhes pertencia. Um contexto em que se acolhem crianças que estão aprendendo a ler. Vejamos as imagens a seguir:

Figuras 43 e 44 - Cartazes e imagens na sala de aula em 2007



Fonte: Arquivos da pesquisadora

No entanto, as maiores mudanças que ocorreram nessa sala foram em relação às interações entre professora e alunos. Como mencionado, Emília, professora do básico 1, 2006, estabeleceu uma relação bastante próxima com os alunos. Ela utilizava um tom afetivo e com frequência fazia uso de palavras no diminutivo para se dirigir aos alunos. O grupo de jovens e adultos se transformava em “turminha”, João Carlos passava a ser “filhinho” e Alice “fofinha”. Durante as nossas observações, foi possível perceber certo estranhamento por parte de alguns alunos, enquanto outros pareciam gostar desse tipo de tratamento. Na aula do dia 08/06, em que Luciene foi informada pela professora sobre sua promoção para o próximo segmento e consequente mudança de turma, registramos o questionamento da aluna em relação à possível reação prevista pela professora. Emília disse: “Não vai brigar comigo / nós não vamos ficar / de belém / belém”. A aluna respondeu: “Ficar de belém? meus menino / que usa esse negócio / belém / belém / nunca mais / tô de bem”. Luciene se recusa à comparação de seus sentimentos e expressões aos comportamentos de uma criança.

Sônia, por sua vez, estabeleceu uma relação bem diferente com o grupo. Ela não tratava os alunos como se fossem crianças, mas também não demonstrava qualquer sinal de afetividade. As interações aconteciam no espaço professor-aluno, por meio de enunciados reduzidos e objetivos, voltados principalmente para o esclarecimento das propostas de trabalho determinadas pela professora. Em poucos momentos ocorreram interação aluno-aluno. Eles conversavam entre si no início da aula e após o término do intervalo, antes de a professora chegar.

A proposta de trabalho da escola para o básico 2 era desenvolver a fluência da leitura e a escrita ortográfica. Para alcançar tais objetivos, Sônia realizava atividades escritas no quadro, em folhas xerocadas ou em livros didáticos⁵⁹. Os livros foram utilizados em poucas ocasiões, a maioria das atividades era realizada em folha xerocada pela professora. As obras utilizadas

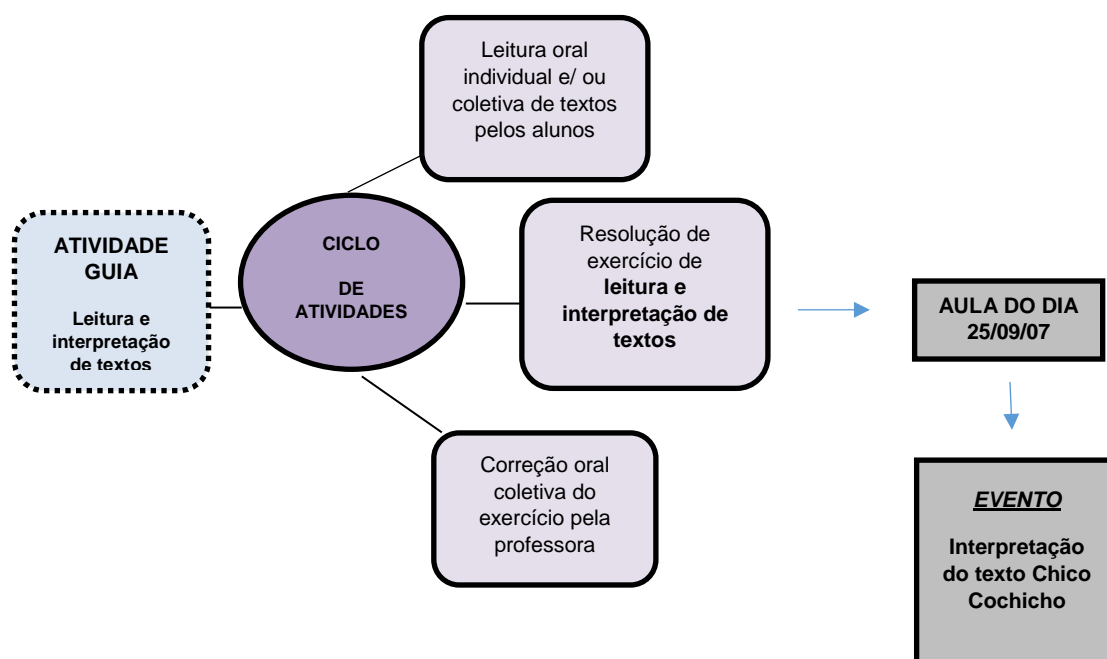
⁵⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Educação para a Qualidade do Trabalho*. Pré-livro Alfabetização – 2ª Parte, Brasília, 1997. MELO, M. da C. S.; BARAUSKAS, C. M. T. *Eu chego lá*. Alfabetização. Editora Ática, São Paulo, 2000.

por Sônia foram: Pré-livro Alfabetização – 2ª Parte do *Programa Educação para a Qualidade do Trabalho* produzido pelo MEC e *Eu chego lá – Alfabetização*. O primeiro livro é voltado para o público da EJA e faz parte das iniciativas relacionadas à alfabetização e à capacitação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso. O segundo é um livro de alfabetização de crianças que foi recomendado com ressalva⁶⁰, durante a avaliação do PNLD de 2000/2001⁶¹.

Na aula em que iremos analisar os alunos realizaram a leitura de um texto em uma folha xerocada entregue pela professora.

Vejamos o contexto de produção da atividade:

Figura 45 – Contexto de produção de atividade



Apresentamos também o Quadro 24, que apresenta a caracterização das atividades de leitura:

⁶⁰ Livros que possuíssem qualidades que justificavam sua recomendação, embora apresentassem problemas que, se levados em conta pelo professor, não comprometeriam sua eficácia.

⁶¹ Em 2005 foram extintas as categorias e atualmente o guia apresenta somente resenhas das coleções consideradas aprovadas.

Quadro 28 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	SOB QUAIS CONDIÇÕES?	PARA QUÊ?
Esfera da atividade humana, gêneros e suportes	Participantes	Modos de leitura	Tempos e espaços	Com quais objetivos e resultados
Esferas da atividade humana: Didática Publicitária Pessoal Gêneros textuais: Manchete Cabeçalho Enunciado de exercício Didático Conto Suporte: Folha xerocada e caderno	Alunos	Silenciosa e individual	<ul style="list-style-type: none"> Na sala de aula, durante a atividade guia leitura e interpretação de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Decodificar sílabas, palavras e pequenos textos Realizar leitura oral com ritmo e entonação. Reconhecer as diferenças entre a segmentação da fala e da escrita. Ter consciência de rimas e terminações de palavras. Acompanhar a leitura da professora e dos colegas. Realizar atividades de interpretação de texto orais e escritas.
		Oral para a professora Oral para a turma	<ul style="list-style-type: none"> Na sala de aula, para avaliação da professora. Na sala de aula, durante a atividade guia de leitura e interpretação de texto. 	
	Professora	Oral e coletiva Oral e com um aluno específico	<ul style="list-style-type: none"> Na sala de aula, durante as atividades guia de leitura, durante a atividade guia de leitura e interpretação de texto. 	

A atividade de leitura que iremos analisar foi realizada no início da aula, iniciada às 18h53min. Havia somente sete alunos na sala: João Carlos, Sílvia, Cristian, Danilo, Alice, Dília e Josué. Enquanto a professora arrumava seu material em cima da mesa foi estabelecida a seguinte interação entre ela e Josué:

Josué: “É/ minha namorada vai vim/ Segunda-feira eu vou trazer minha namorada aqui”.

Sônia: “O que que é/ Josué?”

Josué: Minha namorada

Sônia: Ah/ que namorada o que/ você não tem namorada/ nada não

Josué: Vai vim aí/ ué (sorrindo)

Sônia: Essa namorada vai aparecer/ na hora que você/ aprender a ler/ Né?

A pergunta da professora permaneceu sem resposta. Josué sorriu envergonhado e ficou calado. Nesse momento notamos que as relações de poder perpassadas pelas posições ocupadas por leitores e não leitores são evidenciadas. O que pode ou não fazer um jovem analfabeto? Seria preciso saber ler para namorar ou conseguir uma namorada? Infelizmente ele ainda não é capaz de participar com autonomia de determinadas práticas sociais letradas, entretanto, assim como João Carlos, ele é um homem, trabalhador, que se relaciona com os outros, com a sociedade à sua volta. No entanto, essa relação é estabelecida a seu modo, sua história é particular, única e construída historicamente. Esse aluno possui desejos, interesses e necessidades que vão muito além de seu papel como aluno em sala de aula.

O discurso da professora desconsidera esses aspectos e aponta uma identidade única, que pode restringir e limitar a sua condição humana e só pode ser modificada quando ele, finalmente, aprender a ler. Nesse momento revela-se uma concepção de leitura e, conseqüentemente, de letramento, relacionada ao modelo autônomo, proposto por Street (2003). Desse modo, as atividades e práticas são concebidas independentemente da vivência dos sujeitos, do contexto sociocultural em que os mesmos estão inseridos.


Sendo assim, compreendemos que as atividades de leitura são construções humanas que acontecem dinamicamente nas relações

interpessoais, em contextos comunicativos mediados pela linguagem, pela cultura, pelo outro, nos quais os sentidos são localmente definidos e redefinidos, no plano intrapessoal (VIGOTSKI,1934/1993). Por isso, consideramos que não é possível separar a escola da vida, assim como não é possível separar a afetividade da cognição, o interno do externo, o individual do social, o consciente e o inconsciente. Ao adentrarem na sala de aula, os jovens e adultos não deixam de ser homens, mulheres, pais, mães, filhas, maridos, esposas, ajudantes de mecânico, comerciantes, empregadas domésticas, cozinheiras e assim por diante. As identidades são múltiplas e estão em constante processo de construção e transformação, por isso alunos não podem ser vistos como seres de uma única identidade – “não saber ler” ou “não ter namorada”.

Logo após a conversa com Josué, a professora pediu que os alunos escrevessem o nome da cidade e a data do dia no caderno: “Gente/ pode colocar/.../ Belo Horizonte/ e a data de hoje no caderno”. Em seguida, acrescentou direcionando sua fala para todos: “Vê se faz/ sem olhar”. Como mencionado, essa era uma prática bastante familiar para o grupo. Ao analisarmos os cadernos dos alunos também se tornou evidente que, desde 2006, quando as aulas eram ministradas por Emília, em todas as páginas havia sempre o mesmo cabeçalho: nome da cidade, dia, mês e ano. Quando Sônia pediu que eles fizessem sem olhar, queria dizer que eles não deveriam recorrer às escritas anteriores. Apesar da identificação de alguns padrões, é importante ressaltar que em nenhuma das aulas observadas a professora apresentou para os alunos, no início das aulas, o planejamento, os objetivos ou o desenvolvimento das atividades previstas para o dia.

Enquanto os alunos finalizavam a escrita, a professora conversou com a pesquisadora, como observado no mapa de eventos que se segue na próxima página:

Quadro 29 – Mapa de Eventos da Aula do Dia 25/09/07

Tempo	Eventos	Subeventos	Ações
00:00 - 02:50	Organização da sala de aula para o início das atividades	<p>Conversa entre Sônia e Josué.</p> 	Alunos e professora organizam seu material.
01:25 – 11:37	Escrita do nome da cidade e data do dia pelos alunos no caderno.	<p>Professora pede ao aluno Danilo para ir até o xérox tirar cópia das atividades.</p> <p>Conversa entre professora e pesquisadora sobre o planejamento da aula e o desenvolvimento dos alunos.</p> <p>Sônia volta a conversar com a pesquisadora sobre as atividades que pretende desenvolver. Pesquisadora pergunta a cada aluno qual profissão eles exercem. João Carlos é comerciante, Cristian e Josué são serventes, Dília e Sílvia são empregadas domésticas, Daniel é ajudante de mecânico e Arlene não trabalha fora de casa.</p>	Sônia explica que havia planejado uma atividade de leitura e reescrita da leitura, porém como poucos alunos vieram deixará para outro dia. Aproveitará para “tomar” a leitura dos que sabem ler. Aqueles que ainda não sabem farão atividades com o alfabeto. Ela explica que já trabalhou com uma cruzadinha sobre as profissões e pedirá que eles escrevam frases relativas às ocupações.
11:38 – 1:05:48	Após a escrita, professora entrega folha de exercícios com o texto Chico Cochicho. Alunos realizam as atividades. Texto: Na chácara do Chico Cochicho você vê muito chuchu, milho e repolho. Chico Cochicho tem um cachorro chamado Catucho. Catucho é um cachorro muito sapeca!	Professora chama alguns alunos em sua mesa e realiza atendimentos individuais.	Alunos realizam leitura oral de palavras e do texto Chico Cochicho para professora. Cada aluno é atendido individualmente. Sônia escolhe o material que deve ser lido de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um.
1:05:49 – 1: 28:55		Correção individual dos exercícios da folha.	

De acordo com o quadro 25, após a escrita do cabeçalho, as próximas atividades realizadas foram as de leitura do texto Chico Cochicho e a resolução da folha de exercício entregue pela professora. Vejamos a reprodução do exercício.

Figura 46 – Reprodução da folha de exercícios Chico Cochicho

EXÉRCÍCIO DE PORTUGUÊS

NOME _____

LEIA :

CHICO COCHICHO
 NA CHÁCARA DO CHICO COCHICHO VOCÊ VÊ
 MUITO CHUCHU , MILHO E REPOLHO .
 CHICO COCHICHO TEM UM CACHORRO
 CHAMADO CATUCHO .
 CATUCHO É UM CACHORRO MUITO SAPECA !

RESPONDA:

1.QUAL É O TÍTULO DA LEITURA? _____

2.QUAL O NOME DA PERSONAGEM DA LEITURA?

3. ONDE O CHICO MORA ? _____

4. O QUE TEM NA CHÁCARA DO
 CHICO? _____

5. CHICO TEM UM CACHORRO.QUAL O NOME
 DELE? _____

6.SEPARE:

COCHICHO	CATUCHO
CACHORRO	SAPECA
REPOLHO	CHICO
CHAMADO	MILHO

Como podemos observar na imagem, logo abaixo do texto Chico Cochicho, foram propostas as seguintes questões:

- 1 - Qual é o título da leitura?
- 2 - Qual o nome da personagem da leitura?
- 3- Onde o Chico mora?
- 4 - O que tem na chácara do Chico?
- 5 - Chico tem um cachorro. Qual o nome dele?

Essas perguntas mobilizam a capacidade de localização de informações explícitas no texto, pois todas possuem respostas diretas, que não exigem nenhum tipo de extrapolação, inferência ou interpretação. Consideramos que esse aspecto é importante para o processo de aprendizagem da leitura, entretanto cabe ressaltar que, ao lerem um texto os jovens e adultos devem ser capazes de compreender e interpretar o que estão lendo, para além do que está sendo dito. Para que possam participar ativamente das práticas sociais letradas, os leitores devem ser capazes de ler nas entrelinhas, de estabelecer relações entre o texto e o contexto. Por isso, a articulação entre as diferentes capacidades é tão importante. Não é preciso que os alunos aprendam a decodificar o texto primeiro, para que em um segundo momento possam construir sentidos. Esses dois processos podem acontecer ao mesmo tempo.

O aluno de EJA é um adulto que tem diversos interesses e conhecimentos que precisam ser valorizados pelo professor. Neste sentido, torna-se essencial valorizar a relação dialógica na sala de aula. Conforme nos ensinou Freire (1988), é preciso realizar a leitura da palavra e também a leitura do mundo. No caso do texto trabalhado, os alunos poderiam se sentir familiarizados com a realidade do personagem. Chico Cochicho vive em um sítio, o que remete ao contexto da zona rural, e muitos alunos dessa turma já viveram no campo, inclusive João Carlos. Como informado, esse aluno relatou que nasceu e cresceu em Itambé do Mato Dentro, uma cidade do interior de Minas Gerais. Lá permaneceu até os 21 anos, quando veio morar em Belo Horizonte. João Carlos trabalhava na lavoura para contribuir com o sustento da família e por isso teve que interromper os estudos. Entretanto, apesar de todas as adversidades, João Carlos também recordou bons momentos vividos ao lado da família. Durante sua infância, gostava de ouvir o pai contar histórias e piadas em volta de uma fogueira. A história desse sujeito, que é ao mesmo

tempo singular e social, revela traços importantes da cultura do homem do campo e de suas condições sociais. A interpretação crítica da realidade vivenciada por muitos poderia contribuir para a formação desses alunos como cidadãos responsáveis e reflexivos. Em se tratando de produção de sentidos e de atividades de leitura, esse aspecto de fundamental importância poderia ter sido tratado pela professora na sala de aula.

Vejamos como Sônia conduziu a atividade. Após entregar a folha para os alunos, ela disse: “Vocês vão treinar/ a leitura/ aí”. Nessa fala percebemos que, para essa professora, aprender a ler requer a repetição e o treino. Ao iniciar a leitura, a aluna Sílvia percebeu que o texto tinha várias palavras com a letra h e comentou: “I:::/ esse aqui tem h/ tem h no meio”. A professora emendou “cha/ che/ chi”. Sílvia leu em voz alta: “chi:/ co/ chico/ co/ chi/ co/ chi”. A aluna franziu a testa e Sônia, percebendo que ela estava com dificuldades, tentou ajudá-la: “C/ h/ i/ é chi/ c/ h/ o/ é o quê?”. Sílvia olhou para a folha e respondeu: “cho”. A professora confirmou: “cho”. Sílvia repetiu novamente mais baixo: “chO/ co/ chi”. Sônia interveio novamente: co/ chi/ CHO”. Sílvia continuou tentando ler em voz alta. Também foi possível ouvir outros alunos, envolvidos no mesmo processo, inclusive João Carlos. Mas como eles utilizavam um tom de voz mais baixo que o de Sílvia, não foi possível compreender pela filmagem o que estavam dizendo. No entanto, é possível perceber pelos gestos, expressões e movimentos captados, que eles olham para a folha, leem em voz alta, depois levantam a cabeça e, sem olhar para a folha, vocalizam novamente.

É importante destacar que essa é uma fala para os outros, mas ao mesmo tempo uma fala para si mesmo. Notamos que a fala egocêntrica tal como discutida por Vigotski (1934/1993) não desaparece, mas continua existindo nos jovens e nos adultos. Nesse momento, esse tipo de fala, em tom alto de voz, cumpriu importantes funções cognitivas e afetivas, relacionando-se, de modo íntimo e útil, ao pensamento e às ações das pessoas. Os alunos estavam tentando compreender o significado das palavras que eles estão decodificando, lendo em voz alta. Em outros momentos, também foi possível observar os mesmos sujeitos fazendo uso da fala egocêntrica para auxiliá-los na superação de dificuldades e obstáculos relacionados ao aprendizado da linguagem escrita.

Enquanto os alunos se dedicavam à leitura e à resolução dos exercícios, Sônia realizou atendimentos individuais em sua mesa. A professora pediu a Cristian para ir até a sua mesa e levar o caderno. Ela corrigiu as atividades referentes aos dias em que ele faltou. Sônia solicitou que ele identificasse algumas letras, como F e L. Em seguida, o aluno teve que sublinhar no texto Chico Cochicho a palavra “Chico”. Arlene também levou o caderno para que a professora corrigisse as atividades anteriores. Sônia pediu que ela identificasse as letras iniciais das palavras: jarra, colher, panela, faca, xícara, copo, urso, avião, ouvido, igreja, elefante, bola, mala.

Em seguida a professora chamou Josué e perguntou se ele já havia aprendido o alfabeto. Ela começou a apontar para as letras de uma folha em que há todo o alfabeto, e ele deveria dizer qual letra era. O aluno conseguiu identificar as letras A, B e C e a partir daí começou a apresentar dificuldades. Então, Sônia passou a falar as letras restantes enquanto ele repetia. Ao final, a professora reforçou que era preciso gravar o alfabeto e pediu que ele fizesse uma cópia da folha no caderno. Josué sentou-se e começou a copiar. Para a professora, a memorização aconteceria por meio da repetição e do treino. Dessa forma, a leitura é vista como um processo instantâneo, cabendo ao leitor a produção de uma resposta auditiva para um estímulo visual e, posteriormente, a associação dessa vocalização ao significado.

Outro aspecto valorizado pela professora era o ritmo e a entonação. Logo após Josué se sentar, Sônia chamou Danilo para ler o texto Chico Cochicho. O aluno não apresentou muitas dificuldades e Sônia reforçou: “Isso/ vai no ritmo”. Quando o aluno voltou para o seu lugar, João Carlos foi até a mesa da professora para tirar uma dúvida. Podemos acompanhar as intervenções realizadas na sequência interacional em seguida, no Quadro 26:

Quadro 30 – Sequência interacional – João Carlos busca explicação sobre o exercício

SEQUÊNCIA INTERACIONAL 25/09/07–Tempo de gravação: 15min49s a 20min22s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
32	João Carlos: Deixa eu fazer/ uma pergunta/ pra senhora	Lendo o enunciado.
33	Sônia: Oi	
34	João Carlos: É pra aqui/ né?	
35	Sônia: Hum?	
36	João Carlos: É pra/ é pra responder aqui/ né?	
37	O (texto) chico né?	
38	Sônia: O quê?	
39	João Carlos: No caso/ pra mim responder/ é aqui no//	
40	Sônia: O que/ que tá perguntando?	
41	João Carlos: No número um?//	
42	Sônia: O que/ que tá perguntando?	
43	João Carlos: Res/ pon/ da	
44	Sônia: Isso	
45	João Carlos: Responda...	
46	Co/ co	
47	Sônia: Q/ u/ a/ é QUA/	
48	Com o L?	
49	Vai ficar QUAL	
50	O L vai ter som de U//	
51	João Carlos: Qual é/ o/ di/ o ti/ tu	
52	Ti/tu... IO	
53	Ti/ tu/ lo	
54	da/ leitu	
55	título da leitura?	
56	pois é/ aí	
57	título da leitura é::/ o:: /é::	
58	é o nome do chico/ né?	
59	Sônia: É	
60	Você vai responder/ aqui nessa linha	
61	Deve ser como que tava/ aqui /ó	
62	João Carlos: Ah tá	
63	Sônia: O número um/ tem linha pra responder	
64	Aí a pergunta do número dois	
65	Você responde na linha/ do número dois	
66	Essa/ essa	

67	João Carlos: O que eu respondi/ tá certo?	
68	Tá faltando/ né?	
69	Você escreveu/ na cha/ CÁ	
70	João Carlos: Cha/ ca/ CHAcará né?	
71	Sônia: É::/ tá faltando	
72	João Carlos: Ah::/ tá	
73	Sônia: O RA	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 21/06/06

Quando João Carlos foi até a mesa da professora, ele buscava ajuda para realizar a atividade, pois não estava conseguindo fazê-la sozinho. Ele tentou compreender como deveria responder as questões: “É pra/ é pra responder aqui/ né?”. Afinal, o exercício é organizado sob uma lógica escolar. Em nenhum outro espaço, o processo de interpretação da leitura ocorre nesse formato de perguntas e respostas escritas. Quando lemos um texto, buscamos sempre compreendê-lo, mas o fazemos sem a indicação de perguntas, sem a necessidade de respostas imediatas.

Apesar de estar acostumado a realizar atividades nesse formato, pois ao longo do ano a professora elaborou muitas propostas desse tipo, João Carlos queria ter certeza de que compreendeu corretamente: “No caso/ pra mim responder/ é aqui no// no número um?//”. A professora tentou sanar sua dúvida propondo uma questão: “O que/ que tá perguntando?”. Em vez de dar a resposta pronta, a professora quis saber se ele havia compreendido a pergunta. Para responder à professora, João Carlos começou a ler o enunciado do exercício: “Res/ pon/ da/ qual é/ o/ di/ o ti/ tu/ti/tu... IO/ ti/ tu/ lo/ da/ leitu/ título da leitura?” O próprio aluno concluiu: “Pois é/ aí/ título da leitura é::/ o:: /é::/ é o nome do chico/ né?” Aqui vemos que, além de confirmar em qual lugar da folha ele deve responder a pergunta, João Carlos demonstrou que estava compreendendo a questão proposta. A professora confirmou e mostrou na folha o espaço indicado para a resposta: “É/ você vai responder/ aqui nessa linha/ deve ser como que tava/ aqui /ó / o número um/ tem linha pra responder/ aí a pergunta do número dois/ você responde na linha/ do número dois”. Esse uso do espaço em que seria realizada a escrita precisa ser ensinado, pois é uma convenção arbitrária. Em nossas observações e nas análises dos

cadernos, foi possível perceber que, assim como as crianças, os jovens e adultos também deixavam espaços em branco nas folhas e linhas, iniciavam a escrita no meio da página ou no final.

Cabe ressaltar que João Carlos assumiu uma postura ativa frente à dificuldade. Nessa sala de aula a maior parte das interações acontecia entre professora e alunos, a interação entre os pares era menos comum. Durante as aulas, observamos que não foram propostas aos alunos atividades em dupla ou grupos. No mapa de eventos dessa aula, procuramos demonstrar com maior detalhe os atendimentos individuais feitos pela professora. A cada aluno foi solicitado um tipo de atividade diferente. Arlene, Josué e Cristian identificaram letras. Para Arlene a professora mostrou alguns objetos que estavam ilustrados em uma folha xerocada e fez perguntas do tipo: “Ouvido/ começa com que?”, “a palavra é assim/ l::/ gre/ ja/ começa com que?”. Cristian teve que identificar letras de palavras que estavam escritas em seu caderno e de reprodução do alfabeto de um livro didático. Josué também identificou as letras a partir da mesma ilustração do alfabeto. Os demais alunos realizaram a leitura do texto Chico Cochico.

Nesses momentos em que os alunos buscam ajuda, ou a professora planeja fazer mediações na sala de aula, a intervenção da professora é muito importante, pois pode possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento iminentes, e ainda maior autonomia de aprendizagem no futuro. Quando falamos em possibilidade de desenvolvimento, queremos dizer que não é a mediação por si só que produz avanços no desenvolvimento dos alunos. O compartilhamento de saberes, de experiências, de ideias, de sentimentos, de conhecimentos gestados na vida diária e nas interações das/nas salas de aulas é fundamental para aprendizagem. Ou seja, o outro tem um papel essencial na construção de oportunidades de aprendizagem da leitura significativa. No entanto, é preciso considerar que há sempre um trabalho interno do sujeito para (re)elaborar o que foi ensinado no plano externo (Vigotski, 1934/1993). Por isso, é importante diversificar as atividades oferecidas aos alunos e o tipo de interação que se estabelece na sala de aula, pois para alguns alunos a ajuda da professora pode ser essencial em alguns momentos, enquanto que, para outros, a intervenção do colega é que poderá gerar melhores resultados.

5.2.3 Participação de João Carlos em 2008

Aula do dia 18/08/08

A aula do dia 18/08/08 iniciou-se às 18h50min. A professora Sônia entrou na sala e começou a organizar o seu material na mesa. Nesse dia havia somente oito alunos na sala, eles conversavam entre si em tom de voz baixo enquanto aguardavam o início da aula. Nas imagens a seguir podemos observar como a sala estava vazia:

Figura 47 e 48 – Alunos presentes na aula

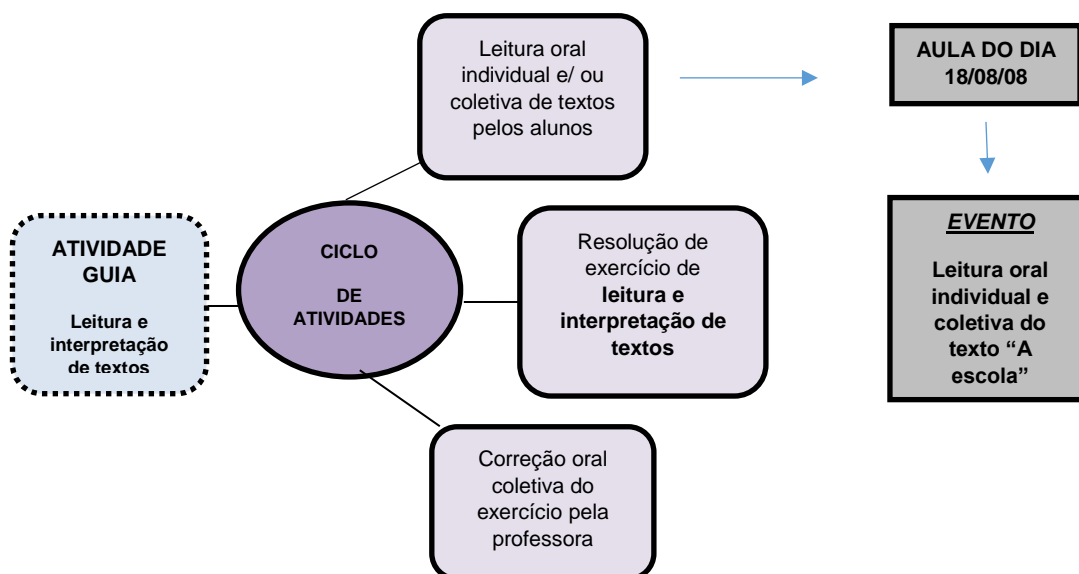


Fonte: Arquivos da pesquisadora

Como era o mês de agosto, a turma estava bastante reduzida, pois de um total de 37 alunos registrados no início do ano, somente frequentavam as aulas uma média de 8 a 15 alunos. Esse número variava bastante, pois ocorria um número grande de faltas em algumas aulas. Conforme a discussão apresentada no capítulo 2, a evasão no contexto da EJA tem sido objeto de investigação de diferentes pesquisadores (KLEIMAN, 2001; HADDAD, 2009; PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013) devido aos altos índices alcançados. Nessa turma, durante o ano de 2008 dezoito estudantes largaram os estudos e um estudante solicitou transferência de escola. Além da evasão, outra situação específica do contexto da EJA, que também incide diretamente na enturmação é a possibilidade de reclassificação dos alunos. Ao longo do ano, três alunos foram promovidos para o próximo segmento (básico 3).

Em nossas análises estamos tornando evidentes alguns dos motivos que podem ter levado os alunos da escola investigada a desistirem de estudar. O evento que é objeto de análise nesta seção se insere no seguinte contexto de produção da sala de aula:

Figura 49 – Contexto de produção da sala de aula




A atividade de leitura oral do texto pelo aluno João Carlos pode ser representada por meio do quadro 31 e do mapa de eventos, apresentados em seguida:

Quadro 31 – Caracterização das atividades de leitura a partir da folha xerocada:

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	SOB QUAIS CONDIÇÕES?	PARA QUÊ?
Esfera da atividade humana, gêneros e suportes	Participantes	Modos de leitura	Tempos e espaços	Com quais objetivos e resultados
Esferas da atividade humana: Didática Jornalística Publicitária Pessoal Gêneros textuais: Manchete Cabeçalho Enunciado de exercício Didático Placa Letra de música Receita Anúncio Verbete Adivinha Quadrinhas Suporte: Folha xerocada e caderno		Silenciosa e individual	Na sala de aula, durante a atividade guia leitura e interpretação de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender sobre a identificação das folhas de atividades. • Identificar o próprio nome, o nome da escola e da professora. • Compreender o que deve ser feito no exercício • Realizar leitura oral com ritmo e entonação. • Reconhecer as diferenças entre a segmentação da fala e da escrita. • Ter consciência de rimas e terminações de palavras. • Acompanhar a leitura da professora e dos colegas. • Realizar atividades de interpretação de texto orais e escritas.
		Oral para a professora Oral para a turma	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula, para avaliação da professora. • Na sala de aula, durante a atividade guia de leitura e interpretação de texto. 	
	Professora	Oral e coletiva Oral e com um aluno específico	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula, durante as atividades guia de leitura, durante a atividade guia de leitura e interpretação de texto. 	

Quadro 32 - Mapa de Eventos da Aula do Dia 18/08/08

Tempo	Eventos	Subeventos	Ações
00:00 - 02:50	Organização da sala de aula para o início das atividades.	Conversa sobre mural.	<p>A professora pede aos alunos que acabaram de chegar para trazerem de casa gravuras recortadas de revistas ou jornais, pois farão um mural sobre comidas mineiras.</p> <p>Sônia entrega a folha de exercícios para os alunos, mas percebe que a quantidade de cópias é insuficiente e pede a um aluno para tirar mais cópias. O aluno retorna logo em seguida porque a copiadora está estragada. A professora recolhe o material e entrega outro.</p>
03:56 - 1:00:44	Leitura silenciosa e interpretação escrita do texto na folha de exercícios entregue pela professora.	<p>Leitura oral do texto: "A escola" pelos alunos Elis, Moacir, Ângelo e João Carlos para a sala toda.</p> <p>Leitura oral do texto: "A escola" pelas alunas Angelina e Grazielle para a professora.</p> 	<p>Enquanto os alunos leem os demais acompanham a leitura na folha.</p> <p>Essas alunas leem com mais dificuldade a por isso, a professora faz diversas intervenções.</p>
1:00:45 - 1:08:36	Correção coletiva dos exercícios 1, 2 e 3 da folha xerocada, no quadro negro, pela professora.		<p>Sônia pede os alunos para lerem os enunciados do exercício.</p> <p>Após a correção, eles levaram a folha para que ela pudesse corrigir.</p>
1:08:37 - 1: 21:11	Resolução individual de exercício sobre plural.		Professora escreve algumas frases para que os alunos passem para o plural, já que a maioria teve dificuldade.

Por meio do mapa de eventos percebemos que o primeiro evento indicado é a organização da sala de aula para o início das atividades. Enquanto retirava o material da bolsa, a professora pediu que os alunos trouxessem gravuras recortadas de revistas ou jornais, para a confecção de um mural sobre comidas mineiras. Esse pedido causou certo estranhamento, pois ao observarmos a sala de aula, percebemos que não havia nenhum indício de que aquele espaço era utilizado por jovens e adultos aprendizes.

Através das imagens a seguir, é possível visualizar diversos elementos infantis semelhantes aos encontrados nos murais das salas de aula utilizadas nos anos de 2006 e 2007:

Figura 50 – Murais da sala de aula em 2008



Fonte: Arquivos da pesquisadora

No lado esquerdo vemos letras maiúsculas grandes e coloridas, com pés e braços, entrelaçadas. Ao fundo identificamos alguns desenhos de personagens do conto de fadas da Branca de Neve. Do ponto de vista estrutural, não há um ambiente especialmente organizado para o trabalho com essa modalidade, ou seja, o pluralismo dos alunos não estava sendo considerado nesse aspecto. No lugar de João Carlos e seus colegas deveriam estar sentadas, nesse cenário, crianças de 6 e 7 anos de idade.

Após a organização da sala, a professora entregou uma folha de exercícios para os alunos: “Toma umas palavras/ pra vocês irem separando/ pra ver /se vem mais gente”. Ou seja, os alunos deveriam realizar uma atividade de separação em sílabas com o objetivo de aguardar os demais colegas. Ao perceber que não possuía folhas suficientes, Sônia pediu uma aluna para ir até o xerox tirar mais cópias. Enquanto isso, a professora conversou com as pesquisadoras sobre as atividades realizadas em aulas anteriores.

Ao retornar do xerox sem as cópias, Juscélia foi questionada pela professora: “A moça do xerox/ não tinha chegado não?”. A aluna informou que a máquina estava quebrada. E a professora preocupada disse: “Tá estragado?/ I:::/ Então eu vou ter que recolher/ não tem como tirar xerox”. Em seguida, os alunos devolveram as folhas e Sônia entregou outra atividade. Nesse momento percebemos que as condições de trabalho são muito importantes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Afinal, a professora e os alunos estão dentro de uma instituição que deveria proporcionar-lhes melhores condições de ensino-aprendizagem. Por outro lado, notamos que Sônia não havia se preparado adequadamente, pois as cópias das atividades não foram tiradas com antecipação. Qual seria o planejamento da professora para essa aula?

Vejamos a reprodução da folha de exercícios:

Figura 51 – Folha de exercício “A escola”

A ESCOLA

A ESCOLA DE MARIA ELISA FICA NA RUA BARÃO DE IPANEMA , EM COPACABANA .
D. INÊS , A DIRETORA , APRECIA A ENTRADA ALEGRE DOS ALUNOS.

AS PROFESSORAS RECEBEM OS SEUS ALUNOS NO PÁTIO DA ESCOLA.
MARIA ELISA GOSTA MUITO DE LÁ E BRINCA FELIZ NA HORA DO RECREIO.

1. MARQUE A RESPOSTA CERTA COM X:

1 .A ESCOLA FICA EM () IPANEMA
 () ITAPEVI

2 .D.INÊS É () PROFESSORAS
 () DIRETORA DA ESCOLA

3.MARIA ELISA BRINCA () NA ENTRADA
 () NA SAÍDA
 () NO RECREIO

2 .COMPLETE :

a . Brinca feliz na hora do recreio _____

b . Aprecia a entrada alegre dos alunos _____

c . Recebem seus alunos no pátio da escola _____

3. PASSE PARA O PLURAL :

CORAÇÃO _____	FEIJÃO _____
MELÃO _____	BALÃO _____
PULMÃO _____	VERÃO _____

Fonte: Arquivos da pesquisadora

Como pode ser visto na Figura 51, na folha entregue pela professora, havia um pequeno texto intitulado “A escola” e logo abaixo três exercícios. No primeiro, os alunos deveriam completar a frase e marcar a resposta certa com x. Para tanto, seria preciso localizar informações explícitas no texto. A primeira questão refere-se à localização da escola: “A escola fica em”. As respostas possíveis são Ipanema e Itapevi, entretanto, conforme o texto: “a escola de Maria Elisa” fica na Rua Barão de Ipanema, em Copacabana. Ou seja, a solução apresentada é, no mínimo, incompleta. A segunda questão diz respeito à função de D. Inês na escola e a primeira alternativa apresenta um erro de concordância: “Professoras”. Na última questão menciona-se a personagem principal do texto, Maria Elisa, e pede que se indique o momento em que a menina brinca na escola: na entrada, na saída ou no recreio.

O segundo exercício tem a mesma lógica do primeiro, mas o formato é diferente, pois os alunos devem completar as lacunas com o nome das personagens cujas ações estão descritas na frase. O terceiro exercício não tem nenhuma relação com o texto ou com os precedentes e apresenta seis palavras que devem ser escritas no plural.

Sônia explicou à turma que o texto foi escrito por ela. Pelo que notamos o texto foi escrito visando crianças como público leitor. Ao receberam a folha, os alunos começaram a realizar a leitura silenciosa. Eles permaneceram concentrados olhando para a folha e diferentemente do que acontecia na sala de aula das crianças fez-se absoluto silêncio entre os alunos. Na gravação é possível ouvir até mesmo o barulho do papel se movimentando. O único aluno que não estava lendo era Lucas. Na época da realização da pesquisa ele tinha 18 anos e era um dos alunos mais jovens da turma. Ele olhava ansioso para os colegas à sua volta e para o teto, girava o lápis na carteira, mexia no boné. Ao notar o comportamento do aluno, Sônia disse: “Vamos Lucas!” Mas passando o lápis pela folha, o aluno replicou: “Fazer o quê?/ Ler?/ Eu não consigo ler nada”. Através dessa enunciação Lucas questionou seu papel como aluno naquele momento e também o papel de Sônia como professora. Ao assumir sua condição de não leitor, o estudante nos diz da sua impossibilidade de participar daquele evento de letramento. Sem a ajuda de outra pessoa, Lucas não poderia ter acesso ao texto escrito

que se encontrava logo a sua frente. Por isso, o aluno ficou aguardando uma intervenção da professora. Contudo, ela começou a conversar com as pesquisadoras e nem mesmo respondeu ao seu comentário.

Passados, aproximadamente, cinco minutos chegou mais um aluno na sala. Sônia foi até ele entregar a folha e começou a verificar o caderno de Lucas. Ela perguntou: “Cadê a folha/ que eu passei com o seu nome?”. Ele disse que não estava com a folha, mas a professora localizou o exercício colado em seu caderno. Tratava-se de uma reprodução do seu nome completo, escrito com letra cursiva, com espaços em branco para que ele pudesse copiar. Sônia, apontando para a folha, determinou: “Você TEM que aprender/ a fazer esse nome seu/ sem olhar/ Na hora que o pessoal estiver lendo/ você pega essa leitura/ e vai seguindo o pessoal ler/ Por enquanto vai fazendo isso aí/. Gostaríamos de pontuar dois aspectos importantes desse enunciado. Inicialmente, ao dizer ao aluno que ele deveria aprender a escrever seu nome sem o auxílio de um modelo, a intenção da professora era a de que ele memorizasse apenas o traçado, pois se Lucas ainda não havia se apropriado do sistema de escrita, escrever o próprio nome significaria apenas realizar uma cópia. Ou seja, qual é o sentido da escrita do nome para a professora e para o aluno? Será que ao conseguir reproduzir o nome sem uma referência, Lucas se consideraria capaz de escrever? Afinal, o aluno demonstra consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa consciência resulta de uma complexa representação simbólica, que carrega as impressões exteriores e os processos psicológicos internos de construção de autoimagem negativa – daquele que não sabe ler.

Outra questão importante é que Sônia reconheceu a necessidade de propor atividades diferentes para alunos que se encontravam em níveis de desenvolvimento variados. Na sala de aula das crianças, mostramos que a professora valorizava os contextos comunicativos compartilhados e, por isso, procurava organizar os grupos de trabalho e as duplas com base nas possibilidades de interação entre os alunos que apresentavam conhecimentos diferentes sobre o sistema de escrita. Desse modo, podem ser criadas zonas de desenvolvimento iminentes (ZDI), em que os participantes compartilham não somente saberes, mas também experiências, ideias e sentimentos. Entretanto, no caso da sala de aula dos adultos, a professora Sônia não incluiu o aluno na

atividade de leitura realizada pelos colegas, mas propôs algo totalmente diferente, que fez com que o aluno se sentisse ainda mais excluído.

Lucas redarguiu: “Beleza/ Eu não sei ler”. Sônia pareceu não compreender o que ele havia dito e respondeu: “Hein?”. O aluno então repetiu pela terceira vez: “Eu não sei ler/ué”. E a professora voltou a afirmar: “Pois é/ na hora/ que eles forem ler/ você vai/ passando o dedo/ onde/ que eles estão lendo/ Que ELES é que vão ler/ e você vai seguir”. Nesse momento Lucas tampou o rosto com o boné, como pode ser visto na imagem seguinte:

Figura 52 – Lucas tampando o rosto



Fonte: Arquivos da pesquisadora

O comportamento gestual do aluno demonstra o sentido negativo que a situação tem para ele. Ao esconder o rosto, Lucas procura se proteger da exposição de ter que reafirmar sua condição de analfabeto perante a professora, os colegas e as pesquisadoras. Ao utilizar a interjeição “ué”, o aluno também evidencia o questionamento quanto à orientação da professora. Sônia parece não se atentar para o fato de que, além de não conseguir decodificar o texto, existem outros aspectos relacionados ao ato de ler que Lucas desconhece. Para acompanhar a leitura do colega é necessário estar ciente da direção da escrita, da localização do início do texto, da diferenciação entre letras, palavras e frases. Esses aspectos podem parecer óbvios para pessoas alfabetizadas que vivem em uma sociedade grafocêntrica, entretanto, para os alunos que estão aprendendo a ler e escrever, isso é algo que precisa ser ensinado.

A resposta da professora iniciou-se com o uso da expressão “pois é”, revelando a sua confirmação e resignação diante do fato de que o aluno não sabia ler. No entanto, caberia à Sônia ensiná-lo, pois ela era a professora. Consideramos que o problema não pode ser localizado somente no aluno, como se a aprendizagem fosse um processo individual. É preciso reavaliar todo o processo de instrução, afinal são nas interações sociais por meio da e na linguagem que cada sujeito (re)elabora o conhecimento construído nessas relações, tornando-o próprio. No discurso de Sônia torna-se evidente que os papéis dos alunos são bem definidos: aqueles que sabem ler assumem uma posição privilegiada e ativa, enquanto Lucas deve somente acompanhar a leitura dos colegas.

Após a conversa com o aluno, a professora retornou ao seu lugar e solicitou a Elis, Moacir e Ângelo que realizassem a leitura oral do texto. Enquanto eles liam, Lucas permaneceu parado com as mãos apoiando o rosto. Quando Moacir estava na metade da leitura, a professora foi até a carteira de Lucas e começou a passar o dedo embaixo do texto.

Figura 53 – Sônia auxiliando Lucas



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Ela permaneceu durante um minuto e dez segundos junto ao aluno. Antes da professora se posicionar ao seu lado Lucas olhou pra cima e sorriu, parecendo não se interessar pelo que estava acontecendo. Será que ele realmente não se interessava ou a recusa em tentar refletia o medo de não ser

capaz de realizar a atividade? Mesmo com o auxílio da professora, ele tem dificuldades em ficar olhando para a folha. O que será que o aluno está pensando sobre esse texto, que fala de uma menina que vai à escola, é recebida pela professora no pátio e gosta de brincar na hora do recreio? Como esse texto poderá fazer sentido para esse aluno? Quais são as sensações que ele desperta? Lucas não é mais criança e não brinca no recreio. Seus pares, assim como ele, são jovens e adultos, sujeitos históricos, sociais e culturais, que possuem conhecimentos e experiências diversos apropriados ao longo da vida. Eles estão imersos em uma sociedade letrada e, portanto, fazem uso de práticas sociais de leitura e escrita, em seu trabalho, em casa, e em outros espaços de convivência. Essas pessoas necessitam da escola, que se constitui como uma instituição capaz de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades, porém essa escola deve ser capaz de ir além, de promover novas descobertas e conhecimentos (VIGOTSKI 1934/1993).

Entretanto, no trabalho com o texto *A escola*, o contexto sociocultural vivenciado por Lucas e seus colegas não é contemplado, e essa ausência, ao invés de aproximá-los, acentua ainda mais as desigualdades entre eles. Por isso, voltamos a afirmar que as atividades de leitura não podem ser concebidas independentemente da vivência dos alunos, ou seja, de suas necessidades, interesses, impulsos, sentimentos. Pois concordamos com Vigotski (1934/1993) ao afirmar que o pensamento tem origem na esfera da motivação. Não sendo possível a separação entre os aspectos intelectuais e os volitivos afetivos (OLIVEIRA, 1992).

Na leitura oral realizada pelos alunos, percebemos o esforço em se sair bem nessa prática escolar, mas também as suas dificuldades. Elis e Moacir só conseguiram finalizar a leitura com ajuda da professora. Sônia leu as palavras que eles não conseguiram decifrar. Após a leitura de Moacir, Sônia perguntou: “Qual/ que é o título/ dessa história? E alguns alunos responderam: “A/ escola”. Sônia emendou: “Onde fica/ o título?”, e ao mesmo tempo indicou na folha que está em suas mãos onde ele se localizava. A professora então perguntou aos alunos: “Esse texto aí/ fala/ de quê? sobre/ o quê?” e Elis respondeu: “Sobre a escola” e Sônia confirmou: “Sobre a escola”. A professora solicitou que os alunos sublinhassem as palavras: escola, professora e alunos no texto. Nenhuma relação foi estabelecida entre essas palavras, nenhuma

discussão ou interpretação. O texto em si não fomenta esse tipo de atividade, porém sempre é possível extrapolar o conteúdo escrito. Como já dissemos é no encontro, na interlocução entre o texto, o contexto e os leitores que o sentido é construído. Diferentemente de Maria Elisa, a personagem da história, o que significa para essas pessoas ser aluno nessa escola? Ter aulas com essa professora? Quais mudanças ocorreram na vida desses jovens e adultos ao ingressarem nesse processo? Quais são seus anseios e desejos?

Essas reflexões foram objeto de discussão das pesquisadoras junto aos alunos durante a roda de leitura e conversa realizada na biblioteca da escola no dia 25/11/08. Vejamos a imagem:

Figura 54 – Roda de leitura



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Para a condução dessa atividade, foram organizados grupos de quatro alunos, pois era importante ouvir os relatos de todos os participantes. O primeiro foi formado por Elis, Anita, André e Pedro. Inicialmente os alunos foram convidados a falar sobre o próprio processo de aprendizagem da leitura. André que estava de camisa amarela iniciou a conversa:

André: Eu acho que::/É:::/Pra gente aprender/a gente tem que praticar né?/ Também assim/ Observar bem na sala/ o professor falar/ o que ele ensinar/ E a gente também/fazer a parte da gente/ Procurar/ ler alguma coisa/ pra desenvolver né?/ Porque se a gente for esperar/ tudo na sala/Apesar/ da gente não ter tempo/ de fazer para casa em casa/ que o nosso

caso/a gente não tem tempo/ (a gente) trabalha/ mas pra ler/ não atrapalha/ porque quanto mais a gente ler na rua/é melhor pra gente né?/ A gente ()/ tem que ler/ uma placa/ tem que ler/ o nome de uma cidade/ a gente tem que ler/ é/ banca de revista/ A gente passa/ tem tudo escrito/ supermercado/ Então.../ pra gente ler/ é mais (fácil)/ Igual/ ontem/ estava falando com a:./ com a

Maíra: Com a Maíra

André: Com a Maíra/ Maíra né?/ Estava falando com ela ontem/ que pra ler/ eu dis/ eu /assim/ eu tô/ acho/ que eu tô desenvolvendo melhor/ Por que?/ É/ é mais assim fácil/ pra gente ver/ né?/ É mais o:./ Pra gente ver/ do que pra escrita/ pra escrever/ a gente tem que ter tempo/ e praticar.../ A leitura não/ a leitura/ a gente tá vendo tudo/ tá vendo o que tá escrito ali/ a gente vai gravando né?

Nesta fala aparecem diversas questões importantes. Ao afirmar que para aprender a ler é preciso praticar, o aluno se posiciona como um sujeito interativo no processo de instrução. Ele valoriza o papel da professora e sua capacidade de ensinar: “Também assim/ Observar bem na sala/ o professor falar/ o que ele ensinar”. Contudo, enfatiza o próprio engajamento: “E a gente também/fazer a parte da gente/ Procurar/ ler alguma coisa/ pra desenvolver né?/. Além disso, André também relaciona esse aprendizado a diferentes contextos: “Porque se a gente for esperar/ tudo na sala”. Ou seja, para esse aluno, a leitura não está presente somente na sala de aula, em diversos espaços encontramos os textos escritos exercendo diferentes funções e conseqüentemente demandando usos específicos: “A gente ()/ tem que ler/ uma placa/ tem que ler/ o nome de uma cidade/ a gente tem que ler/ é/ banca de revista/ A gente passa/ tem tudo escrito/ supermercado”. Com esse discurso, André nos mostra que a leitura é uma atividade que faz parte do seu cotidiano, da sua vida. Também podemos perceber que para o aluno essa prática social varia conforme as vivências socioculturais dos sujeitos. Ele distingue a sua experiência como adulto trabalhador aprendiz: “Apesar/ da gente não ter tempo/ de fazer para casa em casa/ que o nosso caso/a gente não tem tempo/ (a gente) trabalha”.

Além de André, Anita também pontua aspectos interessantes durante a conversa. Para a aluna, que trabalhou durante 30 anos na escola como auxiliar de serviços gerais, não está sendo fácil retomar os estudos:

Anita: Eu não sei/ as letras/ (eu conheço)/ () conheço mas eu faço.../ confusão das letras/ das que eu...()/ Antigamente/ eu lembro de uma menina/ que estudou aqui/ ela (não)/ ela foi pro segundo ano/ ela sabia ler e escrever/ no primeiro ano/ Ela escrevia/(queria) escrever ()/ Acho que/ adulto é mais devagar.

Essa aluna explicita a principal dificuldade encontrada no momento que diz respeito à identificação e diferenciação das letras. Afinal, aprender a ler exige um grande esforço intelectual, pois se constitui em um ato complexo de inter-relação entre a decifração do código escrito e a compreensão desse código. Como estava terminando o ano letivo, a aluna manifestou-se ansiosa com a progressão para o básico 2, pois não se considerava preparada para essa mudança. Anita aponta a singularidade do processo vivenciado pelos adultos, que, em sua opinião acontece mais lentamente.

André também explicita a identidade social e cultural do adulto na EJA:

André: A maioria/ é pai de família/mãe de família/ trabalha/ vem pro servi/ pra escola/ cansado/ né? A gente podia ter tirado esse atraso/ antes/ Mas agora/ que chegou nosso tempo/ né?/ Então/ agora que chegou nosso tempo/ nós estamos tendo condições de vir agora/ Então/ a gente não tem tempo/ de vir na escola/ só pra /pra bater papo/ pra ver coisa/ pra ver festa/ A gente vem na escola/ pra aprender/prá aprender/ o que a gente não teve oportunidade/ de aprender antes.

O aluno torna claro o motivo pelo qual está na escola novamente, apesar de todas as dificuldades encontradas: “A gente vem na escola/ pra aprender/prá aprender/ o que a gente não teve oportunidade/ de aprender

antes”. Nesse momento os alunos começam a falar um pouco mais sobre o papel da professora nesse processo:

Anita: Eu acho assim/ que a professora/ tem que ficar/ mais em cima da gente/ não é ficar lá.../ não é isso não.../ Lá no quadro/ Sentar lá e:::/ Passar no quadro/ e não explicar.

Essas questões foram bem exploradas por João Carlos no segundo grupo, formado por ele, Luiz e Alice:

Figuras 55 e 56 – Roda de Leitura



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Quando a pesquisadora perguntou sobre as atividades realizadas em sala que auxiliavam o aprendizado da leitura, foi estabelecido um diálogo bastante significativo, que transcrevemos a seguir:

Quadro 33 – Sequência interacional – Roda de conversa

<p align="center">SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Roda de leitura 25/11/08</p> <p align="center">Tempo de gravação: 15min49s a 20min22s</p>		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	João Carlos: Eu acho que é::/	
2	Agora só que:::/	
3	Uma coisa que eu queria falar/ era tipo assim/ que::/	
4	Vamos supor/	
5	Não sei se é porque/tem DIA né?	
6	Talvez a pessoa/ tá mais é::/ tá mais animada/ensinar as pessoas/né?	
7	Aí é/ aí a Sônia	
8	Falar com você/ bem a verdade	
9	Início de/ uns/ uns três meses atrás/ela não tava ensinando a gente legal	
10	Mafá: Hum/hum	
11	João Carlos: Nós sentimos/ que não tava	
12	Por que tipo assim/ às vezes	
13	Realmente/ a professora/ ela tinha que ensinar a gente/ né?	
14	Inclusive ela tinha que::/ fosse um caso/ já tinha pegado/ ó/ você vai escrever assim/	
15	Aí/ de vez em quando ela passasse/ em cada/ em cada mesinha/ pra Poder ver se a pessoa tá escrevendo certo/ né?	
16	Não/ isso aí/ ela não faz assim	
17	Mafá: Hum/hum	
18	João Carlos: Aí::/ Então inclusive tem aquela::/ aquela professora que ficou no lugar da::/ Sônia/	
19	É a::/ Como que é o nome dela?	
20	É:/ Helenice	
21	Ela tava ensinando a gente bem	
22	Luiz: Não é Helenice não sô	
23	João Carlos: Helenice	
24	Patrícia: Não é Franciele não?	
25	Luiz: É Franciele	
26	João Carlos: Ela tava ensinando a gente bem	
27	Eu senti sabe?/	
28	Eu senti que a gen/ se ela ficasse/se a gente ficasse com ela/ um::/ uns... /uns/ digo assim	
29	Uns três meses/a gente desenvolvia o dobro/ do que a gente tava/	
30	Porque a gente já tava há um ano com a Sônia/ né?	
31	E essa/ e essa outra que teve aqui agora/ a::/ Franciele também	
32	É::/ Ela explica mais	

33	Mafá: Não estou entendendo	
34	Patrícia: Não teve Helenice não/ teve?	
35	João Carlos: A Helenice teve	
36	Patrícia: Não/ é Franciele	
37	João Carlos: Helenice/ Franciele teve agora/ e a Helenice teve/ acho que foi na::/no ano passado	
38	Patrícia e Mafá: Ah::	
39	Mafá: Sim/ é mesmo/ ela entrou de licença no ano passado mesmo	
40	João Carlos: Isso/ é	
41	Mafá: E o quê que tem de diferente/ entre uma e outra/ que você vê?	
42	Quê que a Franciele (...)	
43	João Carlos: Porque ela explica mais/né?	
44	Ela explica mais/	
45	Ela vai/ ela vai mais lá na mesa/ pra explicar pra gente/ qual palavra que é/	
46	Qual palavra que não é/	
47	Ela explica pra gente	
48	E a Sônia não explica/	
49	Ela só manda/ só escre (...)/	
50	Ela só manda só escrever/	
51	Vamos supor/ tem (...)/ pega/ você pega esse li (...)/esse jornal aqui/ e vão copiar/ né?	Pegando o jornal na mesa.
52	E copiar só/ a gente não aprende/ né?	
53	Porque copiar/a gente já sabe copiar	
54	O que tá aqui/ a gente já sabe copiar/ né?	
55	Então...	
56	Patrícia: E o que você acha então/ que vai te ajudar/ a aprender mais?	
57	João Carlos: É/ é/ vai aju (...) / vai ajudar a gente aprender mais/ se a professora esforçar a gente mais.	
58	Patrícia: hum::	
59	João Carlos: Né?	
60	Que::/ tipo assim/ passa umas coisa mais difícil/ né?	
61	Passar umas coisa mais difícil/ explicar pra gente/ a gente vai aprender ma	
62	Patrícia: Hum-hum	
63	João Carlos: É	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 25/11/08

No início da interação, João Carlos questiona: “Não sei se é porque/tem dia né? / Talvez a pessoa/ tá mais é::/ tá mais animada/ensinar as pessoas/né?”. O aluno tocou em um ponto central, que sempre chamou a nossa atenção durante as gravações das aulas e relaciona-se às interações estabelecidas na sala de aula. As expressões não verbais e o tom de voz arrastado utilizado por Sônia nos enunciados nos transmitiam a mesma sensação de desânimo descrita pelo aluno. A professora estava sempre com a fisionomia cansada, dificilmente sorria ou conversava com os alunos sobre assuntos não escolares. Sabemos que muitos professores, assim como Sônia, possuem condições de trabalho ruins e são obrigados a trabalhar em dois ou mais turnos em busca de melhores rendimentos. No entanto, consideramos que os alunos não podem ser penalizados. A maioria deles também trabalha durante todo o dia e vai direto para a escola.

Na avaliação de João Carlos, a situação havia piorado: “Início de/ uns/ uns três meses atrás/ela não tava ensinando a gente legal/ Nós sentimos/ que não tava”. O aluno revelou suas expectativas quanto ao trabalho que deveria ser realizado pela professora e a capacidade de metacognição – reflexão sobre o processo de ensinar e aprender envolvendo professora e os alunos:

João Carlos: Realmente/ a professora/ ela tinha que ensinar a gente/ né?/ Inclusive ela tinha que::/ fosse um caso/ já tinha pegado/ ó/ você vai escrever assim/ Aí/ de vez em quando ela passasse/ em cada/ em cada mesinha/ pra poder ver se a pessoa tá escrevendo certo/ né?/ Não/ isso aí/ ela não faz assim.

O aluno compara ainda, a atuação de três professoras: Sônia, Helenice e Franciele. As duas últimas permaneceram pouco tempo com a turma, pois eram substitutas. Entretanto, para João Carlos elas se saíram melhor do que Sônia:

João Carlos: Ela tava ensinando a gente bem/ Eu senti sabe?/ Eu senti que a gen/ se ela ficasse/se a gente ficasse com ela/ um::/ uns.../uns/ digo assim/ Uns três meses/a gente desenvolvia o dobro/ do que a gente tava/ Porque a gente já tava há um ano com a Sônia / né?/ E essa/ e essa outra que teve aqui agora/ a::/ Franciele também/ É::/ Ela explica mais.

Para o aluno, a principal diferença entre as professoras seria a de que Franciele “explica mais”. Ela também realiza atendimentos individuais e vai até a carteira dos alunos para acompanhar a sua escrita, triar dúvidas. Nesse momento, torna-se evidente o papel das mediações semióticas realizadas pela professora, ou seja, da construção compartilhada de conhecimentos e da construção de sentidos para o aprendizado da leitura, o que faz com que os alunos avancem neste processo.

João Carlos ainda aponta que a atividade realizada com maior frequência nas aulas de Sônia é a cópia de textos. O aluno pega o jornal que está em cima da mesa e o segura, olhando para o texto, questiona a contribuição desse tipo de registro para o seu aprendizado: “E copiar só/ a gente não aprende/ né?/ Porque copiar/a gente já sabe copiar/ O que tá aqui/ a gente já sabe copiar/ né? Nesse enunciado vemos que João Carlos questiona a prática escolar da cópia realizada diariamente na sala de aula. O aluno espera aprender coisas novas e ir além da repetição e reprodução, tornando-se capaz de ler e produzir textos. Dessa forma, poderá participar de forma autônoma e consciente das diversas práticas sociais de leitura da cultura na qual está imerso.

Quando a pesquisadora pergunta: “E o que você acha então/ que vai te ajudar/ a aprender mais?” O aluno nos surpreende com sua resposta:

João Carlos: É/ é/ vai aju (...) / vai ajudar a gente aprender mais/se a professora esforçar a gente mais.

Patrícia: hum::

João Carlos: Né?/ Que:./ tipo assim/ passa umas coisa mais difícil/ né?/ Passar umas coisa mais difícil/ explicar pra gente/ a gente vai aprender mais.

Essas afirmações nos remetem mais uma vez ao conceito de zona de desenvolvimento iminente. João Carlos considera que, com a ajuda de Sônia, ele poderia aprender mais, ou seja, em colaboração seria possível realizar atividades que sozinho ele não conseguiria. O aluno destaca o papel da orientação da professora no processo de apropriação da leitura. Nessa

perspectiva, a mediação semiótica confere à relação sujeito / objeto de conhecimento o caráter, ao mesmo tempo, singular – próprio de cada sujeito – e social – resultado da participação e da colaboração com outros. Cabe acrescentar que essa mediação também poderia acontecer por meio dos trabalhos em grupo e/ou duplas, ou seja, entre os próprios alunos. Todavia, nessa sala de aula, a maior parte das atividades era realizada individualmente. Essa proposta pedagógica revela a concepção da professora de que o processo de construção do conhecimento é um ato isolado, individual, de amadurecimento de estruturas racionais internas.

Outro aspecto que deve ser ressaltado no discurso de João Carlos é a importância da criação de situações desafiadoras, em que ele seria obrigado a se esforçar mais. Consideramos que o grau de complexidade das atividades está relacionado ao envolvimento e participação dos alunos na sala de aula. É preciso que a professora conheça seus alunos e saiba em qual nível de desenvolvimento eles se encontram, ou seja, o nível de desenvolvimento real. As atividades não devem ser simples demais, tampouco impossíveis de serem resolvidas, pois dessa forma não contribuirão para o avanço dos alunos. Para Vigotski (1934/1993), os processos de instrução e desenvolvimento são distintos, mas também feitos de complexas inter-relações. A instrução, que acontece por meio da relação estabelecida com o outro, mais ou menos experiente, com a cultura, pela e na linguagem, está constantemente cercada por múltiplos mediadores semióticos que nos possibilitam ou não acessar diferentes tipos de conhecimentos. Dessa forma, esse processo multifacetado modifica o desenvolvimento de cada sujeito, de maneira única e particular. Essas mudanças no desenvolvimento também modificam os modos com que os sujeitos passam a se relacionar com o mundo a sua volta. Isto é, depois de aprender a ler, João Carlos passou a realizar suas atividades no trabalho de outra maneira. Uma das mudanças mais significativas apontadas pelo aluno foi a elaboração do controle de estoque das mercadorias vendidas. Nesse registro, João Carlos incluía o item comercializado, seu valor e a data da venda. Nesse processo, esses sujeitos da EJA podem engendrar diferentes modos de ser, agir e de engajar-se nas práticas culturais (BRUNER, 1990/1997), na medida em que as próprias práticas promovem transformações em seu desenvolvimento mental e cultural (GOMES *et al*, 2011). Cabe destacar

ainda que a constituição do funcionamento humano não é concebida como uma sequência linear de etapas progressivas, que esse processo de desenvolvimento também abrange evoluções, involuções e, sobretudo, revoluções (VIGOTSKI, 1931/2012).

Nesse sentido, vamos retomar a aula do dia 18/08/08, e tornar visíveis algumas situações descritas por João Carlos e seus colegas no processo de aprendizagem da leitura. Após a leitura do texto pelos alunos, Sônia pediu que eles identificassem e sublinhassem as palavras “aluno”, “professora” e “escola” no texto. Quando a turma procurava a palavra, Lucas falou três vezes em voz alta a palavra “professora”. Sônia olhou para ele e disse: “Esse menino além de tudo/ ainda é preguiçoso/ Procura aí ó/ Vê se você acha onde que tá escrito professora/ Você nunca viu professora escrito em lugar nenhum não?/ Olha aí/ Nos seus cadernos/ deve ter. Lucas procura na folha, mas Sônia perde a paciência e indica a palavra no texto: “Professora aqui ó/ marca aí ó/ vê se aprende essas coisas”. Lucas pergunta: “É aqui?” E Sônia responde: “É/ Você não tem esforço/ nenhum”. Esse discurso reproduzido pela professora é comumente utilizado para explicar o fenômeno do analfabetismo, e muitas vezes é assimilado inclusive pelos próprios sujeitos. A “culpa” de não ter aprendido recai sobre a “incompetência” individual. É como se a aprendizagem fosse um processo isolado, de amadurecimento de estruturas internas e fruto da preguiça ou da não preguiça dos alunos.

Nessa perspectiva, os fatores políticos, econômicos, sociais e pedagógicos não são considerados. Essa visão está ancorada no “modelo autônomo” de letramento, tal como descrito por Street (2003) em que as práticas de leitura e escrita são concebidas independentemente do contexto sociocultural em que estão inseridas. Para essa concepção, o mais importante é a aquisição de habilidades técnicas de decodificação e codificação desvinculadas dos sentidos e significados construídos pelos sujeitos.

Após escrever as palavras sublinhadas no quadro, a professora pediu que os alunos encontrassem no texto, palavras iniciadas com vogais, e deu um tempo para que eles realizassem o exercício. Em seguida, escreveu as palavras encontradas pelos alunos no quadro. Logo após a correção, copiou as seguintes perguntas no quadro:

1 – Qual o título da história?

2 – Qual o assunto principal da leitura?

Após realizarem a cópia, Sônia pediu que os alunos respondessem as perguntas no caderno. Enquanto a turma realizava a atividade, ela solicitou que o aluno João Carlos realizasse a leitura oral do texto. João Carlos começou a ler o texto, porém, logo depois, o sinal tocou e os alunos foram dispensados para o intervalo.

Após o retorno da turma, Lucas arrumou seu material para ir embora, ele disse aos colegas que estava cansado e com muita dor no pescoço. O aluno saiu da sala e logo depois também foi acompanhado pelo colega Paulo. Em nossas análises verificamos que as situações vivenciadas por Lucas nessa aula foram bastante desagradáveis e culminaram com a sua saída após o intervalo – com o seu cansaço de vivenciar o não aprender, de ser rotulado como o único responsável pelo seu “fracasso” na escola. João Carlos pontuou durante a roda de leitura a importância do papel da professora para o aprendizado dos alunos. No entanto, a atuação de Sônia foi decisiva para que Lucas não aprendesse e não permanecesse na sala. O tipo de intervenção, as palavras utilizadas e a hostilidade da professora tornaram-se evidentes para todos.

Vejamos o que acontece quando Sônia interage com o aluno João Carlos, durante a leitura do texto, pois logo após a saída de Lucas e Paulo, a professora volta a solicitar que o aluno realize a leitura do texto.

Quadro 34 - Leitura do texto “A escola” pelo aluno João Carlos

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 18/08/08		
Tempo de gravação: 15min49s a 20min22s		
Lin	Unidades de mensagem	Contextualização
1	João Carlos: a escola	Iniciando a leitura.
2	a escola	
3	a escola	
4	de/ mari/ a	
5	a/ escola/ de/ maria	
6	eli/ as	
7	fica/ na rua/ baixo/ de	
8	de/ pa/ pa	

9	de	
10	ipa/ nema	
11	em	
12	copa/ cabana	
13	de/ i/ di	Olhando para a professora.
14	disse	
15	a/ dire/ tora	
16	a/ pre/ cia	
17	aprecia	
18	a/ es/ e	
19	a/ en/ trada a/ le/ gre/ de/ dos/ a/lunos	
20	as/ pro/ fe/ s::oras	Alongando o a letra s.
21	re/ce	
22	re/cebe/ recebem	
23	os/ seus/ a/lu/alunos	
24	pa/ pa/tio/ da/ es/cola	
25	ma/ maria/ eli/as	
26	gos/ta/ mui/to/ de/ de	
27	Sônia: gos:ta/ muito/ de/ LÁ	
28	de lá e brin/ ca/ fe	
29	Sônia: feliz	
30	feliz/ na/ cho	
31	na/ ho/ na ho/ na	
32	como que é/ aqui?	
33	NA HORA	
34	na hora/ do/ re/ recei/	
35	re/rei/cei	
36	como é/ que é?	
37	chi:./ chi:	
38	brinca	
39	que hora que menino/ BRINca/ na escola?	
40	brinca	
41	que hora que menino/ BRINca/ na escola?	
42	recrei/ o/ recreio	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 18/08/08

Percebemos que João Carlos também apresenta dificuldades em realizar a leitura do texto, algumas palavras são lidas letra por letra, sílaba por

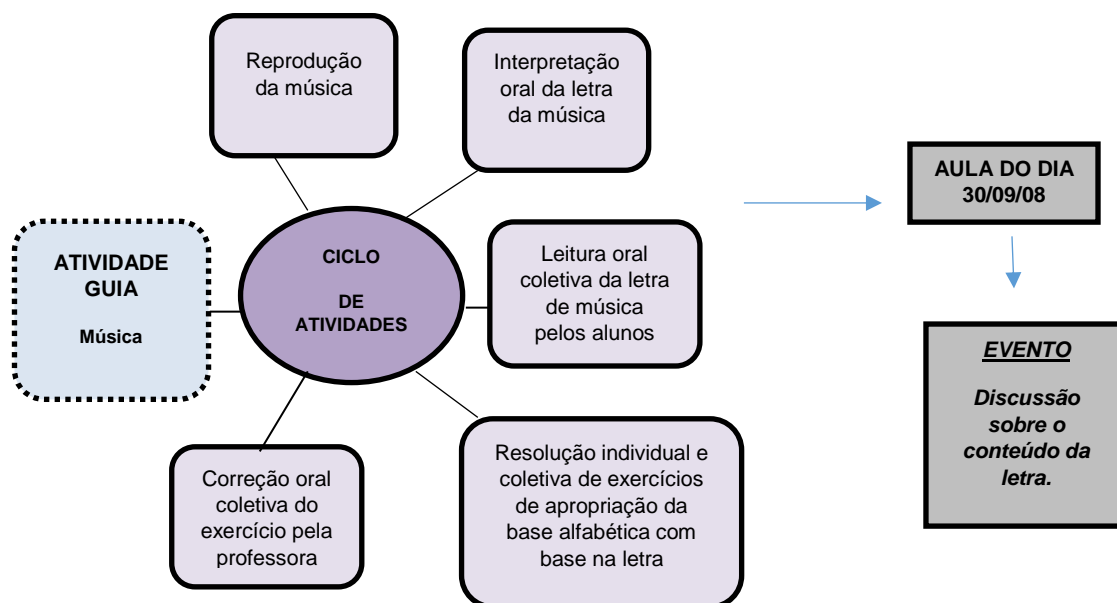
sílaba. Quando ele iniciou, Sônia não estava prestando muita atenção, pois a aluna Elis foi até a sua mesa tirar dúvidas sobre as perguntas que ela passou no quadro. João Carlos continuou lendo e depois de atender Elis, Sônia passou a ouvir a leitura do aluno. Quando deveria ler palavras consideradas mais difíceis, João Carlos buscou o auxílio da professora, e perguntou: “Como que é/ aqui?”, “Como é/ que é?”. O aluno só conseguiu realizar a leitura/decodificação com a ajuda de Sônia.

Após a leitura de João Carlos, a professora retomou as perguntas e ouviu as respostas dos alunos. Elis repetiu a sua resposta da interação anterior “sobre a escola” e a professora escreveu no quadro a mesma resposta para as duas perguntas: “A escola”. Novamente não há nenhum tipo de interação ou reflexão conjunta sobre o texto. Sabemos que a leitura exige mais que o simples conhecimento linguístico de decodificação compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar estratégias tanto de ordem linguística, como cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar da construção do sentido (KOCH & ELIAS, 2008). Entretanto, como é possível ensinar todas essas capacidades aos alunos com o texto “A escola”? Como é possível construir sentido para um texto que não articula os saberes desses sujeitos, seus modos de vida e culturas, construídos em outras bases que não as tipicamente escolares? Vigotski (1934/1993) nos ensina que, no processo de ensino-aprendizagem devemos utilizar os diversos mediadores semióticos que estão à nossa disposição nas culturas, para que juntos, alunos e professores possam participar coletiva e individualmente do processo de construção de sentidos para eles. Freire (1983) tem disseminado esses pressupostos na educação de adultos há pelo menos 50 anos e, ainda assim, a interlocução entre a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo e o contexto em que essas ações são desenvolvidas apresenta-se como um grande problema a ser superado (VÓVIO, 2012).

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a aula do dia 30/09/08, que foi conduzida pela professora substituta Franciele. Sônia que é a professora referência da turma precisou realizar uma cirurgia e se ausentou

durante um mês. Vejamos o contexto de produção das atividades de leitura propostas e em seguida o mapa de eventos da aula.

Figura 57- Contexto de produção da sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 35 - Mapa de eventos da aula do dia 30/09/08

Tempo	Eventos	Subeventos	Ações
00:00 – 05:34	Organização da sala de aula para o início das atividades e contextualização do texto que será trabalhado.		A aula iniciou-se às 18h47min. Os alunos continuam chegando.
05:35 – 08:43	Contextualização e reprodução da música “O fruto do nosso amor” popularmente conhecida como Amor Perfeito, interpretada pelo cantor Amado Batista.		Professora leva o aparelho de som para a sala.
08:44 – 12:48	Discussão sobre o conteúdo da letra.		
12:49 – 34:15	Leitura silenciosa do texto, reproduzido pela professora em folha xerocada.		Leitura silenciosa do texto, reproduzido pela professora em folha xerocada.
34:16 – 64:23	Ordenação do texto, que foi reproduzido fora de ordem.	Reprodução da música e nova discussão sobre o assunto tratado.	
71:39 – 85: 53	Professora retoma conteúdo de aulas anteriores e solicita que os alunos procurem no texto palavras com RR e X		
71:39 – 85: 53	Resolução de cruzadinha com as palavras do texto.	Produção de frases com as palavras da cruzadinha. Leitura oral de frases produzidas pelos alunos.	

Como podemos observar, no início da aula, a professora e os alunos se organizam para o começo das atividades. Eles conversam sobre a saída de Franciele, é sua última aula, pois a professora Sônia está retornando da licença. A professora diz que sentirá saudades dos alunos e em seguida escreve a data no quadro e logo abaixo acrescenta o nome de Amado Batista, intérprete da música “O fruto do nosso amor”. Todas as segundas-feiras a professora levava uma música para trabalhar atividades de leitura e escrita. Franciele explicou que a música seria o ponto de partida e que sua escolha fora sugerida por João Carlos, que é fã do cantor. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem da leitura foi construído a partir do engajamento dos sujeitos, da variação de papéis, pois o texto trabalhado é proposto pelo aluno e não pela professora. Foi também o aluno que emprestou o CD para Franciele. Na escolha das atividades, a professora costumava levar em consideração a vivência sociocultural dos alunos, seus interesses e motivações para aprender. Isso é importante, pois como mencionado, os processos intelectuais e afetivos constituem uma unidade, dessa forma, a emoção facilita o intelecto (BAKHURST, 2007). Ela é a base da construção das pessoas segundo Wallon (1989) e Vigotski (1931/2012).

Dando continuidade à aula, Franciele explica que Amado Batista é apenas o intérprete da música, não foi ele quem escreveu a letra. Os alunos estranharam, pois eles achavam que o autor fosse Amado Batista. Nessa hora eles puderam reformular suas hipóteses sobre a autoria da música, e de como muitos cantores compõem seus CDs. A professora acrescentou que muitos cantores recebem músicas de diversos autores para escolherem qual fará parte do CD. Ela manuseou o CD, mostrou o encarte para os alunos e leu outros títulos de músicas. Nesse momento, a professora demonstrou que para ela aprender a ler implica em compreender e se apropriar dos modos como os textos são produzidos e circulam nas mais diversas atividades humanas. A prática que se baseia nessa premissa pode colaborar para que as pessoas transitem com familiaridade entre diversas práticas e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação (VÓVIO, 2012).

Quando a professora leu os títulos das músicas, os alunos fizeram diversos comentários: Moacir: “Ah/ ESSA música aí/ foi/ fez o maior/ sucesso”, Elis: “Essa/ não é do meu tempo/ não”, Anita: “Tem também/ a da secretária”, João Carlos: “Essa aí/ EU não gosto/ não”. Nesse momento, é estabelecido pelo grupo um clima de descontração que é mantido ao longo da aula. Os alunos expressaram seus gostos e preferências, deram suas opiniões, demonstraram conhecimentos musicais e foram valorizados por isso. O lugar de não saber ocupado pelos alunos se esvazia, os sentidos construídos pela linguagem, escrita ou falada se entrelaçam com os sentidos construídos por todos os outros modos simultaneamente presentes e operantes nesse contexto comunicativo. A música, as imagens do encarte de CD e o texto escrito constituem a multimodalidade na sala de aula (KRESS, 2000).

A maioria afirmou conhecer a música escolhida por João Carlos. A professora, em seguida colocou o CD no aparelho e disse: “Então/ já que é uma música/ conhecida/ né?/ Vamos ouvir”. Os alunos ouviram a música com atenção, alguns cantarolaram e riram do conteúdo dramático da letra.

Quadro 36 – Conversa sobre a letra da música “O fruto do nosso amor”

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 30/09/08 Tempo de gravação: 22min39s a 25min12s		
Linha	Unidades de mensagem	Contextualização
1	Profa.: Ela tava comentando ali enquanto ouvia a música/ que essa era uma música/ o que?	
2	Aline: Triste	
3	Profa.: Triste/ né?/	
4	Então a gente sempre falou de/ de saudade/ de amor Perdido	
5	Essa aí é uma música que ela/ é claro pra gente/ o que que aconteceu/ né?	
6	O porquê dessa separação	
7	E qual que foi?	
8	Anita: A morte	
9	Profa.: A morte	
10	Então/ nas outras músicas/ que nós estudamos/ isso não era claro/ né?	

11	A gente tinha dúvida se era um amor de amigo (...)	
12	João Carlos: Que ela morreu/ foi tipo assim/ parece que foi até no parto	
13	Profa.: As outras músicas/ era o amor de amigo	
14	A gente não tinha certeza/ que tipo de amor que era né?	
15	A gente não tinha certeza/ se era uma separação por morte/ ou se era/ apenas o término de um relacionamento	
16	Essa já é diferente/ essa já deixou bem claro/ né?	
17	O que que fala nela/ que/ que a gente tem certeza/ dessa separação pela morte?	
18	Anita: Porque fala de cirurgia, né?	
19	Profa.: Fala de cirurgia/ né?	
20	Que outro local/ que fala aí/ tem um determinado local aí	
21	João Carlos: Que ela morreu/ foi tipo assim/ no parto/ mas ela morreu no hospital	
22	Profa.: No hospital/ né?	
23	Então são palavras assim/ importantes né?	
24	João Carlos: Na sala de cirurgia/ né?	
25	Profa.: Na sala de cirurgia/ falei do hospital/ né?	
26	Uma outra coisa importante/ que eu não coloquei pra vocês	
27	É/ vocês lembram quando/ o:/ Matias falou dessa música	
28	Como é que ele falou/ que chamava essa música?	
29	Moacir: Essa música?	
30	Profa.: É/ essa música	
31	Lembram?	
32	O nome da música?	
33	João Carlos: Amor perfeito/ né?	
34	Profa.: É/ Ele falou amor perfeito	
35	E sabe qual é o verdadeiro nome/ dessa música?	Escrevendo o nome no quadro.
36	Graziele: O fruto no nosso amor/	
37	Professora: ãH?	
38	Graziele: O fruto no nosso amor/ né?	
39	Profa.: Isso	
40	Lembram?	
41	Moacir: O fruto do nosso amor	Lendo o que a professora escreveu no quadro.

Após a reprodução da música, a turma conversou sobre o conteúdo da letra e sobre os sentimentos que ela despertava. Aline havia comentado que a letra era triste e Franciele concordou com a aluna. A professora contrastou as possibilidades de interpretação, os sentidos e os significados que poderiam ser construídos a partir de diferentes textos. Ela lembrou que as outras músicas que a turma ouviu falavam de outros sentimentos, como o sucesso “Gostava Tanto de Você” de Tim Maia, em que o tema central era a saudade. Todavia, diferentemente do que acontece em “O fruto do nosso amor”, em que o autor torna explícita toda a história envolvendo a pessoa amada, nas demais canções os sentimentos podem estar relacionados a amantes ou amigos. Além disso, a separação mencionada também não deixa dúvidas sobre seu contexto:

Profa.: Essa aí é uma música que ela/ é claro pra gente/ o que que aconteceu/ né?/ O porquê dessa separação/ E qual que foi?

Anita: A morte

Profa.: A morte

Franciele procurar ressaltar junto aos alunos os elementos encontrados no texto que permitem chegar à sua compreensão, especialmente à compreensão das palavras utilizadas pelo autor e de seus significados:

Profa.: O que que fala nela/ que/ que a gente tem certeza/ dessa separação pela morte?

Anita: Porque fala de cirurgia, né?

Profa.: Fala de cirurgia/ né?/ Que outro local/ que fala aí/ tem um determinado local aí

João Carlos: Que ela morreu/ foi tipo assim/ no parto/ mas ela morreu no hospital

Profa.: No hospital/ né?/ Então são palavras assim/ importantes né?

João Carlos: Na sala de cirurgia/ né?

Profa.: Na sala de cirurgia/ falei do hospital/ né?

Nesse enunciado notamos a importância das palavras e seus sentidos e significados para a compreensão do que se lê. Para Vigotski (1934/1993), o significado da palavra representa uma unidade indivisível dos processos de pensamento e da fala, pois é um fenômeno da fala e do

pensamento. O autor explica que a palavra livre do significado não pode ser considerada uma palavra, pois acaba se tornando um som vazio. Consequentemente, o significado pode ser considerado como uma propriedade da própria palavra. Por isso, podemos analisá-lo como um fenômeno da fala. Com relação ao pensamento, Vigotski (1934/1993) afirma que a palavra é uma generalização ou um conceito e que toda generalização é um ato de pensamento. Logo, a palavra também pode ser compreendida como um fenômeno do pensamento. Como resultado, podemos dizer que os significados das palavras estão sujeitos a um processo evolutivo. Eles variam em sua estrutura interna, tal como na relação entre pensamento e palavra. E por isso são dinâmicos, e não formações estáticas, eles mudam, evoluem, variam. Ao aprendermos uma palavra, o aprendizado de seu significado está apenas começando, ele vai se modificando em seus contextos diferenciados de uso, pois a relação entre pensamento e palavra é dialética – ocorre o movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Por outro lado, também é possível perceber os aspectos relacionados ao sentido das palavras, isto é, aos significados que as palavras têm para cada sujeito envolvido naquela interação. Não podemos deixar de salientar que esse processo envolve as relações entre o contexto de uso da palavra e as vivências afetivas e pessoais do indivíduo. Dessa forma, cada pessoa envolvida na discussão poderá relacionar a generalização contida nos signos a uma experiência individual complexa (OLIVEIRA, 1992). João Carlos destacou, em vários momentos, a morte da mulher amada durante o parto. Os sentidos podem ser notados também por meio de aspectos não verbais, extralinguísticos. Percebemos que esse fato marcou o aluno, pois o tom utilizado por ele para falar sobre o assunto é sério e grave. Ao conversar com os alunos sobre os sentimentos mobilizados pela música, a professora convida à participação de todos e abre espaço para a multiplicidade de interpretações e sentidos, aspectos fundamentais da leitura. Vigotski (1926/1997) já atentava para essa questão ao afirmar que um certo grau de sensibilidade emocional, um grau de envolvimento, serve como ponto inicial de todos os esforços educacionais. Ao levar o gênero textual letra de música para a sala de aula, Franciele promoveu a troca de conhecimentos e de experiências, e os alunos

se constituem como sujeitos que participam e criam culturas da e na sala de aula.

Após conversar com os alunos sobre o conteúdo da letra, a professora entrega-lhes uma folha em que o texto está reproduzido fora de ordem. Vejamos a sua reprodução:

Figura 58 – Reprodução da folha de exercícios O fruto do nosso amor

<p>No hospital Na sala de cirurgia Pela vidraça eu via Você sofrendo a sorrir E seu sorriso aos poucos se desfazendo Então vi você morrendo Sem poder me despedir.</p>	<input type="radio"/>
<p>Escola Municipal Honorina Rabello EJA- Português- Professora: Francisca Silveira</p> <p>Música: O fruto do nosso amor (Amor perfeito) Vicente Dias - Praião II</p>	<input type="radio"/>
<p>Aquele filho Seria nossa alegria Eu senti naquele dia Ser um pai ser um senhor.</p>	<input type="radio"/>
<p>Nosso Senhor para sempre te levou Nem ao menos me deixou O fruto do nosso amor.</p>	<input type="radio"/>
<p>Amor perfeito existia entre nós dois Sem esperar que depois Fosse tudo se acabar Mas neste mundo Que o perfeito não tem vida Não merecemos querida Viver juntos e amar.</p>	<input type="radio"/>

Fonte: Arquivos da pesquisadora

Ao receberem a folha, os alunos começaram a realizar a leitura silenciosa, e Franciele foi até a carteira de alguns alunos para auxiliá-los.

Teresa percebeu que havia alguma coisa diferente no texto e começou a rir. A professora perguntou se alguém mais encontrou alguma coisa diferente, mas como ninguém respondeu, ela esperou mais um tempo e continuou a auxiliar os alunos. Franciele realizou a leitura do texto com Grazielle e Anita. Quando as alunas finalizaram a leitura, a professora revelou: “Eu fiz/ uma loucura/ com essa música/ coloquei ela/ toda fora de ordem/ vocês perceberam/ isso?”. Moacir respondeu: “Eu não percebi/ não” e a professora replicou: “Não/ percebeu? Olha/ quando a gente começou/ a música/ olha se essa música/ começa assim/ no hospital/ na sala de cirurgia”. Alguns alunos disseram que a música começava dessa forma, outros argumentaram que não. A professora mostrou que o texto estava dividido em partes e voltou a perguntar se eles não estranharam nada. Moacir disse: “Eu li todos/ mas só que tem/ que não deu/ pra mim entender” e Franciele perguntou: “Deu/ não?” O aluno respondeu: “Ler/ eu li tudo/”. Ou seja, o que Moacir nos diz é que decodificar é uma coisa e compreender o texto é outra bem diferente. Para compreender é preciso construir sentido para o que se lê, já ter algum conhecimento do conteúdo do texto, ou já conhecer a música e antecipar possíveis estranhamentos.

A professora, então, mostrou que no canto direito de cada parte do texto havia um círculo que os alunos deveriam utilizar para numerar o texto na ordem correta. Para auxiliá-los, Franciele começou a realizar a leitura junto com os alunos. Eles leram a primeira parte e ela perguntou se a música começava dessa forma. Todos os alunos responderam: “Não”. A segunda parte continha o cabeçalho, com o nome da escola, da professora, a modalidade EJA, o título da música e os autores. Franciele perguntou: “Que pedaço/ será esse da/ da música/o que/ que vocês acham?”. Moacir respondeu: “Teria que ser/ no começo/ né?” e a professora continuou: “Deveria ser/ no começo/ por que/ que deveria/ ser no começo?”. Então Moacir argumentou: “Porque seria o título da música” e a professora acrescentou: “Isso mesmo”. Diferentemente do que fazia a professora Sônia, Franciele mostrou aos alunos a importância e a função do título do texto. Juntos, eles descobriram onde o título se localizava e porque ele ocupava essa posição. Ao ordenar o texto, os alunos perceberam que, para produzir um texto compreensível, é necessário que o início, o desenvolvimento e o fim estejam articulados. A professora deu continuidade à leitura oral da música junto com os alunos. Ela reproduziu a música

novamente, e juntos eles numeraram as quatro partes do texto. Enquanto a música tocava, os alunos foram cantarolando. Quando terminaram, eles recortaram as partes do texto e colaram no caderno na ordem certa. A professora os auxiliou passando em suas mesas. Para a realização da atividade, professora e alunos utilizaram diferentes recursos além do texto escrito. Eles realizaram a leitura oral, ouviram a música novamente acompanhando a reprodução na folha, discutiram o assunto e a forma de organização do texto, as convenções dessa organização e ainda os motivos pelos quais o texto necessita ser bem estruturado para ser compreendido.

Enquanto fazia a atividade, João Carlos conversava com os colegas sobre outras músicas de Amado Batista que ele apreciava. Diferentemente do que acontecia nas aulas conduzidas por Sônia, em que o silêncio no momento de realização das atividades era marcante, agora havia mais barulho e movimento na sala de aula. As interações estabelecidas entre o grupo eram constantes. Eles se sentiam mais à vontade, se levantavam e circulavam pela sala, buscando o apoio mútuo. O sinal para o recreio tocou e os alunos interromperam as atividades. Quando retornaram a professora deu continuidade à aula.

Graziele auxiliou Moacir na realização da atividade, pois ele e João Carlos tiveram muita dificuldade em colar o texto na ordem correta. Nesse momento, os alunos trabalharam em cooperação e se sentiram mais motivados. Trabalhando juntos, a atividade começou a fazer mais sentido e tornou-se um instrumento de reflexão e aprendizagem. O aluno teve que realizar a leitura de cada trecho e identificar as relações entre as frases lidas. Mas como João Carlos já conhecia a música, ficou mais fácil descobrir a ordem. A professora Franciele utilizou a mesma proposta conduzida por Luciana na sala de aula das crianças com as poesias e parlendas. Ela foi mostrando para João Carlos cada parte e foi relembrando com ele a música “O que/ que vem depois/ disso/ aqui?”. Nesse momento vemos que a memória, assim como a aprendizagem não é um processo individual e isolado, mas é uma construção social e que as recordações coletivas constituem-se a partir das relações mantidas entre os indivíduos e grupos (HALBWACHS, 2006).

Na observação dessa atividade, percebemos que os apontamentos de João Carlos sobre a importância do auxílio da professora e sobre o trabalho

com atividades que exigem mais dos alunos, durante a entrevista fazem todo sentido. Isso se dá a começar pela escolha do texto, que é mais complexo, integra as práticas sociais exercidas pelos participantes, com elementos que fazem parte de suas vivências. Além disso, a música traz à discussão uma temática que lhes interessa, motiva e desperta novos apontamentos e reflexões. Do ponto de vista da estrutura textual e do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, “O fruto do nosso amor” também proporciona aos alunos maior aprendizado do que o texto “A escola”, visto que apresenta uma narrativa mais elaborada e coerente. Da mesma forma, a atividade proposta pela professora exige mais dos alunos, ou seja, eles têm de “se esforçarem mais”. Em vez de responderem a perguntas óbvias e mal formuladas, que poderiam ser identificadas diretamente no texto, eles precisaram movimentar seus conhecimentos prévios e relacioná-los à leitura e conteúdo do texto.

Os alunos deram continuidade à conversa sobre a música e a aluna perguntou: “Professora/ essa é uma música/ que eles inventaram/ né/ ou é um amor/ que ele tinha/ e acabou?” e Franciele respondeu: “Ah/ isso aí/ é complicado/ porque quando/ porque acontece/ esse tipo de coisa”, Moacir emendou: “Acontece”. Grazielle continuou: “Aí ele arrumou/essa música pra ele”. A aluna é sensibilizada pela possibilidade de expressar e externar sentimentos através de um texto, de uma produção artística. Nesse momento, também se evidencia a relação entre fantasia e realidade, entre as vivências e as possibilidades criativas do homem. Afinal, ocorrem os dois movimentos, da experiência à criação e da criação à experiência.

Franciele deu continuidade à conversa trazendo uma narrativa singular e particular: “Eu mesmo/ por exemplo/ meu pai/ perdeu a esposa/ desse jeito”. Grazielle também compartilhou uma situação pessoal: “Meu cunhado/ também/ perdeu a esposa dele/ ele perdeu a esposa dele/ no parto”. A participação dos alunos e professora com suas questões e colocações enriqueceu a aula, ao relacionarem seu próprio universo ao universo ficcional, professora e alunos se envolveram em uma atividade que articulou diversos sentimentos e impressões construídos sobre si e sobre os outros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, retomamos as perguntas iniciais: Quais atividades de leitura foram construídas pelos participantes das duas salas de aula ao longo do primeiro ciclo? Quais foram as semelhanças e/ou diferenças entre essas atividades? Como as atividades de leitura construídas em cada sala de aula se interconectam (ou não) com o objetivo de ressaltar as análises e reflexões mais significativas desenvolvidas ao longo do texto. O desafio deste capítulo foi retomar as atividades de leitura investigadas contrastando quem leu o quê? Como? Sob quais condições? E para quê?. Nosso objetivo foi compor o mosaico, ou seja, construir uma unidade coerente a partir das semelhanças e diferenças identificadas nas duas salas de aula.

Na turma das crianças, ao longo dos três anos, foram explorados diversos gêneros textuais pela professora, tais como: fábula, conto, poema, conto de fadas, lenda e narrativa de aventura. Todos eles tinham como suporte o livro literário. O acervo fazia parte da biblioteca da escola e da sala de aula, contendo livros especialmente selecionados pela professora e pela bibliotecária da escola. Nessa seleção as profissionais levavam em consideração o objetivo principal das atividades: despertar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura e, ainda, propiciar-lhes a vivência do que seja literatura. Luciana também procurava valorizar as especificidades das crianças daquela faixa etária. A leitura era realizada pelas crianças individualmente ou em duplas. A professora também lia para a turma pelo menos uma vez por semana, durante a roda de histórias. Todos se reuniam no fundo da sala em um clima descontraído, que era interrompido somente nos momentos em que Luciana chamava a atenção dos alunos para que eles permanecessem em silêncio. Todos ficavam bastante próximos da professora, eles abraçavam Luciana e sentavam em seu colo. É importante ressaltar que não havia nenhuma proposta de exercício ou avaliação após a leitura. As crianças gostavam muito dessa atividade e se engajavam nos momentos que antecediam a leitura, ou seja, durante a contextualização da obra e ao final, quando a professora costumava mostrar as ilustrações e conversar sobre os sentidos e as impressões individuais.

Na sala de aula dos jovens e adultos não houve um momento semelhante, em que as professoras lessem para os alunos. As propostas de Emília e Sônia não contemplaram a leitura literária. Também não foram realizadas visitas à biblioteca. Durante as entrevistas realizadas com os alunos, Moacir nos revelou que era a primeira vez que ele havia entrado na biblioteca da escola, para a maioria, o livro literário era um objeto inalcançável. As aulas que mais se aproximavam de uma vivência prazerosa com a leitura aconteceram durante o período em que a professora Franciele estava substituindo Sônia. Isso se deu especialmente na proposta de trabalho com o gênero textual música. Nessas aulas alunos e professora participaram juntos da construção de sentidos para o texto. Foram estabelecidas relações diversas entre as próprias vivências e o universo ficcional apresentado. Todos se envolveram em uma atividade que articulou sentimentos e percepções sobre si e sobre os outros.

Nas demais aulas conduzidas por Emília e Sônia, o foco foi o processo de decodificação e de aquisição de fluência na leitura. O principal suporte era a folha xerocada e os textos foram escolhidos conforme o tamanho, a complexidade das palavras e a relação com as sílabas trabalhadas. Não havia uma preocupação em construir sentidos para o que estava sendo lido. Para Sônia e Emília, essa seria uma etapa posterior do processo de apropriação da leitura. Em 2006 foram trabalhados somente os seguintes gêneros textuais: cabeçalho, enunciado de exercício, didático, poesia, propaganda, lista. Entretanto, as características de cada gênero, suas funções e usos sociais não foram explorados pela professora. Em 2007 e 2008, Sônia ampliou um pouco mais o contato dos alunos com outros gêneros, trabalhando também com placas, receita, anúncio, verbete, adivinha e quadrinhas. Ao longo dos três anos, as interações estabelecidas estavam centradas no espaço professora-alunos. Não houve proposta que estimulasse a troca ou o compartilhamento de saberes entre os jovens e adultos. Para Emília, os alunos que possuíam um conhecimento maior sobre a leitura poderiam atrapalhar os colegas ao invés de ajudá-los. Desse modo, a maioria das atividades era realizada individualmente. Com frequência os alunos eram avaliados pelas professoras por meio da leitura de sílabas, palavras e pequenos textos.

Algo que diferenciava as três professoras era a relação estabelecida com os alunos. A linguagem utilizada por Emília concentrava grande parte da carga afetiva da relação professor/aluno. Ela se dirigia aos alunos como “filhinho” e “filhinha”, e esse tipo de tratamento era direcionado mesmo àqueles que eram mais velhos do que ela. Ao longo do ano, Emília estabeleceu uma relação afetiva com os alunos e eles demonstraram gostar da professora. A sala de aula estava sempre cheia. Por isso, entendemos que o tipo de relacionamento estabelecido entre a professora Emília e seus alunos proporcionou o aumento das chances de o aluno continuar o seu processo escolar. Franciele também estabeleceu uma relação mais próxima com os alunos. Estabeleceu vínculos entre o que se ensina e como se ensina e se aprende a ler na escola e as vivências socioculturais fora da escola. Os alunos se sentiram mais à vontade para conversar e demonstrar suas opiniões com a professora substituta do que com Sônia, que acompanhou o grupo durante dois anos. A professora Sônia dificilmente sorria ou conversava com os alunos. Suas expressões não verbais e o tom de voz arrastado transmitiam uma sensação de desânimo e cansaço, conforme relatado pelos jovens e adultos.

Na sala de aula das crianças, a leitura também foi realizada a partir das folhas xerocadas, entretanto a relação que se estabeleceu com o texto foi diferente, pois a professora procurava enfatizar a dimensão social dos textos e sua relação com as práticas sociais nas quais eles estavam inseridos. Luciana trabalhou com cabeçalho, enunciado de exercício, respostas do para casa, texto didático, bilhete, agenda, fábula, conto de fadas, conto, poema, parlenda, lenda, lista, caça palavras, tirinha, trava-língua, receita culinária, letra de música, notícia, verbete. É importante salientar que as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética foram realizadas em sua maioria por meio dos poemas e parlendas. Valorizou-se o papel secundário e subsidiário de ensino de reconhecimento das relações grafema e fonema e da consciência fonológica. Os alunos tiveram dificuldade em compreender os usos e funções sociais desses textos, pois a vivência na sala de aula não possibilitou a interação lúdica e rítmica com estes.

Diferentemente do que acontecia na sala dos jovens e adultos, a maioria das atividades de leitura era realizada em duplas ou grupo. Os alunos interagem bastante entre si e havia muito barulho na sala. Durante a

realização das transcrições, verificamos que com a sala da EJA era possível ouvir até mesmo o som das mudanças de página, já com a sala das crianças, tínhamos muita dificuldade de realizar as transcrições. Luciana não permanecia sentada em sua mesa em nenhum momento. O tempo todo ela estava circulando na sala, atendendo aos alunos. A professora acolhia as crianças em suas dúvidas, mas também em inseguranças e medos. Os alunos também tinham o apoio dos colegas e a liberdade de levantar e se dirigir aos outros grupos. Juntas, as crianças e a professora discutiam e pensavam coletivamente sobre e com a leitura, sendo que, nesse movimento construía a consciência do próprio processo de aprendizagem e dos objetivos da professora ao propor atividades.

Destacamos que, em nosso trabalho, também buscamos tornar visíveis os processos social e individual de construção da aprendizagem da leitura, em que professores e alunos atuaram em diferentes papéis e posições. Os alunos da pesquisa (crianças e adultos), que estavam se transformando em leitores, são também pais, mães, filhos, filhas, irmãos, irmãs, amigos, amigas, companheiros, companheiras, trabalhadores, trabalhadoras, alunos, alunas, entre outros.

Essa visão proporcionada pela análise deste estudo modificou meu modo de ver a sala de aula. Esse novo olhar foi possível devido, principalmente, ao aprofundamento dos estudos na psicologia histórico-cultural. A compreensão da sala de aula como um espaço de trocas e negociações em que identidades são constantemente (re)construídas, levou-me a perceber a importância das relações entre parte e todo, das semelhanças e também diferenças entre o local e o global. Além da importância dessa mudança analítica e interpretativa para o nosso estudo, gostaria de destacar o impacto dessas transformações em minha formação como pesquisadora e professora. No doutorado tive oportunidade de atuar em programas de formação de professores de diferentes níveis de ensino, que vão desde a educação infantil ao ensino superior. Essas experiências foram muito importantes e contribuíram para o fortalecimento de algumas ideias e o questionamento de outras.

Pude vivenciar que é realmente na relação com os outros, com a cultura, que nós, professores e alunos, construimos a sala de aula. Esse espaço é muito mais do que um ambiente físico, pois nele nos reconhecemos

como pertencentes a um grupo com regras e padrões de funcionamento próprios. Cada sala de aula é ao mesmo tempo semelhante e diferente. Os papéis, os instrumentos, as atividades podem ser os mesmos, mas devido às especificidades dos sujeitos que ali estão e a natureza da interação que estabelecem tudo pode ser transformado. Desse modo, essas noções passaram a marcar profundamente a dinâmica das minhas aulas. Para além da observação, análise e interpretação de uma realidade, tenho tido a oportunidade de experimentar que na sala de aula as emoções e sentimentos não estão separados da cognição como processo de desenvolvimento humano.

Desse ponto de vista, a leitura, como qualquer atividade humana, pressupõe sua natureza afetiva, cognitiva e social, sendo ela determinada, em grande parte, pela qualidade do processo de mediação. Para ler é preciso haver motivação, intenção, desejo e objetivo, ou seja, ler para aprender, ler para divertir, ler para ensinar, ler para se emocionar, ler para tirar carteira de motorista, ler para saber o que está escrito, enfim, para que que a gente lê?

REFERÊNCIAS

AGAR, M. An ethnography by any other name. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, p.1-24, set. 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da Unesp, Assis*, v. 1, n. 9, p.1-13, 2010. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/74/214>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

ANDERSON, A.B.; STOKES, S.J. Literacy and schooling on the development threshold: some historical cases. In: ANDERSON, C.A.; BOWMAN, M. (Ed.). *Education and economic development*. London: Frank Cass, 1966. p. 347-362. 1980.

ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. In: WITTROCK, M. *The Handbook of research on teaching*. 3 ed. New York: Macmillan, 1986.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326. (Original publicado em 1979).

BARBOSA, M. H. S.. Para ler a narrativa literária. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BARELLA, L. M. de S. *Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento*. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

BATISTA, A. A. G. *et al.* *Capacidades da alfabetização*. v. 2. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização).

BATISTA, A. A. G. *et al.* *Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 093/2002, de 07 de novembro de 2002. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomia&MenuPortal&app=cme&tax=20659&lang=pt_BR&pg=8002&taxp=0>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 001, de 5 de junho de 2003. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cme&tax=20660&lang=pt_BR&pg=8002&taxp=0>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 7543*, de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-belo-horizonte/199006/lei-7543-1998-belo-horizontemg.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BELO HORIZONTE. Orientações para a educação de jovens e adultos em 2011.

BLOOMFIELD, L. *An introduction to the study of language*. New York, Holt: Roberts – University of Toronto, 1914. Disponível em: <<https://archive.org/details/introductiontost00bloo>>.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 53/2006, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.congressonacional.leg.br/portal/congresso/atribuicoes>. Acesso em 02 abr.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 BRASIL, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 04 maio.2013.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

CAFIERO, D. *Leitura como processo*. v. 1. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAMERON, D. *Working with Spoken Discourse*. London: Sage Publications, 2001.

CARNEIRO, F. H. P. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CASTANHERIA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2004.

CENTRO PEDAGÓGICO. Universidade Federal de Minas Gerais. "Histórico". Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

COLE, M. Culture and Cognitive Development in Phylogenetic, Historical, and Ontogenetic Perspective. In: DAMON, W. *et al.* (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. New Jersey: Wiley, 2006, v. 2, p. 636-678.

COLE, M.; GRIFFIN, P. A socio-historical approach to re-mediation. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1983, v.5, n 4, 69-74.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS V (Hamburgo, Alemanha, 1997). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/ UNESCO, 1999.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu: 30ª Reunião Anual da Anped. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. CD-ROM, v. 1, 2007.

DIAS, M. T. M. *O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos*. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

DYSON, A.H. *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York: Teachers College Press, 1997.

ERICKSON, F. What makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*. Institute for Research on Teaching at Michigan State University, East Lansing, v. 15, 1984. p. 51-66. Disponível em: <http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf>.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. A; JOBIM e SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GEE, J; GREEN, J. Discourse analysis learning and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, n. 23, 1998, p. 119-169.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, M. de F. C.; DIAS, M. T. de M.; SILVA, L. P. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R.(Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2008.

GOMES, M. F. C. *Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: Caderno do Professor*. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GOMES, M. F. C.; MORTIMER, E. F. Histórias sociais e singulares de inclusão/exclusão na sala de aula de química. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

GOMES, S. S. *Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; P. G. VARGAS. Entre textos e pretextos: entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos. No prelo

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, Apr. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de julho de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100003>.

GONZÁLEZ-REY, F. L. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, v 9, p. 1-24, 2009.

GOODMAN, K. *Growing into Literacy: Prospects*, Education Quarterly of UNESCO, v. XV:I, 1985.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v.6, n.4, 126-135, 1967. Disponível em: <https://www.readbysight.com/images/Reading_a_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

GOODMAN, Y. M. Kidwatching: Observing children in the classroom. In: JAGGAR, A; SMITH-BURKE, M. T. (Ed.). *Observing the language learner*. Newark, DE: International Reading Association, 1985, p. 9-18.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

GREEN, J. L; BLOOME, D. Ethnography & Ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, F; HESTH, S; LAPP, D. (Ed.). *A handbook for literacy educators: researching on teaching the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1997. p. 181-202.

GREEN, J. L; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a Logic of Inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J. (Ed.). *The handbook for research in the teaching of the english language arts*. New Jersey: Erlbaum, 2002.

GREEN, J.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations. A sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex. 1981. p. 161-195.

GREEN, J; FRANQUIZ, M. & DIXON, C. The myth of the objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. *TESOL Quarterly*, n. 31, Ano 1, 1997. p. 172-176.

Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualizações. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

HADDAD, S. Educação de jovens e adultos – a dura realidade dos que querem estudar. In: *Jornal Brasil de Fato*, 2009a. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/4216>. Acesso em: 20 Jan. 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HEATH, S. B. Ethnographic in education: Defining the essentials. In: GILMORE, P.; GLATHORN, A. *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics, p. 31-55, 1982.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge England; New York: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd, 1972, p. 269-293

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, v. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2, 2001. *Anais*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001a. Palestras, p. 84-101. Disponível em: <http://www.proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem2/palestras.pdf>. Acesso em 15 jul. 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, UK: Routledge, 2000, p. 182–203.

LEITE, S. A. S.; GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. *EJA em Debate*, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 16 de julho de 2013.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEU JR., D. J. *et al.* Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*, 5th ed., p. 1568-1611, 2004. Newark, DE: International Reading Association. Disponível em: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/leu. Acesso em: 03 fev. 2015.

LIN, L. Language of and in the classroom: Constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 1993, v. 5, 3-4, p. 367-410.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F; GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100003 . Acesso em: 23 maio 2007.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. A. Criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MAGNANI, M. do R. *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. Mimeo, 2003b. Disponível em:

<http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/exto-15.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARX, K.. *O capital*. Crítica da economia política. 2d. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Original publicado em 1873.

MATTOS, M. Parecer 1. Parecer sobre *Mitos: o folclore de mestre André*. Obra de Marcelo Xavier. Belo Horizonte: Formato, 1997. Disponível em:

<<http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/240-mitos-o-folclore-do-mestre-andr%C3%A9.html>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

MIRANDA, R. L.; BRUKNER, J. P.; CIRINO, S. D. Skinner e Bakhtin: possíveis diálogos no estudo da língua. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*, Campinas-SP, v. XI, n. 1, p. 154-17, 2009. Disponível em:

<<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/395/289>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. In: ELLENS, R. F. (Ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Press, 1984. p.238-241.

MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 52, jun. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2015.

NEVES, V. F. A. Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso. Tese (Doutorado). 273 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

NORONHA, Ana Catharina Mesquita. *Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA*. 223 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHEFFLIN, B. B (Ed.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, M. K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. . *Travessia Revista do Migrante*, v. 12, p. 17-20, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104406020070010100007&lng=en&nrm=iso>.access on 28 Jan. 2011. doi: 10.1590/S0104-40602007000100007.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p.771-788, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2015.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto. v. 3. n. 2, p. 31-40, ago. 1995.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press, 2003.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/SEE-SP para o *Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos*, CENPEC/SMESP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004. (Circulação restrita).

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (SBCDG). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H (ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, 1992, p.119-150.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

SHWEDER, R. A. *et al.* The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. In: Damon, W. (Ed.). *Handbook of child psychology*. 5 ed. New York: Wiley, 1998.

SILVA, L. C. B. Práticas de leitura na infância : do limite a transgressão. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 219-248, nov. 2011.

SILVA, J. L. da; BONAMINO, A. M. C. de; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p.367-392, 28 jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SIRGADO, A. P. Editorial. *Educação & Sociedade*, n. 71, julho/2000, p. 7-17. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, v. 1, p. 35-49.

SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. B. Alfabetização e literatura. *Guia da Alfabetização*. Educação (São Paulo), v. 2, p. 12-29, 2010.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, p.5-16, set./out./nov./dez. 1995.

SOUZA, M. T. C. C. de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 27, n. 2, p.249-254, jun. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

STREET, B. Literacy events and literacy practices. In: MARTIN-JONES M.; JONES, K. (Ed.). *Multilingual literacies: comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

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

STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, B.V; CASTANHEIRA, M. L. Eventos e práticas de letramento. Termos de alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rosto>. Acesso em: 09set.de 2014.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ford Foundation, 2003. *Apud* LABORNE. A.M. Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil Tese (Doutorado). 156 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

TFOUNI, L. M. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. M. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VARGAS, P. G. *Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 39, n. 2, p. 449-463, June 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 July 2014.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. GIS – Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 11 Junho/2008. 1933/2008. Disponível em:
http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm Acesso em: 13 jun 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje*. In L. S. Vigotski. Obras escogidas: problemas de psicología general (Vol. 2). Madri: Visor, 1993. (Originalmente publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. In L. S. Vigotski. Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique (Vol. 3). Madri: Visor, 1934. (Originalmente publicado em 1931).

VIGOTSKI, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia. In L. S. VIGOTSKI. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1927).

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista GIS*, n.11, Rio de Janeiro, UFRJ, p.23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VÓVIO, C. L. *Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989. (Original publicado em 1945).

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In _____. (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e introdução à leitura. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

