

Marília Rocha Furtado

OS DISCURSOS E A CONSTRUÇÃO DOS LEITORES NA PERSPECTIVA DOS
GÊNEROS TEXTUAIS: condições de produção de leituras na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

Furtado, Marília Rocha.

F992d Os discursos e a construção dos leitores na perspectiva dos gêneros textuais: condições de produção de leituras na escola / Marília Rocha Furtado. - Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2007. 211 f.

Dissertação – Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins.

1. Leitura. 2. Gêneros textuais. 3. Produção de textos. I. Título. II. Martins, Aracy Alves. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

CDD – 372.4

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

Dissertação intitulada **Os Discursos e a construção dos leitores na perspectiva dos gêneros textuais: condições de produção de leituras na escola**, de autoria da mestranda **Marília Rocha Furtado**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Aracy Alves Martins – FaE/UFMG – Orientadora

Profa. Dra. Marildes Marinho – Fae/UFMG - Titular

Profa. Dra. Delaine Cafiero – Fale/UFMG - Titular

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG - Suplente

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli – Fale/UFMG- Suplente

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2007

Para Mamãe.

Ao único Deus nosso Salvador, mediante Jesus Cristo, Senhor nosso,
glória, majestade, império e soberania,
antes de todas as eras,
e agora,
e por todos os séculos. Amém. (Jd 25).

AGRADECIMENTOS

À Aracy, por sua orientação competente e segura e por sua atenção a todos os detalhes. Por estar disponível, sempre, me fazendo pensar e produzir como eu não sabia ser possível. Por acreditar e encorajar.

À Marildes, por sua acolhida e orientação fundamental durante o primeiro ano.

A Dute, por indicar os caminhos iniciais para o projeto desta pesquisa, ao final da monografia de conclusão do curso de Pedagogia.

À Lalu, pelo encorajamento para o ingresso no mestrado durante a graduação. E pelas possibilidades de reflexões fundamentais para a pesquisa, durante as aulas na pós-graduação.

À Professora Magda Soares, por sua disposição para discutir os encaminhamentos da pesquisa.

À Professora Maria de Lourdes Dionísio, pelas contribuições preciosas e fundamentais durante o mini-curso e discussões do projeto de pesquisa.

À Professora Anne-Marie Chartier, pelas contribuições nas discussões iniciais e finais da pesquisa.

Ao Professor Rildo Cosson, por sua leitura prévia da dissertação, pelas valiosas sugestões e pelas palavras de encorajamento.

À Ana Maria (Paulo César e Pedro), à Anita (e Flávio) e à Aline, por disponibilizarem os recursos tecnológicos necessários.

A Tatá, pelas transcrições das entrevistas, gentilmente realizadas.

À Patrícia, pelas revisões das traduções e pela tradução do resumo, gentilmente realizadas.

A Eduardo, por solucionar meus problemas com a informática.

Aos colegas do grupo de pesquisa do primeiro ano: Adriana, Rosangela e Kelly, pelas possibilidades de reflexões e trocas que auxiliaram na construção do projeto inicial.

Aos colegas do grupo de pesquisa do segundo ano: Maria Elisa, Mariana, Edna, Rodrigo, Flávia, Maria de Lourdes e Andrea, pelos apontamentos, perguntas e sugestões valiosas.

À Escola onde a pesquisa foi realizada, pela acolhida imediata.

À professora da sala de aula pesquisada, por sua coragem ao permitir uma “estranha” em “sua” sala.

Às crianças da sala de aula pesquisada, pelas possibilidades de ver outros caminhos.

A papai, por sua presença em minha vida, fazendo “caixas e mais caixas”.

À Cândida, por sua presença em minha vida, por acreditar em mim e me encorajar sempre.

À minha família, pela presença de cada um de vocês em minha vida.

À Mercinha e à Nina, amigas de longe, mas sempre presentes, que torceram por mim.

Às amigas das orações das segundas-feiras, Ainara, Anita e Neise: “segredo” para se chegar “lúcida” ao fim do trajeto.

RESUMO

A pesquisa tem, como objeto, os leitores e a leitura em sala de aula e, como objetivo, analisar como os Discursos constroem esses leitores, ou seja, quais são as condições de produção de leitura em sala de aula. Considerando-se o contexto da sala de aula como contexto de interação os dados evidenciaram como, na perspectiva dos gêneros textuais, alguns alunos são considerados competentes em leitura ou “bons” leitores, enquanto outros são considerados fracos em leitura ou leitores com “dificuldade” de compreensão.

Para realizar as análises, uma perspectiva etnográfica foi adotada como referencial teórico-metodológico. Os dados foram construídos a partir de um período de cinco meses de observação participante, em uma sala de aula de 2º ano do 2º ciclo (4ª série do Ensino Fundamental), e envolveu filmagens das aulas, produção de notas de campo, cópias de artefatos (exercícios realizados pelos alunos, textos lidos e produzidos pelos alunos e pela professora) e entrevistas (gravadas) realizadas com dez alunos e com a professora.

No recorte feito para as análises, foram selecionadas as aulas em que a professora trabalhou com os gêneros textuais reportagem/notícia, propaganda e esquema. Além disso, quatro alunos foram escolhidos para análises mais detalhadas, por serem considerados casos significativos de “bons” leitores e de leitores com “dificuldade” de compreensão.

Os dados construídos foram analisados em um diálogo com pesquisadores que desenvolvem estudos sobre a leitura, sobre os gêneros textuais, sobre a análise do discurso e sobre a interação discursiva em sala de aula. São estudos que consideram a leitura como atividade social e sugerem que o trabalho em sala de aula, na perspectiva dos gêneros textuais, seria excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus diversos usos no dia-a-dia. Além disso, esses estudos também consideram que os sujeitos são construídos pela linguagem na interação. Essa construção é marcada por Discursos diversos e pela percepção que o sujeito tem do que deve saber, fazer, prever e interpretar para participar de uma determinada comunidade.

As análises dos dados evidenciaram que o trabalho em sala de aula na perspectiva dos gêneros textuais, proporciona condições para que os alunos manifestem, através de textos escritos e orais, suas compreensões, construídas a partir de diferentes leituras produzidas, de maneira mais eficiente do que quando, somente, respondem a perguntas após a leitura dos textos.

As análises evidenciaram, também, que os lugares que os sujeitos ocupam como leitores são influenciados pelas ações verbais e não-verbais da professora em relação aos alunos, dos alunos em relação à professora, dos alunos entre si e dos alunos individualmente.

ABSTRACT

The objects of this research are both the readers and the classroom reading, and its objective is to analyze how discourses construct those readers, that is, what are the conditions for classroom reading production. Under the perspective of textual genres, considering that the classroom context is interactive, the data gathered have shown that some students are classified as competent in reading or “good” readers, while others are classified as weak in reading or readers with comprehension “difficulties”.

In order to conduct the analysis, an ethnographic perspective was adopted as a methodological-theoretic referential. The data was assembled from a five month participative period in a 4th grade classroom, through class videos, field notes production, copies of artifacts (as exercises done by students, read and produced texts by both students and teacher), and interviews recorded with ten students and their teacher.

In the sample used by the analysis, the classes selected were those where the teacher works with textual genres as newspaper interview/news, advertisement and texts outlines. In addition to that, in order to have a more detailed analysis, four students among the ten were chosen. They were chosen for being considered meaningful cases of “good” readers and readers with comprehension “difficulties”.

The data thus assembled was analyzed in a dialog with researchers working in reading studies, textual genres, discourse analysis and discursive interaction in the classroom. These are studies that consider reading as a social activity, and propose that classroom work, under a textual genres perspective, would be an excellent opportunity to deal with language in its diverse every day usage. On the top of that, those studies also consider that the subjects are constructed through language during interaction. This construction would be marked by various discourses and by the subject’s perception concerning what he should know, do, anticipate and interpret in order to participate of a given community.

This M. A. thesis is organized in eight chapters. The first chapter presents the object definition; the second chapter presents ethnography as a necessary methodological-theoretic referential for the development of this research; the third chapter presents the school that was chosen for this research; the fourth chapter presents the subjects considered as meaningful cases of good readers and readers with comprehension difficulties; the fifth chapter presents some considerations which guide the research and that are related to Discourses and their construction; the sixth chapter presents the underlying conceptions on the Discourses of both students and teacher, concerning readers and reading, manifested during classes and interviews; the seventh chapter presents some reading practices performed in the classroom, highlighting how readers are constructed through/by the work with textual genres; and lastly, the eighth chapter presents the construction of reader subjects in/by the Discourses.

Data analyses have elicited that students from classes that adopted the textual genre perspective can better express their comprehension than those students from standard class systems.

Evidences that the places occupied by the subjects as readers are influenced by the verbal and non-verbal actions of the teacher towards the students, of the students towards the teacher, of the students among themselves and of a student individually were also observed.

Sumário

Apresentação	14
--------------------	----

Capítulo 1

OS CAMINHOS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA	16
---	----

1. Da questão inicial à proposta final: trajetória de definição do objeto de pesquisa.....	16
--	----

2. Do olhar de professora ao olhar de pesquisadora	23
--	----

Capítulo 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
--	----

1. A etnografia como perspectiva de pesquisa	26
--	----

2. A construção dos dados	30
---------------------------------	----

3. A escolha dos sujeitos	36
---------------------------------	----

Capítulo 3

A ESCOLA: UM LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS.....	37
--	----

1. A escola selecionada para a pesquisa	37
---	----

2. Alguns dos Discursos da escola	38
---	----

2.1. O Discurso do Projeto Pedagógico.....	38
--	----

2.2. O Discurso da organização dos conteúdos	40
--	----

2.3. O Discurso dos ciclos e do número de alunos por turma	42
--	----

2.4. O Discurso da avaliação	44
------------------------------------	----

2.5. O Discurso do espaço físico	45
--	----

3. A turma escolhida em 2006.....	47
-----------------------------------	----

3.1. A formação da professora.....	47
------------------------------------	----

3.2. A sala escolhida na perspectiva da professora.....	49
---	----

3.2.1. O olhar da professora através da avaliação diagnóstica da turma	49
3.2.2. Alguns Discursos iniciais da professora sobre a turma	50
Capítulo 4	
QUATRO CASOS SIGNIFICATIVOS	54
1. Bia, “a estrelíssima”	56
2. Lucas, o “crítico demais”	60
3. Paula, a “que não consegue”	63
4. Leo, o que “tem uma estima baixa”	68
Capítulo 5	
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS E SUA CONSTRUÇÃO	75
1. A língua	75
2. O discurso e os Discursos	78
3. A leitura	81
4. Os gêneros textuais	84
5. Discursos a respeito da “dificuldade” no contexto escolar.....	89
Capítulo 6	
OS LEITORES E A LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES SUBJACENTES AOS DISCURSOS NA SALA DE AULA	96
1. A perspectiva dos alunos	99
1.1. O “bom” leitor”	99
1.1.1. A leitura oral fluente.....	99
1.1.2. A compreensão	103
1.1.3. A leitura de muitos livros em pouco tempo.....	105
1.2. A leitura	106
1.2.1. Capacidade de captar as intenções do autor	106
1.2.2. A percepção das intenções do texto.....	106

1.2.3. A leitura como lugar de interação.....	107
1.2.4. O “outro” como interlocutor.....	108
1.2.5. Respostas a perguntas.....	111
2. A perspectiva da professora.....	114
2.1. A compreensão como construção de sentidos na interação.....	114
2.2. A concretização das teorias subjacentes.....	118

Capítulo 7

DISCURSOS QUE CONSTROEM OS SUJEITOS LEITORES ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS	121
1. O trabalho da professora com os gêneros textuais	121
1.1. A organização.....	121
1.2. Os objetivos.....	124
1.3. A dinâmica geral.....	126
1.4. A estrutura dos gêneros textuais.....	128
1.4.1. Reportagens/notícias.....	129
1.4.2. Propagandas.....	130
1.4.3. Esquemas.....	131
2. A apropriação dos gêneros textuais pelos alunos.....	133
2.1. A “produção” de leituras através dos gêneros orais e escritos.....	133
2.2.1. As apresentações orais como compreensão.....	133
2.2.2. A escrita como compreensão.....	135
2.2. Manifestações das leituras.....	139
2.2.1. O resumo e a opinião produzidos em casa.....	139
2.2.2. O resumo e a opinião produzidos em sala.....	143
2.2.3. A escrita de reportagens.....	144

2.2.4. A propaganda de livros.....	145
2.2.5. Os esquemas	148
2.2.5.1. Da entrevista com a psicóloga.....	148
2.2.5.2. Para a apresentação oral	151
2.2.5.3. Após as apresentações orais	152
 Capítulo 8	
DISCURSOS QUE CONSTROEM OS SUJEITOS LEITORES: AS INTERAÇÕES	155
1. A interação na sala de aula mediada pela professora	159
1.1. Os investimentos da professora nos alunos	159
1.2. A professora redireciona sua mediação	163
1.2.1. Redirecionando a mediação de Paula para Maria.....	163
1.2.2. Redirecionando a mediação de Leo para Igor	164
1.3. A professora fala por Paula	166
1.4. O Discurso da validação e da não-validação das respostas	168
2. A interação horizontal na sala de aula	172
2.1. Algumas interações dos alunos entre si.....	173
2.2. Posturas de alguns alunos diante do grupo e do grupo diante de alguns alunos	174
2.2.1. Lucas e Bia	175
2.2.2. Leo.....	177
2.3. Leo “redefine” sua posição.....	179
Considerações finais.....	185
Referências bibliográficas	193
Anexos.....	200

Apresentação

O presente texto é resultado da pesquisa desenvolvida para a dissertação de mestrado *Os Discursos e a construção dos leitores: condições de produção de leituras na escola*. Feita a partir da inserção em uma sala de aula, através da observação participante, a dissertação tem como objetivo apresentar e analisar alguns dos diversos Discursos que colaboram na construção dos sujeitos, alunos-leitores: uns ocupam o lugar dos que são considerados “bons” leitores e outros ocupam o lugar dos que são considerados leitores com “dificuldade”.

O capítulo 1 apresenta os caminhos da pesquisa e da pesquisadora, sendo dividido em duas seções. A primeira explicita quais foram os interesses e propostas iniciais para a realização desta pesquisa e como eles foram se deslocando até chegar à proposta final. A segunda seção mostra como o “olhar de professora” da pesquisadora, que atua em salas de aula desde 1982, foi se deslocando para ser, também, um “olhar de pesquisadora”, que procurava “estranhar o familiar”, a fim de tornar visíveis práticas rotineiras de uma sala de aula.

O modo de pesquisar será apresentado no capítulo 2, no qual se justificará a escolha de uma perspectiva etnográfica como lógica de investigação. Por que a inserção em uma sala de aula? Por que registrar a dinâmica do dia-a-dia escolar? O capítulo apresenta, ainda, a maneira como os dados foram construídos e como foram escolhidos quatro sujeitos/alunos.

Serão explicitadas, no capítulo 3, as razões da escolha da escola – considerada inovadora e inclusiva. Sendo a escola um lugar de construção de Discursos, serão apresentados, em seguida, alguns dos Discursos da escola pesquisada. Nos Discursos do Projeto Pedagógico, serão focados os Discursos da organização dos conteúdos curriculares, os Discursos da organização do ensino em ciclos de formação e os Discursos da avaliação dos alunos. Além desses, relacionados ao Projeto Pedagógico, serão focados os Discursos da organização do espaço físico: com que intenção o espaço é organizado de determinada maneira? Finalmente, nesse capítulo, será apresentada a formação da professora e suas percepções iniciais da sala pesquisada: seu olhar através de uma avaliação diagnóstica e seus Discursos iniciais sobre a turma.

O capítulo 4 apresenta os quatro sujeitos sendo construídos pelos Discursos – quatro casos significativos: dois alunos considerados “bons” leitores e dois alunos considerados leitores com “dificuldade” de compreensão.

Algumas reflexões sobre concepções fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa são apresentadas no capítulo 5. Buscando diálogo com outros pesquisadores e diante de alguns dados empíricos, são apresentadas as concepções de língua, discurso e Discursos, leitura, gêneros textuais e “dificuldades” no contexto escolar.

Algumas concepções subjacentes aos Discursos na sala de aula serão apresentadas no capítulo 6: o que dizem os alunos e a professora sobre os leitores e a leitura?

Parte do trabalho desenvolvido em sala de aula na perspectiva dos gêneros textuais será apresentado no capítulo 7, que é dividido em duas seções, buscando evidenciar como os Discursos constroem os sujeitos leitores através dos gêneros textuais. O foco na primeira é o ensino dos gêneros textuais pela professora, e o foco na segunda seção é a aprendizagem, pelos alunos, dos gêneros textuais trabalhados.

As interações verbais e não-verbais que ocorrem na sala de aula são apresentadas no capítulo 8, também dividido em duas seções: a primeira mostra as interações mediadas pela professora e a segunda, as interações horizontais, entre os alunos, e algumas ações individuais, buscando evidenciar como os Discursos constroem os sujeitos leitores.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e algumas indagações que, talvez, possam apontar possíveis trabalhos futuros.

Capítulo 1

OS CAMINHOS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

O interesse inicial desta pesquisa surgiu de minha prática como educadora. Atuando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), em escolas da rede particular, vivenciei situações que me pareciam contraditórias: alguns alunos, após três ou quatro anos de escolarização, quando já codificavam e decodificavam o sistema de escrita, demonstravam dificuldade para compreender os textos que liam, contrariando minhas expectativas de professora. Na monografia¹ de conclusão do curso de Pedagogia (FURTADO, 2004), comecei a investigar essa questão, com o objetivo de melhor compreender a situação desses alunos. Conforme será explicitado neste capítulo, as considerações finais da monografia conduziram a novos questionamentos, que resultaram nas questões iniciais desta pesquisa.

O presente texto é fruto de uma trajetória de pesquisa que foi se modificando à medida que a própria pesquisa se desenvolvia. Pode-se afirmar que as modificações resultaram das mudanças de perspectivas da pesquisadora, decorrentes do que se observava na sala de aula pesquisada, das leituras, das reflexões e dos questionamentos feitos.

Neste capítulo, que está organizado em duas seções, serão apresentadas as trajetórias da pesquisa e da pesquisadora. A primeira seção apresenta a construção do objeto de pesquisa a partir das concepções iniciais que se tinha até se chegar à sua definição final. A segunda seção apresenta algumas das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora ao entrar no campo de pesquisa.

1. Da questão inicial à proposta final: trajetória de definição do objeto de pesquisa

Especialmente nos últimos seis anos, nos quais lidei com alunos de 3ª e 4ª séries, na faixa de 9 a 11 anos, eu esperava que os alunos demonstrassem um bom desempenho nas atividades de compreensão de textos propostas pela escola. Mas não era o que ocorria com alguns deles. Cafiero descreve essa situação escolar.

¹ Trabalho orientado pelo professor Antônio Augusto Gomes Batista.

Quando um aluno lê e afirma: não entendi nada, não adianta o professor dizer: leia de novo que as informações estão aí. O aluno pode ter decodificado e saber exatamente que palavras e frases estão lá, mas, se não conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores, ele não compreenderá (CAFIERO, 2005, p. 17).

É a esse tipo de aluno que me refiro. Aquele que lê e demonstra que não compreende, seja em seus relatos orais, seja em seus registros escritos. Refiro-me, também, àquele que lê e diz que compreende, mas, ao tentar explicitar sua compreensão da leitura de um determinado texto, demonstra que não compreendeu, pois suas respostas não estão condizentes com o texto lido e o contexto discursivo.

Quando afirmo que o aluno demonstra não compreender, não considero que haja apenas uma leitura possível de um determinado texto, mas considero que nem todas as leituras são possíveis. Possenti (1990) reflete sobre essa questão no artigo “A leitura errada existe”, no qual apresenta a tríade “autor-texto-leitor”, apontando as ênfases dadas, historicamente, a cada um desses elementos, no que diz respeito à construção de sentidos a partir da leitura de textos, e alguns equívocos cometidos pelo fato de se focar apenas um dos elementos como sendo o responsável pela compreensão. O autor argumenta que não se pode colocar a ênfase em apenas um dos elementos isoladamente, como se a compreensão dependesse *apenas* do autor, ou *apenas* do texto, ou *apenas* do leitor. Possenti afirma que o texto, por si só, não pode ser considerado um “balde de sentido” e aponta, também, o fato de que há leituras corretas e erradas de um mesmo texto.

Fundamentada em Possenti (1990) e em Marcuschi (1996), Cafiero (2002, p. 35) também indica a possibilidade de leituras erradas de um texto, ao afirmar que o aluno pode “produzir uma leitura errada ou até mesmo leitura nenhuma” quando o texto utiliza termos para os quais o leitor “não consegue criar discursivamente um significado”. Cafiero (2002, p. 158) afirma, ainda, que “o leitor não pode abandonar o texto e construir sua compreensão somente com base em seus conhecimentos, porque isso leva a incoerências, a leituras erradas. Ao mesmo tempo, não pode se apegar somente ao texto, sem considerar sua inserção num contexto situacional ou discursivo porque também isso pode levar à incoerência”. Seria o que Marcuschi (1996), ao propor

cinco² horizontes da compreensão, chama de “horizonte indevido” de leitura, a “área da leitura errada”.

Ainda que não se referisse aos aspectos discursivos, Kato (1985, 1993), ao descrever o modelo de leitura “da análise pela síntese”, apresenta os termos “ascendente” (*bottom-up*) e “descendente” (*top-down*) para se referir às estratégias de leitura num processo linear, sintético e indutivo (ascendente) ou num processo não-linear, analítico e dedutivo (descendente). Segundo a autora (1985, p. 40), “esses dois tipos de processamento podem servir de base para descrever tipos de leitores”: um leitor que compreende o texto globalmente, sendo “fluente e veloz”, mas que se baseia mais em seus conhecimentos prévios do que nas informações textuais, fazendo “adivinhações” excessivas sem confirmá-las no texto; outro tipo de leitor que faz “pouca leitura nas entrelinhas”, fica preso ao texto, sendo “vagaroso e pouco fluente” e apresentando “dificuldades para sintetizar as idéias do texto”; e, ainda, um terceiro tipo de leitor, descrito como “leitor maduro”, que “usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente”.

O primeiro tipo de leitor proposto por Kato poderia ser aquele que, na construção de sentidos a partir da leitura de textos, baseia-se em apenas um dos elementos da tríade autor-texto-leitor a que se refere Possenti – no caso, o leitor. O segundo tipo seria o leitor que coloca a ênfase no texto. O terceiro seria aquele que, ao utilizar os dois tipos de processamento de acordo com o momento, estaria considerando, além de seus conhecimentos prévios e do texto em si, o contexto discursivo.

Portanto, de acordo com Kato (1993, p. 65), “um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não autorizadas pelo texto”. É sabido que um mesmo texto possibilita mais de uma leitura, mas essas possibilidades não são infinitas.

Em sua pesquisa sobre as habilidades de leitura em avaliações sistêmicas e as habilidades de leitura em livros didáticos, Souza (2005, p. 30) também se refere à possibilidade de leituras diferentes, dentro de alguns limites, ao apontar para as “múltiplas possibilidades de leituras – porém, pautadas num universo delimitado pelo

² Os cinco horizontes da compreensão: (i) falta de horizonte (repetição ou cópia), (ii) horizonte mínimo (paráfrase), (iii) horizonte máximo (inferência), (iv) horizonte problemático (extrapolação) e (v) horizonte indevido (falseamento, área da leitura errada) (MARCUSCHI, 1996, p. 75,76).

texto, nas limitações como de gênero, época e em específicos critérios (textuais e outros)”.

A partir desses questionamentos, ainda antes da definição desta pesquisa, direcionei minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia para essa problemática: investiguei dois casos de alunos que eram considerados pelas professoras como alunos com “dificuldade” de compreensão na leitura. Utilizei como suporte teórico estudos sobre leitura e compreensão, no campo da Psicolinguística (KATO, 1993; KLEIMAN, 1993; SOLÉ, 1998). Com o objetivo de determinar fatores que dificultariam a compreensão de textos, foi elaborado e aplicado, em dois alunos que cursavam a 4ª série do Ensino Fundamental, em escolas particulares de Belo Horizonte, um instrumento de diagnóstico: a pausa protocolada previamente marcada no texto³.

A aplicação da pausa protocolada consistiu em apresentar aos alunos, individualmente, um texto narrativo – a crônica “Na delegacia”⁴ –, previamente dividido em partes, estabelecendo-se as pausas em locais que possibilitavam a realização de perguntas que indicavam diferentes habilidades de leitura: levantamento e checagem de hipóteses, verificação de conhecimento prévio, retirada de informações explícitas no texto, realização de inferências, retomada de informações explícitas dadas anteriormente, porém distantes do trecho que estava sendo lido, dentre outras. Os alunos leram as partes do texto silenciosamente e, depois, responderam, oralmente, às questões propostas, que foram lidas para eles.

Considerando-se os limites da utilização do instrumento de diagnóstico, pois a situação era diferente de uma situação vivenciada pelo aluno em sala de aula, e considerando-se, também, que o próprio instrumento de diagnóstico poderia ter funcionado como um facilitador para se compreender o texto, pelo fato de o texto ter sido lido em partes e as perguntas terem sido feitas oralmente, a análise dos dados coletados indicou que esses alunos, apesar de apontados pela escola como alunos com “dificuldade” de compreensão, demonstravam uma boa compreensão global do que liam.

Os questionamentos foram, então, direcionados para o modo como os alunos se relacionavam com a escola e a escola com eles. A partir dessas análises, começou-se a

³ A base para a elaboração e discussão da pausa protocolada foi fornecida por DELL’ISOLA (1991) e PEARSON (1996).

⁴ ANDRADE, Carlos Drummond. *Na delegacia*. In: _____. *Rick e a girafa*. São Paulo: Ática, 2002. p. 65-67. O Anexo 1 apresenta parte do texto e das questões propostas.

pensar na possibilidade de que, talvez, a situação escolar colocasse esses alunos, e outros, na “posição” de alunos com “dificuldade” de compreensão na leitura. Afinal, o que seria “dificuldade” de compreensão em leitura? O que ocorria, na sala de aula, que favorecia, ou não, o aparecimento das chamadas “dificuldades” de compreensão? O que ocorria entre os alunos e entre alunos e professora, que poderia “definir” quem ocuparia, ou não, o lugar de quem tem “dificuldade”? Será que esses alunos se viam como alunos com “dificuldades”? Será que a escola estava determinando o que era certo/errado, ao trabalhar com textos, sem dar possibilidade ao aluno de pensar de maneira diferente?

Dionísio, ao comentar sobre a leitura e suas implicações, afirma que há comportamentos, relacionados à construção de sentidos, que são aprendidos em uma comunidade. No caso da escola, aprende-se o que é considerado apropriado ou não como resposta na sala de aula.

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos ‘oficialmente’ sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser a resposta do leitor e, também, ao que é um texto válido. (DIONÍSIO, 2000, p. 96, 97).

O que acontece, então, na sala de aula, que favorece alguns alunos a fazerem a “leitura (considerada) apropriada” e não favorece a outros? Como e por que alguns alunos “aprendem” os comportamentos “oficialmente aceites” e outros não?

Assim, a questão inicial desta pesquisa, anteriormente relacionada apenas ao aluno que não compreendia bem os textos trabalhados em sala de aula, que demonstrava algumas “dificuldades” de compreensão – e por isso relacionada às habilidades que esse aluno teria, ou não, desenvolvido para compreender os textos lidos –, passou a ser como são construídos os “comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê”, aceites, ou não, na sala de aula, que permitem que alguns alunos sejam considerados “bons” leitores e, outros, leitores com “dificuldade”.

Dionísio, nessa perspectiva, afirma que as práticas de leitura realizadas na escola são práticas discursivas, marcadas por sua natureza institucional. Nessas práticas são gerados e mantidos papéis discursivos e sociais e se determina o que é possível dizer e fazer, ou não. Portanto, para se pensar em leitura e compreensão, não se pode pensar apenas na relação entre o leitor, com suas habilidades cognitivas e linguísticas, e o

texto; há que se considerar, também, o contexto⁵; nesse caso, as relações que se estabelecem entre os sujeitos em sala de aula. Dionísio (2000, p. 101) aponta, também, a necessidade de se “interrogar as condições sociais de produção de leitores e de leituras, no contexto escolar”. Na escola, ainda que a leitura possa ser feita por um leitor, individual e silenciosamente, o fato de ser feita com algum propósito escolar faz com que a professora e os outros alunos façam também parte dessa leitura.

Castanheira (2007, p. 17)⁶, ao relatar uma experiência de leitura em sala de aula, afirma que, mesmo que os alunos fizessem leituras prévias e individuais em casa, o fato de terem uma tarefa para cumprir em sala com essa leitura fazia com que “a maneira como o texto estava sendo lido fosse mediada por aquilo que os alunos antecipavam que outros iriam dizer e fazer com o texto (...)”. Portanto, é necessário entender a leitura como um processo social, no qual “papéis discursivos” são mantidos.

Além das questões mencionadas, a prática pedagógica desenvolvida pela escola escolhida para a realização desta pesquisa também influenciou nos caminhos percorridos na definição do objeto de pesquisa, conforme se verá a seguir.

Como esta pesquisa teve uma fase exploratória no segundo semestre de 2005, quando freqüentei a escola para definir qual turma seria acompanhada em 2006, participei de algumas aulas de Língua Portuguesa, nas quais o livro didático era utilizado⁷. Por isso, em 2006, eu esperava encontrar aulas de Língua Portuguesa pautadas pelo livro didático, com textos para leitura, exercícios de interpretação de texto e atividades de produção de texto. Embora os objetivos da pesquisa não fossem mais centrados, apenas, nas habilidades individuais dos leitores em sua interação com o texto, mas no contexto de interação estabelecido entre os sujeitos que participavam do dia-a-dia na sala de aula, havia a expectativa de descrever e analisar como ocorriam as aulas de leitura e interpretação, a partir do uso do livro didático, para verificar como as chamadas “dificuldades” de compreensão eram construídas.

Porém, em 2006, a escola optou por não adotar o livro didático, decidindo pautar o trabalho das aulas de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais, a partir

⁵ Contexto de interação: Não se trata de contexto como ambiente físico, nem como sendo as pessoas que estão num mesmo local, mas trata-se do “que as pessoas estão fazendo, onde e quando estão fazendo. (...) as pessoas em interação tornam-se ambientes umas para as outras” (ERICKSON e SHULTZ, citado por CASTANHEIRA, 2004, p. 56). A noção será mais bem explicitada posteriormente.

⁶ CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Belo Horizonte, 2007. Não publicado.

⁷ O livro didático era utilizado nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática.

de um trabalho organizado pela própria escola. Dos 44 dias em que participei das aulas, em apenas duas aulas de Língua Portuguesa o trabalho realizado foi a leitura e interpretação de textos nos “moldes” de um livro didático: texto seguido de perguntas para os alunos responderem por escrito. Em algumas aulas de Estudos Temáticos (História e Ciências) foram utilizadas fotocópias de livros didáticos, contendo textos seguidos de questões para serem respondidas.

A princípio, considerei que não teria condições de descrever e analisar como se construíam as “dificuldades” de compreensão em leitura na sala de aula. O trabalho era desenvolvido com gêneros textuais diversos, como cartas, contos, entrevistas, piadas, propagandas, dentre outros, não havendo sempre, após a leitura desses textos, “questionários” a serem respondidos. Todavia, foi possível perceber que o trabalho assim desenvolvido proporcionava possibilidades mais amplas de se trabalhar com a compreensão: os alunos não tinham, somente, que responder a perguntas relacionadas ao texto lido; eles discutiam o que haviam lido, resumiam o texto, emitiam opiniões, expressavam o que haviam compreendido, em forma de outro texto, faziam folhetos de divulgação, elaboravam entrevistas, dentre outras atividades.

Além do que já foi mencionado, a noção de Discursos proposta por Gee (2000, 2001, 2004, 2005) ampliou a perspectiva do foco de interesse da pesquisa. Gee faz uma distinção entre “discurso” e “Discursos”⁸. De acordo com o autor, os “Discursos” envolvem, além das palavras, atitudes, intenções, posturas, que permitem que os sujeitos assumam diferentes identidades em diferentes situações. Seria uma combinação de “dizer/escrever-fazer-ser-valorizar-comportar-se”, como forma de mostrar pertencimento a um determinado grupo social.

Discurso integra maneiras de falar, ouvir, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir (e utiliza vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias) com o propósito de validar identidades sociais situadas (instanciadas) e atividades (GEE, 2001, p. 719, tradução livre)⁹.

Assim, o interesse, antes focado no aluno e em suas habilidades de leitura, deslocou-se para o contexto da sala de aula, para as relações que ali se estabeleciam, para as atividades que ali se realizavam, buscando investigar se essas relações colaboravam, ou não, para a constituição daqueles que são considerados “bons” leitores

⁸ Essas noções serão discutidas posteriormente com mais detalhes, no capítulo 5.

⁹ “Discourse integrates ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling (and using various objects, symbols, images, tools, and technologies) in the service of enacting meaningful socially situated identities and activities” (GEE, 2001, p. 719).

ou leitores com alguma “dificuldade” de compreensão, tendo como pano de fundo o trabalho pautado na perspectiva dos gêneros textuais. Portanto, o interesse central passou a ser a investigação dos “Discursos” que influenciavam a produção de leitura em sala de aula.

Na próxima seção serão apresentadas as dificuldades em deixar de ser professora e assumir a postura de pesquisadora e será relatado, também, como a pesquisadora foi recebida e vista na sala de aula pesquisada.

2. Do olhar de professora ao olhar de pesquisadora

Entrar numa sala de aula como pesquisadora, e não como professora, não foi simples para mim, pelo fato de eu ser professora há vários anos e estar acostumada com esse tipo de ambiente. Tudo me era muito familiar. Teixeira comenta como essa familiaridade com o espaço da sala de aula traz, para o professor que ali vai desempenhar outra função, uma sensação de desconforto.

Entrar numa sala de aula para um professor é tão natural quanto o é ao peixe nadar na água. Mas entrar em uma sem a pretensão de ensinar, somente para “ouvir o mato crescer, atinando com o que está prestes a nascer” (MAFFESOLI, 1988, p. 35)¹⁰ é uma situação que, por ser incomum, causa mal-estar tanto em quem entra como em quem está nela (TEIXEIRA, 2001, p. 194).

Ao chegar à escola, fui muito bem recebida pela professora da turma. Ela procurou me deixar à vontade na sala. Fui, inicialmente, apresentada aos alunos como estudante que iria fazer uma pesquisa na sala de aula deles. Várias vezes a professora solicitou minha ajuda para olhar os cadernos dos alunos e ajudá-la nas correções. Percebi que isso colaborou para que os alunos me vissem como uma “ajudante” da professora e para que eu mesma, inicialmente, me sentisse mais professora que pesquisadora. Alguns dias depois de ter sido apresentada como pesquisadora, eu passei a ser chamada de “estagiária”. No dia 13/3, quando a professora apresentou a auxiliar de classe, percebi que os alunos me viam como uma “ajudante” da professora, através de Bia¹¹, aluna que participa das aulas emitindo sua opinião com frequência, que disse: “Nossa! Três pessoas! Não sabia que a nossa turma era tão bagunceira!” Por essa fala, tive a impressão de que eu era vista como alguém que ajudaria a professora a lidar com a turma e com as dificuldades que surgissem, já que era uma turma “tão bagunceira”.

¹⁰ MAFFESOLI, M.A. *O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

¹¹ Os nomes dos alunos são fictícios.

Naquele dia, como alguns alunos chegaram atrasados, a professora fez novamente a apresentação da auxiliar de classe, dizendo que eles deveriam “obedecer a ela como se ela fosse a professora”. Bia disse que a auxiliar era “a segunda professora”. A professora prosseguiu dizendo que “a Marília vai fazer estágio duas vezes na semana, a Fernanda, todos os dias. Vocês devem obedecer à Marília também”.

A professora procurou me investir de autoridade diante dos alunos. Talvez, devido a isso, várias vezes, ao terminarem alguma tarefa, os alunos a traziam para eu ver e dizer se estava bom, para corrigir e, também, me chamavam em suas carteiras para ajudar em algo. Eu procurava, nessas horas, manter uma postura de pesquisadora, fazendo mais perguntas que dando respostas, escutando mais que falando, tendo, assim, oportunidade de ver como os alunos pensavam e agiam. Em algumas ocasiões, porém, no início das observações, agi mais como “professora” do que como pesquisadora, comprovando o que afirma Teixeira sobre a dificuldade de deixar de lado a postura de professora.

Entrar em uma sala de aula sem a intenção de responder aos outros, mas com a de escutar os outros, procurando deixar do lado de fora do muro escolar a visão “pré-conceituosa” tão comum à lide professoral incrustada no olhar treinadamente acadêmico, não se faz sem embaraço (TEIXEIRA, 2001, p. 194).

Ver com estranhamento o que era comum para mim foi um processo; não aconteceu de imediato. “A sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio ou um conjunto desesperadamente cheio?”, título que Sirota (1994, p. 15) usa no primeiro capítulo de *A escola primária no cotidiano*, explicita parte das dificuldades que enfrentei. No início das observações, devido ao fato de o ambiente de sala de aula me ser muito familiar, enfrentei a dificuldade de olhar com estranhamento o que ocorria. Toda a “rotina” de uma sala de aula era “comum” para a pesquisadora: professora iniciando o dia com a correção de atividades realizadas em casa, alunos falando suas respostas, comentários sendo feitos, dentre outras atividades. Enfrentei, também, a dificuldade de falar com os alunos de forma que eles agissem o mais próximo possível da maneira como agiriam se não houvesse uma pesquisadora em sala.

Wilcox¹² (1982, citado por SIROTA, 1994, p. 29), indica como princípio do processo de investigação utilizado em sala de aula “tornar o familiar estranho, anotando tudo que é considerado como evidente.” Green *et al.* (2005, p. 29), ao se referirem ao trabalho de um etnógrafo, indicam que o pesquisador “tenta dar visibilidade às práticas

¹² WILCOX, K. Ethnography as a Methodology and its Application to the Study of Schooling: a Review, in Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Rinehart & Winston, 1982.

diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (isto é, extraordinárias)”. Teixeira afirma que a necessidade de tal postura atemoriza o professor que está na posição de pesquisador.

Entrar numa sala de aula, sem deixar que aspectos importantes dela, por serem rotineiros, triviais, passem despercebidos, sejam desvalorizados pela excessiva familiaridade com o ensinar, com o reprimir, o recompensar, o disciplinar, ou o levantar, o brigar, o copiar, o aprender, o conversar, o bancar o esperto – os “*pequenos nadas*” (MAFFESOLI, 1984, p. 58)¹³ que constituem o dia-a-dia de uma sala de aula – assusta (TEIXEIRA, 2001, p.194).

Além da dificuldade de “tornar o familiar estranho”, que se relaciona à primeira parte do título utilizado por Sirota (1994, p. 15) – “Sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio” –, foi enfrentada, ainda, a dificuldade relacionada com a segunda parte do título – “...ou um conjunto desesperadamente cheio?” Após o período de observação participante, com filmagens sendo realizadas, o volume de aulas para serem analisadas era enorme. Erickson (2006, p. 178) adverte que, sendo grande o volume de informações reunidas nas fitas, uma seleção deve ser feita para decidir o que será, ou não, foco de atenção nas análises: “esse grande volume de informação sobrecarrega instantaneamente o analista e, portanto, ele deve desenvolver estratégias para concentrar a atenção em alguns fenômenos e abrir mão de outros, em uma série de seqüências sucessivas ao longo do tempo, geralmente revendo os vídeos muitas vezes” (tradução livre)¹⁴.

Assim, a adoção de uma perspectiva etnográfica na pesquisa possibilitou “tornar o familiar estranho” e, dessa maneira, tentar dar visibilidade a algumas práticas de leitura que ocorreram na sala de aula, procurando evidenciar quem podia fazer o quê, dizer o quê, a quem ou com quem, como e quando, usando quais artefatos, para quais propósitos e com que resultados, no intuito de investigar como os Discursos influenciam a produção de leitura em sala de aula.

No próximo capítulo, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa: como uma abordagem etnográfica foi necessária para possibilitar a construção e a análise dos dados. Será apresentada, também, a escolha dos sujeitos da pesquisa.

¹³ MAFFESOLI, M. A. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

¹⁴ “This flooding of information instantly overwhelms the analyst, and so the analyst must develop strategies for focusing attention on some phenomena and disattending to others across a series of successive moments in time, usually replaying the video many times” (ERICKSON, 2006, p. 178).

Capítulo 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é caracterizar a lógica de investigação adotada na pesquisa e explicitar como os dados utilizados foram construídos. Além disso, será justificada a escolha de quatro sujeitos que serão foco de maior atenção na pesquisa, além de se observar a sala de aula como um todo.

Ao expor os pressupostos teórico-metodológicos que orientam suas pesquisas relacionadas com a “escola primária”, Rockwell (1989) apresenta a etnografia como “um modo diferente de pesquisar no campo educacional” que se desenvolveu na década de 70.

Segundo a autora citada, etnografia refere-se tanto “a uma forma de proceder na pesquisa de campo, como ao produto final da pesquisa”. Partindo da abordagem da etnografia feita pela antropologia e pela sociologia, ela afirma que, na *pesquisa educacional*, é importante conceber a etnografia como uma opção teórico-metodológica, ou seja, a etnografia não é apenas uma técnica, mas fundamenta-se em teorias: “a etnografia carrega toda uma história de estudo de diferentes processos e fenômenos sociais, com uma vasta gama de concepções teóricas” (ROCKWELL, 1989, p. 32 e 35).

A seguir, será explicitado como a etnografia foi utilizada como perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa.

1. A etnografia como perspectiva de pesquisa

Muitas pesquisas foram desenvolvidas na área de compreensão na leitura e há uma vasta literatura sobre o assunto. Kleiman (1989a) realizou diversas pesquisas buscando elucidar essa questão, através de instrumentos de diagnóstico relacionados, por exemplo, à coerência e à coesão textual, e, também, através da técnica *cloze*; outras pesquisas estavam relacionadas com a capacidade de realizar resumos sem consulta ao texto e a partir do texto grifado pelo próprio aluno, e outras, ainda, relacionadas à inferência lexical. Dell’Isola (1991) também verificou a relação entre a produção de inferências e a compreensão, além de verificar a relação do meio social com a realização de inferências. Cafiero (2002) estudou como a continuidade temática é construída por crianças (e adultos) na leitura de textos expositivos de divulgação

científica. Souza (2005) fez uma comparação das habilidades exigidas dos alunos em avaliações sistêmicas e as habilidades trabalhadas nos livros didáticos.

Os estudos mencionados apontam para importantes habilidades que devem ser trabalhadas pelos professores e desenvolvidas pelos alunos, para que estes sejam considerados leitores proficientes. Conforme já mencionado, minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia (FURTADO, 2004), que já indicava o interesse em estudar melhor a questão da leitura e compreensão, também apresentou a análise dos dados obtidos a partir da aplicação de um instrumento de diagnóstico – a “pausa protocolada previamente marcada no texto” – em dois sujeitos considerados alunos com “dificuldade” de compreensão em leitura.

Muitas dessas pesquisas resultaram de testes e/ou exercícios preparados para analisar o desempenho dos alunos em uma determinada situação. Sendo assim, não resultaram da análise de situações escolares rotineiras, de eventos que ocorreram no dia-a-dia de uma sala de aula. Nesta pesquisa surgiu, portanto, a necessidade de verificar como as situações de leitura ocorriam na escola, para apresentar e analisar a dinâmica da sala de aula. Dessa forma, as questões relacionadas com a leitura e a compreensão foram redirecionadas, tendo como foco a interação em sala de aula, e não a utilização de técnicas ou testes aplicados individualmente, ou mesmo coletivamente, que não faziam parte do dia-a-dia da sala de aula. Sendo assim, a abordagem desta pesquisa não envolveria “manipulação de variáveis”, mas seria, como propõe André (2004, p. 17), “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. O objetivo seria verificar o que acontece no interior de uma sala de aula para conhecer o modo de agir de seus membros, e não propor situações específicas para verificar o desempenho dos alunos em determinadas atividades ou situações.

Dentro dessa perspectiva, a etnografia oferece uma abordagem teórico-metodológica que sustenta esta pesquisa, pois, como afirma Spradley¹⁵ (1979, citado por ANDRÉ, 2004, p. 19), “a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm ações e eventos para as pessoas e os grupos estudados”. O objetivo da pesquisa, portanto, é apresentar e analisar como os “Discursos” da/na dinâmica do dia-a-dia da sala de aula constroem as condições de leitura, ou seja, como professora e alunos entendem e vivenciam as questões relacionadas com a leitura. Como e por que alguns alunos são tidos como “bons” leitores e outros não? Como esses lugares são

¹⁵ SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Flórida: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1979.

determinados, construídos, ocupados, assumidos, na visão e perspectiva de quem pertence ao grupo? Como os “Discursos” influenciam a produção de leitura em sala de aula?

Ao descrever e analisar alguns eventos ocorridos na sala de aula, a intenção é priorizar a perspectiva do próprio grupo pesquisado, que é denominada de “perspectiva êmica” por Dobbert¹⁶ (1984, citado por GREEN *et al.*, 2005, p. 23) e não a perspectiva da pesquisadora. A perspectiva êmica busca descrever os significados que as ações e eventos que ocorrem no dia-a-dia do grupo têm para os próprios membros do grupo. Rockwell (1989, p. 40) aponta que a “visão êmica” é derivada da antropologia, sendo uma retomada da “velha meta de reconstruir a ‘visão dos nativos’.”

Nessa percepção, é apropriado conceber a cultura, de acordo com Green *et al.* (2005, p. 24), “como [sendo] constituída pelas práticas diárias de membros do grupo social bem como constituindo-as”. Castanheira (2004, p. 43, 44) remete a noção de cultura “ao conhecimento aprendido utilizado pelas pessoas para interpretar a experiência e para orientar sua participação como membros de grupos sociais” e, por isso, afirma que é possível “compreender a cultura como um sistema de significados dinâmico e compartilhado”.

Essa noção de cultura relaciona-se à noção de contexto de interação, pois esse “sistema de significados” não é dado; ao contrário, segundo Castanheira (2004, p. 44), à medida que as interações ocorrem é que ele é “aprendido, revisto, mantido e definido no contexto em que as pessoas interagem”. A noção de contexto como *contexto de interação*, como “ambientes constituídos interacionalmente, imersos no tempo e no espaço, que podem ser alterados de momento a momento”, apresentada por Castanheira (2004, p. 56), é a que se assume aqui. Não se trata de contexto como ambiente físico, nem somente como sendo as pessoas que estão num mesmo local, mas, como afirmam Erickson e Shultz¹⁷ (1981, citados por CASTANHEIRA, 2004, p. 56), do “que as pessoas estão fazendo, onde e quando estão fazendo. (...) As pessoas em interação tornam-se ambientes umas para as outras”.

Nesse sentido, segundo Castanheira, o contexto social é construído através das ações verbais e não-verbais sinalizadas e interpretadas pelas pessoas que compartilham

¹⁶ DOBBERT, M.L. *Ethnographic research: Theory and application for modern schools and society*. New York: Praeger, 1984.

¹⁷ ERICKSON, F.; SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J. L; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and language in educational setting*. Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 147-150.

a mesma situação. As mensagens serão interpretadas de acordo com as pistas verbais e não-verbais fornecidas, constituindo-se, assim, o contexto de interação.

Portanto, o contexto não é apenas “ambiente”, pois é considerado como “parte integrante da interação”.

Conforme proposto por Giddens¹⁸ (1979), no processo de produção de significados, o contexto não pode ser tratado meramente como “ambiente” ou um “pano de fundo” para o uso da linguagem. O contexto da interação é delineado e organizado de determinada maneira como parte integrante dessa interação como encontro comunicativo (CASTANHEIRA, 2004, p. 31).

Os significados construídos na sala de aula serão, portanto, dependentes do contexto de interação.

Nessa perspectiva de análise da vida de um grupo social, de um ponto de vistaêmico, a noção de discurso como linguagem em uso é, também, fundamental e tem sustentação teórica na sociolinguística interacional, que se originou nos trabalhos da etnografia da comunicação. Os trabalhos nessa abordagem, no dizer de Hicks¹⁹ (1995, citado por CASTANHEIRA, 2004, p. 47) “ênfaticam como o discurso e as atividades desenvolvidas conjuntamente pelos participantes de uma comunidade são constitutivos da vida diária dessa comunidade”. Castanheira (2004, p. 47), citando Green²⁰ (1983), apresenta como objetivo da sociolinguística interacional “captar como os participantes de atividades escolares usam a linguagem para atingir objetivos, para aprender, e para participar das atividades diárias da sala de aula e de outros cenários educacionais”.

A noção de “Discursos”, proposta por Gee, também oferece sustentação teórica à pesquisa, pois evidencia aspectos, além da linguagem, que são utilizados na construção das diversas identidades dos participantes de algum evento, ao definir essa noção como “maneiras de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (em tempos e lugares apropriados) para executar e reconhecer identidades e atividades sociais específicas” (GEE, 2001, p. 721, tradução livre)²¹. Para obter informações sobre o modo de vida de um grupo, é

¹⁸ GIDDENS, A. *Central problems in the social theory: actions, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press, 1979.

¹⁹ HICKS, D. Discourse, learning and teaching. In: APPLE, M. (Ed). *Review of research in education*. Washington: AERA, 1995. p. 49-95.

²⁰ GREEN, J. L. Teaching and learning as linguistic process: a state of the art. In: GORDON, E. (Ed.). *Review of Research in Education*, v. 10. Washington, D.C. American Educational Research Association, p. 151-254, 1983.

²¹ “Ways of combining and coordinating words, deeds, thoughts, values, bodies, objects, tools, and technologies, and other people (at the appropriate times and places) so as to enact and recognize specific socially situated identities and activities” (GEE, 2001, p. 721).

necessário integrar-se a esse grupo, tornar-se participante dele. Segundo Heath (1982, p. 34, tradução livre)²², “ao se tornar um participante do grupo social, um etnógrafo esforça-se para registrar e descrever os procedimentos públicos, manifestos e explícitos, e valores e itens tangíveis da cultura”.

Para documentar as informações obtidas, o pesquisador pode registrar notas de campo, coletar e analisar artefatos produzidos no grupo, entrevistar membros do grupo e gravar aulas em vídeo. Green *et al.* (2005, p. 18) consideram que “dessa forma, o observador-etnógrafo registra a seqüência das atividades desempenhadas tornando-as disponíveis para avaliações posteriores”. Segundo Erickson (2006), as gravações de aulas e de entrevistas, bem como as notas de campo e os artefatos não constituem, por si, dados para a pesquisa. Eles se tornarão dados a partir das transcrições e da organização realizada.

A partir da análise dos dados construídos e organizados, buscam-se evidências que permitam reconhecer padrões de ações que possam estar implícitos para os membros do grupo. Dessa forma, busca-se compreender, como explicam Green *et al.* (2005, p. 18), o que os “membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve” .

2. A construção dos dados

Seguindo essa abordagem teórico-metodológica, os dados desta pesquisa foram construídos a partir da observação participante em uma sala de aula, com o apoio de anotações em caderno de campo, de filmagens de aulas, de gravações de entrevistas individuais com dez alunos e com a professora, da coleta de materiais escritos pelos alunos e pela professora e da leitura do projeto pedagógico da escola.

As observações na sala de aula iniciaram-se em fevereiro de 2006, porém as filmagens foram iniciadas apenas em 27 de março, considerando que seria melhor os alunos se acostumarem, um pouco mais, com a presença da pesquisadora na sala, antes de se introduzir a filmadora, que seria uma novidade.

Foi utilizada uma filmadora de 8mm. Depois de cada filmagem, as fitas foram copiadas em VHS, para serem vistas em videocassete, totalizando 17 fitas (4 horas de

²²“By becoming a participant in the social group, an ethnographer attempts to record and describe the overt, manifest, and explicit behaviors and values and tangible items of culture” (HEATH, 1982, p. 34).

gravação cada uma), sendo que 6 permaneceram em 8mm (90 minutos). As entrevistas realizadas resultaram em 4 fitas cassete de 60 minutos e 1 fita de vídeo 8 mm (90 minutos).

No primeiro dia, a filmadora não foi posicionada em um local fixo, as filmagens foram feitas de vários ângulos diferentes. A partir do segundo dia, ela foi posicionada sobre uma mesa, no fundo da sala e, algumas vezes, as filmagens foram feitas em movimento. Alguns dias depois, considerando que, colocada sobre um armário no fundo da sala, ela permitiria filmagens de um ângulo que incluiria, praticamente, toda a turma e não despertaria muita atenção dos alunos, optou-se por deixá-la naquele local.

As observações e gravações foram realizadas em alguns dos horários em que a professora da classe ministrava as aulas – às segundas-feiras (das 13h20 às 15h), terças-feiras (das 13h20 às 14h10) e quartas-feiras (das 13h20 às 16h) –, sem a preocupação em observar uma determinada aula.

Foram observadas aulas de todas as áreas do conhecimento, mas o fato de a professora conduzir o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais influenciou a decisão de organizar as análises das aulas separando-as por grupos a partir dos gêneros textuais trabalhados.

Como o interesse era apresentar e analisar aulas em que se realizava a leitura de textos escritos, foram deixadas de lado, num primeiro momento, as aulas de Matemática. Concentrou-se a atenção nas aulas de Língua Portuguesa, Estudos Temáticos (Ciências e História) e apresentações de projetos de livre escolha²³. Foi feita uma transcrição, nomeada por Freitas (2002) de transcrição “primária”, que consistiu em assistir aos vídeos e fazer a digitação das falas em um texto contínuo, separado, apenas, por turno de falantes, com alguns comentários de ações não-verbais.

A partir dessas transcrições, outros instrumentos de análise foram produzidos, por meio dos quais se procurou examinar, conforme Green *et al.*, (2005, p. 18), já mencionado, o que os membros do grupo precisam “saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento na vida que acontece dentro do grupo social”. Assim, buscou-se evidenciar como os Discursos da e na sala de aula influenciam a produção de leitura, tanto dos alunos considerados “bons” leitores como dos leitores considerados como tendo alguma “dificuldade” de compreensão.

²³ Projetos de livre escolha: projetos desenvolvidos pelos alunos, individualmente ou em pequenos grupos, sob a orientação da professora. O tema do projeto é escolhido pelos alunos.

Um dos instrumentos construído foi o “mapa de eventos”, que tem como objetivo, segundo Castanheira (2004, p. 79), “identificar os diferentes eventos interacionais que resultaram da interação entre participantes”. O “mapa de eventos” é feito organizando-se em colunas um determinado evento, marcando-se o tempo gasto, as ações desenvolvidas e as interações que ocorreram. Evento é aqui definido como o

conjunto de atividades delimitadas interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a *priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p. 79).

A organização dos mapas de eventos baseou-se em Castanheira (2004), Erickson (2006), Freitas (2002) e Carneiro (2006), que apresentam os mapas de eventos com algumas variações.

Segue, como exemplo, um fragmento de uma das transcrições primárias e um fragmento do mapa de eventos elaborado a partir dela.

Aula 5/6/06 – Transcrição primária

Legenda

P: professora; A: aluno não identificado; E: Emília; S: Sara; C: Cristina, Pa: Paula, B: Bia (os nomes dos alunos são fictícios).

() comentários da pesquisadora.

(()) ações não verbais.

Os alunos deveriam ter feito em casa a propaganda de um livro lido.

Na biblioteca: alunos em torno da mesa grande, apresentando as propagandas feitas. Não foram filmadas as apresentações de: Leo, Eduardo, Ricardo, Rafael, Igor, Marcos e Eliana (na verdade foram filmadas, porém houve problemas com a fita).

Leo não queria apresentar sua propaganda. P insistiu e ele apresentou, porém não era uma propaganda.

Parte da fita em bom estado:

E: (...) oito planetas querem eliminar a Terra (inaudível).

P: E aí? (espera) E como ficou a sua propaganda?

E: Ah, não, ficou muito ruim, professora.

P: Ah, não, gente, muito ruim está essa bobeira, porque se vocês que fazem o trabalho não valorizarem está difícil, ninguém vai valorizar, deixa eu ver.

P: ((Lê o trabalho de Emília.)) Por que não é uma propaganda.

P: Eu estou vendo que vocês não aprenderam o que é uma propaganda. Até agora eu vi apenas duas propagandas, de todos aqui, duas. Vai, Sara, qual que é o seu. Nós vamos refazer isso quando chegar na sala. Vai, Sara.

Sara: É, meu livro é *Sempre haverá um amanhã*. (fala muito baixo). É...

P: *Sempre haverá um amanhã*.

Aula 5/6/06 – Mapa de eventos			
Legenda: EI – espaço interacional; P – professora; A: aluno; AA: grupo de alunos; T– turma			
Marcador	Subevento	Evento	E I
	((Problema na filmadora, a primeira parte da aula foi perdida.))	A P R	
	Entrando na sala e recebendo instruções para irem para biblioteca.	E S E	P-T
	Alunos assentando-se em torno da mesa grande.	N T A	
	Apresentações: Leo, Eduardo, Ricardo, Rafael, Igor, Marcos e Eliana	N D O	A-T
00:58:11	Emília apresentando a propaganda e professora comentando.	P R O	A-T P-T
00:59:02	Sara apresentando e professora comentando. Comentários de colegas	P A G A N D	A-T P-T T-A
01:00:56	Professora perguntando como poderia ser uma propaganda diferente desse livro.	A S	P-T
01:01:08	Bia falando como poderia ser e professora comentando.		A-T P-T

Depois da construção dos mapas de eventos, um para cada aula selecionada, trechos considerados significativos foram selecionados para uma transcrição secundária (FREITAS, 2002), que, como explica Castanheira (2004, p. 78), consiste na separação de porções dos textos das transcrições primárias em “unidades de mensagem” que “representam o menor nível de análise” e são definidas como unidades “de significado lingüístico demarcada(s) pelos limites da emissão identificados por meio de sinais contextualizadores, como tonicidade, entonação, pausa e até gestos”.

As transcrições em “unidades de mensagem” seguem as sugestões de convenção de transcrição propostas por Marcuschi (2000) para as ações verbais e para as ações não-verbais, pois, embora Ochs (1979) ofereça uma quantidade maior de sugestões, a quantidade de convenções sugeridas pode dificultar a leitura, tornando o texto da transcrição cheio de detalhes. Mesmo optando pelas sugestões de Marcuschi (2000), as convenções foram utilizadas conforme o que se pretendia descrever, para não

sobrecarregar o texto. Porém as transcrições utilizadas no corpo da dissertação foram reescritas, utilizando-se os sinais de pontuação, com o objetivo de facilitar a leitura.

Segue, como exemplo, um fragmento de uma transcrição secundária.

Aula 5/6/06 – Transcrição secundária

Legenda

P: professora; A: aluno não identificado; E: Emília; S: Sara; C: Cristina, Pa: Paula, B: Bia.

() comentários da pesquisadora; (()) ações não verbais.

/ indicação de separação em unidades de mensagem; // interrupção.

Os alunos deveriam ter feito em casa a propaganda de um livro lido.

Na biblioteca: alunos em torno da mesa grande, apresentando as propagandas feitas. Não foram filmadas as apresentações de: Leo, Eduardo, Ricardo, Rafael, Igor, Marcos e Eliana (foram filmadas, porém houve problemas com a fita).

Leo não queria apresentar sua propaganda. P insistiu e ele apresentou, porém não era uma propaganda.

Parte da fita em bom estado:

E: (...) oito planetas/ querem/é/ eliminar a Terra (incompreensível)/

A: (faz pergunta inaudível)

E: é

P: e aí (espera 3 segundos)/ e como ficou a sua propaganda

E:ah não/ ficou muito ruim professora

P: ah não gente/ muito ruim está essa bobeira/

A: é/

P: porque se vocês/ que fazem o trabalho não valorizarem/ está difícil/ ninguém vai valorizar/ deixa eu ver ((lê o trabalho de Emília, balançando a cabeça em sinal negativo)) por que não é uma propaganda ((P continua lendo e balançando a cabeça em sinal negativo))

P: não/eu estou vendo que vocês não aprenderam o que é uma propaganda/até agora eu vi apenas duas propagandas/

A: eu aprendi

P: de todos aqui/ duas/ vai Sara/ qual que é o seu/ nós vamos refazer isso quando chegar na sala/ vai, Sara

A partir das transcrições primárias e dos mapas de eventos, optou-se por fazer transcrições em “unidades de mensagem”, ou seja, em transcrições secundárias, das aulas nas quais a professora trabalhou com os gêneros reportagem, esquema e propaganda de livros lidos, principalmente, por dois motivos: o primeiro deles é que, em todas essas aulas, percebe-se uma explicitação dos conceitos que a professora tem de leitura e compreensão de textos; o segundo motivo refere-se às possibilidades que os alunos têm de demonstrar sua compreensão dos textos lidos, diferentemente dos exercícios nos “moldes” dos livros didáticos: perguntas para serem respondidas, que são propostas após a leitura de um dado texto. Além desses dois motivos, as aulas foram selecionadas por mais alguns, explicitados a seguir.

As aulas com o gênero reportagem foram escolhidas porque, na maioria das vezes, iniciavam a semana: aconteciam, normalmente, no primeiro horário das segundas-feiras e foram realizadas durante todo o primeiro semestre. Ler reportagens no final de semana, para a realização de atividades na segunda-feira, era uma rotina da turma.

Apesar de terem sido apenas duas aulas, a escolha das aulas com o gênero esquema se deu porque, no dia 12/4, enquanto discutia com os alunos sobre a utilidade desse gênero textual, a professora sugeriu que eles utilizassem esse recurso para se orientarem durante as apresentações dos projetos de livre escolha. A sugestão teve boa aceitação da turma (“Boa idéia, professora!”), e a professora investiu um tempo da aula orientando os alunos a fazerem, então, os esquemas de seus projetos. Quase um mês depois dessa aula, no dia 10/5, duas alunas apresentaram os seus projetos de livre escolha (“As cores” e “Vikings”). Os alunos teriam que fazer, como de costume, um esquema de cada uma das apresentações e, durante a apresentação de uma das alunas, a professora destacou o esquema que ela havia feito em casa para a sua apresentação, ressaltando a utilidade dele.

Embora tenham sido apenas duas aulas, houve grande investimento de tempo (no dia 12/4, aproximadamente, 1 hora registrada em vídeo, e no dia 10/5, aproximadamente, 1h30min). Um aspecto relevante dessas aulas relaciona-se com o fato de que o gênero textual em questão foi usado em uma situação de real necessidade para os alunos. Não foram aulas com o objetivo de ensinar um gênero textual somente. Além de organizar com os alunos os conhecimentos de como elaborar esquemas, havia um *para quê* fazer esquemas que, mesmo sendo proposto, inicialmente, pela professora, abriu, para os alunos, uma perspectiva de uso real.

Por fim, foram escolhidas as duas aulas realizadas na biblioteca, em que os alunos apresentaram propagandas de livros lidos. Como as propagandas apresentadas na primeira aula – dia 5/6 – não foram consideradas boas pela professora, ela pediu que os alunos retornassem à sala de aula e as refizessem. Aqueles que haviam apresentado uma boa propaganda, do ponto de vista da professora, poderiam ajudar os que deveriam refazer o trabalho. Após essa atividade, a professora considerou que todos os trabalhos refeitos eram propagandas. Já na segunda aula com esse gênero textual, todos os trabalhos apresentados foram considerados bons. Ao escrever e reescrever as propagandas, os alunos sabiam que teriam outros leitores, ou seja, haveria mais uma situação de uso do gênero textual trabalhado em sala.

3. A escolha dos sujeitos

Não somente as aulas, relacionadas aos gêneros textuais, foram objetos de atenção na busca de evidências do modo de organização da vida na sala de aula, mas também quatro sujeitos foram selecionados para serem foco mais intenso de atenção da pesquisa.

Mesmo considerando o grupo como um todo, os sujeitos foram escolhidos porque se pretendia verificar como os Discursos influenciam a produção de leituras em sala de aula, como constroem os “bons” leitores e os leitores com “dificuldade” de compreensão. Nessa perspectiva, quatro alunos foram considerados casos significativos.

Dois deles, uma menina e um menino, eram considerados “bons” leitores, sendo que a menina, além de “boa” leitora, era considerada também “boa” aluna, tanto pela professora quanto pelos colegas: era organizada, realizava todas as tarefas, erguia a mão pedindo a vez para falar, aguardava sua vez, dentre outras ações valorizadas pela escola. O menino, por sua vez, considerado “bom” leitor, agia de maneira diferente, sendo considerado pela professora como um aluno que não levava nada a sério.

Os outros dois sujeitos – também um menino e uma menina – eram considerados pela professora como leitores com “dificuldade”. A menina, apesar das “dificuldades”, muitas vezes apontadas por ela mesma, tinha uma auto-estima positiva e percebia seus avanços em relação ao que era trabalhado em sala de aula. Por outro lado, o menino, também consciente de algumas de suas “dificuldades”, manifestava uma auto-estima negativa, considerando-se, muitas vezes, inferior a seus colegas.

Assim, para evidenciar e investigar como a vida social é organizada em uma determinada sala de aula, considerando como os Discursos constroem os lugares que os sujeitos ocupam, especialmente como leitores, esta pesquisa foi realizada numa *perspectiva etnográfica*.

No próximo capítulo, será apresentada a escola que foi escolhida para a pesquisa. Em primeiro lugar, serão apresentadas as razões da escolha da escola. Depois serão apresentados alguns dos vários Discursos da escola: o do Projeto Pedagógico, o da organização dos conteúdos, o dos ciclos e do número de alunos por turma, o da avaliação e o do espaço físico. Por fim, será apresentada a turma escolhida: a professora da turma e os alunos na perspectiva da professora.

Capítulo 3

A ESCOLA: UM LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS

Neste capítulo serão apresentados os motivos da escolha da escola. Além disso, considerando a noção proposta por Gee (2000, 2001, 2004, 2005), será feita uma caracterização da escola tendo como referência alguns de seus “Discursos”. Em primeiro lugar, as referências foram buscadas nos “Discursos do Projeto Pedagógico”, que apresenta a visão da escola em relação à organização dos conteúdos curriculares, em relação à organização do ensino em “ciclos de formação”, em relação à forma como a avaliação dos alunos é feita, dentre outros temas. Depois, as referências foram buscadas nos “Discursos da organização do espaço físico”, procurando evidenciar as intenções que motivaram o uso desse espaço da forma como é feita. Finalmente, será apresentada a professora e suas perspectivas iniciais da sala de aula pesquisada.

1. A escola selecionada para a pesquisa

A escola escolhida para a pesquisa situa-se na região centro-sul de Belo Horizonte e atende cerca de 300 alunos. Essa escola é conhecida por desenvolver uma prática pedagógica considerada inovadora e inclusiva. Essas características, dentre outras, são valorizadas pelas famílias que a escolhem para seus filhos.

Os diferenciais da Escola mais admirados pela comunidade escolar são a *proposta pedagógica avançada* e construída democraticamente, o envolvimento dos pais, a consistência da ação pedagógica, a qualidade do corpo docente, *o fato de ser uma escola inclusiva*, a liberdade de expressão, a escuta do aluno e dos pais, o espaço físico, a não-obrigatoriedade do uniforme, a possibilidade de permanência na escola, no turno da tarde, de 13 às 19 horas (Projeto Pedagógico. Grifos adicionados).

É evidente a opção da escola pela inclusão. A esse respeito, em seus fundamentos político-sociais, explicitados no Projeto Pedagógico, a escola afirma sua escolha por conviver com as diferenças, sejam elas quais forem.

Reconhecemos o papel da escola como *locus* de encontro de indivíduos com concepções de mundo e culturas diferentes. Assim sendo, há que se criar um ambiente para que, nesse encontro, as diferenças possam ser mostradas e vividas de maneira respeitosa, possibilitando as trocas e o crescimento de todos aqueles que participam desta comunidade (Projeto Pedagógico da escola).

A escola, que é da rede de ensino particular, recebe alunos considerados “excelentes”, “bons” alunos, alunos com “dificuldades” de aprendizagem, alunos com necessidades especiais, alunos com ritmo mais lento de aprendizagem, dentre outros. “Acolhemos e valorizamos as diferenças, sejam elas étnicas, religiosas, pessoais ou sociais, rejeitando qualquer tipo de discriminação”, afirma a escola, através de seu Projeto Pedagógico. Considerou-se que, nesse contexto, seria bem provável encontrar alunos com alguma “dificuldade” de compreensão em leitura, pois, se a escola aceita e valoriza as diferenças, por certo não excluiria os alunos considerados como tendo alguma “dificuldade” dessa natureza.

2. Alguns dos Discursos da escola

2.1. O Discurso do Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico da escola foi construído com a participação de toda a comunidade escolar. Em 2004, foi feita uma revisão do documento com a participação de todos: professores, funcionários, pais e alunos. Várias reuniões foram feitas e todos puderam contribuir.

Na construção desse projeto, os alunos afirmaram: “A escola dos nossos sonhos é a escola onde todos têm a liberdade de realizar seus sonhos”. Esse “sonho” dos alunos evidencia uma característica muito marcante dos alunos nessa escola: *liberdade*. É dada aos alunos a liberdade de se expressarem. Eles são ouvidos nas decisões que são tomadas. Essa liberdade não deve ser confundida com liberdade para se fazer o que se quer. Há limites, que também são estabelecidos com a colaboração dos alunos.

Nossos alunos sempre têm vez e voz, mas, por outro lado, têm claros limites demarcados, aprendendo a respeitar o direito de quem está ao seu lado. Compreendemos que nossa maior função é formar cidadãos éticos, políticos, criadores de cultura, mas que se apercebam como inconclusos, como pessoas que, nas palavras de Guimarães Rosa, “ainda não foram terminadas, mas que vão sempre mudando” (Projeto Pedagógico).

Um fato ilustrativo dessa liberdade foi vivenciado no final de março. Devido à dificuldade de relacionamento que estava sendo evidenciada na sala, a professora organizou uma assembléia, a fim de discutir as regras que os alunos deveriam seguir em sala de aula. Essa assembléia não foi observada por mim, porém, no dia seguinte a sua realização, em uma aula da qual participei, a professora fez uma revisão com os alunos

do que haviam discutido no dia anterior, com o objetivo de esclarecer alguns pontos discutidos, confirmar as decisões tomadas e verificar se havia algo mais a acrescentar. Os alunos haviam estabelecido como regras: (i) “respeito pelos outros”, (ii) “saber ouvir”, (iii) “não fazer brincadeira de mau gosto”, (iv) “igualdade”. Houve uma discussão sobre o que seria essa “igualdade”, e os alunos disseram que seria “aceitar a pessoa do jeito que ela é”. Decidiram que a regra (iv) seria, então, “aceitar o outro”.

As dificuldades de relacionamento na turma já haviam sido apresentadas pela professora ao diretor, que, nesse dia, coincidentemente, logo após a discussão, chegou à sala e solicitou que, a cada dia, alguém fosse à sua sala para lhe dizer como havia sido o dia, para que ele soubesse “se a turma se comportou de forma produtiva, construtiva, ou não.” O aluno Leo afirmou: “Vai depender da colaboração de cada um”.

As posturas da professora e do diretor, nessa situação, evidenciaram um desejo de que os alunos tivessem liberdade de participação. A professora não impôs regras que deveriam ser seguidas com possíveis conseqüências negativas para seu descumprimento, nem o diretor foi à sala de aula fazer um “discurso” sobre bom comportamento. Informou aos alunos que esperava deles uma postura “produtiva e construtiva”, indicando sua presença e colaboração com a professora naquela situação.

Portanto, quando os alunos expressam o seu “sonho” em relação à escola, a palavra “liberdade” não é escolhida como indicativo de um sonho distante, pelo fato de eles não desfrutarem dessa liberdade; ao contrário, é escolhida como um indicativo de que eles já experimentam certa liberdade, construída por eles mesmos na interação com outros sujeitos (colegas, professora, diretor, outros professores, coordenadores).

Os pais, por sua vez, indicam, na expressão do que seria o seu sonho em relação a uma escola, um desejo de uma pedagogia que seja inovadora, “uma proposta avançada”, segundo eles. Evidenciam, também, uma percepção de que a escola estará sempre revendo seus projetos, pois desejam uma proposta pedagógica “sempre inacabada”.

Por fim, os professores demonstram, na manifestação do que seria para eles a escola de seus sonhos, um desejo de realizarem um trabalho que possa ser “referência em educação” e, conseqüentemente, um desejo de prosseguir na sua formação como educadores, pois almejam ser “um centro de geração de conhecimento pedagógico e de

formação de educadores”.

Como foi possível à pesquisadora tomar conhecimento de todos esses “sonhos”? Um trecho do Projeto Pedagógico registra os “sonhos” dessa comunidade:

O sonho desta comunidade é que a Escola continue a ousar e expandir seus horizontes alçando altos vãos: “A escola dos nossos sonhos é a escola onde todos têm a liberdade de realizar seus sonhos”, disseram os alunos na revisão deste Projeto Pedagógico em 2004; “Nosso sonho é uma proposta pedagógica avançada e sempre inacabada”, disseram os pais; “Nosso sonho é que a Escola venha a tornar-se uma referência em educação, um centro de geração de conhecimento pedagógico e de formação de educadores”, disseram os professores (Projeto Pedagógico da Escola).

A escola, ao envolver toda a comunidade escolar na construção desse documento, demonstra estar aberta a todos os segmentos da comunidade e considerar o seu Projeto Pedagógico como uma construção coletiva. Embora a escola procure envolver a todos nessa construção, a concretização dessa intenção e a concretização das propostas do documento não são automáticas. Como será apresentado mais à frente, a professora enfrentou, por exemplo, situações nas quais alguns alunos não se envolviam nas atividades. A situação anteriormente mencionada, sobre as dificuldades de relacionamento na turma, e a necessidade de intervenções da professora também apontam nessa direção. Portanto, para que o Discurso do Projeto Pedagógico se torne parte efetiva do Discurso do dia-a-dia escolar, há a necessidade de ações de todos os que estão envolvidos na construção da comunidade da sala de aula.

2.2. O Discurso da organização dos conteúdos

No Ensino Fundamental, o conteúdo da escola é organizado da seguinte maneira:

Conteúdo trabalhado nos ciclos		
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Disciplinas da Base Nacional comum; Arte, abrangendo diversas modalidades; Educação Física; Projetos Especiais que alternam: Filosofia; ética e relacionamento interpessoal, artes corporais, no caso Tai-Chi-Chuan, visando à prática da meditação e ao autoconhecimento.	Disciplinas da Base Nacional comum; Arte, abrangendo diversas modalidades; Educação Física; Projetos Especiais que alternam: Filosofia; ética e relacionamento interpessoal; artes corporais (Tai-Chi-Chuan); dinâmica de grupo, conduzida por um psicólogo. Língua espanhola.	Professores especializados em cada área do conhecimento. O trabalho é desenvolvido interdisciplinarmente por meio de projetos coletivos de pesquisa: Linguagens; Ciências Naturais; Ciências Humanas e Sociais; Matemática; Inglês; Educação Física; Artes. Projetos Especiais: Filosofia, dinâmica de grupo, artes corporais – Aikidô.

(Fonte: Projeto Pedagógico da Escola)

Percebe-se que há uma intenção da escola em ampliar o trabalho realizado com os alunos, não ficando apenas no que é comum. Além das disciplinas que são oferecidas em todas as escolas, esta tem uma opção forte pelas artes, que abrangem artes plásticas, música, dança e teatro. Por toda a escola, desde a recepção, passando pelos corredores e salas de aula, são expostos trabalhos de arte realizados pelos alunos. Praticamente, não há decoração na escola que não seja resultado de algo realizado por eles. Como a própria escola afirma

As Artes, na Escola, merecem um lugar especial. Crianças e adolescentes são "arteiros" e trabalhar esta capacidade de criar, de inventar, seja através das palavras, do barro, das tintas, do canto, da lata batida num ritmo cadenciado, é essencial para que eles não percam suas artimanhas. Sem as Artes, corremos o risco de nos tornarmos elos de engrenagem, insensíveis ao belo e ao sofrimento do mundo que nos rodeia, insensíveis frente aos nossos próprios sentimentos. Portanto, com a intenção primordial de estimular a criatividade e a sensibilidade, a arte em diferentes modalidades (artes plásticas, música, dança e teatro) está presente no currículo em todos os ciclos (*site* da Escola).

Os projetos especiais, dando ênfase para a Filosofia, a ética, o relacionamento interpessoal e o autoconhecimento, indicam uma preocupação em investir tempo na construção das relações, e não somente na construção de conhecimentos. Essa

preocupação é relevante, especialmente numa escola que se quer inclusiva e, devido a isso, recebe alunos com características diversas, dentre eles, alunos portadores de necessidades especiais.

Portanto, sem deixar de lado as áreas de conhecimento consideradas “tradicionais”, que, na verdade, são também trabalhadas de maneira considerada inovadora, a escola enriquece seu currículo com propostas de atividades que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos.

2.3. O Discurso dos ciclos e do número de alunos por turma

A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental completo, com nove anos de duração, adotando o regime de ciclos em ambos os segmentos. São dois ciclos da Educação Infantil e três ciclos do Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental, há progressão continuada em cada ciclo,

desde que garantida a frequência anual mínima de 75% da carga horária total – uma vez que essa organização se coaduna com uma proposta pedagógica alicerçada na teoria construtivista sócio-interacionista, além de apresentar características interessantes relativas ao ritmo, à diversidade e à liberdade (Projeto Pedagógico da Escola).

A organização do ensino em "ciclos de formação" é decorrente do reconhecimento de que os seres humanos são muito diferentes entre si e que não se desenvolvem no mesmo ritmo, da mesma maneira, na mesma seqüência, de um jeito "programado".

A organização em ciclos permite contemplar essas diferenças garantindo um período contínuo de trabalho ao longo do qual o aluno passa pelas sucessivas aprendizagens, sendo assistido nas dificuldades que apresentar, sem a ameaça de reprovação. É como se fosse um ano ampliado, ao longo do qual o aluno é assistido em suas dificuldades, podendo retomar temas que ainda não conseguiu dominar e construir o conhecimento de acordo com seu ritmo pessoal. O ciclo, assim, permite que seja levada em conta a singularidade de cada indivíduo (Projeto Pedagógico da Escola).

Em relação ao desenvolvimento de alunos, Esteban (1992, p. 76) relata

episódios vivenciados por uma criança que estava em fase de alfabetização. No início do ano letivo, a criança se aproximou da pesquisadora e lhe disse, ao ser solicitado a escrever algo: “Ah, tia. Eu conto e você escreve. Isso eu *ainda não sei*”. Depois desse fato, a pesquisadora ficou um período sem ir à turma e, quando retornou, “havia uma nova professora que encaminhava de outro modo o trabalho pedagógico. (...) A criança (...) era agora avaliada como tendo ‘dificuldades de aprendizagem’”. Ao ser solicitada a escrever algo, sua resposta, insegura, foi “Ah, tia. Eu *não sei* escrever.” A respeito do uso da palavra “ainda”, a autora comenta:

a palavra *ainda* traz o sentido de movimento, de vir a ser, e, sobretudo, traz implícita a possibilidade de superar e de atingir um novo saber. *Ainda* sintetiza, nesse caso, o espaço de desenvolvimento real da criança e as possibilidades que nela se anunciam. Estimulado pela aprendizagem, como processo interativo, o desenvolvimento potencial pode se tornar real, criando um novo patamar de desenvolvimento e redimensionando a relação conhecimento/desconhecimento (ESTEBAN, 1992, p.79).

Dessa forma, a escola indica que acredita e sinaliza que é possível (ainda) saber, que é uma questão de tempo, de ritmo, de trabalho. A professora, porém, considera que nos relatórios individuais dos alunos, elaborados a cada etapa, falta um indicador entre o “alcançou” e o “ainda não alcançou”. Na sua opinião, deveria haver um “indicador intermediário” para as competências que estão em desenvolvimento. A professora demonstrou preocupação com os alunos que ainda não alcançaram as competências estabelecidas, mas que, de alguma forma, avançaram “(...) como Leo, que melhorou muito, mas ainda não alcançou os objetivos propostos. Como ele se sentirá vendo tudo “AN” (ainda não alcançou) no seu RDA²⁴?” (Caderno de campo, 16/05/06, p. 120). Mesmo que o “ainda” indique que o aluno tem possibilidades de desenvolver a competência em questão, seria um fator desestimulante para Leo, e outros, verem vários “AN” em seus relatórios? Essa era uma pergunta que a professora se fazia.

A escola mantém um número reduzido de alunos por turma. Essa opção proporciona, certamente, condições favoráveis para que os professores desenvolvam seu trabalho com mais tranquilidade, atendendo melhor cada aluno nas suas necessidades individuais.

²⁴ Relatório de Desenvolvimento do Aluno.

De acordo com o Projeto Pedagógico da escola, cada turma da Educação Infantil pode ter, no máximo, 18 alunos. No Ensino Fundamental, cada turma pode ter, no máximo, 26 alunos no 1º ciclo, 28 alunos no 2º ciclo e 30 alunos no 3º ciclo. A turma na qual fiz a observação (2º ano do 2º ciclo) tinha 28 alunos no início do ano. Como esse era o número máximo previsto no Projeto Pedagógico, a escola contratou uma auxiliar de classe, que era estudante de nível superior. Essa auxiliar fazia correções de atividades feitas pelos alunos, organizava materiais, organizava os murais da classe, orientava alunos em trabalhos de grupo, dentre outras tarefas na sala de aula.

2.4. O Discurso da avaliação

Por desenvolver uma prática pedagógica conforme foi apresentado, a avaliação não poderia ser diferente. A escola, através dos professores, fornece *feedbacks* aos alunos, sobre seu nível de desempenho. Não são utilizadas notas ou conceitos para classificar os alunos, porém avaliações regulares são realizadas. Na turma observada, os alunos foram avaliados em todas as disciplinas através de provas escritas. Eram momentos nos quais eles sabiam que estavam sendo avaliados individualmente. As carteiras que, normalmente, eram dispostas em duplas ou grupos, eram organizadas, em dias de avaliação, em fileiras. No Ensino Fundamental, ao final de cada uma das três etapas, é preenchido um Relatório de Desenvolvimento do Aluno (doravante RDA), no qual professores e alunos registram suas percepções sobre o desenvolvimento do aluno em cada área de conhecimento. Os professores estabelecem as competências a serem trabalhadas na etapa e, em colunas distintas para professor e aluno, colocam-se as observações “A” (alcançou) e “AN” (ainda não alcançou) para cada competência. A possibilidade de se escrever “*ainda* não alcançou”, em vez de “*não* alcançou” indica uma postura de quem não está “cristalizando” a condição do aluno no lugar do “não saber”. Essa maneira de registrar o desenvolvimento do aluno demonstra coerência com a proposta de organização em ciclos, pois tal proposta inclui a possibilidade de o aluno não desenvolver determinada competência em um ano, mas desenvolvê-la no ano seguinte, sem a necessidade de retenção.

Sendo assim, o registro no RDA como “ainda não alcançou” sugere a possibilidade de processo, de algo que está em desenvolvimento. De acordo com a professora, se algum trabalho não for desenvolvido como foi planejado, no ano seguinte

será retomado. A professora considerou, por exemplo, que ela não alcançou totalmente o que pretendia no trabalho com um determinado gênero textual, mas que esse trabalho seria desenvolvido no ano seguinte.

Deixar de cumprir algo do planejamento não é problema, pois a professora do ano seguinte dará continuidade ao trabalho: “(...) o que não deu, ela (a professora do ano seguinte) dá continuidade no ano seguinte, isso não tem problema também não”, afirma a professora durante a entrevista.

Percebe-se, novamente, que a escola procura ser coerente com a proposta do trabalho em ciclo, possibilitando que a aprendizagem ocorra como processo que, realmente, é. A professora não se sente pressionada a concluir um determinado trabalho somente por obrigação, mas sente-se livre para dizer que algo não foi finalizado: ela pode trabalhar no ritmo de seus alunos, e não no ritmo de um programa. Não se pode negar, porém, que, mesmo na proposta de ciclos, há um momento (ao final de cada três anos) em que a retenção pode ocorrer. Ao referir-se a uma aluna considerada como tendo algumas “dificuldades”, a professora afirmou que havia possibilidade de retenção no ano seguinte: “ela já sabe que, ano que vem, fechando o ciclo, ela vai ter que dar conta, senão ela não vai ter como continuar com o grupo (em que está)”.

2.5. O Discurso do espaço físico

O espaço físico da escola é organizado de forma que cada turma tenha sua sala de aula e que alguns espaços sejam de uso comum. Nessa seção, serão abordados apenas os espaços da biblioteca e da sala de aula, onde ocorreram as aulas observadas.

Utilizada semanalmente pela professora e por sua turma, a biblioteca é composta por quatro salas: uma maior, ampla, com uma mesa retangular em torno da qual é possível se assentarem todos os 27 alunos²⁵ da turma; há também cinco mesas menores, redondas, para aproximadamente seis pessoas, e estantes ao longo das paredes. Um espaço nessas estantes é destinado à exposição de livros confeccionados pelos alunos. Contíguas a essa sala maior, há mais três salas: uma com almofadas e estantes mais baixas, com livros de literatura destinados aos alunos da Educação Infantil – é a sala de leitura; outra sala com televisão, vídeo e DVD, onde não foram colocadas cadeiras, mas quando é usada, são levadas almofadas para os alunos se assentarem; e a

²⁵ No início do ano eram 28 alunos, porém uma aluna saiu da escola no mês de abril.

terceira é equipada com 8 computadores, conectados à internet. Um profissional responsável pela biblioteca auxilia a professora e os alunos que freqüentam a biblioteca às segundas-feiras na retirada de livros de literatura e, às sextas-feiras, no desenvolvimento de seus projetos de pesquisa de livre escolha. Nos outros dias, os alunos utilizam os computadores para pesquisas orientadas pela professora, de acordo com o tema que está sendo estudado em sala. A biblioteca é, também, utilizada por alunos que chegam atrasados para o 1º horário: eles aguardam o 2º horário fazendo leituras ou pesquisas.

A sala de aula, por sua vez, é organizada de forma que os alunos se assentem em duplas. Dependendo da atividade, são organizados grupos de quatro ou cinco alunos. Apenas em dias de avaliações individuais, os alunos assentam-se sozinhos. Nos fundos da sala, é reservado um espaço sem carteiras, onde alunos e professora se assentam no chão para rodas de debates, leituras de livro, discussão de algum problema da turma, dentre outras atividades. Em uma das paredes estão dispostos dois painéis, nos quais são afixados trabalhos feitos pelos alunos. A turma organizou uma biblioteca de sala fixando nas paredes dois suportes de plástico para livros, que são utilizados quando alguém termina uma atividade antes do grupo. A professora organizou, também, um painel com “desafios” variados para que os alunos tentem solucionar. São desafios lógicos com palavras, números, figuras, dentre outros. Embora esse painel fique na parede do corredor, ao lado da sala de aula, ele faz parte da dinâmica de trabalho da professora. São dispostos, ainda, no final da sala, escaninhos individuais para os alunos, nos quais eles guardam o material que não será utilizado em casa.

Essa organização da biblioteca e da sala de aula é carregada de intenções e faz parte dos Discursos (GEE, 2001) da escola. Bloome (1989) e Egan-Robertson (1993)²⁶, citados por Castanheira (2004), dizem que “o ambiente físico da sala de aula é um objeto para ser lido e que sinaliza tipos particulares de possibilidades para se tornar aluno ou professor”. Portanto, a “leitura” do ambiente físico da biblioteca e da sala de aula evidencia algumas intenções da escola.

Na biblioteca, percebe-se que a intenção é de proporcionar aos alunos oportunidades de pesquisas individuais ou em grupos, conforme a necessidade,

²⁶ BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 304-334, 1993.

proporcionar interação face a face entre os alunos, ao assentarem-se ao redor da mesa grande, proporcionar interação entre as turmas, proporcionar espaço para divulgação do que é produzido pelos próprios alunos, além de proporcionar espaço para leituras livres.

Na sala de aula, evidencia-se a intenção de oportunizar trocas nas duplas ou grupos, de possibilitar que todos se vejam nas rodas de debate, de usar os painéis como espaço de divulgação da produção dos alunos, e não como espaço para a professora “enfeitar” a sala, de disponibilizar livros para leituras livres e de incentivar a solução dos desafios no painel do corredor.

Levando tudo isso em consideração, percebe-se uma concepção de aprendizagem que não está focada somente no professor que ensina, mas na interação entre todos os que participam daquela sala de aula. É uma visão de aprendizagem construída.

3. A turma escolhida em 2006

Nesta seção, serão apresentadas a professora e a turma na qual a observação foi realizada. Com relação à professora, será apresentada sua formação e, em seguida, a visão que mostrou ter de seus alunos, a partir de uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, realizada na primeira semana de aula. Além disso, serão apresentados comentários da professora a respeito da turma, feitos nos meses de fevereiro e março, que indicam a visão inicial que ela estava tendo de seus alunos.

3.1 A formação da professora

A professora da turma do 2º ano do 2º ciclo, 38 anos, tem 18 anos de experiência em sala de aula. É graduada em Pedagogia pela UFMG. Iniciou o curso na Fumec e, no segundo ano, transferiu-se para a UFMG, iniciando o curso no turno da manhã, e concluindo no noturno, em 2000. Kursou uma especialização (Psicopedagogia) no Instituto de Educação, em 2005, e em 2006 iniciou outra (Metodologia do Ensino Básico) no Cepemg²⁷, com previsão de conclusão em 2007. É uma professora que investe em sua formação, considerando que isso é um processo, já que continua a realizar cursos, após a conclusão da graduação exigida para o exercício de sua profissão.

²⁷ Cepemg – Centro de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

Além da formação acadêmica, a professora mencionou que faz leituras a partir das exigências de sua prática pedagógica, pois as teorias “chegam” à escola e precisam ser assimiladas. Segundo ela, o trabalho com os gêneros textuais iniciou-se assim. Começou-se a falar sobre gêneros na escola e ela iniciou as leituras. O início do seu trabalho com gêneros, em outra escola, foi relatado como um momento em que ela realizou algumas atividades sem ter muita compreensão do que fazia. Segundo ela, fez “até errado”, pois não entendia bem do assunto: “li um livro e não entendi nada”. Ela afirmou, também, que algumas inovações na prática pedagógica eram, às vezes, impostas: “Foi um pouco forçado pelos lugares em que eu trabalhava”. Ela conta que aprendeu, também, a partir “dessa leitura que tinha que fazer de um jeito ou de outro”.

Apesar de os primeiros contatos com as questões relacionadas aos gêneros textuais terem sido uma exigência da prática pedagógica, a professora considera que essa é uma abordagem mais adequada de se trabalhar com textos na escola e que, no momento, ela faz um trabalho consciente e por opção. Essa professora poderia ser considerada como um exemplo do que Coscarelli e Cafiero pretendiam mostrar em uma comunicação sobre a análise do discurso e a compreensão de textos em sala de aula:

(...) queremos mostrar que qualquer professor pode apropriar-se de um conjunto de concepções que vão permitir uma prática mais eficaz não só em relação à leitura e compreensão de textos, mas em todo trabalho com a linguagem em sala de aula (COSCARELLI & CAFIERO, 2002, p. 1, 2).

A professora da turma observada demonstra, na realização de seu trabalho, uma apropriação de concepções discursivas sobre a língua, não sendo uma professora que apenas executa tarefas que lhe são impostas.

Por sua vez, a escola investe na formação dos professores de acordo com as demandas deles. Nas reuniões semanais, os professores apresentam suas necessidades e a escola organiza os estudos de acordo com elas.

A professora investe em sua própria formação através das leituras que faz e através dos cursos de pós-graduação, que nem sempre são exigidos para professores do Ensino Fundamental. A escola também investe na formação de seus professores, proporcionando estudos de acordo com as demandas do próprio grupo. Esses investimentos propiciam a reflexão sobre o que se faz em sala de aula e criam oportunidades de um trabalho com mais qualidade.

3.2. A sala escolhida na perspectiva da professora

3.2.1. O olhar da professora através da avaliação diagnóstica da turma

Na primeira semana de aula, a professora realizou um diagnóstico da turma, através da aplicação de avaliações escritas. O primeiro dia de observação na turma coincidiu com a entrega das avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa (Anexo 2) para os alunos terminarem, pois ainda não as haviam finalizado. Ela relatou que fizera uma leitura do que os alunos haviam registrado e percebera que estavam com muitas dúvidas. Pediu-me que ajudasse os alunos a entender as questões, pois julgava que elas estavam “muito difíceis”. O texto era um conto de mistério. Antes de escolher esse texto, a professora discutiu com o professor de Língua Portuguesa da turma em 2005 se o texto seria adequado para aquela turma e ele disse que os alunos “dariam conta”, mas, na percepção da professora, o texto ou as questões não eram adequados, pois os alunos não haviam finalizado a avaliação no tempo proposto, deixaram questões sem respostas e várias questões estavam com respostas consideradas por ela mal elaboradas.

Após as atividades diagnósticas de Língua Portuguesa, a professora registrou suas impressões sobre o grupo e traçou suas estratégias de trabalho. Os aspectos que listou como os que foram avaliados no texto “História de assombração” foram:

- (i) Localizar informações no texto, (ii) inferir informações a partir de afirmações implícitas no texto, (iii) relacionar informações do texto com conhecimentos prévios, (iv) produzir textos com estrutura, coesão e coerência, (v) ortografia e (vi) pontuar e organizar o texto em parágrafos.

Na “análise do diagnóstico” a professora registrou:

O diagnóstico envolveu: produção de texto (carta/ narrativo), leitura e interpretação escrita.

Trabalhar com o grupo (geral):

Leitura e interpretação, com possibilidade de inferir.

Relacionar informações do texto com conhecimentos prévios.

Produção de texto: aspectos lingüísticos – concordância verbal, uso de pronomes, artigos, usos do porquê, acentuação, sinônimos e adjetivos.

Ortografia: ao/am, c/s, x/s, c/ç/ z/s/ sc/c, li/lh, ch/x, xc/c. Paragrafação e pontuação.

A partir das análises dos aspectos avaliados, a professora separou a turma em três grupos: pró-ativos, interativos e retro-ativos – designação da escola para os alunos considerados acima da média da turma, na média, e aquém da média. Estabeleceu, também, o que iria priorizar no trabalho com cada grupo.

Pró-ativos: Clara, João, Bia, José, Hugo, Carol, Gabriela, Rute, Carlos e Lucas.

Trabalhar: leitura e interpretação com inferência, produção de textos, elaboração de jogos. Para as dificuldades ortográficas: cruzadinhas e caça-palavras.

Interativos: Joana, Sílvia, Isabela, Ricardo, Eduardo, Marcos, Rafael e Cristina.

Trabalhar: Localização de informações no texto (implícita e explícita). Ortografia: u/l, m/n, r/rr, ç/c, c/s, li/lh. Produção de textos coerentes e com uso de recursos coesivos.

Retro-ativos: Paulo, Sara, Leo, Emília, Mário, Marcelo, Eliana e Paula.

Trabalhar: trocas ortográficas (t/d, f/v, c/g, q/c, b/p), transcrição fonética (e/i, o/u final), nasalidade (nh, lh, li/h), transcrição da oralidade (andano, falano, cantano), maiúsculas, pontuação, omissão de letras, separação de sílabas, leitura e interpretação explícita (localização de informações no texto). Usar jogos, analisar a língua e fazer reflexões sobre textos lidos.

A classificação dos alunos nesses três grupos visava a um trabalho diversificado, que seria feito às sextas-feiras, de acordo com as necessidades diagnosticadas. Seria a oportunidade de atender os alunos nas suas necessidades específicas.

3.2.2. Alguns Discursos iniciais da professora sobre a turma

A professora afirmou, no segundo dia de observação, que estava gastando muito tempo trabalhando com as relações entre os alunos. Segundo ela, os alunos estavam muito agitados, sem compromisso e ela não via, ainda, as competências que o professor do ano anterior dissera que eles tinham. Em uma roda para discutir o assunto com a turma, na segunda semana de aula, Bia disse que achava que os alunos precisavam ter uma postura mais séria, pois estavam brincando e conversando muito. Os outros alunos não se manifestaram. Em outro dia, na semana seguinte, após a leitura de um texto do livro de fábulas *Ética do Rei Menino*²⁸, de Gabriel Chalita, que aborda temas relacionados com a ética e a convivência, a professora levantou, novamente, a questão das relações entre os alunos. Poucos alunos se manifestaram e Bia, outra vez, disse com muita clareza e desenvoltura que “a turma precisava organizar-se melhor como grupo”.

Na percepção da pesquisadora, alguns alunos da turma se mostravam muito agitados e desorganizados. Havia, realmente, necessidade de mais organização e a professora explicitava sua preocupação a esse respeito, através de seus comentários e através, também, de suas ações, como a que foi mencionada (leitura e discussão da

²⁸ CHALITA, Gabriel. *A Ética do Rei Menino*. Editora Rocco, 2005.

fábula), além de realizar assembléias e investir tempo ouvindo os alunos, a fim de que houvesse um envolvimento coletivo. A professora, apesar da agitação da turma, demonstrava tranqüilidade, ouvia os alunos, mantinha o tom de voz baixo. Contudo, era firme nas exigências de um ambiente mais organizado, não deixando sem discussão as atitudes consideradas inadequadas, que sempre eram comentadas. Em algumas situações (raras), alguns alunos foram suspensos das aulas, ou ficaram realizando as atividades fora de sala.

No dia 31 de março, a professora decidiu colocar música clássica durante a aula, bem baixinho, e combinar com os alunos que a voz deles não poderia ser mais alta que a música. Apesar de ter observado apenas uma aula assim, essa foi uma tentativa bem-sucedida da professora de ter um ambiente mais tranqüilo: nesse dia, os alunos pareciam menos agitados, falando mais baixo e movimentando-se de maneira calma dentro de sala.

A leitura e discussão da fábula e a música clássica foram maneiras de a professora oferecer aos alunos um espaço para reflexão e uma tentativa de estabelecer bases para a constituição de um grupo que estaria junto ao longo de um ano. Segundo Castanheira,

as escolhas discursivas da professora não só informam sobre sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também sobre a forma como ela percebe as posições dos alunos em relação a ela e aos outros. Além disso, as escolhas discursivas da professora têm implicações na definição de expectativas e demandas para participação e o envolvimento no processo de construção das oportunidades de aprendizagem na sala de aula. (CASTANHEIRA, 2004, p. 88).

A professora, ao promover reflexões sobre como o grupo estava agindo, demonstra sua opção por negociar com os alunos a maneira de se organizarem, e não, simplesmente, por impor sua maneira de trabalhar. Castanheira (2004, p. 104), citando Miller e Corsaro²⁹(1992), afirma que “o processo de socialização implica a reconstrução negociada de práticas, papéis e relações sociais entre os participantes, os quais assumem papéis ativos nesse processo produtivo-reprodutivo de socialização”. As ações da professora, ao trabalhar o que ela chamou de “relações em sala de aula”, evidenciam que ela pretendia que a sala de aula fosse um espaço de negociações.

A seguir, serão apresentadas algumas manifestações da professora que evidenciam sua percepção do grupo, a partir de alguns episódios.

²⁹ CORSARO, W.; MILLER, P. (Ed.). *Interpretive approaches to children's socialization*. New Directions for Child Development, 58. San Francisco, 1992.

No que diz respeito às competências relacionadas com a leitura e a escrita, a professora constatou, no início do ano, que o conhecimento acerca do gênero carta “não estava garantido”, ao contrário do que afirmara o professor da turma do ano anterior. Essa avaliação do trabalho de seu colega foi realizada a partir de um diagnóstico feito após uma atividade na qual ela pediu a cada aluno que escrevesse uma carta para a professora, se apresentando. Assim, ela poderia conhecer um pouco mais de cada um e verificar como estava a escrita do gênero carta. Segundo a professora, vários alunos fizeram “apenas um bilhete”, outros se esqueceram da data e da saudação.

A professora também comentou, no dia 3 de março, depois do trabalho com o texto “O pombo enigmático” (Anexo 3), ter a impressão de que estava “errando a mão” nos textos, ou seja, estava selecionando textos considerados difíceis para os alunos, pois eles demonstraram “dificuldades” para realizar as atividades relacionadas com os textos – ela se referia ao texto da avaliação diagnóstica e ao texto “O pombo enigmático”. O comentário da professora evidencia uma auto-avaliação.

No final de março, houve uma reunião de pais, e a professora redigiu um texto intitulado “Perfil da turma”, no qual apresentou sua visão da turma até aquele momento e suas propostas de trabalho. No trecho a seguir, retirado desse texto, percebe-se que havia uma preocupação da professora em expor para as famílias as dificuldades que enfrentava com o grupo, porém havia, também, uma valorização do potencial dos alunos e dos avanços percebidos por ela na turma.

A turma tem demonstrado uma maior aceitação das mudanças ocorridas neste ano em relação à organização do ciclo e à mudança de professora, o que está contribuindo para o desenvolvimento do trabalho.

A turma possui um potencial pedagógico muito bom, porém, em muitos momentos, se dispersam, provocam conversas paralelas, se desorganizam (...) o grupo possui capacidade para desenvolver um número maior de atividades diárias, do que tem resolvido (...) a maioria da turma se mostra morosa na execução das atividades. É comum ouvir dizer que estão cansados, que já produziram muito, quando, na verdade, desenvolveram apenas duas atividades.

(...) Acredito no potencial deles e na mudança de atitude. Espero que até no final do ano eles saibam: ouvir melhor, respeitar as diferenças e se organizar. A organização é algo muito particular, porém extremamente importante na elaboração do conhecimento, principalmente quando o (a) aluno (a) é co-responsável por sua aprendizagem (...) (Trechos do texto “Perfil da turma”, escrito pela professora para a reunião de pais do dia 21/3/6).

Nesse texto, a professora demonstra uma perspectiva positiva em relação ao grupo e enfatiza para as famílias algo que parece ser a sua grande preocupação: a

capacidade de organização dos alunos e a possibilidade de um maior rendimento na realização das atividades propostas por ela. No geral, a professora apresenta sua percepção de que há muitos conflitos no grupo, de que há dificuldade de um ouvir o outro, ou seja, seus comentários, nesse texto, referem-se mais à postura da turma que aos aspectos relacionados à aprendizagem.

Neste capítulo, foram apresentadas a escola e a professora e alguns de seus Discursos que influenciam no trabalho desenvolvido em sala de aula. A intenção foi explicitar que, nesta pesquisa, considera-se que a maneira de a escola eleger os conteúdos com os quais vai trabalhar, escolher o regime de ciclos para organizar o ensino, optar por um sistema de avaliação que não atribui notas e organizar o espaço físico da forma que faz, bem como a percepção que a professora constrói da sua turma e as ações que organiza baseadas em tal percepção, fazem parte dos Discursos da forma como Gee (2001) propõe.

No próximo capítulo, serão apresentados, com mais detalhes, quatro sujeitos escolhidos como casos significativos de “bons” leitores e leitores com “dificuldade” e as razões que orientaram tal escolha.

Capítulo 4

QUATRO CASOS SIGNIFICATIVOS

Este capítulo apresenta o perfil geral dos quatro alunos escolhidos para as análises mais detalhadas na pesquisa, por serem considerados casos significativos de “bons” leitores e de leitores com “dificuldade”. Bia e Lucas são os alunos considerados “bons” leitores, e Paula e Leo, os leitores considerados com “dificuldade” de compreensão em leitura.

A professora da sala foi informada sobre o foco de atenção inicial da pesquisa: os alunos considerados como tendo alguma “dificuldade” de compreensão em leitura tanto pela escola, a princípio, como pela pesquisadora, à medida que as observações fossem sendo realizadas. Como a pesquisadora não estabeleceu que haveria a tentativa de identificar esses alunos apenas mediante a observação, no quarto dia de observação, a professora indicou Paula e Leo como sendo dois desses alunos. Porém, já no primeiro dia de observação, a postura de Leo indicou que ele poderia ser um aluno com alguma “dificuldade” de compreensão em leitura e, no terceiro dia, as ações de Paula chamaram a atenção da pesquisadora (a seguir, esses eventos serão explicitados). Portanto, mesmo que a professora não os tivesse indicado, esses alunos teriam sido considerados pela pesquisadora como tendo alguma “dificuldade”.

Como era, também, intenção da pesquisa observar dois alunos considerados “bons” leitores, Bia, que se destacou no grupo desde o primeiro dia, foi escolhida. Lucas não chamou atenção como “bom” leitor desde o início, mas, ao longo das observações, destacou-se como leitor competente.

A seguir, são apresentadas as razões da escolha de cada um desses quatro alunos.

Bia foi escolhida porque sua postura como “boa” aluna em sala de aula se sobressai. Ela não é apenas uma leitora competente; é, também, reconhecida pela professora e pelos colegas como uma aluna exemplar: ergue a mão para solicitar a vez para falar, fica atenta durante as discussões e emite opiniões, ouve os colegas e faz comentários sobre o que eles falam sem desrespeitá-los, faz os registros nos cadernos com organização e capricho, dentre outras atitudes. Uma colega se referiu a ela como sendo “certinha demais”. Desde o primeiro dia de observação, foi possível perceber a diferença de Bia em relação à turma. Na avaliação diagnóstica, Bia foi considerada uma

aluna “pró-ativa” – designação da escola para os alunos que apresentavam um desempenho acima da média da turma.

Lucas foi escolhido por estar, também, entre os alunos considerados pela professora como “pró-ativos”, sendo assim considerado “bom” leitor, e, também, por demonstrar uma postura bem diferente da de Bia: é considerado competente em leitura e escrita, mas tem atitudes que, freqüentemente, transgridem as regras estabelecidas em sala – várias vezes deixa de fazer as tarefas de casa, conversa “fora de hora”, critica os colegas, não faz os registros organizados. Segundo a professora, é um aluno que “não leva nada a sério”.

Por isso, para fazer um contraponto com Bia, Lucas foi selecionado. Dessa forma, teríamos uma aluna considerada exemplar e um aluno que transgredia as regras, ambos considerados “bons” leitores.

Paula, considerada pela professora como sendo “retro-ativa” – designação da escola para os alunos que apresentam um desempenho inferior ao da média da turma –, foi escolhida como sendo uma leitora com “dificuldades” de compreensão em leitura, porque, em vários momentos, era esse o “lugar” que parecia ocupar no grupo. Mesmo sendo vista dessa forma pela professora, Paula não se intimidava diante de suas “dificuldades”: insistia em participar, perguntava quando tinha dúvidas e afirmava que, mesmo que a professora não concordasse, ela percebia que estava se desenvolvendo.

Leo, também considerado pela professora como aluno “retro-ativo”, foi escolhido como um dos alunos considerados como tendo “dificuldades” de compreensão na leitura porque, já no primeiro dia de observação, antes mesmo de a professora fazer qualquer comentário a respeito dos alunos, foi possível perceber nele uma postura de desinteresse e aparente “dificuldade”. Ao contrário de Paula, ele não demonstrava interesse em participar das atividades, referia-se a si próprio como “burro”, a despeito de alguns investimentos da professora para ajudá-lo a sair desse “lugar”.

Assim, teríamos dois alunos considerados leitores com alguma “dificuldade”, ambos cientes delas. Porém, uma aluna com uma percepção positiva de si mesma – Paula –, enquanto o outro – Leo – tinha uma percepção negativa de si.

Esses quatro alunos selecionados se tornam membros da comunidade da sala de aula a partir de suas ações e das ações dos outros em relação a eles. Essas ações vão “marcando o pertencimento” deles a um determinado grupo ou subgrupo. Será evidenciado como Bia e Lucas “marcam pertencimento” ao grupo dos “bons” leitores, aqueles “alunos considerados competentes em leitura”, e como Paula e Leo “marcam

pertencimento” ao grupo dos leitores com “dificuldade”, são “membro(s) de um grupo considerado fraco em leitura”. Essa distinção é baseada em Castanheira, que, ao tratar de “práticas de letramento em sala de aula”, afirma que a sala de aula é um grupo social do qual os membros se tornam parte através de suas ações e que

ser membro de uma comunidade de sala de aula significa entender e construir ações letradas que marcam pertencimento a essa comunidade (CHANDLER³⁰, 1992; COLLINS & GREEN³¹, 1992) e que caracterizam os indivíduos como membros de um grupo ou subgrupo dessa comunidade, isto é, uma pessoa que lê como um membro de um grupo de alunos considerados competentes em leitura e outra que lê como um membro de um grupo considerado fraco em leitura (ALLINGTON³², 1984; COLLINS³³, 1983; 1986). (CASTANHEIRA, 2007, p. 2, 3).

Algumas ações desses alunos serão apresentadas a seguir e, ao longo das análises, eventos considerados significativos, nos quais eles estavam envolvidos, serão apresentados e analisados.

A intenção, ao descrever esses casos, é examinar como, na dinâmica da sala de aula, esses alunos constroem seus lugares como membros dessa comunidade, como as ações deles em relação ao grupo, do grupo em relação a eles, da professora em relação a eles e deles próprios em relação a si mesmos marcam esses lugares, “marcam esses pertencimentos”.

1. Bia, “a estrelíssima”

Desde o início das observações, percebi Bia como uma aluna que se destacava na turma. No primeiro dia, quando a professora solicitou minha ajuda para orientar os alunos nos exercícios da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, fui à carteira de Bia. Ela estava fazendo a última atividade, que era a escrita de uma carta, enquanto a maior parte da turma ainda estava respondendo às questões relacionadas ao texto. A

³⁰ CHANDLER, Susanny. Learning for what purpose? Questions when viewing classroom learning from a socio-cultural curriculum perspective. In: HERMINE, Marshall (Ed.). *Redefining learning: Roots of educational restructuring*. Norwood, NJ: Ablex, 1992.

³¹ COLLINS, Elaine; GREEN, Judith L. Learning in classroom settings: Making or breaking a culture. In: HERMINE, Marshall (Ed.). *Redefining learning: Roots of educational restructuring*. Norwood, NJ: Ablex, 1992.

³² ALLINGTON, Richard. Oral reading. In: PEARSON, P. D. (Ed.). *Handbook of reading research* New York: Longman, 1984. p. 829-864.

³³ COLLINS, Elaine. Using cohesion analysis to understanding access to knowledge. In: BLOOME, D. (Ed.). *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

_____. *A linguistic perspective on minority education: Discourse analysis and early literacy*. Berkeley: University of California. Unpublished doctoral dissertation.

grande maioria dos alunos demonstrava dificuldade, entretanto ela havia respondido a quase todas as questões. Sua letra era legível e seus registros eram organizados.

Bia, 10 anos, estuda na escola desde a Educação Infantil. É filha do diretor da escola. Esse fato, segundo a professora, traz algumas conseqüências para sua vida escolar. Na eleição para representante de turma, por exemplo, a professora afirmou que os alunos achavam que ela seria escolhida por ser a filha do diretor.

No início do ano, os alunos, em geral, demonstravam muita agitação, falavam alto e, vários, ao mesmo tempo. A professora comentou que estava investindo muito para melhorar as relações na turma. Uma das estratégias utilizadas por ela, já mencionada, foi fazer a leitura de uma fábula do livro *Ética do Rei Menino*, de Gabriel Chalita, e depois propor uma comparação da assembléia das árvores que ocorreu na fábula com a situação da sala de aula. O livro aborda temas relacionados com a ética, a convivência e a cidadania. O tema da discussão era “liberdade: o que é ser livre?”. Enquanto a discussão girou em torno do conto, vários alunos participaram, apesar de a professora ter parado inúmeras vezes para chamar a atenção de alguns que estavam muito agitados. Quando a discussão foi direcionada para a comparação do conto com a situação da sala de aula, Bia foi uma das poucas alunas que se manifestaram, dizendo: “Nós precisamos nos organizar melhor como grupo.”

Bia é uma aluna que consegue erguer a mão, em sinal de que quer falar, e esperar a professora autorizar sua fala, ainda que outros alunos não sigam essa regra estabelecida. Segundo a professora, é uma aluna que é capaz de ceder, que fala o que pensa, sem desprezar a opinião do outro.

No trecho a seguir, é evidenciada uma situação na qual Bia abre mão de representar um papel em uma peça de teatro que a turma iria apresentar, em favor de uma colega, que também desejava representar o mesmo papel.

(...) na disputa do teatro do “Café Cultural”, ela queria ser o Pequeno Príncipe e a Cristina também. Então, duas amigas, duas presenças fortes na turma, querendo ser o Pequeno Príncipe. O que eu vou fazer? Eu falei: está bom, as duas vão ensaiar, as duas vão representar e eu vou chamar três pessoas diferentes, de fora da escola e uma que não conhece nenhuma das duas vai escolher quem vai representar, quem se apresentar melhor. Isso foi na segunda feira. Na quinta, a Bia desistiu, “não quero mais ser, pode ser a Cristina” e ficou sendo a Cristina (...) (Trechos da entrevista com a professora em novembro).

Por outro lado, Bia é muito ansiosa, segundo a professora, demonstrando essa ansiedade através do choro em algumas situações.

(...) é uma menina que tenta ser justa o tempo inteiro, que dá conta de ouvir, que dá conta de perguntar, que... tem uma questão: no início do ano, toda vez ela chorava, quando a gente ia fazer atividade avaliada, ela chorava com medo de não dar conta de terminar no tempo certo, ficava extremamente nervosa, porque é uma menina que se cobra muito, tudo tem que ser muito certinho, a letra muito certinha, o caderno dela é impecável (Trechos da entrevista com a professora em novembro).

A aluna é vista pela professora como sendo extremamente organizada: faz todos os registros que a professora solicita e de maneira organizada. A professora considera que há um excesso de cobrança da aluna em relação a si mesma, demonstrado nessas suas atitudes.

Se você quiser saber tudo o que eu dei até hoje, você pega o caderno da Bia com data, tudo, tudo lá registrado da melhor forma possível, de forma legível e compreensível ((risos)). Ela se cobra muito, eu acho até que chega a ser exagerado, eu até conversei com ela e brinquei com ela que ser exagerada assim não é legal, (...) então, eu conversei com ela. Quando algo sai daquilo que deveria ser, ela fica chateada, ela chora, aí ela não dá conta (Trechos da entrevista com a professora em novembro).

Bia demonstra que sabe reconhecer seus erros ou atitudes inadequadas e procura ouvir e valorizar o que seus colegas dizem.

Então, é assim, uma menina extremamente capaz em todos os sentidos, tem um equilíbrio emocional, pelo menos aparente. Ela dá conta de ouvir, ela dá conta de perceber o que ela fez que não foi legal, ela dá conta de expor, de socializar o conhecimento que ela tem, ela dá conta de ouvir o colega e de dar opinião, mas sem menosprezar ou dar pouca valia ao que o colega está dizendo, ela sempre fala assim: “mas eu acho que se a gente fizer assim, mas também tem aquilo”, ela sempre dá um jeito de colocar a forma de pensar dela, sem que isso faça que o outro fique incomodado ou ache que não é legal (Trechos da entrevista com a professora em novembro).

Mesmo assim, sua postura, algumas vezes, deixa os colegas irritados, pois ela gosta de realizar tudo com muita ordem. Segundo a professora, alguns alunos não gostam de pertencer ao grupo em que ela está, pois ela não aceita brincadeiras durante o trabalho.

(...) tem aqueles que ficam incomodados com o jeito dela de ser, porque ela é muito certinha. Então, quando está no grupo, ela tem que falar, o outro tem que falar, o outro tem que falar e nem sempre é assim. E ela tenta organizar. Então, quando fala que é do grupo da Bia, muitos não querem ((risos)) e não dão conta. Por quê? Porque sabem que ela vai pegar ali, se tiver uma brincadeira, ela vai me procurar para falar que está incomodando, que está brincando, porque ela leva as coisas muito a sério e ela faz as coisas muito a sério (Trechos da entrevista com a professora em novembro).

No início do ano, a professora estabeleceu uma rotina diária de estudo com os alunos e Bia era a única que até novembro (época da realização da entrevista com a professora) guardava o registro dessa rotina.

(...) ela é estrelíssima! Tudo que ela faz tem um planejamento da rotina dela diária, isso eu fiz com eles. A única na sala ((risos)) que tem até hoje é ela, que dia que ela vai fazer o quê, como que ela vai fazer. Ela leva muito a sério. (Trechos da entrevista com a professora em novembro).

Nesse seu empenho de fazer tudo bem feito, Bia fica com uma imagem um pouco negativa diante dos colegas, que se sentem inferiorizados em relação a ela.

(...) ela pensa em tudo e acaba ficando chata para os meninos, acaba ficando chata porque eles não dão conta, ela é demais, ela é em excesso, eu acho que ela realmente tem que dar uma relaxada, um pouco, ela leva tudo muito a sério, por isso sofre tanto. (Trechos da entrevista com a professora em novembro).

Nas entrevistas que realizei com Bia, ela demonstrou muita preocupação em responder “certo”. Depois da entrevista, me perguntou se ela respondeu o que eu queria.

Sempre que, em sala, eu lia algo que ela escrevia, a pergunta era: “Está certo?”. Apesar de ter essa preocupação em fazer tudo “certo”, Bia é uma aluna que conversa com os colegas dentro de sala, que brinca e que ri. Segundo a professora, “ela peca por excesso, mas, assim, também faz piadinha, também conversa, às vezes, mas sempre se desculpa”.

Nos relatórios de desenvolvimento dos alunos (RDA), há um espaço destinado para auto-avaliação. Na 1ª etapa, Bia registrou que considerava ter um bom relacionamento com os colegas e com a professora, que era atenta ao que os outros falavam, que considerava que sua postura contribuía para o desenvolvimento da turma. Ela reconheceu suas competências como leitora e escritora e pontuou o que considerava como sua dificuldade: estabelecer novas amizades.

A percepção que Bia tem de si mesma assemelha-se à da professora. Na auto-avaliação que registrou do RDA da 1ª etapa, Bia afirma que

O meu relacionamento com os colegas é bom e com a professora também, gosto muito da professora. Sei ouvir os meus colegas, me coloco no lugar do outro e os respeito, mas tenho dificuldade em incluir novas pessoas no meu grupo de amigos. Eu acho que as minhas atitudes contribuem para o crescimento da turma, porque sou uma pessoa muito pacífica e tento ajudar as pessoas que estão com problemas. Em português, acho que estou bem. Gosto muito de ler e leio muito. Minhas produções são boas e escrevo de forma clara. Minha letra é legível. (Trechos de RDA da 1ª etapa).

Bia foi uma das alunas escolhidas para ser o foco de atenção mais detalhada das análises por apresentar esse perfil de uma aluna considerada competente pela professora, pelos colegas e por ela mesma. Bia, através de suas ações, “marca pertencimento” ao “grupo de alunos considerados competentes em leitura” (CASTANHEIRA, 2007). Nas análises das aulas, será evidenciado como as ações da professora, do grupo e dela mesma reforçam essa posição que ela ocupa.

2. Lucas, o “crítico demais”

Lucas, 10 anos, estuda na escola desde a Educação Infantil. Normalmente, está com um livro grosso nas mãos ou embaixo da carteira (por exemplo, um dos volumes de *Harry Potter* e *O código da Vinci*). É referência de leitura na sala: os colegas o consideram como um bom leitor. Na aula do dia 29/5, na biblioteca, enquanto a bibliotecária explicava para os alunos o trabalho que fariam, de organizar os livros, eles queriam saber como conseguiriam organizar tudo, e perguntaram: “A gente vai ter que ler todos os livros da biblioteca?” Nessa discussão, Lucas foi tido como um aluno que lia muito. “Lucas lê três (livros) por semana”. “Quantas páginas você lê por dia, Lucas? Umas cinquenta?” Leo demonstra que fica impressionado com a capacidade de leitura de Lucas ao dizer que “Isso é ser um bom leitor: que dedica na leitura, que lê um livro em dois dias, (...) tipo, por exemplo, o Lucas. Demorou o quê? Duas semanas para ler *O código da Vinci!*”

Na opinião de Lucas, o livro que a turma estava lendo – *Quem vai decifrar o código Leonardo?*³⁴ – era considerado pequeno para ele. É uma versão para crianças de *O código da Vinci*, de Dan Brown. Nessa época, o filme relacionado com o livro estava sendo lançado, com muita divulgação pela mídia, despertando grande curiosidade nos alunos. A versão infantil tem 111 páginas, tamanho médio e é interativa, pois o leitor tem que desvendar alguns mistérios para prosseguir na leitura. Lucas afirma que “para certas pessoas é um livro grande, mas para mim, muito pequeno”. Lucas leu a versão infantil, mas leu, também, a versão destinada ao público adulto.

Lucas começou a ler aos cinco anos, segundo ele, “bem cedo”: “Mas eu lembro... assim... que foi bem cedo que... eu acho que, quando eu tinha uns cinco anos eu já estava lendo um livro, devia ter sido por aí”.

³⁴ BREZINA, Thomas. *Quem vai decifrar o código Leonardo?* São Paulo: Editora Ática, 2005.

Na sala de aula, Lucas expressa com tranquilidade suas opiniões, e sua participação nas discussões não é sempre da mesma forma. Algumas vezes ele se envolve, emite opiniões, faz comentários das opiniões dos colegas, faz perguntas e conta casos. Em outras ocasiões, Lucas fica calado, aparentemente desinteressado.

A professora o considera muito competente, mas considera também que ele é um aluno que, nem sempre, demonstra a competência que tem, pois deixa de realizar, várias vezes, as tarefas de casa – com o respaldo da família – e não estuda em casa. Em sala, Lucas não realiza as tarefas com o empenho que a professora espera, faz muitas críticas e brincadeiras.

(...) não leva nada muito a sério, não estuda muito em casa, não faz as tarefas. Aí, você cobra e sempre o pai e mãe acabam passando a mão, mandam bilhete. (...) Sempre tem também uma desculpa aí, que ele dá um jeitinho de não fazer, com o aval dos pais, que sempre mandam um bilhete. [Teve] um caderno que eu tive que pedir para ele fazer de novo. Então, é um menino muito competente por um lado, mas que por outro, ele está perdendo (...) é muito competente, dá conta muito bem de ler, de compreender, de interpretar, de produzir, mas acaba não produzindo da forma que ele poderia porque brinca demais, [é] crítico demais, leva as coisas de qualquer jeito, com sarcasmo com os colegas, usa de ironia o tempo todo nessa relação. (Trecho da entrevista com a professora em novembro).

A professora escreveu para Lucas, no RDA da 1ª etapa:

Sua criatividade, espontaneidade e capacidade de argumentação, estão sempre presentes em suas produções textuais. Acho que você pode caprichar mais na elaboração de suas respostas, que, em muitos momentos, deixam a desejar, e em sua organização. (...) Adoro observar o seu prazer em ler e seu envolvimento com a literatura. Essa sua sensibilidade e capacidade de perceber e relacionar informações tem contribuído muito com a aprendizagem de seus colegas. (Trechos de comentários da professora para Lucas no RDA da 1ª etapa).

Lucas, por sua vez, afirma que Português é uma matéria de que ele gosta muito, mas não é a matéria na qual ele tem o seu melhor desempenho. Devido a isso, seu interesse diminui. Na sua auto-avaliação da 1ª etapa ele escreveu: “Eu adoro Português, mas não é minha matéria forte, sabe? Isso faz com que meu desenvolvimento piore nas aulas, porque aí eu não tenho interesse, sabendo que sou um pouco ruim.” (RDA da 1ª etapa).

Na parte destinada a comentários do aluno para a professora, Lucas escreveu o texto a seguir, que fornece indícios de seu lado irônico.

Sua aula eh o maximo (virgula) mas vc naum capricha nos desenhos e nas atividades ao ar livre sabe (interrogacao) as aulas sao boas (virgula) mas vc tem q dar mais coisas ao ar livre (ponto final)
 BJUS PROFESSORA!!!!!!!!!!!!!!!
 Ass (dois pontos) Lucas

Lucas escreve o seu comentário para a professora de uma maneira que é própria da comunicação na internet, não adequada para o RDA. Colocando os sinais de pontuação entre parênteses, ele demonstra que sabe usá-los adequadamente e, por esta razão, escolhe fazer dessa forma. Essa pode ser uma estratégia intencional de Lucas para reforçar o lugar que gosta de ocupar: o do aluno irreverente, que, segundo a professora, “não leva nada a sério”.

Como explica Coscarelli (2002, p. 69), “a informalidade e o rompimento com algumas convenções da escrita-padrão são elementos” próprios dos “novos textos” que têm surgido com o advento da internet, nos quais a objetividade e a pressa são fatores presentes. Um dos recursos utilizados nessas situações, que aparecem no registro feito por Lucas, é o uso de abreviações (“vc” para “você”, “bjus”, para “beijos”, “q” para “que”). Outro recurso é a ausência de sinais gráficos como o til (“naum” para “não”) e de acentos (“eh” para “é”), que conferem mais agilidade na digitação.

Ainda segundo Coscarelli (2002, p. 71, 72), o uso desses recursos tem o “intuito de mostrar (...) o ‘clima’ e o espírito da internet”, permeados pela informalidade, pela pressa, pela objetividade e pelo humor. A autora considera que as novas tecnologias contribuíram para que as pessoas escrevam mais e trouxeram mudanças na forma de produção de textos. Lucas demonstra que domina esse tipo de escrita. A utilização dessa escrita, num contexto onde a escrita formal seria a mais adequada, evidencia o seu lado transgressor. Parece que ele usou de ironia para se comunicar com a professora.

Lucas é um caso interessante porque reúne características que seriam consideradas como de um “bom” aluno e de um aluno “transgressor”: considerado como um leitor competente, com excelentes habilidades de expressão oral, produz textos de gêneros diversos, tem um amplo conhecimento de mundo, participa das discussões e fica atento em algumas aulas, mas é, também, um aluno que deixa de fazer, regularmente, as tarefas de casa, nem sempre faz os registros organizados, critica os colegas e debocha deles, conversa durante as aulas, não participa das discussões *e envolve-se em leituras que não são as que a turma está fazendo, no momento.*

Segundo Rockwell (1987, p. 246), além de os alunos se envolverem em atividades nas quais o professor está presente, conduzindo-as de uma certa forma, “por

outro lado, os próprios alunos apresentam todo um conjunto de práticas próprias em que aparece a língua escrita. O espaço escolar deixa muitos buracos e recantos nos quais floresce a atividade autônoma dos alunos”. Segundo a autora mencionada, os alunos “empreendem outras atividades de leitura ou escrita não solicitadas pelo professor. Lêem revistas ou histórias às escondidas, material implicitamente proibido no código escolar.” Essa era um atividade na qual Lucas estava envolvido com frequência: “outras” leituras, demonstrando, dessa forma, na sua atitude autônoma, seu gosto pela leitura.

De acordo com Rockwell (2006)³⁵, esses não seriam apenas momentos de “subversão”, de “desordem” dos alunos. Ao contrário, seriam momentos “educativos”, que indicam que há um “mundo escondido na escola”.

Esses aspectos foram considerados para incluir Lucas entre os quatro alunos que seriam foco de uma atenção maior para as análises.

3. Paula, a “que não consegue”

No terceiro dia de observação, Paula chamou minha atenção ao precisar de mais tempo que os colegas para finalizar o registro de um texto que estava no quadro. A turma estava fazendo uma revisão do gênero carta. Eles tinham elaborado um texto coletivo intitulado “Recordando: assunto – carta”. Dos 26 alunos presentes, 24 terminaram o registro e iniciaram outra atividade, fazendo uma roda no espaço livre nos fundos da sala. Apenas Paula e Mário não haviam finalizado, e a professora solicitou que eu os auxiliasse a terminar o registro e a fazer uma revisão ortográfica. Paula copiava do quadro, praticamente, uma palavra de cada vez e apresentava questões ortográficas de naturezas variadas a serem consideradas.

Paula, 10 anos, estuda na escola desde a Educação Infantil. Em sala de aula, ela se envolve poucas vezes, espontaneamente, nas discussões que são feitas; em algumas ocasiões, Paula ergue a mão pedindo a vez para falar e, se a professora não lhe autoriza a fala, ela não insiste: abaixa a mão e não “toma” o turno da fala. Em algumas situações que a professora procura incluí-la nas discussões dando-lhe a vez, outro aluno fala antes dela e Paula não se manifesta.

³⁵ ROCKWELL, Elsie. Los niños em los intersticios de la cotidianeidad escolar: resistencia, apropiación o subversión? Seminário organizado pela Pós-Graduação, FaE/UFMG, em 29/3/06.

No diagnóstico que a professora fez da turma no início do ano, Paula foi considerada como uma aluna “retro-ativa”. Na visão da professora, Paula demonstra comportamentos e interesses que não são comuns às outras colegas da mesma idade, como por exemplo, levar boneca e ursinho de pelúcia para a escola, o que seria uma demonstração de “imaturidade”.

(...) uma imaturidade muito grande, ela até que desenvolveu agora (novembro), mas antes ela vinha (para a escola) até com boneca no início do ano, trazendo ursinho de pelúcia. Então, assim, os interesses completamente diferentes dos meninos (Trecho da entrevista com a professora em novembro).

Segundo a professora, Paula fica desatenta durante as aulas e não é capaz de realizar, sozinha, as tarefas propostas, mesmo que se empenhe para isso: ela “dá aquela voada, ela quer fazer e não dá conta de fazer, parece que, realmente, tem algo neurológico ali. Ela se esforça para fazer”. Como exemplo, a professora menciona o trabalho com as reportagens, quando os alunos deveriam apresentar diante da turma a leitura feita. Paula, na visão da professora, não era capaz de realizar essa tarefa.

Ela não consegue também, a memória não funciona, como da Sara, que já dá mais conta de guardar, apesar da timidez. A Paula não tem timidez. Ela até quer falar, pede para falar, mas tem uma questão ortográfica que ela escreve muito errado, ela troca letras, ela não pontua nada, maiúscula, não usa. Então, aí tem toda uma questão... Ela já sabe que, ano que vem, fechando o ciclo, ela vai ter que dar conta, senão ela não vai ter como continuar com o grupo. A gente pediu esse trabalho, essa avaliação, só que não tivemos volta nenhuma. Nem sei se foi feito. A gente marcou uma outra reunião agora (...) mas, até então, continua uma incógnita, o que é que provoca essa parada na Paula, que não deixa ela continuar (Trecho da entrevista com a professora em novembro).

Na percepção que tem de si mesma, Paula fala do que acha que é difícil para ela, do que considera que consegue fazer bem, do que pensa que precisa melhorar. Ao se referir à época de sua alfabetização, ela afirma: “foi meio difícil para mim” e “até hoje eu leio meio ruim”.

Pesquisadora: Mas quando você aprendeu a ler, quando você fala que foi meio ruim, foi meio ruim por quê?

Paula: Porque eu não aprendi tão rápido. Eu fiquei com muitas dificuldades. Eu ficava lendo muito picado, muito picado mesmo. Ficava toda hora parando, porque nem tinha ponto, (ficava parando) em cada palavra, em cada sílaba.

Pe: Você lembra se você conseguia entender as coisas que você lia?

Pa: Eu conseguia.

Pe: Mesmo lendo picadinho, você entendia.

Pa: Anham! Depois eu lia mais uma vez. Primeiro, eu lia assim, picado, depois eu lia assim, mais com os olhos e conseguia.

Pe: Como que é isso? Você lia mais com os olhos?

Pa: Porque eu lia na mente mesmo. Aí, eu olhava assim e lia na mente. Aí eu conseguia entender o que eu estava lendo.

Pe: E quando você lia picado, você estava lendo na mente ou não?

Pa: Não.

Pe: Ah, tá...

Pa: Estava lendo assim, mais na boca, sem falar alto, mas na boca.

Ao explicar por que a época da alfabetização foi difícil, Paula faz uma distinção entre “ler na mente” (leitura silenciosa) e “ler na boca” (leitura oral), afirmando que, quando fazia a leitura oral, tinha dificuldade para compreender o que lia, provavelmente porque tinha que concentrar seus esforços na decifração. Porém, quando fazia a leitura silenciosa, conseguia entender o que lia. Paula demonstra uma percepção clara de que sua leitura oral não é fluente, contudo afirma que compreende o que lê quando não tem que se preocupar com a decifração.

Para ela, “ler bem” é “ler rápido” e isso ela não faz bem, mas considera que, quando lê silenciosamente, lê bem:

Pa: Por que, é assim, eu sei ler, mas eu não sei ler bem.

Pe: O que é isso, ler bem?

Pa: Ler rápido, por exemplo, ler muito rápido. A gente ouve a pessoa pronunciando. Ela lê pronunciando as coisa que ela está falando e a gente acha assim: nossa, essa pessoa sabe ler muito bem, porque ela sabe ler rápido. É como se ela tivesse tirando isso da cabeça.

(...)

Pe: E quando fala que você não lê bem, quando você lê em voz alta, isso é uma coisa que você mesma percebe ou alguém já te falou isto, que você não lê bem quando você lê em voz alta?

Pa: Não, porque eu mesmo percebo.

Pe: Você mesmo percebe...

Pa: É! E também o relatório da escola, às vezes, aparece, “lê expressamente bem”, algumas coisas assim, “expressa as palavras bem na leitura”, “lê em voz alta rapidamente”, aí eu mesmo escrevo “AN” e a professora também.

Pe: AN de “ainda não”.

Pa: É, ainda não alcançou.

Em outro trecho da entrevista, Paula afirma, novamente, que sua “dificuldade” é com a leitura oral: “eu acho que sou uma boa leitora e quando eu não entendo, eu pergunto” e “porque eu...tenho essa dificuldade de falar oralmente o texto”. Apesar das “dificuldades”, Paula é uma aluna que não se intimida em pedir ajuda quando sente que precisa e, também, se sente capaz de ajudar algum colega em determinadas situações:

Pe: Você alguma vez já fez alguma coisa para ajudar algum colega que não tenha entendido? Sua colega lá do lado, por exemplo?

Pa: Já!

Pe: O que você/

Pa: A Sara. A Sara, toda hora, me pergunta alguma coisa do texto.

Pe: E aí? O que é que você faz para ajudar?

Pa: Aí eu leio, eu leio aquele parágrafo que ela não entendeu e falo o que significa aquilo lá, uma das coisas, o que é que eu acho que significa. Ou, então, ela, por exemplo, lê uma palavra e ela não entendeu nada. Eu leio a palavra que ela não entendeu e falo o significado da palavra.

Sara, também considerada como uma aluna com “dificuldade” de compreensão em leitura, vê em Paula alguma condição de ajuda, pois recorre a ela quando não entende algum trecho ou palavra de um texto. Paula, nesse caso, se sente competente para ajudá-la.

Paula demonstra que se esforça para compreender o que lê realizando repetidas leituras do texto, e assume que, quando não entende, não se intimida, pelo contrário, solicita a ajuda da professora.

Pe: O que você faz para entender aquilo que você está lendo?

Pa: O que é que eu faço? Eu leio várias vezes quando eu não estou entendendo. Eu leio, se for preciso, eu leio umas cem vezes.

Pe: Umhum!

Pa: Para eu entender aquilo, eu leio quantas vezes que precisar e, quando eu não entendo, eu leio mil vezes, assim, muitas vezes.

Pe: Vamos supor, você leu essas mil vezes e continua, ainda, não entendendo. O que é que você faz?

Pa: É... eu chego na professora: “professora, não entendi este texto, você pode me falar o significado, porque eu não entendi este texto, não”.

Pe: Aí você pede ajuda, então.

Pa: É, aí eu peço ajuda.

Pe: Por quê?

Pa: Porque eu não tenho vergonha de pedir ajuda quando estou com dificuldade.

A visão que Paula tem de si mesma nem sempre coincide com a visão que a professora tem dela. Nos RDAs, no espaço reservado para a auto-avaliação e para registros dirigidos à professora, Paula escreveu, na 1ª etapa, que se considerava “boa aluna” e que estava ciente de suas “dificuldades”, explicitando duas delas: a troca de letras e a lentidão nos registros. “Eu sei”, afirma Paula. Ela escreve: “Professora, acho que sou uma boa aluna. Sei que troco muitas letras, mas estou tentando parar de trocar. Eu acho que sou boa em produção de texto, mas demoro para escrever. Eu sei.” (Linguagens, 1ª etapa).

Na 2ª etapa, Paula aponta sua “dificuldade” em Matemática de uma forma mais categórica, sem dar indícios de alguma percepção de crescimento. Afirma, simplesmente: “Acho que sou ruim na matéria”.

Por fim, na 3ª etapa, em um momento de síntese, ao se deparar com o relatório³⁶ (destinado aos registros da professora da sala e do professor de Espanhol) da área de Linguagens repleto de “AN” (ainda não alcançou), Paula registrou no espaço destinado a “observações do aluno para o professor”: “Professora, mesmo que não ache, eu melhorei.” Para o professor de Espanhol ela escreveu: “Eu melhorei”. Nesse relatório, estavam relacionadas vinte competências. Paula registrou em 12 delas o “A” de alcançou, e os professores registraram em apenas uma competência que ela havia alcançado o que se esperava.

Ainda na 3ª etapa, no relatório de Ciências Naturais, onde quatro competências estavam sendo avaliadas, Paula foi avaliada em todas as quatro como não as tendo alcançado e se auto-avaliou como tendo alcançado duas das competências em questão. Nesse relatório, ela escreveu para a professora: “Professora, mesmo que não ache que sou uma boa aluna nessa matéria, eu sei o que aprendi e eu sei essas coisas que estão escritas no A e AN”.

É interessante notar que a aluna sabe de suas “dificuldades”, mas, sem dúvida, sabe, também, de seu crescimento. Embora a professora tenha afirmado que não considere que há “maus” leitores, mas “leitores em processo de formação”, Paula parece não saber dessa perspectiva, pois, ao se deparar com o relatório repleto de “AN”, ela demonstra perceber que a professora não valoriza suas conquistas. Isso confirmaria a consideração feita pela professora, citada anteriormente, de que deveria haver um indicador entre o “alcançou” e o “ainda não alcançou”. Há indícios, nas palavras de Paula, de que o “*ainda não*” tem, para os alunos, a força de um “*não*”. Parece que se perdeu a relativização do “*ainda*”. Ele teria a função de sinalizar que há, *ainda*, a possibilidade de alcançar o que se espera, mas parece que, para Paula, fica o registro de que ela não se desenvolveu.

Paula parece perceber que alunos de 10 e 11 anos estão em processo de formação e se sente exposta diante do grupo, pela professora, quando ela aponta seus “erros”. A aluna manifesta essa percepção no relatório da 2ª etapa, ao registrar para a

³⁶ Embora na 3ª etapa a pesquisadora não estivesse mais realizando observações na sala de aula, foi possível o acesso aos RDAs.

professora: “Eu acho que você expõe nossos erros na frente das outras pessoas e que cobra muito dos alunos. Calma, professora, a gente só tem 10 e 11 anos.”

No final do ano, mesmo com todas as suas considerações de que a professora não havia percebido seu crescimento, Paula afirma: “Você é uma boa professora.”

Paula, então, foi selecionada, por ser uma aluna que, mesmo sendo considerada como tendo “dificuldades” de compreensão, se empenha para realizar as tarefas propostas e tenta construir uma imagem positiva de si mesma.

4. Leo, o que “tem uma estima baixa”

Leo, 10 anos, entrou na escola onde se realizou a pesquisa aos 9 anos, em 2005, ano em que foi alfabetizado enquanto cursava o 1º ano do 2º ciclo (correspondente à 3ª série). Ele frequentou outra escola antes disso, porém não foi alfabetizado. Ao comentar sobre o tempo em que aprendeu a ler, durante a entrevista, Leo afirma:

L: (...) não, não lembro assim, não... faz tempo. Não chegou a ser fácil... mas também não chegou a ser difícil.

Pe: Como assim, não chegou a ser fácil o quê? Você consegue...

L: Meio termo, eu conseguia, mas não gostava.

Pe: Ah, tá... Oh, Leo/

L: Dá para perceber que não gostar de ler para mim está bem lá atrás.

Pe: Bem lá atrás?

L: É.

Pe: Aham. É... deu pra perceber...

A relação de Leo com a leitura não é “tranqüila”. Ele afirma que aprendeu a ler “faz tempo”, mas não fazia tanto tempo assim, havia sido no ano anterior ao que ele cursava. Suas respostas em relação a esse assunto foram evasivas, ficando bem evidente que ele não gosta de ler e que isso estava relacionado com suas “dificuldades” em relação à alfabetização. Como ele mesmo afirmou, “não gostar de ler para mim está bem lá atrás”.

Leo afirma, assim, que não gosta de ler: “Eu não gosto de ler. Eu não leio muito.” O motivo? “Porque eu não gosto, não acho graça ler. Eu não sei te explicar.” Embora ele afirme isso, não foram poucas as vezes em que Leo tirou um livro da parte de baixo de sua carteira e ficou lendo durante a aula ou quando terminava alguma atividade. Essa leitura, diferente da atividade que a turma realizava, assemelha-se às leituras que Lucas fazia muitas vezes, sendo, também, uma manifestação de autonomia de Leo, como afirma Rockwell (1987 e 2006), em relação a essas ações dos alunos. Segundo a autora, o que poderia ser considerado como “resistência” a aprender por

alguns, indica, ao contrário, que os alunos não estão se negando a aprender, estão tentando aprender.

Todas estas atividades “extra-ensino” que se dão na escola possibilitam a gama de usos da língua escrita à qual estão expostos ou da qual participam os alunos. É a partir dessa experiência conjunta, que acontece na escola mas que nem sempre pertence à escola, que as crianças geram o processo de “apropriação” da leitura e da escrita (ROCKWELL, 1987, p. 247).

Comecei a conhecer Leo logo no primeiro dia de observação das aulas. Os alunos haviam iniciado uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa no dia anterior. A professora, depois de ler o que os alunos haviam escrito, considerou que a avaliação estava muito difícil e, em função disso, decidiu explicar para eles, individualmente, o que era para fazer nas questões em que estavam com dúvidas. Assim, para isso, solicitou minha ajuda. Leo foi o primeiro aluno que tentei “ajudar”. Ele assentava-se em uma das últimas carteiras, que estavam dispostas em fileiras duplas e por isso fui, primeiramente, à sua carteira. A sua postura na cadeira passava-me a impressão de desânimo: assentava-se de lado, encostado na parede e não estava lendo o texto nem tentando elaborar alguma resposta escrita quando cheguei a sua carteira. Fiz algumas tentativas de ajudá-lo, fazendo-lhe perguntas sobre o texto e sobre as questões que ele deveria responder, mas ele não quis escrever nada além do que já havia feito no dia anterior, alegando que não conseguia entender as questões. Nesse dia, a professora me disse que Leo “tinha preguiça”.

Logo no início das observações na sala, percebi que Leo não pedia a vez para falar, não dava opinião durante as discussões, parecia não se envolver com o que acontecia na sala. Eu tinha a impressão de que ele estava completamente alheio a tudo. No dia 14/3, porém, quando a professora solicitou minha ajuda para um trabalho que iria fazer na aula de Matemática, com frações, observei uma postura diferente em Leo. Os alunos estavam assentados em grupos de 4 ou 5, trabalhando com folhas de papel recortadas. Leo estava em um grupo no fundo da sala e eu estava perto do grupo dele. A professora, à frente da sala, ia fazendo perguntas para os alunos e Leo, baixinho, ia respondendo uma a uma, corretamente, porém, de forma que nem a professora nem os colegas de outros grupos podiam escutar. Em um outro dia, numa correção de uma atividade de Língua Portuguesa, percebi que ele não dizia nada, e era um momento em que a professora solicitava a participação dos alunos. Aproximei-me dele e perguntei

por que ele não falava nada. Leo disse que era assim mesmo, que ele nunca falava nada. Em junho, ao fazer uma entrevista com ele, relembramos esses episódios.

L: Eu nunca dou (opinião) mesmo, porque, é até estranho, porque quando eu falo, eu posso mal falar, porque depois, não é que se tiver errado, que depois, se alguma coisa der errado, nenhuma coisa vai pra mim, porque eu não fiz nada, mas também não ajudei nada.

Pe: Aham.

L: Eu não fiz nada. Então não tem jeito da pessoa ...

Pe: Te responsabilizar, por um lado.

L: É.

Pe: Você está fugindo da resposta, então.

L: É ((risos)) tipo isso.

Pe: Tipo isso? Agora você está falando que nunca dá sua opinião e naquele dia você falou também que não dava, mas eu comecei a perceber que você passou a dar opinião, sim. Você notou isso?

L: Olha, percebi, mas...

Pe: Mas o quê?

L: Mas, não dava opinião de tudo.

Pe: É, mas agora o que é que te faz, então, em algumas situações, você ter coragem de dar sua opinião?

L: Porque quando eu tenho certeza que, se eu der aquilo, a responsabilidade não vai pra mim, eu tenho certeza que eu li, porque aquilo ali eu acho que vai dar...

Pe: Vai dar o quê?

L: Certo. Certo! Que o que eu vou falar está certo.

A questão para Leo era não se responsabilizar por nada, ainda que isso implicasse em não colaborar com nada também. Mesmo quando assume que passou a participar mais, sua participação acontece, segundo ele, quando tem certeza de que está certo.

Em relação à leitura oral, Leo não se considera um bom leitor.

Pe: (...)um dia, a professora pediu pra você ler em voz alta o trecho de um texto de Ciências. Você não queria ler e a professora insistiu para você ler. Você começou a ler e logo parou. Eu não ouvi, mas a professora disse que você estava com vergonha de ler para os colegas. Você começou e parou. E ela falou: “você parou porque você está com vergonha dos colegas”. Você estava com vergonha mesmo?

L: Olha, eu não queria ler.

Pe: Você não queria ler?

L: Eu não tenho vontade de ler. A minha leitura é mais baixa, não é alta, mas ela não é boa. Você não entende direito.

Pe: Mas interessante que, nesse dia, depois que você leu, a professora falou assim: “você está lendo muito bem, Leo”. O que você acha que... você está falando que a sua leitura não é boa. Por que ela não é boa? O que seria então uma leitura boa?

L: Não, na época eu falava (que) ela não era boa. Agora, se a professora estava falando que estava boa... que estava boa, aí eu falei “então tá”.

Pe: Então, você que achava que não estava boa.

L: É.

Pe: Mas, por quê?

L: Só que... quando as pessoas... só quando as pessoas entendem.

Pe: Você só lê quando as pessoas te pedem.

L: É. Quando elas não me pedem eu não tenho vontade, eu não tenho disposição nenhuma de falar: “ah, eu quero ler”.

Pe: Umhum.

L: Eu não gosto, eu não... eu tenho...

Pe: Agora, o que é isto? Leitura boa? E antes você achava que não era boa. Porque antes...

L: Boa de entender. Você consegue entender direitinho, mas tem uma hora que você não consegue ler direitinho. Ah, e a princesa veio de...

Pe: Pronunciar direitinho...

L: Pronunciar.

Pe: Mas e hoje, você acha que você lê bem ou não?

L: No meio, mas eu ainda continuo achando que minha leitura é boa, mas não é tão boa.

Pe: Umhum.

L: Entende?

Pe: E o que é que você acha que a professora acha da sua leitura?

L: Deve achar que é boa, só que... deve achar que é boa, mas... ela deve achar que deve melhorar.

É possível perceber, na fala de Leo, a força que a palavra da professora tem para ele. Na sua auto-avaliação sobre sua leitura, ele considera que não lê bem oralmente, mas como a professora diz que ele leu bem, ele concorda. Há evidências de uma desconfiança dessa percepção, devido, talvez, a sua auto-avaliação, pois Leo afirma que a professora “deve achar que (a leitura) deve melhorar”.

No RDA da 1ª etapa, ao se referir à sua leitura, Leo escreveu: “A minha leitura é boa, mas só a minha leitura em voz alta que é ruim. A leitura pode me ajudar nas minhas dificuldades ortográficas observando como se escreve cada palavra”. Para ele, sua leitura é boa quando ele lê silenciosamente, mas quando tem que ler em voz alta, ele considera que sua leitura não é boa, pois para ele, ler bem é “pronunciar direitinho”, e isso ele não faz.

Eu faço textos informativos, mas confusos. Esses textos contribuem para a turma. Nas minhas aulas de Português tenho um pouco de dificuldade na ortografia, troco muitas letras, mas estou tratando disso indo à aula particular. A minha leitura é boa, mas só a minha leitura em voz alta que é ruim. A leitura pode me ajudar nas minhas dificuldades ortográficas observando como se escreve cada palavra. (1ª etapa RDA).

A professora escreveu para ele, na 2ª etapa, que ele havia melhorado na escrita em relação à 1ª etapa, e que o principal na leitura era compreender o que se lê, não ler rápido. Há evidências de uma tentativa da professora de encorajar Leo.

Seus textos estão bem melhores em relação ao início do ano. Você tem se posicionado criticamente diante dos assuntos abordados. Agora, só falta ficar mais atento e fazer revisões ao terminar de elaborar suas produções (...) Não é necessário ler rápido, mas compreender o que está lendo. Você deixa claro que não gosta de ler, mas sabe que é importante. Então, faça um grande esforço e modifique essa postura. Aguardo melhoras! (Trechos RDA. Comentário da professora para Leo na 2ª etapa).

Sobre seu desenvolvimento, Leo registrou no RDA da 3ª etapa que percebia que havia resolvido algumas questões ortográficas, mas que ainda tinha “dificuldades” para compreender os textos, mesmo que eles fossem para o nível de ensino em que ele se encontrava. Leo tenta achar uma razão para suas “dificuldades” e aponta o tamanho dos textos como uma delas. Não conseguir “processar os dados do texto” seria outra. Ele indica, também, que está buscando formas de superar essas “dificuldades”:

Eu posso afirmar que no Português dei um grande avanço na minha ortografia. Está melhorando muito, mas ainda tenho dificuldade em algumas coisas, como textos. Os textos que você (refere-se à professora) dá, podem ser até de quarta série, mas eu tenho dificuldade em entendê-los [talvez] porque sejam um pouco grande demais para mim porque não consigo processar os dados do texto, aí eu não consigo escrever um texto informativo ou responder um questionário sobre aquele texto. Eu já pensei em várias formas, a minha professora particular me deu uma idéia que me chamou a atenção, e deu idéia de separar os textos em pequenas partes, talvez essa seja a solução. (RDA, 3ª etapa).

Leo, em geral, pensa que não é um “bom” aluno. Em um dia de avaliação, ele perguntou para a professora, em voz alta, diante de todos os colegas se ela o considerava um bom aluno: “Professora, eu sou bom aluno?” Mediante o silêncio da professora, ele reformulou sua pergunta: “Professora, eu sou muito ruim aluno?” Não houve resposta da professora.

Posteriormente, durante a entrevista, conversamos sobre essas perguntas e Leo disse que o silêncio da professora teve, para ele, a força de um “não”, por isso reformulou sua pergunta.:

L: (eu pensei que) ela não falar nada significava...

Pe: Como é que é? Não falar nada?

L: Por exemplo, “professora, eu sou bom?” Eu não pensei na possibilidade de ela não ouvir.

Pe: Ah...

L: Aí eu falei: “professora, eu sou muito ruim?” porque eu pensei que aquilo ali (o silêncio) era “não”. E aí eu perguntei se eu era muito ruim.

Mais uma vez, é possível perceber que, para Leo, a professora é uma importante mediadora da construção de sua auto-imagem. Os pronunciamentos dela a seu respeito são muito valorizados por ele.

Em uma roda, na qual professora e alunos conversavam sobre o meio ambiente, vários alunos falavam ao mesmo tempo. Tentando mostrar-lhes a importância de ouvir o outro, a professora disse que todos ali sabiam falar muito bem, e por isso deveriam saber ouvir também. Leo pergunta: “Até eu, professora?”. Perguntei-lhe por que havia feito aquela pergunta:

L: Eu ainda fico cismado. Sabe, parece que eu tenho, Leo de cima, Leo de baixo.

Pe: Como que é isto? Leo de cima e Leo de baixo?

L: Leo que pensa e que sabe o que fala e o Leo que... Leo de cima é o que pensa, o que sabe falar, que tem razão na hora em que ele fala. E o Leo de baixo, que fala por falar.

Leo demonstra uma auto-estima baixa e talvez, devido a isso, busque reforço positivo na fala da professora. Ele percebe que, em alguns momentos, é capaz de participar das atividades com opiniões adequadas e que, em outros, não. Ao se comparar com os colegas, ele chega a se achar, nas suas palavras, “burro”:

L: Hugo é o melhor aluno da sala.

Pe: Ah, é?

G: Em tudo. Eu acho que eu sou pior, eu acho que eu sou inferior, inferior, né? Menor do que ele (...) baseado nisso, eu comecei a pensar que eu era burro, ruim, coisa assim, sabe (...) eu consigo, mas eu acho que eu não consigo tão bem assim.

Leo foi, então, um dos alunos escolhidos porque, logo no início das observações, foi percebido pela pesquisadora como tendo alguma “dificuldade”. Além disso, foi apontado pela professora como tendo “dificuldades” e ele mesmo se vê assim. Ele também é considerado um caso significativo porque, como ele mesmo afirmou, tem o “Leo de cima” e o “Leo de baixo”: em alguns momentos ele demonstra, de fato, que está com “dificuldades” e, em outros, ele realiza o que foi proposto.

Assim, tendo em vista o objetivo maior desta pesquisa de evidenciar como os Discursos influenciam a produção dos “bons” leitores e dos leitores com “dificuldade” de compreensão, a escolha dos quatro sujeitos foi feita considerando que eram casos interessantes e significativos, que poderiam tornar visíveis algumas ações que colaboram para que os alunos marquem pertencimento a um ou a outro grupo na sala de aula.

No próximo capítulo, serão apresentadas algumas reflexões teóricas que sustentam esta pesquisa: concepções sobre a língua, sobre discurso com “d” minúsculo e Discursos com “D” maiúsculo e no plural, sobre a leitura, sobre os gêneros textuais e sobre o Discurso a respeito da “dificuldade” no contexto escolar.

Capítulo 5

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS E SUA CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, serão apresentadas algumas reflexões sobre concepções fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Em primeiro lugar, será apresentada uma síntese histórica das concepções de língua que nortearam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e as conseqüências de cada uma delas. Depois, será explicitada a noção de língua utilizada nesta pesquisa e na escola pesquisada.

Devido ao fato de a concepção de língua que norteia este trabalho estar relacionada às situações discursivas, faz-se necessária a apresentação da concepção de discurso e de Discursos, que, por sua vez, remete à concepção de leitura, que é decorrente da concepção de língua. Em seguida, será apresentada a concepção de gêneros textuais, que será, então, discutida.

Por fim, devido ao interesse em evidenciar como os Discursos influenciam a produção de leitura em sala de aula, especialmente dos “bons” leitores e dos leitores com “dificuldade” de compreensão, serão apresentadas algumas concepções de “dificuldade escolar”, explicitando a que orienta esta pesquisa.

1. A língua

Ao longo da história, a língua tem sido vista a partir de diferentes perspectivas: como sistema, como instrumento de comunicação e como discurso. Soares (1998) apresenta uma síntese da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, relacionando a perspectiva sociopolítica com a perspectiva lingüística. Nessa síntese, a autora discorre sobre a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no país, apresentando como a concepção de língua como sistema levava a um ensino voltado para o saber a respeito da língua, numa escola voltada para estudantes das camadas sociais privilegiadas. Ela afirma que

a função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio dos quais se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada (SOARES, 1998, p. 54).

Prosseguindo, a autora indica como a democratização da escola e, por isso, a necessidade de se lidar com variantes lingüísticas até então ausentes nela, fez com que a concepção de língua fosse repensada.

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa também a servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua (SOARES, 1998, p. 57).

A concepção de língua que passa a fundamentar a escola a partir de sua democratização é a de língua como instrumento de comunicação, que procurava desenvolver nos alunos as habilidades de expressão e compreensão.

Essas duas concepções – a de língua como sistema e a de língua como instrumento de comunicação – pressupõem um sujeito à espera de estímulos externos para produzir respostas, um sujeito passivo, que vai produzir algo a partir daquilo que receber.

Com o advento de teorias no campo do ensino da língua (Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística textual, Pragmática, Análise do Discurso), outras concepções sobre a língua e seu ensino surgiram. A língua não é mais concebida apenas como sistema ou instrumento de comunicação, mas como discurso e

portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem ela também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processo de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação (...) (SOARES, 1998, p. 59).

Essa concepção de língua pressupõe um sujeito ativo, que, dialogicamente, se constrói e é construído no texto. Não é mais aquele sujeito que espera receber algo de fora para produzir uma resposta.

Nessa perspectiva, Marcuschi (1996, p. 72) afirma que “a língua é mais do que um simples instrumento de comunicação; mais que um código ou uma estrutura” e, conseqüentemente, os sentidos “textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior do texto pelas estruturas lingüísticas”. Essa percepção considera que língua é “uma *atividade constitutiva*, com a qual podemos construir sentidos; é uma *forma cognitiva* com a qual podemos expressar sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma *forma de ação* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes”.

Nessa trajetória, percebe-se como as perspectivas que se têm da língua refletem na maneira de ensinar. E a última perspectiva, que concebe a língua como discurso e, conseqüentemente, a leitura num processo de interação, amplia as possibilidades de trabalho na escola, pois permite que as práticas de leitura em sala de aula estejam relacionadas com as práticas de leitura da vida ou, melhor dizendo, sejam, mesmo, as práticas de leitura da vida, não somente “práticas escolares”. O foco não é mais ensinar sobre a língua ou ensinar a usar a língua para se comunicar, mas oferecer condições ao aluno para a “produção de sentidos”, à medida que ele vai ativando seu lugar social, suas vivências, suas relações com o outro, os valores da comunidade e seus conhecimentos textuais (KOCH, 2006). Essa é a concepção de língua utilizada nesta pesquisa.

A escola onde esta pesquisa foi realizada assume, também, um conceito de língua que não se restringe a compreendê-la como um sistema apenas, nem como um instrumento de comunicação, mas como um objeto construído social e culturalmente.

Ao tratar do currículo, em seu projeto pedagógico, e ao definir as competências a serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Fundamental, em cada área do conhecimento, a escola optou pelo uso de “Linguagens”, no plural, e não “Linguagem”, singular, uma só, única. Essa escolha indica que há uma compreensão da língua na perspectiva discursiva, porque inclui a percepção de que a língua é usada em diferentes situações e com diferentes intenções, de que ela é dinâmica, de que pode ser estudada na perspectiva de seus usos, contemplando tanto a linguagem oral quanto a escrita.

Como exemplo, são destacados três trechos da seção do projeto pedagógico da escola referentes às “Linguagens”³⁷, que apontam para essa compreensão mais ampla da língua na perspectiva discursiva e que apontam, também, para uma opção por uma prática pedagógica que possibilite, como recomendam Coscarelli e Cafiero (2002), o trabalho “com leitura e compreensão numa perspectiva que contemple as condições de produção dos discursos”.

O primeiro trecho destacado aponta para a proposta de “atender a diferentes intenções e situações de comunicação”. Se a escola pretende desenvolver a competência de usar a língua com essa perspectiva é porque está percebendo a língua no contexto do discurso, que leva em consideração não apenas as palavras que são ditas,

³⁷ O Anexo 4 traz o texto completo do item “Linguagens” do Projeto Pedagógico.

mas como são ditas, por quem, em quais circunstâncias, etc., ou seja, leva em consideração todo o evento comunicativo.

O segundo trecho refere-se a compreender “as linguagens humanas como produções culturais, históricas e dinâmicas”, o que aponta para a percepção de que a língua não é algo pronto e acabado, mas, sim, uma construção sócio-histórica.

E, por fim, o terceiro trecho destacado refere-se ao trabalho com textos “conhecendo as características dos vários gêneros textuais e utilizando-os no dia-a-dia”, indicando a opção clara e consciente de pautar o trabalho em sala de aula na perspectiva da função social da leitura e da escrita, trabalhando, assim, com diversos gêneros textuais.

Portanto, a escola onde se realizou esta pesquisa demonstra estar ciente das teorias no campo do ensino da língua, que vão além daquelas que percebem a língua apenas como um sistema a ser ensinado ou como um instrumento de comunicação. Assume, no trabalho com a língua, que há a necessidade de se considerarem as circunstâncias de enunciação, ou seja, assume a língua em sua perspectiva discursiva.

2. O discurso e os Discursos

Considerando que esta pesquisa utiliza a noção de língua como discurso e que a escola pesquisada organiza seu trabalho também nessa perspectiva, ao propor atividades que possibilitam considerar as intenções dos sujeitos e as condições de produção e de recepção dos textos e, também, ao utilizar gêneros textuais variados no trabalho em sala de aula, é importante discutir aqui o que se compreende por discurso.

Marcuschi (2005, p. 20) afirma que “o discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada”. Nessa perspectiva, a escola seria uma dessas instâncias institucionalizadas da sociedade que legitima os usos coletivos da língua. A escola tem os seus próprios discursos e, além disso, valoriza, ou não, os outros discursos da sociedade, dependendo da maneira como lida com eles.

Ao tratar da noção de discurso, Gee (2000, 2001, 2004, 2005), por sua vez, faz uma distinção entre discurso – com “d” minúsculo – e Discursos – com “D” maiúsculo e no plural. Ele utiliza “discurso” para referir-se apenas a “linguagem em uso” e amplia o significado de “Discursos”, afirmando que estes sempre envolvem a linguagem, porém vão além, pois os Discursos são como jogos de identidade, são formas de se

posicionar na vida que permitem que os sujeitos se reconheçam uns aos outros. Seriam uma forma de mostrar pertencimento a um determinado grupo.

Os Discursos são formas de estar no mundo ou formas de vida que integram palavras, ações, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, assim como gestos, olhares, posturas corporais e roupas. Um Discurso é uma espécie de jogo de identidade que vai completo, com o vestuário adequado e as instruções acerca de como agir, falar e, freqüentemente, escrever, para assumir um determinado papel social que os outros podem reconhecer (GEE, 2005, p. 104, tradução livre)³⁸.

Os elementos da definição de Discursos apresentada por Gee estão, de certa forma, implícitos na definição de discurso anteriormente mencionada, baseada em Marcuschi, pois ao se referir a “uso coletivo”, toda a circunstância de enunciação é levada em conta. Porém Gee, ao fazer tal distinção (entre “discurso” e “Discursos”) evidencia, com maior clareza, os elementos que caracterizariam as circunstâncias de enunciação: quem fala, como fala, com quais intenções, de que lugar, para quem, por quê, o que usa, como se veste, qual sua postura.

Assim, essa noção amplia a percepção da linguagem em uso, pois a situa numa perspectiva bem mais ampla que apenas o uso das palavras, incluindo, nesse “uso das palavras”, de forma explícita, a maneira de usá-las, os valores que os sujeitos têm sobre o que falam ou fazem, o uso que fazem de objetos, símbolos, imagens, etc., tanto no falar quanto no ouvir.

Gee (2001, p. 719) apresenta, em outras palavras, a noção de “Discursos” como “kits de identidade” que permitem aos sujeitos assumirem determinada identidade e se engajarem em atividades específicas relacionadas com essa identidade. Isso possibilita que os sujeitos assumam diferentes identidades em Discursos distintos, capacitando-os a deixar claro quem são e o que fazem.

Essa distinção entre “discurso” e “Discursos” propicia, como afirma Gee (2000, p. 204), a concepção de leitura como a capacidade de “reunir ativamente sentidos situados em um ou mais Discursos letrados. Não há ‘ler em geral’, pelo menos nada que conduza a pensar e a agir no mundo” (tradução livre).³⁹ Ou seja, não se pode afirmar que o sujeito sabe ler ou não, apenas. Esse saber ler, ou não, deve estar situado em um

³⁸ “Los Discursos son formas de estar en el mundo o formas de vida que integran palabras, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales, así como gestos, miradas, posturas corporales y ropa. Un Discurso es una especie de juego de identidad que va completo, con el vestuario adecuado y las instrucciones acerca de como actuar, hablar y, a menudo, escribir, como para asumir un determinado rol social que puedan reconocer los demás” (GEE, 2005, p. 104).

³⁹ “(...) actively assemble situated meanings in one or more specific ‘literate’ Discourses. There is no ‘reading in general’, at least none that leads to thought and action in the world.” (GEE, 2000, p. 204)

determinado Discurso. Saber ler “em geral”, segundo Gee, não levaria o sujeito a atuar no mundo.

Nesse sentido, como não há ler “em geral”, os sujeitos lêem sempre algum texto específico. Para Gee (2004, p. 39), “ler é um verbo transitivo; requer um objeto, algo que é lido. Quando as pessoas lêem, elas sempre lêem um tipo específico de texto, como uma revista em quadrinhos, uma receita, um livro didático, um depoimento ou um romance” (tradução livre)⁴⁰. E essa leitura de um texto específico é que permitiria algum tipo de ação, ou de atuação do sujeito no mundo.

A esse respeito, Soares confirma que ler é um *verbo transitivo*: sempre se lê algum texto e, conforme o gênero do texto e os objetivos do leitor, a leitura será feita de uma determinada maneira.

Ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? (...) Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos (SOARES, 2005, p. 30, 31).

Ao realizar leituras de diferentes gêneros textuais, com diferentes objetivos, relacionadas, portanto, a diferentes Discursos, os sujeitos têm a oportunidade de se posicionarem de diversos modos no mundo.

A leitura, como afirma Orlandi (1987, p. 186), é, portanto, o “momento crítico da constituição do texto”, pois é o momento da interação, quando os interlocutores se identificam e “desencadeiam o processo de significação do texto”.

Assim sendo, a percepção mais ampla de “Discursos”, como é proposta por Gee, fortaleceria a noção de leitura como o momento de construção de sentidos de um texto. Desse modo, o sujeito estaria situado, em um determinado momento, em um ou mais Discursos, com seus valores, suas crenças, seus sentimentos, enfim, sua forma de “ver” o mundo e de nele estar, além, certamente, do uso que faz da linguagem. Situado, dessa forma, no mundo, o sujeito, ao ler um texto, constrói significados.

⁴⁰ “Read is a transitive verb; it requires an object, a thing being read. When people read they are always reading a specific type of text, whether this be a comic book, a recipe, a textbook, a legal brief, or a novel” (GEE, 2004, p. 39).

3. A leitura

Conforme mencionado no início desta seção, as concepções de leitura são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, que pretende descrever e analisar os Discursos e a construção dos leitores na perspectiva dos gêneros textuais, buscando evidenciar quais são as condições de produção de leitura na escola, especificamente em uma sala de aula. E essas concepções de leitura, por sua vez, serão decorrentes da concepção de língua adotada.

Koch (2006) apresenta uma síntese das concepções de leitura que decorrem das concepções que se adotam: de língua como estrutura, de língua como expressão do pensamento e de língua numa perspectiva interacional, dialógica, discursiva.

Quando o foco, na leitura, é o texto, o trabalho do leitor seria reconhecer os sentidos das palavras e das estruturas do texto, pois, nessa perspectiva, os sentidos estariam no próprio texto (“tudo está dito no dito”), pois a língua é considerada como uma estrutura, um sistema.

Quando, na leitura, o foco é colocado no autor, ler significaria captar as idéias que o autor expressou no texto, ou seja, perceber o que o autor quis transmitir, pois a língua é concebida como expressão do pensamento. Embora, de acordo com Koch (1992, p. 9), essa seja uma das mais antigas concepções sobre a língua, ainda continua “tendo seus defensores na atualidade”. A língua, nessa concepção, representaria ou refletiria o pensamento. O papel do leitor seria, então, “descobrir” esse pensamento.

Na mesma perspectiva de Possenti (1990), anteriormente citado, que sugere que os sentidos de um texto não estão apenas no autor, no leitor ou no texto, Koch aponta que, quando o foco está na interação entre autor-texto-leitor, a leitura é uma

atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p. 11).

A percepção da língua como discurso lança, então, luz na concepção de leitura como atividade de “produção de sentidos”, que mobiliza, além dos conhecimentos lingüísticos do leitor, os conhecimentos relacionados a quem “fala”, para quem “fala”, por quê, como, quando, de onde (de que lugar), etc., ou seja, os conhecimentos que situam o leitor “no interior do evento comunicativo”.

Além disso, para Geraldi (1995, p. 166 e 167), a leitura é processo dialógico, no qual a “produção” do leitor é “marcada pela experiência do outro, autor”. “Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão”.

Partindo, então, de uma concepção de língua demonstrada na escola pesquisada, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação, enfatiza-se, neste trabalho, a concepção de leitura como atividade social.

Os estudos na área da análise do discurso apontam para a realidade de que a compreensão não é construída apenas a partir dos elementos textuais e da relação do leitor com o texto, mas as relações que se estabelecem nos e através dos Discursos influenciarão na compreensão, pois, como afirma Bakhtin (2000, p. 291), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” e, para que haja compreensão, essa percepção se faz necessária.

Considerando-se a leitura como uma atividade social de produção de sentidos, a questão, então, seria pensar em *como* esses sentidos seriam produzidos e *quais* sentidos seriam produzidos. Possenti (1990) e Koch (2006) apresentam a tríade autor-leitor-texto, indicando como os sentidos deveriam ser “resultado” da interação entre esses três elementos, o que é confirmado por Orlandi (1987), que também afirma, nessa perspectiva, que “o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores”. Dessa forma, o texto é visto como um objeto “não acabado”.

Como exemplificação, a aula de leitura e interpretação de texto que ocorreu na sala de aula pesquisada no dia 2/3 (as aulas não eram, ainda, filmadas), quando foi lido e discutido o texto “O pombo enigmático” (Anexo 3), poderia ilustrar essa percepção da professora de que o texto é um objeto “não acabado” e que os sentidos são produzidos na interação.

A professora iniciou a aula lembrando o texto trabalhado anteriormente – “Fernão Capelo Gaivota” – e dizendo que o texto que iriam ler estava, de certa forma, relacionado com o anterior. Depois, escreveu o título no quadro e solicitou aos alunos que levantassem hipóteses sobre o assunto do texto. À medida que os alunos falavam, a professora ia registrando, no quadro de giz, suas hipóteses. Várias vezes ela perguntava quem tinha hipóteses diferentes – “quem pensa outra coisa?”, “quem pensa diferente?” –, incentivando a participação dos alunos.

Após o levantamento de hipóteses, a professora pediu aos alunos que fizessem a leitura silenciosa do texto, procurando inferir os sentidos de palavras e expressões desconhecidas, pedindo, assim, que não usassem o dicionário naquele momento.

Após a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura oral coletiva e os sentidos das palavras e expressões desconhecidas foram discutidos. No geral, os alunos não demonstraram alguns conhecimentos prévios necessários para compreender o texto (por exemplo, não sabiam o que era Candelária e missa de réquiem) e algumas palavras não faziam parte de seu vocabulário (por exemplo, inelutável e cornijas). Porém, durante a leitura e discussão coletiva, os alunos levantavam hipóteses e faziam perguntas, do mesmo modo que a professora, que também fazia perguntas (Por que o autor usou parênteses? O que acontece na primavera? Por que o autor escreveu “quatro azul em ponto?”) para orientar e instigar a discussão. Não foi uma atividade, apenas, de leitura e interpretação, na qual cada aluno respondia, por escrito, a perguntas e a professora fazia a correção. Ao contrário, o texto foi considerado como um “objeto não acabado”, que necessitava, assim, de um trabalho para propiciar a construção de significados, pois esses não estariam “prontos” no próprio texto.

Nesse sentido, segundo Orlandi (1987, p. 194), “o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva”. Entendendo-se discurso como “usos coletivos da língua” (MARCUSCHI, 2005) ou “realizações da língua” (COSTA VAL, 1996) – o que Bakhtin (2000) também chama de “enunciado”, ao afirmar que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados” – e somando essas concepções à noção de Discursos como “formas de estar no mundo”, proposta por Gee, a leitura pode ser vista como um processo dialógico, que é constitutivo do próprio sentido porque o sentido de um texto não é dado *a priori*, mas, como afirma Mussalim (2001, p. 132), “vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso”, pois a multiplicidade de sentidos possíveis caracteriza o discurso. Contudo, de acordo com Marcuschi (1996, p. 73), “todo cuidado aqui é pouco, pois o texto também não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão”.

4. Os gêneros textuais

Se não há “ler em geral” (GEE, 2000), pois “ler é verbo transitivo” (GEE, 2004, SOARES, 2005), os gêneros textuais oferecem oportunidades de trabalhar a leitura considerando-a como uma atividade social. A esse respeito, Soares afirma que a escola deve trabalhar uma “ampla variedade de textos” para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades de leitura.

(...) a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar: é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. etc. (SOARES, 2005, p. 31).

Conforme anteriormente mencionado, a escola na qual a pesquisa foi realizada trabalha a leitura sem adotar livros didáticos. Além disso, pauta o trabalho com a leitura e a escrita na perspectiva dos gêneros textuais.

A professora afirmou que preferia trabalhar sem o livro didático, pois, em sua opinião, o livro “engessava muito o trabalho”. Pelo fato de a escola não adotar livros didáticos, a professora escreveu um texto para seus alunos intitulado “Como estudar sem ter um livro como orientador”, no qual apresentava as razões de a escola não adotar livros didáticos e apresentava orientações para o estudo em casa.

A Escola (...) aposta na capacidade dos alunos de investirem e participarem da construção do conhecimento. O que significa isso? Que ela aposta no interesse e no envolvimento dos alunos para escolherem o que querem estudar. Por isso ela não adota livros didáticos. Assim, a Escola dá oportunidade de pesquisa em diversos livros, buscando aproveitar o que há de melhor em cada um. Dessa forma, os professores podem elaborar atividades de acordo com o interesse da turma e a proposta de aprendizagem. Como se eles dessem um cardápio e os alunos pudessem escolher seus pratos (Trecho do texto escrito pela professora para seus alunos).

A professora escolhe quais textos vai trabalhar com sua turma a partir de um planejamento anual, organizado coletivamente pelos professores, no qual são estabelecidos os gêneros textuais a serem trabalhados ao longo do ano letivo em cada ano e ciclo.

Quando se fala em discurso ou em enunciado, e em “Discursos”, o conceito de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, como considera Bakhtin (2000), organiza, teoricamente, as “realizações da língua”. Embora alguns

autores, como Rojo (2001⁴¹, citada por BUNZEN JÚNIOR, 2005), considerem que haja diferenças entre gênero textual e gênero discursivo, esta pesquisa utiliza, conforme Marcuschi (2001, 2005) e Costa Val (2003)⁴², o termo gênero textual.

Quando esse conceito sustenta o trabalho desenvolvido em sala de aula, abre-se a possibilidade de reflexões sobre os usos da língua no dia-a-dia. Embora os gêneros sejam categorias *relativamente* estáveis, o que remete aos seus aspectos “dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo”, segundo observa Marcuschi (2005, p. 18), a categoria de gênero embasa um trabalho que procura contemplar o funcionamento da vida na sociedade. Marcuschi (2005, p. 19) afirma que, “não obstante essa flexibilidade do gênero, **precisamos da categoria de gênero** para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos de natureza ao mesmo tempo social e lingüística”.

A seguir, será relatado como a “categoria de gênero” começou a atrair o interesse dos professores e a fazer parte das discussões sobre suas práticas pedagógicas a partir da chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas escolas, trazendo algumas mudanças no ensino, especialmente no de Língua Portuguesa. É possível perceber essa influência tanto na maneira como a professora da sala de aula pesquisada organiza seu trabalho, como nas referências, feitas pelos alunos, a esse trabalho realizado.

As indicações dos PCNs apontam para a percepção de Marcuschi de que “precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua”, ao sugerirem que o trabalho com Língua Portuguesa seja desenvolvido na perspectiva dos gêneros textuais.

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Assim, a partir das indicações dos PCNs, a teoria dos gêneros “entrou” na escola, atraindo o interesse dos professores para a questão de como trabalhar o texto em sala de aula.

⁴¹ ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e Perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

⁴² Gêneros textuais ou gêneros do (de) discurso ou gêneros discursivos (Marcuschi, 2001, p. 142; 2005, p. 21). Gênero discursivo e gênero textual (Costa Val, 2003, p. 125).

A indicação, pelos PCNs, dos gêneros textuais como objeto de ensino trouxe uma nova forma de se trabalhar a língua, como tão bem afirmam Coscarelli e Cafiero.

Se colocarmos a realidade dos alunos em sala de aula e levarmos para dentro dela os mais diversos gêneros (como embalagens, propagandas, cartas, bilhetes, e-mails, cartazes, convites, etc.) será fácil perceber como a Análise do Discurso pode contribuir para fazer com que as aulas de português fiquem mais próximas da realidade e das necessidades dos alunos no que concerne à produção de sentidos e de textos. Será possível também mostrar aos alunos, na prática, que o sentido não está no texto, mas depende da situação comunicativa e que ela precisa ser considerada tanto no momento da leitura quanto no da escrita (COSCARELLI & CAFIERO, 2002, p. 10).

No trabalho desenvolvido com os diversos gêneros textuais, a professora utiliza com os alunos, oralmente e por escrito, o termo “gênero textual”. Nos registros que faz, coletivamente, no “caderno de descobertas” (caderno para anotações de assuntos considerados novos para a turma) sobre os textos trabalhados, freqüentemente, aparece esse termo, como se vê nos seguintes exemplos:

A carta é um gênero textual que serve para nos comunicarmos com as pessoas. Esse tipo de texto varia (...).

Resenha – este é um gênero textual no qual aparece um relato sobre o assunto tratado no livro de acordo com a compreensão do leitor. O objetivo da resenha é despertar o interesse (...).

O comentário é um gênero textual no qual o autor registra a sua percepção sobre o assunto tratado, de forma impessoal (...) (Caderno de descoberta dos alunos).

Nas entrevistas realizadas com alguns alunos, foi utilizado o termo “gênero” e todos demonstraram familiaridade com ele, alguns até o utilizaram em suas falas.

Ao apresentar um trabalho sobre os gêneros textuais, Marcuschi indaga a respeito de quais gêneros deveriam ser trabalhados na escola e quais deveriam ser deixados de lado. Essa indagação parte da constatação (MARCUSCHI, 2005, p. 31) de que “o que se percebe é que a população em geral e, em particular as comunidades de baixo nível de letramento, mais consomem do que produzem gêneros e mesmo assim são gêneros minimalistas”. É certo que alguns gêneros são próprios de algumas esferas da vida social e outros não; o que caberia, então, à escola fazer? O autor defende algumas posições e, dentre elas, destaco:

(i) Já não é prioritário fazer classificações de gêneros, pois, eles são muitos, fluidos, não sendo possível catalogá-los a todos. (ii) Não é prioritário a análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados e (iii) O ensino com base em gêneros deve orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os

gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida (MARCUSCHI, 2005, p. 32).

No trabalho desenvolvido, a professora procurava apresentar os gêneros em situações de uso real, ainda que esse “real” tenha sido uma situação criada por ela: apresentação de reportagens para alunos de outras salas; confecção de um folheto para ser usado; elaboração de propaganda de livros para os próprios colegas; catalogação de livros para organizar a biblioteca da escola; elaboração de esquemas para apresentar trabalhos e registrar trabalhos apresentados; realização de entrevistas para utilizar os dados nas aulas de História, dentre outras. Ainda que uma reportagem, por exemplo, quando trazida para a sala de aula, não tenha as mesmas “funções” de quando lida no jornal, em casa, pela manhã, a professora busca realizar um trabalho, como recomenda Marcuschi (2002, p. 36), “sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar”.

Embora a maioria das situações de uso dos gêneros em sala de aula tenha sido proposta pela professora, no trabalho com os esquemas houve um movimento, por parte dos alunos, que indicou um desejo de apropriação desse gênero textual para resolver um problema real que eles enfrentavam: como apresentar para a turma uma pesquisa realizada, sem fazer a leitura dos textos escritos? O esquema surgiu como uma possível “resposta” para isso. No capítulo 7, essa situação será apresentada e analisada.

O trabalho desenvolvido propicia a seguinte consideração: os gêneros facilitariam a leitura e a compreensão de textos, ou não? Saber, antecipadamente, qual o gênero textual a ser lido organizaria a leitura, ou isso não faria diferença no modo de ler? Para Marcuschi (2002, p. 33), “os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação. Operam prospectivamente, abrindo o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bakhtin”. Sendo assim, o trabalho dentro dessa perspectiva poderia ser, mesmo, um facilitador da compreensão? Nas entrevistas realizadas com os alunos, foi perguntado a eles se, ao lerem, fazia diferença, na compreensão, saberem, antecipadamente, qual era o gênero do texto. Foi perguntado, também, como liam os textos de diferentes gêneros. De modo geral, os alunos consideram que saber, antes da leitura, qual é o gênero do texto pode facilitar a compreensão e influenciar o modo de leitura.

Na percepção dos alunos, identificar o gênero influencia a maneira de ler. Leo, por exemplo, afirma que não vai ler uma carta ou propaganda do mesmo jeito que leria

um esquema; João afirma que identificar um gênero “identifica *como* a gente pode ler”; Bia, embora afirme que não sabe “explicar direito”, parece referir-se às diferentes formas de fazer a leitura oral de diferentes gêneros: “uma poesia eu declamo, eu falo num tom mais suave” e “num texto informativo, eu leio normal e de uma forma mais formal”. Paula dá indícios de já saber que os gêneros são categorias fluidas, não são estruturas rígidas, ao afirmar que ela poderia “ler um conto de fadas, (que) *não tem cara* de conto de fada”, que seria possível ler um conto de fadas que não “tem nada a ver com um conto de fadas, (está) com *uma cara* de carta”, por exemplo. Nesses casos, para ela, se a professora já anuncia qual é o gênero, facilita a leitura e a compreensão.

Leo, por outro lado, faz também uma afirmação muito interessante, ao dizer que não faz diferença saber, com antecedência, qual é o gênero do texto. Segundo ele, “se eu consigo compreender um texto, eu consigo compreender o gênero do texto”. Essa afirmação pode ser um indício de que o aluno estaria dizendo que, ao compreender o texto, a compreensão daquele gênero estaria implícita, pois, se houve construção de sentidos, o gênero textual lido foi compreendido em relação ao seu conteúdo temático, à sua estrutura composicional e ao seu estilo – os três elementos que constituem o gênero, segundo Bakhtin (2000). Seria uma maneira de o aluno dizer que um texto se materializa, sempre, em um determinado gênero; não há como entender o texto e não entender o gênero. Quando se dá um complemento para o verbo ler, que é transitivo (GEE, 2004; SOARES, 2005), tal complemento será, sempre, um *gênero* textual, qualquer que seja.

Portanto, a categoria de gênero textual pode ser o fundamento de um trabalho que concebe a língua como “lugar” de interação, como atividade social e, devido a isso, possibilita não apenas ensinar a ler, a responder perguntas e a produzir textos, mas, também, ensinar “um modo de atuação sócio-discursiva”, isto é, ensinar a perceber e a usar os gêneros de forma adequada às diferentes situações da vida.

Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essência, os gêneros são formas de “*ação tática*”, como diz Bhatia (1993), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo (MARCUSCHI, 2005, p. 19, 20).

Assim, usar os gêneros de forma adequada à situação seria uma forma de “*ação tática*”, isto é, a escolha do gênero é feita conforme o que se quer dizer, para quem se quer dizer e em quais circunstâncias se quer dizer. De acordo com o destinatário

presumido, o locutor, no dizer de Bakhtin (2000, p. 326) “seleciona *todos* os recursos lingüísticos de que necessita” e essa escolha se dá na escolha de um gênero.

Pretende-se explicitar nesta pesquisa como o trabalho realizado pela professora na sala de aula pesquisada era um trabalho na perspectiva dos gêneros textuais como organizadores das escolhas daquilo que se pretendia dizer, para quem, como e por que dizer.

5. Discursos a respeito da “dificuldade” no contexto escolar

O conceito de “dificuldade” é importante nesta pesquisa porque, ao buscar evidências de como os Discursos influenciam na produção de leitura na sala de aula, será abordada a questão de que alguns alunos fazem parte do grupo dos alunos considerados “bons” leitores e outros fazem parte do grupo dos alunos considerados com alguma “dificuldade” relacionada com a leitura.

Na acepção inicial desta pesquisa, considerava-se que o aluno que demonstrava compreensão equivocada das leituras feitas ou que fazia leituras “erradas” dos textos, apresentando, oralmente ou por escrito, respostas ou comentários considerados inadequados pela professora, era um aluno com “dificuldade” de compreensão em leitura.

A partir dessa acepção inicial, considerava-se que alguns alunos “fracassavam” na escola devido a essas suas “dificuldades”: suas notas ficavam aquém da média, eles ficavam em recuperação e, algumas vezes, eram até mesmo reprovados. Em relação ao “êxito” e ao “fracasso” escolar, Perrenoud afirma que

(...) não são conceitos “científicos”. São noções utilizadas pelos *agentes*, alunos, pais, profissionais da escola. Ora, eles nem sempre estão de acordo entre si: a noção de êxito é extremamente polissêmica; em inúmeras situações concretas, a definição do êxito ou do “verdadeiro êxito” é uma problemática muito importante e os agentes em questão confrontam-se sobre o sentido e a realidade do êxito ou do fracasso (PERRENOUD, 1998, p. 36).

Embora esta pesquisa não tenha como foco “êxito e fracasso escolar” de forma geral, ao tratar de como as condições de formação dos leitores em sala de aula são construídas a partir dos Discursos, de como alguns alunos são considerados “bons” leitores e outros são considerados leitores com “dificuldade” de compreensão, de uma certa forma, a questão do êxito e do fracasso escolar está presente, em relação à leitura. Segundo Perrenoud (1999, p. 39), “o que separa o êxito do fracasso é, primeiramente,

um *ponto de ruptura* introduzido em uma classificação (...) aqueles que estão acima do patamar são considerados como tendo tido êxito (...) abaixo do patamar, encontram-se aqueles que fracassam (...).”

Esse patamar pode ser determinado pela atribuição de notas, com o estabelecimento de uma média mínima a ser alcançada; pode ser pela atribuição de conceitos, determinando-se, também, um conceito considerado mínimo; ou pode, ainda, ser pelo estabelecimento de competências⁴³ a serem alcançadas, como é o caso da escola onde esta pesquisa foi realizada, que, conforme mencionado, faz registros em relatórios a cada etapa, indicando se o aluno “alcançou” ou “ainda não alcançou” as competências que foram trabalhadas num determinado período.

Sobre essa questão, Esteban (1992, p. 79) afirma que sucesso e fracasso escolar são “construídos em situações de interação, não apenas no âmbito escolar, mas em todos os espaços dos quais (os alunos e os professores) participam cotidianamente”. O estabelecimento de um “patamar” para classificar os alunos que obtêm êxito, ou não, seria um fator que reforçaria a “construção” do sucesso ou do fracasso escolar.

O estabelecimento desse patamar a ser alcançado seria um dificultador para o professor, segundo Esteban (1992), porque não permitiria que outros indicadores de aprendizagem fossem percebidos. Como registrou a aluna Paula em seu relatório, na última etapa: “Professora, mesmo que (você) não ache, eu melhorei.” Paula não havia, ainda, alcançado algumas competências trabalhadas durante aquele ano, mas em sua própria percepção, ela havia melhorado. Na verdade, a professora, também, percebeu que houve crescimento, conforme mencionado em entrevista, porém um crescimento que não alcançou o “patamar” que se esperava para alunos naquela fase do ciclo.

Essa perspectiva de estabelecimento de um “patamar” evidencia, como afirma Esteban, (1992, p. 80) que “a criança não aparece em sua concretude, mas (é) permanentemente comparada ao outro, o padrão. Desse modo, revela-se apenas como a falta das qualidades do outro, perdendo sua identidade”. Essa seria uma questão que colocaria em evidência a noção de “dificuldade” como a falta, o não ser ainda, em relação ao outro, a algo que se estabeleceu como alvo.

Referindo-se a esse assunto, Chabanne (2006, p. 144) apresenta o conceito de “dificuldade escolar de aprendizagem” baseado em duas representações: uma que vê a

⁴³ De acordo com o Projeto Pedagógico da escola pesquisa, “(...) o conceito de competência é definido como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para realizar um propósito”.

dificuldade como “uma falha na aquisição do conhecimento” e outra “como um processo dinâmico da construção dos conhecimentos e, portanto, próprio da pessoa”.

A primeira representação, que considera a “dificuldade” como sendo “uma falha”, imobilizaria o aluno numa posição de alguém que não tem determinadas condições para aprender algo; a segunda representação, que considera a “dificuldade” como sendo “processo”, sugere a idéia de momento, de passagem, de movimento, possibilitando a mudança. Seria possível afirmar, retomando as palavras de Chabanne (2006, p. 15), que um determinado aluno “*está* momentaneamente com dificuldade em determinada área do aprendizado, em determinado contexto”, em vez de dizer que o aluno *tem* dificuldade para aprender.

Chabanne (2006, p. 6) afirma também que “a cultura pedagógica costuma invocar esses esquemas muito topológicos que incentivam a representação de divisões rígidas (por exemplo, os bons alunos/os maus alunos) estimulando assim a formação de ideologias e ou até de políticas”. O autor (2006, p. 7) considera que o aluno “é sempre representado pela distância compreendida entre sua realidade pessoal, aquilo que ele é, e um outro lugar ideal; ele é representado pelo intervalo que existe entre a aparência do que ele é e a aparência do que ele não é. Ele é uma diferença”. Logo, “a dificuldade de aprendizagem seria, de certa forma, a unidade de medida dessa diferença (em termos de ‘desempenho’, de ‘competências’), dessa distância...”.

Haveria outra maneira de perceber essas questões? Esteban (1992, p. 80) propõe a possibilidade de um outro olhar, além desse que “privilegia a falta, revelando as dificuldades ou impossibilidades dos alunos”. Ela sugere um “olhar que focalize o já atingido pela criança, caracterizando o seu avanço e suas potencialidades”. Nesse outro olhar, estaria a possibilidade do “*ainda não sei*”, que “quando conduz ao *já sei* estrutura-se no sujeito um sentimento de potência frente ao novo, possibilitando o sucesso escolar com todas as suas implicações para a organização social”. Mas quando se tem o olhar da falta, o “*ainda não sei*” pode se transformar em “*não sei*” e “cria-se um sentimento de exterioridade em relação ao conhecimento”.

Chabanne (2006, p. 7), por sua vez, se contrapõe às representações de divisões rígidas (“bom/mau”, “fraco/forte”) e afirma que “a dificuldade de aprendizagem está dentro da normalidade, ou seja, parece-nos normal ter ‘dificuldades’ quando se está envolvido num processo de aprendizagem autêntico”.

Nesta pesquisa, portanto, o conceito de “dificuldade” será usado para indicar que o aluno não alcança os objetivos que a escola espera que ele atinja até um determinado

momento; não se trata de algo inerente ao aluno, como se ele fosse um portador de alguma “dificuldade”, mas que o aluno *está* com dificuldade para atingir algum objetivo.

Assim sendo, quando se utiliza o termo “dificuldade”, há referência a esse “patamar” que foi estabelecido e que não foi alcançado. Quais seriam, então, as origens das chamadas “dificuldades” dos alunos?

A professora da turma observada menciona as “dificuldades” de alguns de seus alunos e se questiona sobre quais seriam as possíveis causas dessas “dificuldades”. Ela afirma que alguns casos são “uma incógnita” e faz referência a causas que não estariam relacionadas à situação escolar em si, não seriam “dificuldades” relacionadas com questões pedagógicas, mas poderiam ser “déficit de atenção”, “hiperatividade”, “algo biológico”, “imaturidade grande”, “algo neurológico”, “questão familiar”, “questão emocional” e “depressão”.

Fazendo uma revisão das diversas abordagens relacionadas com as “dificuldades” escolares, Sena (1999, p. 74 e 75) propõe cinco categorias para organizar as possíveis causas do “fracasso escolar”. A primeira seria a “abordagem organicista”, relacionada com as teorias médicas que situam a origem das “dificuldades” em problemas que necessitariam de medicação. A segunda seria a “abordagem cognitiva”, que relaciona as “dificuldades” de aprendizagem a quatro processos psicológicos: percepção, memória, linguagem e pensamento. A terceira seria a “abordagem afetiva”, que busca na dinâmica das relações familiares a origem das “dificuldades”. A quarta abordagem seria o “questionamento da escola”, que relaciona as “dificuldades” dos alunos com “a inadequação de métodos pedagógicos; as dificuldades na relação professor-aluno; a precária formação acadêmica do professor”, dentre outras questões relacionadas com a escola em geral. Por fim, a quinta, seria a “abordagem do *handicap* sócio-cultural”, que relaciona as “dificuldades” com a “deficiência lingüística das crianças oriundas das classes populares, devido à convivência com adultos que lhes oferecem um ‘modelo lingüístico pobre’”.

Procurando demonstrar a perspectiva da professora sobre o que seriam as “dificuldades” escolares dos alunos, são apresentados, a seguir, trechos da entrevista realizada nos quais ela menciona o que considera como possíveis causas para as “dificuldades” de alguns alunos. Embora afirme que não haja um “mau leitor”,

contrapondo-se ao “bom leitor”⁴⁴, a professora lida, no dia-a-dia, com questões para as quais não há resposta definitiva: por que alguns alunos não se desenvolvem conforme o esperado pela escola?

Em relação à aluna Sara, a professora evidencia um pensamento que estaria relacionado às abordagens organicista e cognitiva, ao referir-se a questões relacionadas à necessidade de medicação, à atenção e à memória. A origem das dificuldades estaria na criança. A seguir, é apresentado um fragmento da entrevista com a professora, no qual ela menciona Sara e suas “dificuldades”. A professora afirma:

(...) já foi diagnosticado que ela tem um *déficit* de atenção, mas não é medicada. Então, não sei até que ponto que isso interfere no processo dela. Eu sei que tudo que é de memória, só para memorizar, ela dá conta e ela guarda. Agora, tudo que requer uma relação ou uma internalização, uma abstração maior, ela tem mais dificuldade de fazer. Ela só faz e funciona se a gente estiver do lado dela. Caso contrário, ela não funciona. Então, tem os dois lados.

Sobre a aluna Paula, a professora evidencia um pensamento que estaria, também, relacionado à abordagem organicista, ao referir-se a possíveis problemas neurológicos e biológicos, a hiperatividade e a imaturidade. A abordagem afetiva também está presente quando a professora indica questões emocionais familiares que poderiam interferir na aprendizagem de Paula. Além dessas questões relacionadas às teorias médicas, a aspectos cognitivos e emocionais, a professora aponta, também, questões pedagógicas, ao afirmar que percebe que Paula não domina alguns conhecimentos que ela estaria, *ainda*, sistematizando, mas que, no momento, indicam uma “falta de base”. A professora não menciona, porém, a origem dessa falta, deixando transparecer que seria um problema da criança. A respeito das “dificuldades” de Paula, a professora afirma:

(...) a Paula tem uma questão (...), a gente até pediu uma avaliação também para ver, porque ela já tem na família essa questão da atenção, de hiperatividade, mas tem uma questão do conhecimento também. Em alguns momentos, eu acho que falta a base, em outros, eu acho que tem algo biológico, também uma imaturidade muito grande (...) então eu não sei até que ponto que tem, realmente, a ver com o conhecimento que ela não adquiriu ou que está em processo de sistematização, ou tem algo, realmente, neurológico. A mãe encobre muito, é uma questão familiar muito complicada, da separação dos pais (...) (Trecho da entrevista com a professora).

A respeito do aluno Leo, é possível perceber evidências das abordagens organicista e cognitiva, pois a professora menciona que ele apresenta problemas de

⁴⁴ Durante a entrevista, a professora afirmou: “eu nem sei se a palavra correta seria ‘mau’ leitor; eu acho que seriam aquelas crianças que ainda falta a elas algumas bases para se tornarem um ‘bom’ leitor, eu diria que estão num processo de formação para isso”.

depressão, sendo, devido a isso, medicado. Menciona, também, que há suspeita de algum problema neurológico. No caso de Leo, há, ainda, a questão pedagógica relacionada à alfabetização, pois o aluno não foi alfabetizado como a maioria de seus colegas, quando estava com seis anos, mas frequentou os dois primeiros anos do Ensino Fundamental sem estar alfabetizado. Leo foi alfabetizado quando estava no terceiro ano (1º ano do 2º ciclo). Sobre Leo e suas “dificuldades”, a professora afirma:

(...) o Leo tem toda uma questão emocional. É uma criança que tem problemas sérios de depressão, não dorme, por isso as olheiras. Toma remédio, mas ele está fazendo novos exames para ver o que causa essas paradas, (...) está em acompanhamento com a psicopedagoga todos os dias agora. Então, assim, tem caminhado de novo, mas a gente acha que tem algo neurológico aí que impede o Leo (...). Ele praticamente foi alfabetizado no ano passado, então, este ano que ele caminhou, e ele tem uma coisa que é assim: ele caminha um tanto e pára, tem algo que trava. Os pais estão até fazendo, agora, uma avaliação para ver o que causa isso no Leo, com neuro, com psicólogo, com psicopedagoga para ver o que é isso.

As possíveis causas para as “dificuldades” apontadas pela professora poderiam ser organizadas nas cinco categorias propostas por Collares e Moysés (1992), semelhantes às propostas por Sena (1999), para buscar uma possível resposta para a questão: “por que as crianças não aprendem”. As categorias apresentadas pelas autoras indicam causas centradas (i) na criança, (ii) na família, (iii) no professor, (iv) na escola e (v) no sistema escolar.

Conforme o que a professora afirmou, poderíamos incluir, nas causas centradas *na criança*, as explicações apresentadas para os três alunos: Sara, Paula e Leo. Além das causas centradas na criança, as “dificuldades” de Paula estariam também relacionadas a causas centradas *na família*. E embora tenha sido afirmado que a professora parece considerar a “falta de base” de Paula e a alfabetização de Leo como problemas das próprias crianças, talvez essas possam ser causas centradas *na escola*, que não teria oferecido a “base” necessária para Paula prosseguir nos estudos e nem teria alfabetizado Leo na época em que a maioria das crianças é alfabetizada.

Os Discursos da professora sobre as possíveis causas das “dificuldades” de seus alunos são, provavelmente, construídos em parte pelo Discurso da escola, que recebe vários alunos apresentando “dificuldades”. Esses alunos, em outras escolas, talvez receberiam uma indicação de “*não saber*” e não de “*ainda não saber*”. A professora convive com os Discursos de psicólogos, psicopedagogos e neurologistas, que fazem acompanhamento a vários alunos da escola, que, por sua vez, sinaliza, por suas ações,

acreditar que a “dificuldade” não é algo que imobiliza a criança, mas é um momento de passagem, é parte do processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, “dificuldade” será tomada, então, como explica Chabanne (2006, p. 12, 13), como “um termo que caracteriza, momentaneamente, o procedimento de uma pessoa em relação a um objetivo. A dificuldade se manifesta quando, em sua trajetória, a pessoa encontra obstáculos”. Assim, por “dificuldade”, entende-se que aquilo que se esperava do aluno não foi, *ainda*, alcançado e que essa é uma situação momentânea em que o aluno se encontra. Com essa perspectiva, a pesquisa busca evidenciar quais são os Discursos que poderiam influenciar a produção de leituras dos alunos: os “bons” leitores e os leitores com “dificuldade”.

No próximo capítulo, serão apresentadas algumas concepções subjacentes aos Discursos na sala de aula – o que dizem os alunos e a professora da sala pesquisada sobre ser “bom” leitor e leitor com “dificuldade”? O que dizem sobre a leitura?

Capítulo 6

OS LEITORES E A LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES SUBJACENTES AOS DISCURSOS NA SALA DE AULA

Neste capítulo serão explicitadas algumas evidências dos conceitos de “bom” leitor, leitor com “dificuldade” de compreensão, leitura e compreensão, que alguns alunos e a professora demonstraram em entrevistas e durante as aulas.

Ao tratar da formação de leitores como um objetivo da escola, Dionísio (2005, p. 71) afirma que a concretização desse objetivo variará conforme “varia o entendimento do que é a leitura e, sobretudo, o entendimento das suas funções, num dado contexto social”. Portanto, a maneira de a escola trabalhar com a leitura variará conforme o “ideal de sujeito” (leitor) que se pretende formar de acordo com cada momento histórico e social.

Se a intenção da escola é formar leitores capazes de “responder às demandas sociais e encaixarem-se nos nichos existentes no mercado de trabalho”, o “ideal de leitor” é aquele capaz de “ler rápida, fluente e eficazmente” e assim cumprir o que dele se espera. Esse “ideal” estaria de acordo, também, com a escola, que tem como intenção formar leitores que saibam adequar “suas práticas às diferentes situações em que se envolvem comunicativamente”. Se, ainda, a intenção da escola é formar leitores que consumam o que o mercado oferece, o “ideal de leitor” é aquele que assimila atitudes e comportamentos.

Nesses três ideais apresentados por Dionísio, as práticas de leitura dos indivíduos não seriam questionadoras; seriam práticas assimiladoras para atender a determinados fins. Citando Silva (1998)⁴⁵, Dionísio (2005, p. 72) afirma que “nada terão a ver com práticas que permitam aos cidadãos exercer o poder sobre a linguagem e, por meio dela, pensar a experiência e compreender alguns dos modos pelos quais o mundo opera”.

Contrapondo-se a essas três perspectivas, a autora, citando Green⁴⁶, apresenta uma outra que poderia fundamentar projetos para formar sujeitos/leitores que seriam capazes de

⁴⁵ SILVA, Ezequiel Teodoro. *Criticidade e leitura. Ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

⁴⁶ GREEN, Pam. “Critical literacy revisited”. In: FEHRING, Heather; GREEN, Pam. *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators’ Association*. Newark/DE: International Reading Association, 2001.

construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos os assuntos que nos rodeiam, na vida, na escola, no trabalho, perspectiva que ajuda a compreender, comentar e, em última instância, a controlar a direcção das nossas trajectórias de vida, tal como as dos mundos futuros (DIONÍSIO, 2005, p. 72).

Sendo assim, se o “ideal de leitor” que a escola almeja se limita às três primeiras perspectivas apresentadas, conclui Dionísio (2005, p.73,74), “a capacidade para compreender palavras e parafrasear textos, de forma rápida, fluente e eficazmente, pode ser suficiente”

Tal capacidade seria o que Orlandi (1987, p. 200) denomina “leitura parafrástica, que se caracteriza pelo *reconhecimento* (reprodução) do sentido dado pelo autor”, contrapondo-se à “leitura polissêmica, que se define pela *atribuição* de múltiplos sentidos ao texto”.

Embora faça tal distinção, Orlandi não privilegia um modo de leitura em detrimento do outro, pois conforme forem as condições e os objetivos, a leitura mais adequada pode ser uma ou outra. Em determinadas circunstâncias, a leitura parafrástica pode ser mais adequada: “por exemplo, a leitura ortodoxa escolar de um texto científico quando se objetiva reproduzir o que o autor disse (o que é relevante, então, é o dizer do autor)” (ORLANDI, 1987, p. 202). A autora, porém, ressalta que tal leitura “coloca menos do conhecimento extra-texto (conhecimento de mundo, do jogo de poder, de outros textos, etc.) do que a leitura polissêmica”.

A leitura parafrástica estaria, assim, relacionada às três primeiras perspectivas apresentadas por Dionísio.

Por outro lado, se, conforme indica Dionísio (2005, p. 75), o “ideal de leitor” da escola for “pessoas que aprendam a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos”, o “leitor precisa ser capaz de interrogar os pressupostos e ideologias que estão inscritos nos textos, assim como os pressupostos que ele, leitor, traz para os textos”. Seria o que Koch (2006), anteriormente citada, afirma ser a “mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo”, ou seja, o leitor seria capaz de perceber em quais circunstâncias o texto foi escrito, para quê, por quê, em quais circunstâncias e com quais objetivos o texto está sendo utilizado. Dionísio afirma que o leitor seria capaz, inclusive, de perceber quais as vozes são silenciadas e o que é ignorado num texto. Essa seria a “leitura polissêmica” proposta por Orlandi.

Nesta pesquisa, o “ideal de leitor”, aqui nomeado como “bom” leitor, seria esse último apresentado por Dionísio: um leitor que, por ser capaz de considerar as condições de produção e de recepção de um texto, é capaz de “interrogar” os Discursos que estão inscritos no texto e seus próprios Discursos. Seria também aquele leitor competente para fazer a leitura “parafrástica” ou a leitura “polissêmica” conforme as circunstâncias nas quais se encontra.

A noção de “bom” leitor aqui adotada é descrita na literatura dessa forma – “bom” leitor – (SOUSA, 1993; DIONÍSIO, 2000; CAFIERO, 2005), e também como leitor “competente” (ROCKWELL, 1987; SOUSA, 1993; CAFIERO, 2005), leitor “maduro” (KATO, 1993) e leitor “proficiente” (KLEIMAN, 1989; COSCARELLI, 1996). Essas descrições indicam o leitor que “não pára na superfície do texto (...) aceita que houve uma intenção comunicativa de quem o escreveu e se esforça na construção dos sentidos pretendidos (...) procura construir relações que podem não estar explícitas” (CAFIERO, 2005, p. 30).

O leitor com “dificuldade”, por sua vez, seria aquele que produz “leituras erradas” (POSSENTI, 1990; CAFIERO, 2005), “leituras indevidas” (MARCUSCHI, 1996), “leitura nenhuma” (CAFIERO, 2002) ou “leituras não autorizadas” (CAFIERO, 2005), isto é, seria aquele leitor que supõe ter construído um sentido coerente para o que leu, mas o que demonstra na expressão de sua compreensão, seja oralmente, seja por escrito, não se sustenta no texto. É um leitor que parece não monitorar sua própria leitura para verificar, à medida que lê, se está construindo um “todo coerente”.

Leitor que não avalia o que lê, não duvida, corre o risco de criar uma *ilusão de coerência* à primeira leitura. Pensa que chegou a um sentido possível para o texto, mas muitas vezes pode ter feito uma leitura errada, por ter desprezado alguma marca do texto que estava disponível, sinalizada ou sugerida no texto. Em sala de aula, podemos observar esse tipo de comportamento. Há alunos que lêem rapidamente, ou apenas passam os olhos no texto e depois inventam sentidos que não são autorizados pelo material lingüístico e/ou pela articulação entre as várias partes do texto. Alguns deles chegam até a argumentar com o professor afirmando: *Mas essa é a minha leitura*. Todavia, qualquer leitura só é adequada se estiver ancorada nas relações sinalizadas no texto (CAFIERO, 2005, p. 37).

A seguir, serão apresentadas, primeiramente, algumas concepções dos alunos e, posteriormente, algumas concepções da professora a respeito da leitura e dos leitores.

1. A perspectiva dos alunos

As concepções dos alunos, explicitadas a seguir, foram evidenciadas durante as entrevistas individuais. Percebe-se que as concepções são decorrentes da vivência em sala de aula: são “marcadas” pelos Discursos da professora, da escola e dos colegas, e, certamente, também são marcadas por outros Discursos, inclusive o de professores e colegas de anos anteriores.

Em primeiro lugar, serão apresentadas as evidências do que os alunos consideram como “bom” leitor: aquele que apresenta leitura oral fluente, que compreende o que lê e que lê muitos livros em pouco tempo.

Depois serão apresentadas as concepções de leitura que os alunos explicitaram: a leitura como capacidade de captar as intenções do autor, como a percepção das intenções do texto, como “lugar de interação” e a leitura tendo o “outro” como interlocutor.

Por fim, será discutida a quase ausência da percepção de “bom” leitor ou leitor com “dificuldade” de compreensão em relação àquele aluno que responde, ou não, a perguntas após a leitura de um texto.

A próxima seção apresenta, assim, as concepções que os alunos evidenciaram do que seria um “bom” leitor.

1.1. O “bom” leitor”

1.1.1. A leitura oral fluente

“(...) ela sabe ler rápido. É como se ela tivesse tirado isso da cabeça.” (Paula)

Em um primeiro momento, para alguns alunos, a concepção de “bom” leitor estaria relacionada à capacidade de ler bem oralmente, de pronunciar bem as palavras, preocupando-se com a decifração, com as pausas e com a entonação.

Paula considera que um “bom” leitor é o que lê com fluência, que lê rapidamente quando lê oralmente, como se nem estivesse lendo, mas como se estivesse, simplesmente, falando.

P: (...) eu sei ler, mas eu não sei ler bem.
Pe: O que é isso, ler bem?

P: Ler rápido, por exemplo, ler muito rápido. A gente ouve a pessoa pronunciando, ela lê pronunciando as coisas que ela está falando e a gente acha assim: nossa! Essa pessoa sabe ler muito bem, porque ela sabe ler rápido. É como se ela tivesse tirando isso da cabeça.

Bia, assim como Paula, a princípio, refere-se ao “bom” leitor como sendo aquele que tem fluência na leitura oral:

Pe: O que é que um aluno chamado de “bom” leitor dá conta de fazer?

B: Ele lê, compreende e produz, fala bem as palavras.

Pe: Fala bem... lê em voz alta?

B: É. Isso eu estou falando ler em voz alta.

Ao se referir ao que ocorre nas escolas em geral, Kleiman (1989a) faz críticas a algumas práticas que seriam “inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão”. Dentre as práticas que ela aponta, uma é a leitura em voz alta para avaliar a capacidade de compreensão da criança. A leitura em voz alta não seria adequada para avaliar a compreensão porque desloca a atenção do leitor para a preocupação com a pronúncia e com a entonação. Esse tipo de leitura também não permite a auto-regulação, pois, preocupado em ler fluentemente, o leitor não voltaria atrás no caso de não compreender algo, o que é comum na leitura silenciosa. Por fim, o fato de ser em voz alta, torna a leitura mais lenta, o que seria um dificultador da compreensão.

Embora esse não seja um modo de ler considerado facilitador da compreensão de um texto, pois dificulta a compreensão pelos motivos expostos, é comum os alunos considerarem “bom” leitor aquele que faz uma leitura oral com entonação e ritmos adequados. Provavelmente, nesse caso, os alunos estão se referindo à leitura simplesmente como decodificação, considerando, conseqüentemente, “bom” leitor aquele que tem a habilidade de pronunciar corretamente as palavras escritas. Segundo Rockwell (1987, p. 239), “a leitura oral converte-se em instância de avaliação da habilidade de leitura da criança: ‘sabem ler’ aqueles que podem ler um texto, em tom de ditado, ao grupo”.

Mesmo valorizando a leitura oral como indicador de um “bom” leitor, alguns alunos explicitaram que ler em voz alta não é a melhor maneira de ler (e compreender).

Lucas considera que a leitura em voz alta é uma prática que dificulta a compreensão:

L: (...) uma pessoa, ela tem fama de ler mal, ela fica insegura de ler aquilo. Ela fala assim: Ah, eu não vou entender, vou ter que falar para a professora, todo mundo vai ficar rindo da minha cara porque eu sou ruim de ler. Isso, na minha opinião, vem muito da insegurança.

Pe: (...) como que é isso? De fama? Como que ela ganha essa fama de que lê mal?

L: Quando vai ler para o público na sala, por exemplo, ela lê devagar, lê baixo, então todo mundo fica cochichando no lugar. (...) A pessoa vai ficando tão insegura, tão... na leitura que quando chega a hora, ela não quer ler de jeito nenhum, porque ela sabe o que vai acontecer.

Pe: Será que esta pessoa que, às vezes, tem essa fama de ler mal, quando ela lê para ela mesma, ela entende?

L: Ela...demais, porque assim, ela não tem que ler para os outros. Se ela entende, tá guardado para ela. Ela não tem que informar aos outros, ela tem que se informar. Isso faz com que a gente fique mais dentro de nós mesmos.

Na percepção de Lucas, alguns alunos ficam inseguros de ler diante dos colegas e, devido a isso, não fazem uma leitura que seria considerada “boa”, pois o aluno que fica inseguro não é capaz de ler com o ritmo e a entonação adequados, pois “lê devagar, lê baixo”.

Emília, considerada pela professora como uma aluna com “dificuldade” de compreensão, também comenta que é possível saber ler “muito rápido”, mas na hora de ler em voz alta o aluno lê devagar. É o caso dela, que se vê, como leitora, de um modo diferente de como a professora a vê:

Pe: Como que você diria, Emília, que é um aluno que os colegas, a professora, falam assim: ah, esse aí é um bom leitor. O que este aluno dá conta de fazer para ser chamado de bom leitor?

E: Ele consegue ler claramente, não lê embolado. Também ele segue a pontuação e ele consegue, normalmente, ler muito rápido, mas na hora de ler em voz alta, ele lê devagar. Eu, por exemplo. Eu sei ler muito bem. Quando eu quero, eu sei ler muito bem.

Paula, que considera “bom” leitor aquele aluno que lê com fluência, deixa claro que, quando lê em voz alta, fica nervosa, sente vergonha, não compreende bem. Quando, porém, lê silenciosamente, ela se considera uma boa leitora:

Pe: Você falou que acha que você não lê bem.

P: É, por que eu leio muito, assim, eu às vezes embolo algumas palavras, pulo linha ou algumas palavras que eu não presto muita atenção. Eu fico meio nervosa lá na frente, de ler para todo mundo. Aí eu fico tremida, toda, fico tremendo.

Pe: E aí? Isso te atrapalha?

P: É!

Pe: E se você não tem que ler em voz alta? Você acha que você lê bem ou você lê mal?

P: Leio bem.

Pe: Quando você está lendo igual você falou...

P: Aham, na cabeça. Olha, eu leio bem, eu acho (...) assim, na minha mente eu leio mais rápido e leio mais segura.

Pe: Aham.

P: Mais segura porque não fico com vergonha.

Sousa, ao se referir à leitura em voz alta, corrobora a posição de Kleiman, ao afirmar que, durante a leitura oral, o aluno preocupa-se mais com a decodificação do que com a compreensão.

A leitura em voz alta, por exemplo, exige do aluno este esquadrihar, este preocupar-se com a decifração de cada palavra por si, com as pausas, com as entonações, chegando-se, muitas vezes, ao fim sem uma idéia precisa do que acabou de ler. A preocupação com a decodificação, quer porque ainda não desenvolveu estratégias que lhe permitam ler em voz alta como se em silêncio fosse, quer pela natureza da situação em que o professor corrige e avalia enganos, torna a assimilação e integração do sentido em tarefa secundária, quando não impossível (SOUSA, 1993, p. 66).

As situações nas quais foram realizadas leituras em voz alta em sala de aula foram momentos em que os alunos compartilhavam algum texto que haviam escrito ou liam juntos algum texto para estudar um tema. Não foi observada nenhuma situação em que a professora avaliava a compreensão dos alunos através da leitura em voz alta.

Embora, nos momentos em que os alunos faziam leitura em voz alta, eles não fossem avaliados pela professora no sentido de verificar se faziam ou não uma leitura oral fluente ou de atribuir-lhes alguma nota, eles não estavam totalmente livres de avaliação. Essa avaliação ocorria quando a professora, ou mesmo algum colega, fazia correções quando o aluno-leitor pronunciava inadequadamente alguma palavra, gaguejava ou hesitava na leitura.

A leitura em voz alta era considerada um momento difícil para Paula e Leo, por exemplo, que afirmaram não se sentirem seguros nessas situações e faziam leituras orais que não eram consideradas fluentes na avaliação deles mesmos. Contrastando com a posição deles, Bia e Lucas demonstravam tranquilidade durante as leituras orais e faziam uma avaliação positiva da própria leitura em voz alta.

1.1.2. A compreensão

“(...) ele tem que entender.” (Paula)

Nas falas dos alunos, é explicitada, também, a percepção de que leitura e compreensão estão relacionadas, perspectiva assumida por Smith (1991, p. 16), ao afirmar que “ler é menos uma questão de extrair sons de letras impressas do que dar significado a estas letras”. Sousa (1993) também entende “a leitura na sua vertente da compreensão”. Embora seja possível ler algum texto e, eventualmente, não compreendê-lo, ler seria mais que decodificar, seria compreender. Lucas afirma que se uma pessoa sabe ler, ela compreende o que lê.

Pe: Quando a pessoa fala assim: eu li um texto, eu entendi o que eu li, isso quer dizer o quê?

L: Isso quer dizer que a pessoa leu o texto e compreendeu o que estava sendo tratado e refletiu dentro da sua própria cabeça. Mas, também, pode ser em grupo. A pessoa, antes dela refletir, ela tem que entender o que é que está sendo tratado. Quando ela sabe ler é que ela sabe compreender as coisas. Ela aí sabe, ah... tão falando disso.

E esse compreender vai se manifestar de formas diferentes. Os alunos explicitaram que quem compreende manifesta a compreensão explicando com suas próprias palavras o que leu, recontando ou resumindo o texto lido.

Segundo Emília, se uma pessoa entender o texto, vai ser capaz de explicá-lo sem precisar voltar ao texto e poderá, também, escrever outro texto a partir do texto lido.

E: Compreender o que lê, ela, quando ela lê um texto e sabe explicar com as palavras dela, sem precisar de ler o texto de novo para poder lembrar. Quando a gente não entende, eu, pelo menos, não entendo, eu não lembro nada do texto.

(...)

E: (...) se ele, depois, conseguiu fazer uma produção de texto e explicar, é porque ele entendeu o texto e leu claramente.

Bia afirma que quem entende demonstra a compreensão recontando ou resumindo o texto. Nas palavras dela: “contando a história do texto, fazendo um resumo dele”.

Para os alunos, uma das capacidades de um “bom” leitor seria, então, entender o que leu e demonstrar isso de diferentes maneiras. Essas manifestações, explicitadas em suas falas, estão de acordo com algumas “habilidades de letramento” indicadas por Cafiero (2005) como sendo habilidades do “leitor competente”. A autora apresenta

alguns conjuntos de habilidades, relacionadas a determinados objetivos. O que os alunos mencionaram, como possíveis manifestações da compreensão, relaciona-se com “a habilidade de construir uma representação global do texto, juntando as informações disponíveis”: “fazer resumos; recontar o que leu, fazendo paráfrases” (CAFIERO, 2005, p. 44).

Por outro lado, para os alunos, o leitor com “dificuldade” é aquele que não consegue compreender o que lê.

Pe: (...) o que que você diria que é um leitor com dificuldade de compreender o texto?

Leo: É o leitor que não entendeu o livro.

Pe: (...) o que que é isto? Ter dificuldade de compreensão?

Paula: É porque a pessoa lê... um leitor assim: ele lê sem pensar.

Paula considera, também, que se o aluno não entende o que lê pode ser porque estava sem motivação para uma determinada leitura, em um determinado momento. Os propósitos da leitura não se tornaram seus, eram, somente, do professor. Segundo Paula,

P: (...) ele não compreende, porque ele, eu acho que ele não está a fim, mesmo, de ler. Aí, ele lê sem pensar, começa a ler e não está nem aí (para o) porquê, se ele está compreendendo ou não. Só tem que lembrar das coisas. Nem... não está nem aí. Por exemplo, ele está estudando uma coisa, ele está achando um saco estudar aquilo, ele não quer estudar mais, ele esqueceu de tudo que estava lá, lê o texto só para lembrar e não estava nem um pouco a fim, porque, por exemplo, a professora deu, ele não estava nem um pouco a fim. Aí ele fica sem... sem entender nada, porque ele vai lendo sem pensar, sem falar, sem nada. Lê e não lê de novo porque... ah... finge que entendeu, fala que entendeu e quando faz pergunta, lá para todo mundo, falando mesmo, às vezes a professora faz perguntas, ele vai e fala assim... ele nem responde nada, porque ele sabe que não entendeu nada.

Emília, por sua vez, afirma que não compreender indica “um problema que a pessoa tem”, evidenciando a reprodução de um Discurso sobre o aluno ser portador de alguma “dificuldade”, que talvez tenha tido influência sobre ela.

Pe: E o leitor com dificuldade de compreensão? O que que é isso, dificuldade de compreender o texto? O que isso significa para você?

E: Para mim, significa uma pessoa que ela não entende o texto de jeito nenhum, nem se ela ... ela pode ser deste país e não entender o texto, ela consegue ler claramente e não entender. Ela... é um problema que a pessoa tem. Ela tem que fazer aula particular, vai ter que aprender a ler tudo de novo.

Os alunos, assim, evidenciam uma percepção de “bom” leitor que não se limita somente a “ler em tom de ditado, ao grupo”. Além disso, consideram “bons” leitores os alunos que “empreendem o próprio trabalho de apropriação de conhecimentos”

(ROCKWELL, 1987, p. 236), demonstrando isso através de uma produção de texto, de uma explicação, de um reconto ou de um resumo do que leram.

Por outro lado, as “dificuldades” estariam relacionadas ao fato de os alunos não entenderem os textos lidos. Isso poderia ocorrer por não terem objetivos próprios para as leituras que fazem e, devido a isso, não terem interesse, comprometendo, assim a compreensão. Há, ainda, a percepção de o aluno apresentar alguma “dificuldade” por ele ser “portador” de algum “problema”, conforme sugeriu a aluna Emília.

1.1.3. A leitura de muitos livros em pouco tempo

“(...) o Lucas demorou o quê? Duas semanas para ler *O código da Vinci!*”(Leo)

A concepção de Leo a respeito do que seria um “bom” leitor inclui ler livros “acima da capacidade” das outras pessoas, ler muito, ler livros grossos e dedicar-se à leitura:

Pe: (...) o que é que você diria que é um aluno considerado bom leitor? Um bom leitor, o que é que ele dá conta de fazer?

L: Ele dá conta de ler livros que para as outras pessoas, para mim, dá conta de ler livros fora da capacidade de outras pessoas. Por exemplo, o Lucas, aqui.

Pe: Umhum:

L: Sabe, o Lucas e o Hugo, esses dois (inaudível). Eu entendo com dificuldade. Entendo. Sabe, isso é ser um bom, um bom leitor que dedica na leitura, que lê um livro em dois dias.

Pe: Um livro em dois dias?

L: Tipo, por exemplo, o Lucas, demorou o quê? Duas semanas para ler o *O código da Vinci!* O Hugo... o Hugo, ele leu *O senhor dos anéis* inteiro!

(...)

L : Bom leitor é o que consegue ler, entender e dedicar.

Pe: Eu entendi. O que seria esse dedicar?

L: Dedicar é... não é ler compulsivamente, mas assim... dedicado à leitura, a leitura, você se dedica a ler. É você... ler quase... quase toda hora. Tipo, dedicar igual... dedicar a um livro é igual a ficar em casa vendo televisão, quem fica o dia inteiro vendo... um livro, você ficar o dia inteiro lendo aquele livro.

Segundo Cafiero, essa seria, também, uma habilidade do “leitor competente”, fazendo parte das habilidades relacionadas ao desenvolvimento de “valores e atitudes que diferenciam (o leitor competente) de outros leitores com pouca familiaridade com o texto escrito”. No grupo dessas habilidades a autora menciona: “gostar de ler livros diversos; valorizar a leitura como fonte de fruição, estética e entretenimento”. (CAFIERO, 2005, p. 44).

A seguir, serão apresentadas as concepções que os alunos evidenciaram do que seria a leitura.

1.2. A leitura

1.2.1. Capacidade de captar as intenções do autor

“(...) o que ela leu passou a mensagem que tinha que passar.” (Bia)

É possível perceber, também, nas palavras de alguns alunos, a concepção de língua como expressão do pensamento, pois a tarefa do leitor seria a de captar as intenções do autor.

Leo e Bia consideram que compreender um texto é entender as informações que o texto “quis passar” para você:

Pe: O que é que você pensa sobre isso? o que seria uma pessoa que compreendeu, ou não compreendeu, um texto?

L: Compreendeu é entendeu, que você conseguiu entender as informações que o texto passa para você.

Pe: Umhum...

L: Mesmo que ele não seja informativo.

Pe: Umhum.

L: Tem... saber o que é que aquele livro quis passar para você, não importa...

B: Significa que, tipo assim, o que ela leu passou a mensagem que tinha que passar. Que, tipo assim, ela leu uma frase, se ela não conseguiu entender, significa que ela não captou o que estava querendo dizer ali.

(...)

B: Não compreender significa que, tipo assim, ela está tensa ali. Ela não conseguiu entender o que aquele texto quis dizer para ela...

Pe: Umhum...

B: ...qual era a mensagem daquele texto e qual era a lógica daquele texto.

Para esses alunos, “compreender um enunciado constitui, pois, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular” (KOCH, 2002, p. 14). O trabalho do aluno como leitor seria, nesse caso, o de reconhecer, ou seja, o trabalho de reproduzir as intenções do autor.

1.2.2. A percepção das intenções do texto

“(...) ela não conseguiu perceber e reconhecer o que é que o texto quer fazer com você.” (Bia)

Ao discutir sobre a necessidade de os leitores “ser(em) capaz(es) de interrogar os pressupostos e ideologias que estão inscritos nos textos, assim como os pressupostos que eles, como seres socioculturais, trazem para o texto”, Dionísio (2005, p. 75) apresenta algumas possíveis questões que o leitor se faria e, dentre elas, a questão: “como estou a ser construído por este texto e o que é que ele pretende de mim?”

Bia, ao falar de um aluno que não entende o que lê, afirma que esse aluno não é capaz de reconhecer o que o texto pretende do leitor: “Bia: Isso é quando...é quando ela não entende. É que ela não conseguiu perceber reconhecer o que é que o texto quer fazer com você.”

Dionísio (2005), citando Silva (1998)⁴⁷, afirma que essa habilidade refere-se a ser capaz de se posicionar “diante dos factos e das idéias que circulam através dos textos”.

1.2.3. A leitura como lugar de interação

“(…) *quem entendeu levantava perguntas*”

“(…) *cada um tem seu modo de ver as coisas.*” (Bia)

Em outras falas, evidencia-se a percepção de língua como lugar de interação, que subentende os alunos “como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17).

Quando Bia afirma “quem entendeu sabia explicar o que aconteceu, *levantava perguntas*, mas quem não entendeu, não”, ela evidencia que o leitor pode questionar o texto, interagindo, assim, com o que leu, não vai, somente, “captar” uma mensagem, como afirmou anteriormente.

Bia afirma, também, que “cada um tem seu modo de ver as coisas” e que leituras múltiplas, de um mesmo texto, são possíveis. Porém, conforme já mencionado, o leitor não pode ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-leitor-texto.

Paula, por sua vez, embora tenha enfatizado mais de uma vez que o “bom” leitor é o que lê oralmente com fluência, considera que o “bom” leitor é, também, aquele que entende “o porquê” do texto: “aí eu penso por que, o motivo daquilo ali (...) o motivo do texto, assim, na cabeça dele, ele tem que entender o porquê, ou então, como”. Para ela, não basta uma leitura fluente, ou seja, “pronunciar bem as palavras”, nem apenas reconhecer as intenções do autor, ser capaz de “captar” a mensagem que o texto “quis passar”. “A interpretação de um texto escrito na escola requer conhecer por que foi

⁴⁷ SILVA, Ezequiel Teodoro. *Criticidade e leitura. Ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

produzido, por quem e para quem, durante que atividade, etc.” afirma Rockwell (1987, p. 248).

Assim, para ser um “bom” leitor, é preciso saber as intenções do texto. Para isso, há a necessidade de “mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2002, p. 17). Os alunos demonstram saber que precisam ir além da superfície textual para construir os significados dos textos que lêem.

1.2.4. O “outro” como interlocutor

“(...) é isso que mais me ajuda numa leitura que eu não entendo: é ter alguém do meu lado.” (Lucas)
“(...) você vê o que ele entendeu.” (Bia)

Sendo a leitura uma atividade essencialmente social, pode-se afirmar que os sentidos produzidos serão resultado da interação entre os membros de uma determinada comunidade, e não uma criação individual (DIONÍSIO, 2000). Citando Fish⁴⁸ (1980), Dionísio (2000) afirma que “as operações interpretativas que os leitores põem em ação” foram aprendidas nas instituições em que eles se movimentam.

Evangelista (2000, p. 23) considera que na formação de leitores há, sem dúvida, a influência de outros sujeitos que “compartilham práticas de leitura” entre si. Esse compartilhar se dá “através de usos de leitura oral, gestos e atos de leitura”. Contudo, nesse compartilhar, as ações não são sempre intencionais, com “objetivos explícitos”: “*sem saber, sem querer*, com suas práticas de leitura, uns sujeitos certamente influirão na formação de outros”, afirma a autora (EVANGELISTA, 2000, p. 24, grifo adicionado). Evangelista afirma, ainda, “que a história dos leitores de qualquer idade é, continuamente, marcada pelas oportunidades de interação com materiais escritos e com outros sujeitos”.

Nas concepções dos alunos, evidencia-se essa percepção do “outro” como alguém que poderia colaborar no processo de compreensão. O trecho a seguir apresenta a posição de Lucas sobre a possibilidade de um colega explicar para ele o que não foi entendido em um texto.

Lucas afirma:

⁴⁸FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1995.

L: Se você está lendo sozinho, você tem que se esforçar para compreender o que está sendo lido. Mas se você está lendo para os outros, você pode ter a oportunidade de uma pessoa te ajudar a compreender. E também a pessoa/

Pe: Como assim? Fale um pouquinho disso, você está lendo para os outros e os outros te ajudarem a compreender.

L: Por exemplo, eu estou lendo um texto sobre flores e eu não entendo a função daquela flor. Aí, eu estou lendo para outra pessoa, e a pessoa pode me ajudar, falar assim: ah, eu entendi. É tal, tal, tal coisa. Mas se você faz aquilo sozinho, você tem que se esforçar ou então não (vai) conseguir descobrir o que é aquilo.

Em relação ao que o grupo pode fazer para auxiliar na compreensão, segundo Lucas, ter alguém para compartilhar a leitura é o que mais o ajuda na compreensão de um texto:

Pe: Tem alguma coisa que os colegas fazem no grupo que ajuda a entender melhor o texto?

L: É isso de querer perguntar também. Eu estou lendo um texto em grupo, aí eu não entendo alguma coisa, ah, é tal, tal, tal, tal coisa. Mas é isso que mais me ajuda numa leitura que eu não entendo: é ter alguém do meu lado para poder me explicar.

Pe: Umhum!

O próximo trecho explicita a opinião de Bia sobre a possibilidade de discutir o texto com outra pessoa:

Pe: (...) tem alguma coisa que os colegas fazem que te ajuda a entender melhor? Pode ser o grupo como um todo ou, às vezes, nas duplas que vocês ficam assentados.

B: Quando a gente discute o texto.

Pe: E aí nessa discussão, por que é que ajuda? O que é que o colega faz nessa discussão que ajuda?

B: Porque você vê o lado dele, você vê o que ele entendeu.

Ao descrever situações de interação nas aulas de Português, Sousa (1993, p. 26) afirma que a construção de sentidos pelo leitor é mediada pelo professor e pelos colegas. Assim, o leitor não estaria “só” diante do texto, seriam vários os leitores diante de um mesmo texto.

(...) confrontam-se neste momento da aula de Português, não apenas o mundo do texto e de um só leitor, mas de vários leitores: professores e alunos. Este facto especializa, ainda mais, o discurso realizado neste contexto. Ao constituir-se numa interacção aluno/texto mediada por outros sujeitos, fundamentalmente o professor, o leitor/aluno vai-se orientando nos significados, não à sua medida, mas à medida dos sujeitos mediadores. Significa isso dizer que, a qualquer momento, o aluno terá de manifestar-se em função não só da informação textual que ele próprio interpreta, como em função das interpretações do professor e dos outros colegas.

De acordo com Sousa (1993), então, o “outro” – professor e alunos – influencia a construção de sentidos a partir da leitura de um texto. Nesse sentido, Rockwell confirma a natureza social da leitura e da compreensão e enfatiza o papel do professor na interação que se estabelece em sala de aula, pois ele exerce uma “dupla autoridade”: a de quem “sabe mais” e a autoridade “institucional”. Aos alunos caberia uma dupla tarefa: além de interpretar o texto, teriam que interpretar o que o professor solicita.

As crianças, dentro dessa relação assimétrica, entram num duplo processo, no melhor dos casos, de tentar interpretar o texto e, ao mesmo tempo, tentar “interpretar” o que entende, e solicita o professor. Nesse sentido a relação social característica da escola estrutura o processo de interpretação de texto que se ensina aos alunos (ROCKWELL, 1987, p. 243).

Embora Lucas evidencie a questão do “outro” apenas em situações nas quais ele, supostamente, tivesse alguma dúvida, Bia afirma que a possibilidade de discutir o texto é um fator que facilitaria a compreensão, pois possibilitaria perceber outros pontos de vista.

Em relação à interação professor-aluno-texto, Castanheira (2007, p. 19) afirma, como as outras autoras citadas, que a leitura não é um ato individual entre leitor e texto, mas

(...) uma forma definida socialmente de como interagir com textos que inclui mais do que o texto físico. Ela inclui também os padrões comunicativos dos participantes, por meio dos quais concepções de letramento e ações letradas são construídas. Leitura, então, não é apenas um processo genérico que ocorre somente na interação do leitor individual com o texto (BLOOME, 1986a; GOLDEN, 1990)⁴⁹. Em salas de aula, a leitura é processo instrucional que é construído nas e pelas interações de professores, estudantes e textos (GREEN & HARKER, 1982)⁵⁰.

Essa perspectiva explicita o que os alunos mencionam a respeito do papel do “outro” como um mediador para solucionar dúvidas que surgem durante a leitura ou como um interlocutor para discussões que ampliem a visão que se tem do texto. Nas palavras dos alunos, seria a possibilidade de “um ajudar o outro” e de “você ver o lado dele”. Portanto, nas interações que se estabelecem entre professora, alunos e os textos,

⁴⁹ GOLDEN, Joanne. *The narrative symbol in childhood literature*. New York: Mouton de Gruyter, 1990.

⁵⁰ GREEN, J. L., HARKER, J. O. Gaining access to learning: Conversational, social and cognitive demands of group participation. In: WILKINSON, L. C. (Ed.) *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982.

vão sendo construídos os padrões que definiriam o que seria válido ou não na construção de sentidos.

1.2.5. Respostas a perguntas

Uma prática considerada tradicional nas escolas, via de regra respaldada pelo uso de livros didáticos, é a leitura de textos seguida de perguntas para serem respondidas. É possível observar essas atividades em livros didáticos sendo que “a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas” (MARCUSCHI, 1996, p. 64). Para Rockwell (1987, p. 240), seriam atividades de “responder a questionários”. Segundo a autora, embora alguns professores insistam “em que (os alunos) devem pensar, compreender o que lêem e depois escrever, e não apenas copiar”, é comum os alunos apenas copiarem do texto lido as respostas para as perguntas feitas: “a tendência mais ritualizada, habitual e difícil de modificar na prática, é que os alunos busquem a resposta ‘textual’ na lição”. Isso ocorre porque as perguntas são formuladas de maneira que é possível localizar no texto a “resposta correta sem haver compreendido nem o texto nem a pergunta”.

Referindo-se às leituras literárias nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Brandão e Martins (2003) afirmam que as propostas de atividades, embora contemplem gêneros textuais diversos e promovam a intertextualidade, limitam as possibilidades de expressão do aluno ao exigirem uma leitura prevista pelos autores dos livros didáticos. Tal leitura estaria inscrita nas respostas que os manuais do professor indicam. De acordo com as autoras citadas, livro didático e professor estariam, assim, “roubando” dos alunos as possibilidades de construir seus próprios significados.

Os professores são levados, através das respostas prontas apresentadas em seu manual, a exigir uma leitura única de seus muitos alunos. Assim, não se permite, a cada um deles, fazer a sua própria leitura diferenciada e específica na qual ele pudesse produzir sentidos que o remetesse a uma maior compreensão de si mesmo como sujeito inserido num contexto. Ele deve se contentar com as sobras de uma pré-leitura que fazem por ele os autores da coleção, que contam ainda com o consórcio dos professores nesse roubo de “significâncias” (ver BARTHES⁵¹, 1987) (BRANDÃO & MARTINS, 2003, p. 263).

As autoras citadas apontam que os livros didáticos utilizam a literatura em grande quantidade “exatamente porque ela permite diversidades de leituras”. Porém,

⁵¹ BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

com a intenção de atender a propósitos didáticos, esse uso pode se dar em sentidos que não seriam autorizados pelo texto e/ou autor: “(...) podemos avaliar que, se um texto literário permite muitas leituras, para além da proposta de seu autor, há leituras que um autor não permite em sua proposta de texto” (BRANDÃO & MARTINS, 2003, p. 264).

Concordando com as análises de Rockwell (1987) e de Marcuschi (1996), as análises de Brandão e Martins (2003), a respeito das questões de “compreensão de texto”, indicam que os exercícios propostos não são de compreensão, ao contrário, são exercícios de mera “copiação”.

(...) as perguntas apresentadas na verdade não levantam nenhuma questão que inquiete, que confronte os leitores entre si ou com os posicionamentos do autor. Basta à proposta feita pelo livro didático que eles procurem no texto as respostas ali colocadas pelo autor (BRANDÃO & MARTINS, 2003, p. 270).

Nessa mesma perspectiva, Dionísio (2000, p. 120 e 121) afirma que “no contexto pedagógico, as ‘perguntas’ constituem modos privilegiados de levar os interlocutores a tipos particulares de conclusão”, pois “contêm inscritas a interpretação do professor ou a interpretação que o professor medeia”.

Assim sendo, a prática de perguntas e respostas normaliza “o que a um texto se deve pedir e o que dele deve ser dito”, segundo Dionísio (2000, p. 121). Isto indica que as perguntas que os livros didáticos apresentam, ou mesmo as perguntas feitas pelo professor, serão direcionadoras dos sentidos que serão construídos na sala de aula para um texto, pois a discussão, após a leitura, será realizada a partir dessas perguntas, que são “maneiras de induzir formas de atenção” (KERMODE⁵², 1991, citado por DIONÍSIO, 2000, p. 97).

Dionísio (2000, p. 300) aponta que a discussão em torno de “ensinar a ler através de questionários (...) invariavelmente tem levado à sua avaliação como prática inibidora, tanto da capacidade de leitura como de desenvolvimento de atitudes favoráveis para com essa prática verbal”, pois ler dessa maneira não permitiria que o aluno se apropriasse do texto com suas questões, mas com as questões de outro, no caso, do professor.

Ao analisar “o perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (5ª a 8ª série), Rojo (2003) conclui, em relação às “atividades de leitura e compreensão de textos escritos”, que a maioria dos livros analisados não proporciona aos alunos reflexões sobre os aspectos discursivos dos textos, concentram os exercícios

⁵² KERMODE, Frank. *Formas de atenção*. Lisboa: Edições 70, 1991.

na exploração dos conhecimentos prévios, nas estratégias diversificadas de leitura e na exploração das características textuais.

Majoritariamente centrados em aspectos estruturais ou formais ou em alguns aspectos normativos do estilo – de 64% a 61% da amostra –, os LDs avaliados não chegam a explorar satisfatoriamente aspectos lingüístico-discursivos cruciais para a construção da leitura, tais como a percepção dos parâmetros da situação de produção do texto e da leitura; a presença do plurilingüismo, da heteroglossia e do dialogismo (intertextualidade, variedades e registros) e a relação dialógica das diferentes linguagens (ilustração/texto) na apresentação da leitura (ROJO, 2003, p. 89).

Embora os livros didáticos apresentem, na sua grande maioria, essa estrutura – texto seguido de questões para serem respondidas –, e embora, segundo Martins (2004, p. 139), “as principais habilidades [neles] trabalhadas [sejam] a localização de informação e a paráfrase” – habilidades consideradas “pouco desafiadoras” – e, embora, ainda, tenham um caráter limitador, a autora citada afirma, lembrando Choppin⁵³ (2002), que o livro didático “só existe, em definitivo, pelos usos que dele fazemos” (MARTINS, 2004, p. 145). Assim, ele seria “mais um instrumento” usado pelos professores, com inúmeras possibilidades de usos, que vão muito além de simplesmente responder a questionários.

E esse uso não poderia explorar ao máximo as potencialidades desse instrumento, ou procurar ultrapassá-lo? Isso certamente vai depender da formação que tivemos a oportunidade de partilhar em nossa trajetória, em processos de formação inicial, ou de formação continuada, que ainda podemos tentar atualizar. Dessa forma não podemos contribuir para que os alunos construam e desenvolvam conhecimentos sobre as diferentes linguagens (...)? (MARTINS, 2004, p. 145).

Por um lado, é importante ressaltar que apenas *não utilizar* o livro didático em sala de aula não garante um trabalho de qualidade com textos. Por outro lado, o livro didático *pode ser* utilizado de forma que os alunos realizem atividades que proporcionem reflexões e usos da língua enfatizando os aspectos discursivos. O que pôde ser observado na sala de aula pesquisada foi que, além de não utilizar o livro didático, a professora organizou atividades que promoviam o contato dos alunos com gêneros textuais diversos, em situações de uso e de reflexão de seus aspectos discursivos.

⁵³ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Histórias da Educação*, Pelotas, n. 11, p. 5-24, 2002.

Como a professora trabalhava com os textos, na maioria das vezes, sem usar o “modelo” de exercícios dos livros didáticos (perguntas após o texto), os alunos formaram suas concepções sobre leitura e compreensão sem ter esse tipo de atividade como referencial. Eles não mencionaram que para demonstrar que houve compreensão teriam que responder a perguntas relacionadas ao texto. Apenas dois alunos tocaram nesse aspecto: Paula, referindo-se a perguntas que a professora às vezes fazia, porém, em situações orais, e Hugo, explicando que se compreendesse, poderia comentar sobre ele e ficar “atento para as perguntas”.

Assim, é possível perceber a influência do Discurso do trabalho da professora na construção das concepções dos alunos sobre leitura e compreensão. As instruções que os alunos recebem serão formadoras dessas concepções.

Dionísio afirma que, desde o início do processo de escolarização, os alunos estariam sujeitos a essa influência.

A partir do momento em que têm a primeira aula de leitura, os indivíduos vêm-se envolvidos em práticas que estabelecem o que conta como escrita e leitura, o que conta como resposta e interpretação, o que conta com função e uso legítimo da sua competência de leitor. Qualquer acto de interpretação fica, desta forma, fortemente dependente do tipo de instrução a que se é submetido (DIONÍSIO, 2000, p. 97).

2. A perspectiva da professora

As concepções da professora, apresentadas a seguir, foram explicitadas durante a entrevista e durante as aulas. Em primeiro lugar, serão apresentadas as concepções que ela explicita na entrevista sobre a compreensão a partir da leitura; depois, serão apresentadas situações em sala de aula, nas quais as concepções da professora se evidenciam através de suas práticas.

2.1. A compreensão como construção de sentidos na interação

Ao explicitar o que seria um “bom” leitor, a professora demonstra considerar que “o *sentido* de um texto é *construído* na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH, 2002, p.17). De acordo com a professora, ser capaz de relacionar o que se lê num texto com os conhecimentos prévios, com o conhecimento de mundo, é competência de um “bom” leitor. “Tem mais peso o que ele (leitor) leva para o texto escrito, ou seja, o conhecimento contextual e temático que permite

antecipar e encontrar o sentido do que está lendo”, afirma Rockwell (1987, p. 234), comparando o “peso” dos sinais gráficos com o “peso” dos conhecimentos prévios do leitor na construção de sentidos.

Segundo Sousa (1993, p. 63), a mobilização do conhecimento prévio é uma condição imprescindível para a leitura: “(...) podemos dizer que a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita. O conhecimento que o leitor traz para o texto é, nessa perspectiva, condição *sine qua non* para a leitura que se faz”.

O sentido seria construído, segundo a professora, na medida em que o aluno é capaz de relacionar seus conhecimentos prévios com o texto; na medida em que é capaz de usar o dicionário sem considerá-lo como uma fonte absoluta de sentidos, mas como um instrumento de apoio, pois o sentido seria construído na relação com o texto; e na medida em que o aluno é capaz de realizar inferências, de ler nas entrelinhas.

Ao explicar o que seria um “bom” leitor, a professora afirmou que

P: é aquele que consegue pegar um texto, compreender o texto e relacionar o texto com os conhecimentos que ele tem, manter um diálogo com o escritor; esse aluno, para mim, é um bom leitor. Eu tenho na sala umas cinco crianças que eu tenho certeza que conseguem fazer isso: (...) que relacionam, que quando encontram uma palavra que não compreendem, eles vão ao dicionário, que dão conta de colocar de acordo com o sentido do texto. Agora, os outros fazem, mas com uma mediação, sem a mediação eles não dão conta, não.

A professora afirma que realizar inferências é fundamental para a compreensão de um texto, o que nos remete a Coscarelli (1996), que afirma que “quem não faz inferências não lê”, pois um texto é permeado de “não-ditos” e de relações com outros textos que exigem do leitor essa competência.

As inferências “são esses movimentos que permitem ler ‘entre as linhas’, preencher os espaços em branco, tirar conclusões, avançar hipóteses, impregnar de sentido o que é dado parcialmente pelo texto”, afirma Sousa (1993, p. 67). A inferência é “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas”, afirma Marcuschi (1996, p. 74).

A qualidade da leitura dependerá, então, em grande parte, da capacidade do aluno de mobilizar conhecimentos prévios para construir os significados de um texto e de realizar inferências. “Para cada sujeito (...) o texto torna-se diferente. O texto do leitor envolve inferências, referências e co-referências baseadas nos *schemata* que se

trazem para o texto. E é o seu texto que o leitor compreende e sobre o qual se baseará em referências futuras” (GOODMAN⁵⁴, 1985, citado por SOUSA, 1993, p. 63).

Por outro lado, a “dificuldade” de alguns alunos estaria relacionada com o fato de eles localizarem, apenas, informações explícitas no texto (que é uma competência necessária também), não mobilizando, todavia, conhecimentos prévios e não realizando inferências.

A professora afirmou, quando foi feita a pergunta “o que é ‘dificuldade’ de compreender o que se lê”, que essas seriam as “dificuldades” de alguns alunos.

P: (...) eu falo desse diálogo, retomo a questão da necessidade desse diálogo, desse compreender mesmo essas minúcias, as entrelinhas do texto, porque eu vejo assim, que quando é algo que está ali na cara, eles (os alunos) fazem, agora quando é algo que requer deles essa questão de fazer uma ligação ou com um fato que não está ali no texto, explícito, ou com o conhecimento que ele possui, aí, realmente, eles travam, precisa dessa mediação; então, nesse sentido, eu acho que esse “não dar conta” é mais nessa base que falta, não é simplesmente não saber fazer, entendeu? Mas falta alguma coisa (...) por exemplo, a Sara (...) tem uma questão aí de atenção, já foi diagnosticado que ela tem um *déficit* de atenção, mas não é medicada (...).

A origem dessas “dificuldades”, na visão da professora, poderia ser, por um lado, em alguns casos, a necessidade de desenvolvimento dessas competências que deveriam ser ensinadas pela escola, o que ela nomeou como “base que falta”. A escola, como espaço privilegiado para o ensino, deve empenhar-se no sentido de ensinar os alunos a desenvolverem tais estratégias. “A escola não pode se omitir, não pode negar o seu papel de ensinar a ler os textos, a ler o mundo” (CAFIERO, 2005, p. 56). Segundo a autora, cabe ao professor, e não apenas ao professor de Português, ensinar ao aluno estratégias que lhe permitam ler melhor.

Confirmando e ampliando essa visão, Orlandi afirma que

mais do que fornecer (ao aluno) estratégias, então, é preciso permitir que ele conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática. De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura (ORLANDI, 1987, p. 203).

⁵⁴ GOODMAN, K. A linguistic study of cues and miscues in reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. (Eds). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1985.

Há um indício, na fala da professora, de que ela esperava que os alunos chegassem do ano anterior com essas estratégias já desenvolvidas, ao considerar uma “falta”, e não algo que estivesse em processo de construção o fato de alguns alunos precisarem, ainda, de orientações para isso.

Por outro lado, há na fala da professora evidências do Discurso de abordagem organicista, que relaciona as “dificuldades” das crianças com questões neurológicas, que necessitariam de medicação.

Quando pergunto para a professora o que seria um “mau” leitor, ela afirma não assumir a visão dicotômica “bom” leitor/ “mau” leitor que ficou evidenciada na construção da pergunta:

P: eu nem sei se a palavra correta seria mau leitor, eu acho que seriam aquelas crianças que ainda faltam a elas algumas bases para se tornarem um bom leitor, eu diria que estão num processo de formação para isso (...) então, eu não diria um mau leitor, mas aquelas crianças que falta ainda, e que estão em processo de sistematização dessa leitura, que têm alguma dificuldade (...)

A professora reafirma o Discurso da “falta”, porém não imobiliza os alunos em posições dicotômicas de “bom/ mau”, percebendo que os alunos estão em “processo de formação” para se tornarem “bons” leitores.

Ao afirmar que há a necessidade de um diálogo com o texto para compreendê-lo, pressupõe-se que a professora não considera o texto como um “produto acabado”, mas como um lugar de construção, de interação, onde, conforme forem o contexto, os leitores e o modo de leitura, os sentidos serão construídos. Segundo Marcuschi (1996, p. 73), “o texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo*, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores”.

Percebe-se, assim, subjacente à concepção da professora

a definição de texto proposta por Beaugrande (1997, p. 10): ‘o evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais’. Trata-se, necessariamente de um evento dialógico (BAKHTIN), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante (KOCH, 2002, p. 20).

2.2. A concretização das teorias subjacentes

Durante algumas aulas, evidenciaram-se algumas das concepções da professora sobre leitura e compreensão. É possível perceber, nessas evidências, marcas de uma formação que vê possibilidades de manifestar a compreensão de maneiras diferentes. A seguir, serão apresentadas duas situações: a elaboração de esquemas e a explicação para o grupo do que se entendeu de um livro lido.

A primeira situação ocorreu na aula do dia 12/4, quando a professora explicitou que fazer um esquema é uma manifestação de entendimento do que foi lido. Fica claro que a professora considera a elaboração de um esquema como a manifestação de compreensão do texto lido:

P: O esquema, ele serve para que eu consiga estudar, tá, lembrar o que eu li; então, para que consiga explicar o que eu fiz no esquema, eu preciso compreender, e ter apreendido o que eu li, tá bom?

(...)

P: (...) a idéia de um esquema é essa. Por isso, eu tenho que compreender o que eu leio, tenho que entender do assunto para fazer um esquema. Se eu não entendo o assunto, eu tenho como fazer um esquema?

A segunda situação ocorreu na aula do dia 5/6, que foi uma aula de apresentação de propagandas de livros que os alunos tinham lido. Durante a apresentação de Maria, a qual já havia sido anunciada pela professora como não sendo uma propaganda – “a Maria, ela também não fez (uma propaganda), ela contou a história, mas ela vai falar do livro” – surgiu uma discussão entre a professora e a aluna sobre o fato de a aluna ter lido, ou não, o livro:

M: ...e... não sei mais explicar.

P: Então você não entendeu, leu/

M: Entendi, sim!

P: Uai, então como que você não sabe explicar?

M: Eu não sei explicar mesmo.

P: Ô, Maria, então você não entendeu o livro...

M: Entendi, professora! (aflita)

P: Quando a gente lê e entende, a gente dá conta de explicar, olha, eram duas amigas que brigaram por causa disso, disso, e disso. Com o passar do tempo/

Maria demonstrou muita aflição quando a professora afirmou que ela não havia lido o livro. Ela assumiu que não conseguia explicar, mas insistia em dizer que havia lido e entendido e tentou, então, narrar parte da história, mas a professora considerou que estava insuficiente. Cristina, que estava assentada ao lado de Maria, fez uma

observação, que pareceu ser uma tentativa de auxiliar a colega, dizendo que o que a professora desejava saber, ela iria descobrir quando lesse o livro:

P: Uai, Maria, você tem que falar pelo menos alguma coisa que aconteceu!

M: (inaudível)

P: Não, você falou “vários planos”, ficou vago demais.

Cristina: Professora, a pessoa só vai descobrir quando... só vai descobrir quando ler!

P: Não, Cristina. Ela não fez a propaganda. Ela se propôs a falar do livro. Então, ela tem que falar do livro direito, ela tem que falar de forma que eu entenda qual que é a história e eu posso até me interessar. Não precisa contar a história toda.

Maria fez mais um comentário do livro lido, a professora não insistiu mais a respeito de ela ter lido ou não o livro e indicou outra colega para apresentar seu trabalho.

Nessa discussão com Maria, a professora, mais uma vez, como na aula sobre os esquemas, explicitou seu conceito de compreensão: “Quando a gente lê e entende, a gente dá conta de explicar”. Para a aluna, as coisas não “funcionam” bem assim. Ela afirmou que entendeu, apenas não era capaz de explicar. Mas a professora insistiu que para mostrar que havia entendido a história, era necessário recontar, pelo menos, parte dela.

Emília compartilha essa perspectiva da professora. Há evidências de um Discurso familiar reforçando a construção dessa posição da aluna, pois ela narra que sua mãe exige que, ao pegar um livro na biblioteca, ela leia a primeira página e recontasse para ela. A mãe lê, também, a primeira página e, caso Emília não faça um reconto que a mãe considere adequado, ela deve trocar de livro.

E: (...) sabe explicar com as palavras dela, sem precisar ler o texto de novo para poder lembrar. Quando a gente não entende, eu, pelo menos, não entendo, eu não lembro nada do texto, nem do que se trata. Por isso que quando eu leio algum livro da biblioteca, eu leio a primeira página e tenho que explicar para a minha mãe. Ela lê a primeira página. Se eu não expliquei direito, até esqueci o que falei, do que se trata o texto, é porque eu não estou entendendo. Aí, eu tenho que pegar outro.

Seria possível um aluno ler um livro, compreendê-lo e não ser capaz de recontá-lo? Maria poderia ter compreendido o livro e, apenas, não conseguir recontá-lo? Ela poderia ter esquecido os detalhes que a professora pedia? Marcuschi (1998, p. 52), citando Hoppe-Graff (1984), afirma que “o certo é que compreender texto não é memorizar, pois tal como a memorização não garante a compreensão também a

compreensão não garante a memorização”. Levando isso em consideração, pode-se dizer que a aluna compreendia, sim, o livro enquanto o lia, apenas não conseguia recontá-lo diante da turma. No caso da leitura literária, Evangelista (2000) citando Chartier⁵⁵, afirmam que “o leitor tem pressa demais em saber o que vem a seguir, para poder parar, reler, aprender, exceto se um professor o obriga a isso”. Talvez, por isso, a aluna Maria afirmava, com convicção, que havia lido o livro e compreendido, embora não conseguisse recontá-lo.

Novamente citando Chartier, Evangelista (2000, p. 235) apresenta uma distinção entre ler e memorizar: “ler é descobrir, é compreender o tanto que for necessário para não perder o fio, não é memorizar cada coisa”.

Nas concepções explicitadas pelos alunos e pela professora sobre o que é leitura, compreensão, “bom” leitor e leitor com “dificuldade” de compreensão, é possível perceber concepções da língua ora como representação do pensamento, ora como lugar de interação. Não foi evidenciada a percepção de língua como estrutura, como instrumento de comunicação, que pressupõe do aluno o papel de “decodificador passivo”. Segundo Costa Val (1997, p. 4), “a compreensão da língua como uma estrutura, um sistema de signos, remonta a uma tradição milenar, cujos momentos mais significativos, para nós, são a Gramática Tradicional e a Gramática Estrutural”. Talvez essa concepção da língua não tenha sido explicitada pelos alunos e pela professora pelo fato de a escola na qual a pesquisa foi realizada não dar ênfase ao estudo da gramática. Embora Costa Val (1997, p. 4) considere que, para alguns professores, “essa é a maneira única e exclusiva de estudar e entender o riquíssimo fenômeno da linguagem humana”, na escola pesquisada não foi presenciada nenhuma atividade na qual os enunciados, ou suas partes, foram descritos em sua estrutura e as frases trabalhadas de forma descontextualizada.

No próximo capítulo, será apresentado o trabalho desenvolvido em sala de aula, na perspectiva dos gêneros textuais, procurando explicitar como os Discursos constroem os sujeitos leitores.

⁵⁵ CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 59-69.

Capítulo 7

DISCURSOS QUE CONSTROEM OS SUJEITOS LEITORES ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Este capítulo é organizado em duas grandes seções: uma contempla, com mais ênfase, a professora trabalhando com os gêneros textuais, e a outra destaca os alunos se apropriando dos gêneros textuais através do trabalho da professora, como também através de suas próprias ações. Essa divisão tem como objetivo organizar os dados, pois, embora algumas vezes as ações dos alunos sejam autônomas, isto é, independentes da professora, muitas vezes as ações da professora e dos alunos em sala de aula se dão em movimento constante, estando relacionadas entre si.

1. O trabalho da professora com os gêneros textuais

Nesta seção, será apresentado o trabalho da professora com alguns gêneros textuais: como e por que esse trabalho foi organizado, quais objetivos a professora pretendia alcançar, como foi a dinâmica em sala de aula e como a professora apresentou, para os alunos, a estrutura dos gêneros textuais trabalhados.

1.1. A organização

Considerando que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2002, p. 35), pode-se afirmar que a professora da sala de aula observada proporciona essa oportunidade a seus alunos, pois, conforme já mencionado, o trabalho era pautado na perspectiva dos gêneros textuais. A professora afirma que havia um planejamento para esse trabalho:

Nós fizemos, no final do ano passado, esse planejamento anual: o que os meninos deveriam ter como competência dentro da Língua, dentro da Matemática e dentro dos Estudos Temáticos. (...) Quais os gêneros textuais que os meninos deveriam ter contato, quais que eles deveriam produzir, mesmo dentro da ortografia. (Trecho da entrevista com a professora em novembro).

Para que as aulas escolhidas para as análises sejam situadas no fluxo geral das atividades desenvolvidas e para que se tenha uma visão geral da diversidade de gêneros

textuais trabalhados, é apresentado o quadro a seguir, com as datas das aulas observadas e as atividades desenvolvidas. As aulas em destaque são as que foram foco das análises.

Quadro de atividades desenvolvidas nas aulas observadas	
Data	Atividade
06/2	Conto: História de assombração.
13/2	Conto: Ética do Rei Menino.
20/2	Carta e entrevista.
2/3	Conto: O pombo enigmático.
3/3	Matemática – operações de divisão (resolução sem uso do algoritmo formal).
6/3	Estudos temáticos – o que é ser adolescente, para mim? Matemática – frações.
13/3	Reportagem. Estudos temáticos – o que é ser adolescente.
14/3	Matemática – frações.
20/3	Reportagem. Videoclipe.
21/3	Conto: Uma história de Dom Quixote.
27/3	Reportagem. Jogos de ortografia.
31/3	Entrevista (elaboração de perguntas para futura entrevista). Matemática – cálculos mentais.
3/4	Reportagem. Matemática – múltiplos e divisores.
4/4	Palestra sobre nutrição. Registro da palestra.
10/4	Reportagem. Projeto de livre escolha.
11/4	Elaboração de regras para aula de produção de textos com outro professor. Piadas.
12/4	Esquema (texto de Ciências).
17/4	Reportagem. Estudos temáticos: o que é História, para você?
18/4	Propaganda em vídeo.
24/4	Matemática – geometria – planificação de sólidos. Estudos temáticos (História) texto: Um país de muitas caras (fotocópia de livro didático).
25/4	Produção de texto: narrativa (conto clássico alterado com elementos modernos)
26/4	Texto: “De onde vêm as gordurinhas?” - Ciência Hoje das crianças. Pesquisa na internet (História).
3/5	Texto “Gravidez, parto e desenvolvimento do bebê”- fotocópia de livro didático de Ciências.
8/5	Reportagem/ resumo. Matemática – divisão.
10/5	Apresentação de projetos dos alunos. Esquema dos projetos apresentados. Estudos temáticos (História) – fotocópia de livro didático.
15/5	Atividade avaliada de Matemática.
16/5	Atividade avaliada de Matemática e de História.
17/5	Auto-avaliação escrita.
22/5	Estudos temáticos: História. Fotocópia de livro didático sobre estados mais ricos do Brasil. Apresentação de projetos de alunos.

24/5	Regras de acentuação.
29/5	Orientação na biblioteca para alunos ajudarem a classificar os livros. Apresentação de projetos de alunos.
30/5	Confecção de um folheto sobre alimentação saudável.
5/6	Propaganda (escrita) de um livro lido.
6/6	Textos sobre a Copa do Mundo. Gêneros diversos (conto, texto informativo, poesia, fábula).
7/6	Texto para conscientizar alunos da escola sobre a necessidade de se preservar o ambiente escolar. Gêneros diversos.
12/6	Propaganda (escrita) de um livro lido. Reportagens – apresentação para alunos de outras salas. Resenha.
14/6	Comentário escrito sobre o jogo “Brasil x Croácia”.
19/6	Apresentação de projeto de aluno.
20/6	Revisão de texto de opinião sobre o jovem de hoje, feito a partir do projeto apresentado no dia anterior (meninos de rua) e dos estudos feitos sobre adolescência. Finalização de texto sobre ambiente iniciado em 7/6.
21/6	Matemática – divisibilidade.
26/6	Troca de livros na biblioteca. Matemática.
28/6	Desenho após a leitura feita pela professora em um livro sobre “As grandes navegações”.
5/7	Finalização de textos de História sobre “As grandes navegações” (em grupos, cada grupo com um tópico, para passar para toda a sala).
8/8	Pausa Protocolada e <i>Cloze</i> .

As aulas escolhidas para análise foram, então, aquelas nas quais foram trabalhados os gêneros reportagem⁵⁶, esquema e propaganda de livros lidos. Os motivos dessas escolhas foram mencionados na seção sobre a construção dos dados.

Uma pergunta poderia surgir acerca do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula: os gêneros estão, de fato, sendo usados, ou estão sendo, apenas, pretexto para tratar de aspectos conceituais da língua?

Coscarelli e Cafiero (2002, p. 4) exemplificam o que poderia ser considerado um trabalho inadequado com um texto, quando ele é usado, somente, como pretexto para “treinar as noções da gramática tradicional”: um anúncio de um tênis é apresentado em um livro didático seguido de questões como: “identifique o sujeito e o predicado da oração”; “o verbo **nascer** é um verbo de ação ou de estado?”, dentre outras perguntas na mesma perspectiva. As autoras frisam que “não se faz qualquer menção a questões que poderiam chamar a atenção dos alunos/leitores para o suporte em que o texto foi encontrado; quem é o enunciador, a quem se dirige e com que intenção, como a

⁵⁶ Embora o termo utilizado para se referir ao gênero seja “reportagem”, algumas vezes foram trabalhadas notícias. Nas aulas, a professora usava o termo “reportagem”; na entrevista, usava “notícia”.

linguagem reflete isso”, dentre outras questões relacionadas com a situação discursiva. Esse seria um exemplo de uma apropriação inadequada da teoria dos gêneros: introduz-se o gênero na sala de aula, sem, contudo, se modificar as maneiras de abordar o texto.

A afirmativa de que o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula seria uma forma de trabalhar a língua em seu uso autêntico não significa que a simples utilização dos gêneros garanta um trabalho na perspectiva discursiva. Na verdade, os gêneros são constitutivos das relações humanas, e, portanto, sempre estiveram presentes nas escolas como em todas as situações de comunicação, como afirmam Scheneuwly e Dolz (2004, p. 76): “Na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específica”. O que não se garante, necessariamente, é que os aspectos relacionados com a situação de comunicação fossem objetivo do trabalho desenvolvido com eles.

A seguir, serão apresentados os objetivos da professora com o trabalho a partir dos gêneros textuais selecionados. Esses objetivos já fornecem alguns indícios de que os gêneros foram mesmo usados, não apenas caracterizados: apresentar para os colegas reportagens lidas; expor na biblioteca propagandas feitas pelos alunos; fazer esquemas para estudar ou para servir de apoio em apresentações de trabalhos, por exemplo. É possível perceber que há um uso dos gêneros nessas situações. Será apresentada, também, a dinâmica geral do trabalho com cada gênero para que, à medida que as análises forem sendo feitas, se tenha uma melhor compreensão do que ocorria nas aulas.

1.2. Os objetivos

Um dos objetivos ao trabalhar com as reportagens/notícias era que os alunos fossem capazes de ler e relatar o que haviam lido, habilidade que a professora considerava necessário desenvolver com a turma. Essa é uma atividade comum no dia-a-dia das pessoas: ouvir ou ler uma notícia e recontá-la, resumidamente, para os outros. Marcuschi (1996), no ensaio “Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua?”, faz uma crítica aos exercícios apresentados após a leitura de textos em vários livros didáticos, por estarem mais voltados para aspectos formais e solicitarem do aluno a mera identificação de informações.

Sem descartar a possibilidade do trabalho com textos baseado em perguntas e respostas, o autor sugere algumas alternativas de exercícios, dentre elas, relatar textos lidos.

Também seria interessante ter presente que a escola ganharia muito em sua função pedagógica se propiciasse condições de leitura e compreensão nos moldes mais próximos possíveis do que acontece no dia-a-dia das pessoas. Observe-se que em geral uma pessoa conta para a outra a notícia que ouviu no rádio, na TV, ou que leu no jornal; resume uma longa conversa que teve com um amigo ou amiga, critica textos, conversas, acrescenta idéias novas e assim por diante (MARCUSCHI, 1996, p. 78).

Outro objetivo do trabalho com as reportagens/notícias foi proporcionar aos alunos a possibilidade de escreverem textos desse gênero textual. Essa atividade não foi realizada porque o tempo não foi suficiente e, também, porque a professora considerou que seria difícil para a maioria da turma.

O trabalho com as propagandas de livros de literatura tinha dois objetivos: que os alunos mostrassem a compreensão global do livro lido e que os livros fossem divulgados. Como as propagandas seriam expostas na biblioteca da escola, o trabalho desenvolvido indicava um uso do gênero em uma situação comunicativa.

Marcuschi (1996) sugere a “reprodução do conteúdo de um texto num outro gênero textual” como uma outra alternativa para o trabalho com textos, pois realizando esse tipo de atividade, trabalha-se, de forma integrada, produção e compreensão de texto. Embora, na propaganda, o conteúdo do livro seja exposto de maneira muito resumida, é necessário ter uma compreensão global do livro para a realização da síntese que permitirá fazer a propaganda.

Finalmente, o trabalho com os esquemas tinha o objetivo de organizar os estudos sobre um determinado assunto, nas aulas de Estudos Temáticos, de servir como suporte para apresentações dos projetos de livre escolha e para registrar as informações consideradas mais relevantes desses projetos.

Escrever esse gênero textual exige do aluno a percepção das relações presentes nos textos lidos e/ou ouvidos, e é uma oportunidade de ensinar-lhes como estudar alguns conteúdos das áreas de Ciências e História, por exemplo.

Marcuschi sugere esse trabalho em sala de aula também com a utilização do diagrama⁵⁷. Essa seria mais uma alternativa para o trabalho com textos.

A produção e a leitura de diagramas não são uma coisa tão óbvia assim. Precisa ser treinada. Esse tipo de trabalho pode ser feito com muito proveito se se utilizar textos de outras disciplinas, como Matemática, Ciências e História, etc. E assim também se pode facilitar o trabalho dos alunos com os textos destas áreas (...) (MARCUSCHI, 1996, p. 80).

O trabalho com cada um desses gêneros tinha uma função, tinha um uso; não foi feito um trabalho apenas para informar aos alunos sobre as características daqueles gêneros.

Os objetivos mencionados apontam para a intenção de que os alunos aprendessem a utilizar aqueles gêneros. Esse deveria ser, mesmo, um dos objetivos da escola, pois não se pode considerar que, apenas *pelo contato* com os gêneros, os alunos aprenderão a produzi-los. Marcuschi (2002, p. 36) afirma que “não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário”. Os PCNs também sugerem que o trabalho com textos na escola seja feito na perspectiva dos gêneros. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) afirmam que os gêneros “abrem uma porta de entrada” para as práticas de linguagem na escola, “que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação”. Ou seja, os alunos teriam a oportunidade de perceber a linguagem em funcionamento.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) consideram que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Através dos gêneros, portanto, as atividades de linguagem podem ser materializadas, os alunos podem ter uma referência concreta da linguagem em uso.

1.3. A dinâmica geral

É importante considerar que, quando os gêneros são introduzidos no trabalho pedagógico, eles não são mais, somente, “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2002), mas passam a ser, também, *objetos de ensino-aprendizagem*.

⁵⁷ Diagrama: representação gráfica, por meio de figuras geométricas (pontos, linhas, áreas etc.), de fatos, fenômenos, ou das relações entre eles; gráfico, **esquema**. (Dicionário Houaiss).

No tocante a isso, Schneuwly e Dolz apontam que, ao serem utilizados em sala de aula, eles passam a ser, além de instrumentos de comunicação, instrumentos com intenções didáticas.

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 76).

Considerando os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem, a professora criou condições em sala de aula para que os alunos vivenciassem situações nas quais eles fossem estudados e utilizados, ainda que essas situações de uso não fossem, exatamente, como quando eles são utilizados no dia-a-dia.

Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (...) Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles (...) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 81).

No uso dos gêneros para fins didáticos, a professora realizava o trabalho com as reportagens/notícias às segundas-feiras, no primeiro horário. Em casa, o aluno fazia um resumo da reportagem, por escrito. Na sala, a professora sorteava quatro alunos para apresentarem as reportagens, mas, durante as apresentações, eles não podiam ler os resumos feitos em casa, pois a intenção da professora era que eles relatassem a reportagem. Depois das apresentações, os alunos deveriam escolher uma das reportagens apresentadas e escrever um resumo do que foi apresentado com a sua opinião sobre o assunto.

Em relação às propagandas, os alunos deveriam fazê-las em casa, a partir do livro que haviam retirado na biblioteca da escola. Como a primeira propaganda da maioria da turma não foi considerada boa pela professora, o trabalho foi refeito em sala até ser considerado bom pela professora.

O trabalho com os esquemas, por fim, foi iniciado como sendo uma estratégia de estudo em aulas de Ciências. Durante a discussão do segundo esquema elaborado pelos

alunos, surgiu a possibilidade de eles utilizarem os esquemas como apoio para as apresentações dos projetos de livre escolha.

1.4. A estrutura dos gêneros textuais

No desenvolvimento do trabalho com os gêneros, conforme mencionado, a professora sempre se referia a “gênero textual” e fazia textos coletivos no quadro de giz para que os alunos registrassem, em seus cadernos, as características de cada gênero textual trabalhado. Dessa forma, sempre que necessário, poderiam consultar os registros feitos.

Marcuschi (2002) propõe que a análise das características de gêneros textuais variados, em diversos eventos lingüísticos, seja uma forma de trabalho em sala de aula.

Tendo em vista esse trabalho, é possível abordar os três elementos que, segundo Bakhtin (2000), constituem os gêneros: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*. Esses elementos estão fortemente interligados como padrão social de linguagem. Segundo Bakhtin (2000, p. 279), eles “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação”.

O *conteúdo temático* refere-se aos temas que seriam adequados ou não, para serem tratados através de determinado gênero; o *estilo* orienta as escolhas dos recursos léxicos e morfosintáticos; a *construção composicional* refere-se aos modos de organização do texto, que não são inventados cada vez que se produz um enunciado.

Os gêneros estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema, à medida que, nas diferentes instâncias de uso da língua, se estabelecem diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade de sua abordagem. (...) Os gêneros estabelecem também padrões de estrutura composicional, isto é, modos típicos de organização do texto quanto a que partes o compõem e como elas se distribuem. (...) Finalmente, os gêneros definem o estilo, orientando o processo de seleção de recursos lexicais e morfosintáticos no interior de cada frase e nas relações interfrasais (COSTA VAL, 2003, p. 127).

Essas três dimensões permitem a visibilidade do que é estável no uso dos gêneros e abrem espaço para um trabalho que possibilita aos alunos se apropriarem deles. Embora essa *estabilidade* seja *relativa*, ela é importante para o reconhecimento de um gênero como tal. Isso não exclui, certamente, as possibilidades de transformações nos gêneros. Como afirmam Schneuwly e Dolz,

o gênero assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75).

No trabalho desenvolvido pela professora, há evidências de uma intenção em orientar os alunos, especialmente quanto à *construção composicional* de cada gênero textual trabalhado, o que ela denomina como a “estrutura” do gênero.

1.4.1. Reportagens/notícias

Nos estudos sobre textos do domínio jornalístico, há indicações de que, de forma geral, as notícias são iniciadas por um *lead*, que informa quem, como, quando, onde, por quê, para quê, para dar ao leitor uma visão geral do assunto. Ao longo do texto, esses aspectos são retomados com mais detalhes. Barbosa (2000, p. 167) explica que essa estruturação visa, entre outras coisas, “mastigar” para o leitor a informação, tentando tornar a notícia mais compreensível e mais fácil e rápida de ser lida. Essa formatação geral se deve à intenção última de “capturar” o leitor.

Foi possível perceber a intenção da professora de que os alunos se apropriassem dessa estrutura quando, nas duas primeiras aulas com as reportagens (13/3 e 20/3), ela escreveu no quadro de giz um roteiro que deveria orientar as apresentações orais dos alunos: “Título;o quê (assunto)?; onde?; como?; quando?”.

Na aula de apresentação das reportagens, a professora dirigia aos alunos perguntas na ordem dos tópicos listados no quadro, mostrando sua intenção de reforçar a estrutura desse gênero textual.

Durante as apresentações, a auxiliar de classe escrevia no quadro de giz as informações das reportagens, de acordo com o roteiro proposto pela professora. Essas informações serviriam de apoio para o resumo que os alunos fariam após as apresentações.

Nas aulas observadas, não foi realizado um trabalho que explorasse as razões da estrutura das reportagens e das notícias, nem que as diferenciasse, embora, no primeiro dia com esse tipo de trabalho, a professora tivesse afirmado que era essa sua intenção: que, posteriormente, fosse feita uma comparação entre esses dois gêneros.

1.4.2. Propagandas

Ao trabalhar com o gênero propaganda, embora na situação de sala de aula nenhum produto estivesse à venda, a professora estaria trabalhando a linguagem com o objetivo de despertar o interesse de outras pessoas por livros lidos pelos alunos, ou seja, como “uma forma de ação”, como explica Cardoso:

O discurso da propaganda tem por objetivo atingir o alocutário, de modo a levá-lo a uma ação específica, que é a de comprar o produto que se apresenta. Nesse sentido, a linguagem é uma forma de ação, orientada para influenciar pessoas, e a interação entre o locutor e o alocutário se estabelece via de regras determinadas (CARDOSO, 1999, p. 94).

Durante as apresentações das propagandas, apesar de a professora não afirmar, claramente, qual seria a sua estrutura, o que de fato não é de fácil definição⁵⁸, foi possível perceber, por suas falas com os alunos, o que *não seria* e o que *seria* uma propaganda: contar ou resumir o livro *não seria* fazer uma propaganda.

Dentre os trabalhos dos alunos, os que *eram considerados* como propaganda pela professora eram aqueles que apresentavam um texto curto, que informava sobre o tema do livro e que procurava despertar o interesse do leitor/ouvinte. O trecho a seguir, da apresentação de Bia, ilustra isso.

B: Você que está perdido e não sabe o que fazer, eu vou dar uma dica: *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Ele é um grande livro que contém aventura, magia, mistério e suspense. Além de tudo, é muito divertido. Mas, cuidado, porque, quando você começar a ler, não vai conseguir parar.

P: Bacana. Ficou uma propaganda... e completa. Achei legal.

Na sala de aula, durante as discussões com os alunos, a professora procura esclarecer qual é a estrutura de uma propaganda.

P: (...) ela pode ter o que mais, além disso, Paula? Além de a propaganda ter um texto curto, que cumpre o objetivo, eu tenho que ter claro o que eu quero com aquela propaganda. O que normalmente, geralmente, toda propaganda tem?

(...)

⁵⁸COSCARELLI, Carla. “A produção de gêneros textuais na escola”. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale/menu_abas/aco_educacional/projetos/ceale_debate/textos/Audios_e_apresentacoes?menu=descricao_projeto> Coscarelli, no “Ceale em Debate” do dia 17/04/07, ao comentar que o gênero não se define nem apenas por sua forma, nem apenas por sua função, discutiu como é, praticamente, impossível caracterizar a forma no gênero propaganda, pois ela varia muito.

P: então, olha o que eu quero. Vocês, agora, primeiro, vão definir aqui... qual é o nosso maior objetivo com... ao fazermos as propagandas do livro ((Lucas e Eduardo erguem a mão)) da biblioteca desta escola?

Eduardo: despertar o interesse pela leitura (vários alunos falam).

P: então, despertar o interesse pela leitura. Esse é o nosso objetivo. (alunos falando)

Definir, exatamente, a forma ou a estrutura (*construção composicional*) de uma propaganda não seria possível por serem várias as possibilidades. Embora seja possível perceber, no discurso da propaganda, recursos lingüísticos relacionados ao imperativo ou formas equivalentes, e palavras de um campo lexical de uma formação discursiva na qual o possível leitor/ouvinte se situe (elementos do *estilo verbal*, no caso), a sua organização geral varia muito.

Na discussão sobre as propagandas, a professora chama a atenção dos alunos para o fato de que o estilo nesse gênero textual deve ser impessoal, e, dessa forma, os orienta para que não utilizem expressões como “eu te recomendo”, por exemplo, pois esse tipo de frase não é próprio da linguagem das propagandas.

Ao abordar a questão da impessoalidade, a professora estaria discutindo o que Cardoso (1999) define como “jogo ambíguo”, no qual o locutor não se apresenta na primeira pessoa, não se apresenta como “eu”, mas, com o intuito de criar uma idéia de objetividade, se apresenta como “ele”.

Por esses trechos das aulas, é possível evidenciar o que a professora procura mostrar para os alunos como sendo a estrutura de uma propaganda: um texto curto, impessoal, com alguma imagem e visualmente bem organizado, com o objetivo de despertar o interesse do leitor pelo produto, neste caso, o livro.

1.4.3. Esquemas

O esquema é um gênero textual que não pertence a um domínio discursivo determinado, pois pode ser utilizado em várias situações. Isso possibilitaria grandes variações nas formas de apresentação. No entanto, para ser considerado ou reconhecido como um esquema, é imprescindível que ele apresente o conteúdo organizado através de idéias-chaves relacionadas umas às outras, com setas ou outros recursos gráficos indicando essas relações.

Embora a professora valorizasse os diferentes esquemas que os alunos haviam feito e insistisse para que não os apagassem, pois cada um poderia fazer o “seu”, ela se

preocupou com a estrutura geral, que não poderia ser transformada: “a gente não pode perder, nem pode mudar [a estrutura]”. Como afirma Bakhtin (2000, p. 304), “os gêneros do discurso (...) não deixam de ter um valor normativo: eles são dados ao locutor, não é ele quem os cria. É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua. (...)”. O trecho a seguir apresenta essa preocupação da professora:

P: (...) só que tem uma cara. O esquema é igual a um... é um texto. Ele tem uma estrutura, ele tem uma forma de ser organizado, e isso a gente não pode perder, nem pode mudar.

(...)

P: eu estou colocando o que eu quero que vocês pensem sobre a estrutura. O que eu estou chamando de estrutura? Forma de organizar. Forma de organizar, isso que eu estou chamando de estrutura, tá?

Mesmo com uma certa liberdade, que é possível porque cada esquema vai refletir a leitura feita por cada um, há o limite imposto pelo próprio gênero. Os esquemas, apesar de não terem uma estrutura rigidamente definida, não podem ser totalmente livres. A esse respeito, Bakhtin comenta:

Nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. (...) As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada (BAKHTIN, 2000, p. 283).

O esquema, portanto, seria um gênero textual no qual a *forma* teria uma importância fundamental para a compreensão de sua *função*.

No dia 12/4 foi feito um texto coletivo sobre os esquemas, que sintetizava as discussões realizadas sobre a estrutura e a função comunicativa desse gênero textual.

Discutindo sobre esquema

O esquema é organizado com setas, traços, palavras-chaves (importantes), frases explicativas ou listas.

É importante lembrar que em um esquema uma informação sempre estará relacionada à outra, isto é, à informação anterior ou posterior.

Esse tipo de texto pode ser utilizado em apresentações, estudos, projetos.

O objetivo de um esquema é organizar e orientar a pessoa sobre um tema específico.

Ao organizar o roteiro de estudo, podemos registrar as informações de várias maneiras, mas a estrutura deve permanecer.
(Texto coletivo)

É possível perceber, assim, a intenção da professora de que os alunos conhecessem a estrutura dos gêneros trabalhados e dela se apropriassem, ao mesmo tempo em que utilizavam os gêneros em situações comunicativas.

2. A apropriação dos gêneros textuais pelos alunos

Nesta seção, buscando evidenciar como os alunos se apropriaram dos gêneros textuais, a partir do trabalho desenvolvido em sala, serão apresentadas algumas das atividades que eles realizaram: as apresentações orais de reportagens e de propagandas, bem como a escrita de esquemas e propagandas. Antes, porém, será feita uma discussão a respeito da importância de se trabalhar a oralidade e a escrita em sala de aula, considerando ambas como práticas comunicativas e como possibilidades de manifestação de compreensão.

2.1. A “produção” de leituras através dos gêneros orais e escritos

Em primeiro lugar, será discutido o valor e a necessidade de se trabalhar com a oralidade em sala de aula, de uma maneira sistemática, acompanhada de uma reflexão sobre esses usos. Em seguida, será discutido como a escrita pode ser uma forma de manifestar a compreensão e como os gêneros textuais podem auxiliar a organização desse trabalho.

2.1.1. As apresentações orais como compreensão

As apresentações orais dos alunos podem ser consideradas formas de manifestação da compreensão dos textos lidos. Marcuschi (1996, p. 80) sugere a reprodução oral do texto como atividade para ser trabalhada após a sua leitura. Essa atividade é “um tipo de retextualização que exige um conjunto de transformações”, pois, na fala, estão presentes recursos que não estão presentes na escrita (por exemplo, entonação e uso de gestos) e a escola deve se ocupar, também, com a oralidade, não somente com a escrita.

O autor apresenta uma pergunta que, na sua perspectiva, ainda “continua aberta”: “que tipo de valorização se dá à escrita e à oralidade na vida diária?” Marcuschi (2001a, p 21) não apresenta uma resposta, mas afirma que qualquer que seja ela, “deve partir de dois pressupostos”: o primeiro seria que, tanto fala quanto escrita são

“atividades comunicativas e práticas sociais situadas”, opondo-se às posições que consideram a escrita como uma prática “descontextualizada” porque “conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa”, e a fala como uma “prática contextualizada”, pois “se serve do contexto e das condições de relação face a face” (MARCUSCHI, 2001b, p. 29, 30). A escrita e a fala seriam contextualizadas porque ambas são atividades comunicativas, e tanto uma quanto a outra estão relacionadas com situações nas quais se deseja comunicar algo.

O outro pressuposto que deveria sustentar qualquer que seja a resposta para a pergunta acima é que “em ambos os casos temos um uso *real* da língua”, opondo-se à visão que faz separação entre “língua” e “uso”, tomando a língua apenas como sistema de signos.

O trabalho desenvolvido com os gêneros na sala de aula pesquisada contemplava tanto a escrita quanto a oralidade e oferecia oportunidades para que os alunos manifestassem sua compreensão de ambas as formas. Marcuschi (2001a, p. 24) afirma que “não obstante a imensa penetração da escrita e as profecias de absoluto domínio da escrita, a fala continua na ordem do dia”. Afirma, também, que “parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas”. Fazendo essas considerações, o autor propõe uma reflexão sobre o lugar da oralidade nos dias de hoje e conclui afirmando que o foco seria analisar as práticas ou as atividades da língua, tanto na modalidade oral como na escrita, percebendo suas relações num contínuo⁵⁹, e não analisar a língua como um sistema.

De acordo com essa “noção de contínuo” entre a oralidade e a escrita, Schneuwly (2004, p. 135) afirma que “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’”, que em alguns casos se aproximam da escrita e até mesmo dependem dela como, por exemplo, a exposição oral, o teatro, a leitura para os outros; e que em outros casos “podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana”.

Dessa forma, os alunos, ao se expressarem oralmente para apresentar uma reportagem ou uma propaganda, por exemplo, tinham a oportunidade de usar a língua numa modalidade não menos importante que a modalidade escrita, mesmo que não se tenha observado “um procedimento sistemático de intervenções” (SCHNEUWLY,

⁵⁹ Noção de contínuo: “não é uma noção de contínuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante” (MARCUSCHI, 2001b, p. 35, 36).

2004). A esse respeito, o autor afirma que a escola deveria estabelecer claramente o que pretende alcançar com o trabalho com os gêneros orais, para que eles sejam, de fato, objetos de ensino de maneira que o aluno possa utilizá-los em contextos que não lhes sejam comuns, pois já o são em vários contextos cotidianos, escolares ou não.

Assim, ao longo do Ensino Fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares. Para fazê-lo, numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do Ensino Fundamental, é necessário *definir claramente as características do oral a ser ensinado*. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura (SCHNEUWLY, 2004, p. 150, 151).

Silva e More-de-Angelis (2003), analisando as propostas de ensino da linguagem oral em uma coleção de livros didáticos⁶⁰, afirmam que a escola propicia inúmeras práticas de linguagem oral em sala de aula, porém elas não vêm acompanhadas de reflexão. Nessas práticas, o que a escola valoriza é o conteúdo da participação oral do aluno, não dando ênfase à *construção composicional* e ao *estilo*, por exemplo.

As autoras citadas acrescentam que não há, também, nas salas de aula, situações propostas para compreensão de textos de gêneros orais, que permitiriam aos alunos a apropriação de “estratégias diferenciadas de compreensão de textos orais produzidos em contextos discursivos mais públicos”, que são estratégias diferentes das utilizadas em conversas informais, por exemplo.

Embora não tenha sido observada nenhuma discussão no sentido de explorar os diferentes recursos que poderiam ser utilizados numa ou noutra modalidade de expressão, as apresentações das reportagens/notícias e das propagandas foram situações de uso da linguagem oral.

2.1.2. A escrita como compreensão

Um aspecto amplamente discutido a respeito da escrita, sobre o qual há vasta literatura (MARINHO, 1993; GERALDI, 1995; EVANGELISTA *et al.*, 1998; SOARES, 2001; ANTUNES, 2003, dentre outros), é a questão da necessidade de que,

⁶⁰ Os autores informam que optaram por analisar uma coleção de livros didáticos “Recomendada com Ressalvas, por ser mais característica do trabalho que vem sendo proposto ainda hoje com a linguagem oral” (p. 194).

para escrever, há que se ter o que dizer, para quem dizer e por que dizer. Bakhtin já afirmava que

em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras (BAKHTIN, 2000, p. 300).

Isso indica que um determinado gênero será utilizado conforme o que se quer dizer. Por isso, referindo-se ao trabalho em sala de aula, Antunes (2003, p. 47) afirma que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Bakhtin (2000), ao afirmar que a palavra “comporta duas faces”, a compara com uma “ponte lançada” entre as pessoas envolvidas no evento comunicativo. Se a palavra é “ponte”, é porque ela “procede *de* alguém” e também “se dirige *para* alguém”. Portanto, a escrita na sala de aula, tendo um “outro” como interlocutor, provavelmente, trará um sentido para o aluno: no caso dessa turma, o aluno escreve para se preparar para apresentar oralmente o que leu para seus colegas (o resumo da propaganda); escreve para dizer o que pensou da apresentação de seu colega (o resumo com a opinião); escreve para falar de um livro que leu e tentar criar interesse no outro pelo mesmo livro (a propaganda); escreve para organizar o que estudou para si mesmo e também para apresentar um trabalho para o outro e ter onde apoiar a sua fala; escreve, ainda, para ter o registro do trabalho apresentado por seu colega (o esquema).

Os exemplos apresentados de como os alunos realizam atividades de leitura e escrita apontam para situações nas quais havia objetivos estabelecidos. Kleiman (1989b, p. 30) afirma que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa”. Da mesma forma, Kato (1985) indica a importância de um objetivo prévio que conduza a compreensão do texto tendo em vista esse objetivo. Ainda que esses objetivos tivessem sido estabelecidos pela professora que organizava o trabalho, os alunos poderiam realizar as atividades para alcançá-los e, dessa forma, não estariam lendo e escrevendo como fins em si mesmos, somente porque alguém determinou que deveriam ler e escrever.

“A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é uma atividade de controle e regulamento do próprio

conhecimento”, segundo Kleiman (1989b, p. 34). Para isso, o papel do professor é fundamental para auxiliar os alunos. Kleiman (1989b) afirma que o modelo do professor poderá ajudar o aluno a construir condições de estabelecer seus próprios objetivos.

Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler (Kleiman, 1989b, p. 35).

O professor pode determinar objetivos para os alunos realizarem tarefas que sejam interessantes e significativas; segundo Kleiman, pode “provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados” (1989b). Isso estaria de acordo com o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 76) chamam do *espaço* do “*como se*”, pois quando o gênero passa a ser, além de um instrumento de comunicação, um objeto de ensino-aprendizagem, “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “*como se*”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem”. Coscarelli⁶¹ partilha a mesma percepção ao sugerir que professores “simulem” situações para o ensino de gêneros textuais.

Assim, quando a professora estabelece os objetivos para que seus alunos leiam e escrevam determinados gêneros, ela estaria proporcionando situações nas quais eles teriam “alguém” para se dirigir, teriam “o quê” dizer e “por que” dizer que justificaria a escolha de um ou outro gênero para se expressar. No tocante a isso, Bakhtin (2000) afirma que

ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (...) É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita (BAKHTIN, 2000, p. 325, 326).

Segundo Marinho (2001, p. 100), as escolhas que os alunos fazem “não depende(m) exclusivamente da intenção ou do querer-dizer e dos objetivos do sujeito”. Cada escolha “é determinada em função da esfera de comunicação, do tema e dos parceiros etc.”. Embora as escolhas dos gêneros textuais que seriam produzidos pelos alunos fossem feitas, na verdade, pela professora, eram escolhas delimitadas por uma

⁶¹ Sugestão discutida no “Ceale em debate” de 17/4/07 – “A produção de gêneros textuais na escola”.

determinada esfera de comunicação. Aos alunos caberia a produção de *seu* texto, nos limites do gênero adequado à situação.

O trabalho da professora da escola pesquisada estaria voltado para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso social da língua. Ao estabelecer objetivos para que seus alunos desenvolvessem essas habilidades, a professora oferecia condições para que eles expressassem sua compreensão através da escrita de formas variadas. Essas escritas, com diversos objetivos, seriam resultado das diversas leituras realizadas, “produzidas”.

Segundo Orlandi, pode-se falar em “produção da leitura” assim como se fala “em produção de texto” porque

não se pode distinguir estritamente entre condições de produção e condições de recepção do discurso. Isto é, embora, de fato, o momento da escrita de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inserido o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto (ORLANDI, 1987, p. 180).

Nesse sentido, Orlandi (1987, p. 181) afirma que “o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interlocução entre falante e ouvinte, autor e leitor” e, por isso mesmo, o texto não é um objeto acabado. A autora afirma que é a análise do discurso que devolve ao texto “sua incompletude”, isto é, ao considerar que, na sua produção, “o texto tem relação com a situação e com outros textos”, a análise do discurso considera, também, a leitura como “não só a aplicação de uma técnica, mas preferentemente, um confronto de interlocução” que possibilita falar em “*produção de leitura*”, ou seja, o processo que permite a construção de significados.

Essa perspectiva é compartilhada por Miranda (1992, p. 26, grifo adicionado), ao afirmar que “as possibilidades múltiplas de significação se alimentam nas condições de *produção de leitura* próprias do leitor: seu conhecimento prévio da língua e do mundo, sua história de leituras, os motivos e as formas de leituras a que se submete”. Esses elementos apresentados pela autora seriam os “fatores que compõem o processo de produção de leitura”, que possibilita leituras variadas de um mesmo texto.

As propostas de escrita feitas pela professora seriam, então, uma oportunidade de manifestação das “leituras produzidas”, da construção de significados realizada pelos alunos.

Soares, fundamentada nesse conceito de “produção da leitura”, demonstra como, a partir de um mesmo texto, diferentes leituras foram produzidas, devido a diferentes experiências e crenças dos alunos:

A primeira criança *produziu* o texto a partir de suas experiências e crenças: adere à ideologia hegemônica, aspira a ela (...). A outra *produziu* o texto a partir de suas outras experiências e de suas crenças: reconhece a diferença, a discriminação, sabe de que lado está, denuncia, revolta-se. Dois mundos, duas leituras (SOARES, 1998, p. 27).

Essas leituras “produzidas” foram resultado das experiências de cada criança, de seus conhecimentos prévios, de suas visões de mundo, de seus valores.

Assim, pode-se afirmar que há diferenças e particularidades que levam a visões que possibilitam diferentes leituras e diferentes compreensões. Segundo Orlandi (1987, p. 185), “o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A questão da compreensão não é só do nível da informação. Faz entrar em conta o processo de interação, a ideologia”.

Mais à frente, será apresentado um exemplo, desta pesquisa, de como, a partir da leitura de um mesmo texto, diferentes leituras foram produzidas.

2.2. Manifestações das leituras

A seguir, serão apresentadas algumas atividades realizadas em sala de aula no trabalho com os gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

2.2.1. O resumo e a opinião produzidos em casa

Resumir é uma atividade que supõe que o texto lido seja compreendido e também demanda do aluno a habilidade de perceber as informações do texto em relação à sua estrutura global. Kleiman (1989b, p. 75) considera que fazer resumos indica a “competência discursiva do leitor-resumidor, uma vez que o sucesso deste na utilização das diversas regras de redução semântica depende crucialmente de sua capacidade de avaliar as informações do texto em termos da estrutura global do mesmo”.

Também Marcuschi (1996, p. 79) considera que “trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos”.

Antes das apresentações das reportagens, os alunos deveriam fazer em casa um resumo e escrever sua opinião sobre o que haviam lido. Essa seria uma maneira de registrar a “leitura produzida” por eles. A princípio, esse resumo era “livre”. A professora solicitava que cada aluno escrevesse o que considerasse importante sobre a reportagem lida para apresentação na sala. Na quarta aula com esse tipo de trabalho, no

dia 3/4, a professora registrou, no quadro, o texto a seguir, com orientações mais detalhadas de como deveria ser o resumo com opinião, a ser feito em casa, para que os alunos se preparassem para as apresentações. O texto foi copiado pelos alunos no caderno de “para casa”, a fim de que pudessem consultá-lo em casa, durante a preparação dos resumos.

Trabalho com reportagem

Após ler a reportagem e marcar as informações importantes, devo fazer o registro de todas as informações, usando minhas próprias palavras. Em seguida, devo dar a minha opinião sobre a reportagem, argumentando (explicando o motivo da escolha e dizendo em que sentido as informações contribuem para a sua aprendizagem). Por último, deve aparecer a fonte de onde foi retirada a reportagem: nome da revista ou jornal, página, data completa (a professora explica o que é data completa: nome, dia, mês e ano).

Esse resumo não poderia ser lido durante as apresentações das reportagens. Ele poderia servir apenas como um suporte para a apresentação.

A partir da aula do dia 8/5, as reportagens passaram a ser apresentadas em outras salas. Dessa forma, a interlocução estava sendo ampliada: não apenas os colegas da mesma sala seriam os ouvintes, mas, agora, os colegas das outras salas também o seriam. A professora agrupava os alunos e os enviava a diferentes salas, onde deveriam apresentar as reportagens sem ler os resumos. Os alunos pediram à professora para levar os resumos que fizeram em casa e ela permitiu, com a condição de que não os lessem.

Leo foi encaminhado para uma turma de 2º ano do 1º ciclo (1ª série) e demonstrou satisfação por isso, como pode ser percebido por sua fala:

Leo: Yes!!!

P: Podem ir, por favor.

(...)

P: Não é para ler. Os meninos não dão conta de esperar.

(Leo vai até a professora. Não entendo a pergunta que ele faz.)

P: Não, você vai lá falar, não vai ler. Vocês vão chegar, pedir licença para a professora, dizer que vão apresentar uma reportagem, falar o título da reportagem e apresentar as informações.

Os alunos já trabalhavam com esquemas e sabiam que esse gênero textual podia ser usado durante apresentações, mas nem eles, nem a professora, mencionaram a possibilidade de utilizar esquemas nas apresentações em outras salas.

O esquema para apoiar a apresentação oral das reportagens lidas poderia ser um exemplo para a hipótese defendida por Marcuschi (2001, p. 37) de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de

produção textual”. O esquema seria um texto *escrito* que serviria de base para uma apresentação *oral*. O texto que os alunos receberiam oralmente, teria sido, originalmente, escrito.

Tive acesso a alguns resumos feitos para a aula do dia 8/5. Assim, selecionei, dentre eles, os textos de Leo, de Paula e de Bia para uma leitura mais detalhada e análise.

O texto de Leo é difícil de ler, num primeiro momento, pois a sua caligrafia é irregular. Ele escreveu o resumo em um parágrafo, não destacou o título e apresentou algumas questões ortográficas e de pontuação que precisam de atenção, contudo, neste caso, são questões que não comprometem o entendimento de seu texto. Leo escreve em seu resumo sobre “a poliomielite *ou* a paralisia infantil”, indicando, pelo uso do *ou*, que compreendeu tratar-se da mesma doença. O resumo apresenta a principal forma de contágio da doença, indica a parte do corpo que é atacada e a necessidade de serem tomadas três doses da vacina. A seguir, o texto é reproduzido⁶².

Reportagem

A poliomielite ou paralisia infantil. A doença que é transmitida pelas gotículas de cuspe da boca na hora que espirramos, falamos, tossimos é contagiosa. Ela atinge principalmente as pernas. A vacina contra essa doença é chamada Sabim, é em gotas e é mais conhecida como Gotinha Zé. Tem 3 doses tomadas em intervalos de pelo menos 30 dias. Essa doença deixa seqüelas graves e pode levar a morte.
Fonte: Gurilândia 1/4/06 (Resumo de Leo em 8/5/06. Anexo 5).

Considerando que o resumo pode ser uma demonstração da leitura realizada, “produzida”, é possível saber o assunto da reportagem lida por Leo. O aluno expressou a leitura que fez da reportagem, produzindo um outro texto.

Paula, por sua vez, organiza bem seu texto no papel: destaca o título e a fonte e organiza o texto em dois parágrafos. É possível, através de seu resumo, saber o tema da reportagem que leu, pois ela expressa o que entendeu do texto lido, expressa a leitura que “produziu”. Apresenta, também, questões ortográficas, de pontuação e de estruturação de frases que necessitam de atenção, porém são questões que, neste caso, não interferem na compreensão do que ela escreve. A seguir, o texto é apresentado como foi escrito pela aluna.

⁶² Este texto e os próximos foram transcritos sem as questões ortográficas, de pontuação e de estruturação mencionados. Essa opção se justifica pelo fato de tais questões não interferirem na compreensão dos textos como também pelo fato de não se constituírem em objeto de análise desta pesquisa.

Resista às
tentações

Fonte: Jornal Hoje

Local que foi feito o jornal: Belo Horizonte

Data do jornal: 5/5/2006

A minha reportagem fala sobre as dívidas do consumidor, quando o consumidor quer comprar algo mas não tem dinheiro e compra em parcelas (pagando por mês em mês) e aumenta suas dívidas.

Contando um caso que um homem andava distraído e olhou para o lado e viu uma tv de plasma que ficou atentando o consumidor que fez as contas e não dava para pagar à vista mas em parcelas sim. Entrou dentro da loja, conversou com o vendedor e saiu carregando um sorriso no rosto e uma dívida no bolso. Mesmo que já tivesse uma tv simples em casa. (Resumo de Paula em 8/5/06. Anexo 6)

Por fim, Bia, em seu resumo, apresenta o título em destaque e organiza o texto em parágrafos. Praticamente, não apresenta questões ortográficas. A aluna não indicou a fonte de onde retirou a reportagem resumida. Ela expressa, através do resumo, a leitura que fez da reportagem. Como seu texto é maior, será reproduzido, a seguir, somente um trecho, com o título, o primeiro e o último parágrafos.

Assunto: Resumo

Novas formas de vida no Oceano Atlântico

Cientistas da Argentina, Austrália, Grã Bretanha, China, Alemanha, Índia, Japão, México, Noruega, Espanha, Suíça, Turquia e Estados Unidos, participaram de uma expedição e descobriram de 10 a 20 espécies novas de pequenas criaturas que vivem nas profundezas do Oceano Atlântico. A descoberta foi feita durante uma pesquisa com o objetivo de ver se o aquecimento global está pondo em perigo a vida nos oceanos. A pesquisa foi feita em águas tropicais entre o leste dos Estados Unidos e a cadeia do meio-Atlântico (cadeias de montanhas que existem no fundo do mar).

(...)

Os cientistas acreditam que a Terra está esquentando porque está se acumulando dióxido de carbono na atmosfera. Este gás vem da queima de combustíveis em veículos e fábricas. Os oceanos absorvem grande quantidade deste gás e isto pode ser uma ameaça à vida animal nos mares. (Trecho do resumo de Bia em 8/5/06. Anexo 7)

Como os alunos leram reportagens diferentes, não foi possível analisar como seria a compreensão global de cada aluno, ao realizarem a leitura de um mesmo texto, mas foi possível perceber que os três alunos — Leo, Paula e Bia — demonstraram uma compreensão global do texto lido. Nenhum deles apresentou a opinião sobre o texto

lido, conforme a professora havia orientado, porém, na escrita dos resumos das reportagens apresentadas oralmente, os alunos registraram sua opinião.

2.2.2. O resumo e a opinião produzidos em sala

Os resumos escritos com opinião após as apresentações deram oportunidade aos alunos de expressarem, por escrito, a compreensão de um texto oral. Essa técnica é sugerida por Marcushi (1996, p. 80, grifo adicionado), que a considera, “muito boa para tratar integradamente a produção e a compreensão de texto. (...) *Sempre mostramos como entendemos um texto produzindo um outro texto. A compreensão de texto é uma forma de produção de texto.*”

Após as apresentações das reportagens, os alunos deveriam fazer o resumo de uma delas, emitindo sua opinião. Enquanto os alunos escreviam, a professora e a auxiliar de classe iam às carteiras dos alunos para ajudá-los.

O texto que Paula escreveu no dia 13/3 (Anexo 8) demonstra uma tentativa de registrar o que a professora solicitou. É interessante notar que ela reafirma que havia lido não só a reportagem que levava para a escola, mas outras mais: “eu trouxe, pois achei esse tema muito interessante. Eu li outros, mas não gostei”. Paula afirma ter feito uma escolha dentre algumas reportagens lidas. Nesse dia, logo que iniciou a apresentação, a professora afirmou que ela não havia lido a reportagem, pois hesitava muito ao falar, (a professora disse a Paula: “pelo visto, você não leu”). Devido a esse comentário da professora, essa pode ter sido a maneira que Paula encontrou de afirmar que ela havia lido, sim, a reportagem que apresentou, que ela fez uma escolha entre algumas reportagens lidas.

Os resumos escritos por Bia (Anexo 9) e por Lucas (Anexo 10) nessa ocasião, apresentam todos os elementos solicitados pela professora: o título da reportagem, o nome do repórter, o nome do aluno que apresentou, um resumo do assunto e a opinião do aluno, indicando que estavam se apropriando dos gêneros textuais que estavam sendo estudados.

Como mencionado anteriormente, através da escrita é possível saber qual foi a leitura “produzida” pelos alunos, qual o sentido que eles construíram a partir do texto, ou seja, qual foi a sua compreensão. É possível perceber e entender o que todos eles leram ou consideraram relevante nas apresentações dos colegas.

Se na “produção da leitura” importa, como afirma Soares (1998, p. 28), o “lugar social e histórico a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o seu texto”, para expressar uma opinião sobre um assunto, o aluno tem que ir além de saber fazer um resumo, pois ele deve saber se posicionar diante de um fato ou informação, é preciso que ele relacione o que lê com sua própria história. Seria o que a professora afirma, durante a entrevista, ser um “bom” leitor: “é aquele que consegue pegar um texto, compreender o texto e relacionar o texto com os conhecimentos que ele tem, manter um diálogo com o escritor. Esse aluno, para mim, é um bom leitor.”

Exemplificando, Bia faz o resumo e expressa sua opinião sobre a reportagem intitulada “A turma dos 27”, que relata sobre astros de *rock* que morreram, todos, aos 27 anos, nos anos setenta. No registro de sua opinião, ela indica que conhece os astros apresentados na reportagem (“adoro todos eles”) e se posiciona sobre a opinião de algumas pessoas sobre a coincidência das mortes dos astros (“algumas pessoas dizem que é magia, mas eu não acredito”).

Lucas escolhe uma reportagem sobre esculturas que foram feitas nas areias de Copacabana, no dia do show dos *Rolling Stones* no Rio de Janeiro e justifica sua escolha emitindo sua opinião: “Eu imagino que construir as esculturas deve ter sido legal e difícil, com tanta gente por perto, o que faz ser um tema interessante”. Lucas demonstrou, em outras situações na sala de aula, seu interesse pelas artes. A escola, também, conforme mencionado, tem uma clara opção pelas artes.

Os comentários feitos pelos alunos indicam que eles se posicionam diante do que ouviram/leram, relacionam o que leram com a própria história, demonstram possuir conhecimentos prévios sobre o assunto, mantendo, assim, um diálogo com o autor (como afirma a professora) e com outros leitores também.

2.2.3. A escrita de reportagens

Um dos objetivos do trabalho com reportagens/notícias era que os alunos escrevessem algumas, mas esse trabalho não foi realizado. Na entrevista feita com a professora, ela afirmou que a notícia foi um gênero trabalhado somente no campo da leitura. Devido à falta de tempo e à falta de condições do grupo para esse tipo de trabalho, a escrita desse gênero textual não foi feita.

O único gênero que a gente não trabalhou, (quer dizer) trabalhou, mas eu acho que ainda não deu para os meninos produzirem, foi a notícia. Eles liam, contavam, liam e iam na outra sala, contavam e produziam, mas, assim, eles produzirem, eles montarem com a estrutura da notícia, isso a gente não deu conta. Era objetivo que eles produzissem também e isso a gente não fez. (As razões foram) o tempo, e a imaturidade do grupo em termos dos aspectos lingüísticos mesmo, eles não dariam conta de produzir. Eu acho que até em grupo eles conseguiriam produzir.” (Trecho da entrevista com a professora).

Ao mencionar que, se o trabalho tivesse sido realizado em grupo, os alunos seriam capazes de escrever notícias, a professora está percebendo a possibilidade de o aluno avançar em seus conceitos e competências com a ajuda do “outro”. Seria o que Vygotsky propõe como “zona de desenvolvimento proximal”:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

A professora reconhece que, com a ajuda dos colegas, talvez daqueles que ela considera capazes de produzir uma notícia, e com a sua própria ajuda, se tivessem tido tempo para realizar esse tipo de trabalho, os alunos poderiam ter escrito alguma notícia.

Na entrevista, ao mencionar o que considera ser um “bom” leitor, a professora refere-se, novamente, à importância da “mediação” para que os alunos avancem no desenvolvimento de suas habilidades como leitores:

(...) tenho esses que tenho certeza que fazem isso... que relacionam, que quando encontram uma palavra que não compreendem que eles vão ao dicionário, que dão conta de colocar de acordo com o sentido do texto. Agora, os outros fazem, mas com um a mediação, sem a mediação eles não dão conta não (Trecho da entrevista com a professora).

2.2.4. A propaganda de livros

Para que uma propaganda seja feita, é necessário que o “produto” a ser anunciado seja conhecido por quem fará a propaganda, bem como o público que se deseja alcançar. Portanto, a apresentação de um livro através desse gênero textual pressupõe que houve compreensão do que se leu e que foi feita também uma avaliação, no sentido de querer indicar, ou não, determinado livro.

No dia 5/6, primeiro dia de apresentação das propagandas feitas pelos alunos, depois que sete alunos haviam apresentado, chegou a vez de Emília apresentar a sua. Ouvindo os comentários da professora a respeito de cinco das sete propagandas

apresentadas, Emília considerou que a sua não estaria de acordo com os critérios estabelecidos pela professora e, assim, antecipou a provável avaliação da professora sobre seu trabalho, afirmando: “ficou muito ruim, professora”. Por sua afirmativa, percebe-se que ela já havia notado que o seu trabalho não era uma propaganda, provavelmente devido aos comentários da professora sobre as propagandas apresentadas antes da dela. A professora fez uma leitura silenciosa do trabalho de Emília e confirmou a expectativa da aluna, afirmando que ela não quis ler porque o que ela havia feito não era uma propaganda. A professora, então, comentou que apenas dois alunos haviam apresentado uma propaganda e afirmou que estava percebendo que a turma não havia aprendido a escrever esse gênero textual.

Castanheira (2004, p. 30), citando Heap⁶³ (1991), apresenta um exemplo de uma situação na qual “os critérios utilizados pela professora e pelos alunos na definição do que seria considerado conhecimento adequado” divergem e, devido a isso, há conflitos. Mesmo que a situação das propagandas não seja a de interpretação de um conto, como no exemplo citado por Castanheira, pode-se dizer que ocorre uma situação semelhante no que diz respeito ao conflito que se instaura devido às diferentes percepções do que seria uma propaganda.

Aquilo que é considerado conhecimento (por exemplo, contar casos, usar a linguagem em espaços institucionais, responder a perguntas sobre uma história) depende de seu contexto de uso e (...) o fato de se saber alguma coisa não corresponde de forma clara e direta à sua simples demonstração numa determinada situação social (CASTANHEIRA, 2004, p. 31).

Quando a professora afirma que os alunos não haviam aprendido o que era uma propaganda, ela evidencia uma expectativa de já ter havido, por parte deles, uma apropriação desse gênero textual. Na afirmação “vocês não aprenderam”, está subentendido: “foi ensinado e vocês não aprenderam”. Castanheira (2004) observa que não se aprende apenas através da transmissão de um conteúdo, por isso deve-se levar em conta a necessidade dos alunos de perceberem e se apropriarem dos significados em seus contextos.

Uma visão de que o objeto do ensino e da aprendizagem refere-se somente à transmissão de um conteúdo claramente definido é reducionista, pois não leva em conta o fato de que a ação e a aprendizagem são processos interpretativos e requerem a compreensão por parte dos participantes de como as coisas devem ser realizadas em determinado contexto (CASTANHEIRA, 2004, p. 32).

⁶³ HEAP, J. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). *Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 103-139.

A professora, então, anunciou que as propagandas seriam refeitas em sala de aula. Ela não estava satisfeita com os trabalhos apresentados na biblioteca no dia 5/6 por perceber que não houve apropriação do gênero por parte dos alunos. A professora dedicou mais tempo para rever com eles como deveria ser uma propaganda: características, objetivos, funções e formas de organização. Conforme mencionado no item “a estrutura das propagandas”, esse gênero textual deveria ser “um texto curto, que informava sobre o tema do livro e que procurava despertar o interesse do leitor/ouvinte”.

A professora lembrou aos alunos para organizarem as propagandas de acordo com o que haviam discutido, pois os trabalhos seriam expostos na biblioteca: “Organizem da melhor forma possível, isso vai para a biblioteca, a bibliotecária vai expor o trabalho de todo mundo”.

No dia seguinte, a professora comentou que todas as propagandas tinham ficado boas, isto é, estavam visualmente bem organizadas, coloridas, com imagens desenhadas pelos alunos relacionadas aos livros lidos, construídas com frases curtas, tudo isso com o objetivo de fazer com que os leitores se interessassem pelos livros apresentados. Por essas razões, na segunda-feira seguinte, todas elas estavam expostas na biblioteca, de forma que um possível leitor pudesse ter acesso a elas.

A dedicação da professora é um exemplo de que os alunos precisavam de mais orientação e discussão para se apropriarem dos conhecimentos relativos a esse gênero textual, a ponto de poderem compartilhar a mesma perspectiva da professora. Percebe-se que o trabalho desenvolvido pela professora possibilitou a apropriação “dos significados em seus contextos”.

Além disso, a escrita com um “para quê” – exposição na biblioteca – pode ter funcionado como um motivador. Os alunos escreviam para interlocutores além da professora e colegas de sala: colegas de outras turmas, que freqüentavam a biblioteca e veriam as propagandas feitas por eles. Existia a possibilidade de influenciar alguém a ler, ou não, o livro que foi lido por eles.

Antunes (2003, p. 48) afirma que a escrita, na vida, sempre tem um propósito comunicativo, um “propósito funcional qualquer”, possibilitando, sem dúvida, “a realização de alguma atividade sócio-comunicativa”. Segundo a autora, às vezes parece que a escola se esquece disso e trabalha a escrita sem objetivos, porém “socialmente,

não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’”. A escrita dos alunos, no caso as propagandas, tinha um propósito comunicativo.

As propagandas que os alunos apresentaram na aula do dia 12/6, uma semana após a primeira, foram consideradas boas pela professora. Os alunos demonstraram uma apropriação do gênero. Nessa aula, as expectativas da professora e dos alunos coincidiram em relação ao que seria uma propaganda.

Na semana anterior, o comentário da professora havia sido que os alunos não haviam aprendido a fazer propagandas. Depois da discussão em sala, revendo com os alunos como escrever esse gênero, o resultado foi visível: todos conseguiram realizar a tarefa, conforme foi mencionado. Revelaram, dessa forma, uma compreensão adequada de como fazer uma propaganda.

2.2.5. Os esquemas

A elaboração de esquemas é uma atividade de síntese que demanda a percepção do que é considerado central no texto. É necessário que o aluno perceba o que é mais relevante no texto e como as idéias se relacionam. É, portanto, uma atividade que pressupõe a compreensão global do texto lido.

2.2.5.1. Da entrevista com a psicóloga

Na aula do dia 28/3, a professora havia feito um esquema com os alunos. Como atividade de casa para a aula do dia 12/4, os alunos deveriam fazer um esquema de uma entrevista, realizada com uma psicóloga, sobre a adolescência (Anexo 11). Quando a professora perguntou quem gostaria de falar como ficou o seu esquema, Bia logo ergueu a mão, ainda no meio da pergunta da professora, sendo que ninguém mais expressou o desejo de ler seu esquema.

Bia, então, apresentou seu esquema e a professora o reproduziu no quadro de giz. Enquanto reproduzia o esquema de Bia, a professora procurava deixar claro para os alunos qual era a função de um esquema e como deveria ser a sua estrutura. Ela insistia para que os alunos não apagassem os esquemas que haviam feito e para que não copiassem o que ela registrava no quadro; o do quadro, segundo ela, era “o da Bia”, cada um poderia e deveria fazer o *seu* esquema. Quem precisasse refazer deveria usar outra folha do caderno, para depois comparar com o novo esquema feito.

Essa era uma estratégia freqüente da professora para que os alunos pudessem comparar um trabalho com o outro e verificar as alterações realizadas por eles. Essa comparação era, num primeiro momento, do primeiro esquema feito pelos alunos com os esquemas dos colegas, em geral. Assim, essa comparação poderia abrir possibilidades de modificações no próprio esquema, como, por exemplo, refazer ou acrescentar alguma informação, buscar uma melhor organização visual. O segundo esquema poderia ser comparado com o primeiro, possibilitando a percepção das modificações realizadas. Depois da atividade de reescrita, a professora passou em todas as carteiras, verificando como havia ficado o esquema de cada aluno.

De acordo com o que já havia afirmado sobre não ser preciso copiar o esquema feito por Bia, num outro momento da aula do dia 12/4, apresentado a seguir, a professora reafirma que cada aluno pode fazer seu esquema como achar melhor, sem, contudo, abrir mão da estrutura básica daquele gênero textual:

Isabela: (...) mas, professora, tem esquema de dois jeitos...

P: Isso que... o que a gente está acabando de ver?

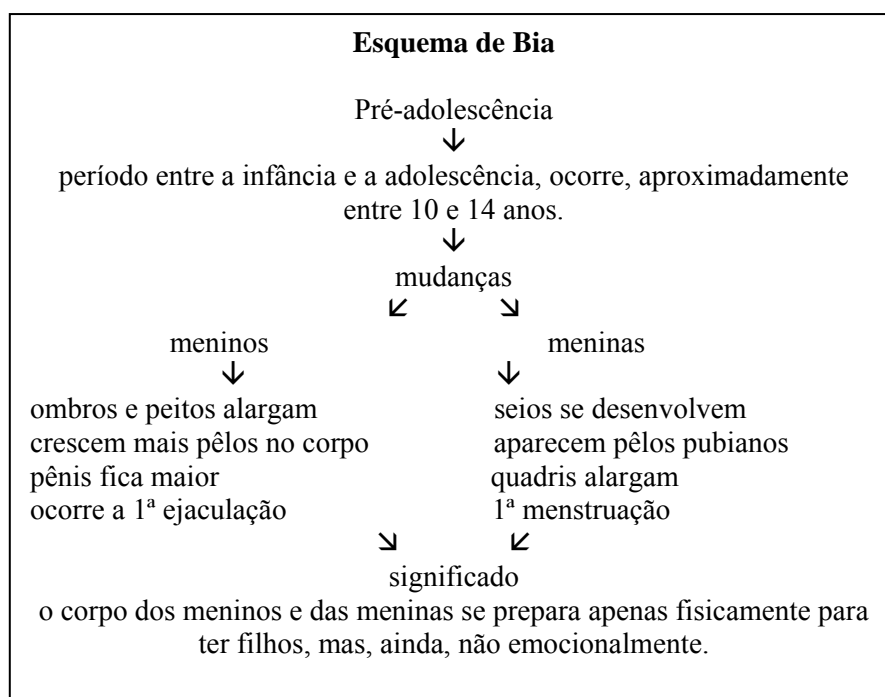
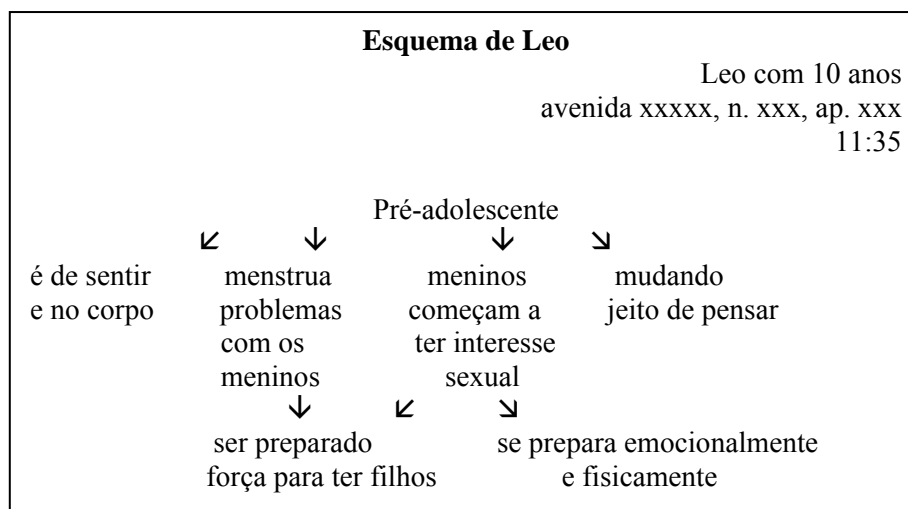
Aluno: (inaudível)

P: que um esquema, ele é organizado, ele tem uma estrutura, a estrutura está aqui, a estrutura foi passada para vocês Agora, como você vai organizar o seu esquema de estudo, Isabela, aí é pessoal, porque é você que tem que ver o que é mais importante, o que você não pode deixar de dizer. Porque isso tem que entrar no esquema , tá?

Nessa fala, a professora reafirma, por um lado, a importância da construção composicional do gênero esquema e, por outro, a possibilidade de criação individual. Mas, para que a liberdade de fazer o esquema de seu próprio modo seja bem utilizada, é necessário já ter se apropriado da estrutura do gênero. Bakhtin (2000, p. 304) afirma que “é de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil) (...)”

Relembrando Orlandi (1987) e Soares (1998), os diferentes esquemas seriam resultado das diferentes “leituras produzidas”.

Como exemplo, são apresentados, a seguir, os esquemas produzidos por Leo e por Bia, no dia 12/4, a partir da leitura da entrevista feita com uma psicóloga (Anexo 12).



Embora os dois alunos apontem que a pré-adolescência é um período de mudanças que ocorrem com os meninos e com as meninas, Bia concentra seu esquema nas mudanças que ocorrem *fisicamente* e Leo concentra-se nas mudanças que ocorrem *emocionalmente*. Cada um registrou, em seu esquema, o que seria relevante na entrevista lida. Temos assim, diferentes leituras “produzidas”.

Para fazer um esquema, o aluno tem, de fato, de ter uma compreensão global do texto lido. Mesmo que os esquemas possam ser diferentes, aspecto que foi enfatizado pela professora várias vezes, é inegável que, sem compreender o texto, não é possível que se escreva esse ou qualquer outro gênero textual. O fato de os esquemas poderem ser diferentes é positivo, pois possibilita que cada aluno faça o seu esquema à sua maneira. Leo, considerado como um aluno com algumas “dificuldades” de compreensão em leitura, por exemplo, pôde demonstrar sua compreensão do texto lido. Nesse tipo de atividade há possibilidades de produção para cada um.

2.2.5.2. Para a apresentação oral

Na aula do dia 12/4, surgiu a discussão sobre a possibilidade de os alunos usarem esquemas para orientar as apresentações dos projetos de livre escolha. Bia fez um comentário sobre um congresso a que ela foi com seu pai, no qual ele fez uma apresentação oral utilizando um esquema:

P: O esquema, ele é para te orientar, seja em uma apresentação, em um curso que você for dar, seja uma palestra que você for, também, dar, você pode fazer um esquema.

Bia: professora, quando a gente foi com meu pai, (inaudível) na hora em que eu vi aquele cartaz com um monte de setinha, eu não entendi nada.

P: aquilo é um esquema para orientar a pessoa que está ali ministrando o curso, porque facilita, gente, tanto o visual... depois você olha. Vocês podem fazer esquema para a apresentação do projeto de livre escolha.

Emília: Boa idéia, professora!

A sugestão da professora para que os alunos usassem esquemas para organizarem as apresentações dos projetos de livre escolha não só foi bem aceita por eles como também os empolgou, gerando uma série de discussões, envolvendo alguns deles, sobre como isso poderia ser feito. Vários alunos falaram ao mesmo tempo, sendo, algumas vezes, difícil compreender o que falavam. Percebia-se, mesmo assim, que estavam interessados na discussão, que, na verdade, era uma discussão para ajudar a solucionar um problema real que eles tinham: fazer uma apresentação oral à frente da turma, *sem poder ler*, na íntegra, o trabalho de pesquisa realizado.

Provavelmente, esse interesse estaria relacionado com a possibilidade de um uso do gênero que estudavam, e numa situação de necessidade real. Não era uma discussão para, apenas, por exemplo, listar as características dos esquemas.

Na aula do dia 10/5, quando foram feitas as apresentações de dois projetos de livre escolha, a professora reafirmou o uso do esquema como suporte para apresentações, ao ver o esquema que Sara havia preparado para sua apresentação:

Sara: (falando por que escolheu o tema)

P: ((pegando o esquema que Sara fez e falando para ela)) O esquema vai te auxiliar. Você pode ficar com ele. ((Dirigindo-se à turma)) Ela esquematizou a apresentação dela. O esquema... eu posso pegar o esquema, dar uma olhada e apresentar. Não tem problema nenhum.

Paulo: Ô, Sara! Explica o que é Viking. Porque tem umas pessoas que não sabem. Eu sei.

Aluno: Eu também sei.

P: Quem eram os Vikings?

((Sara lê o esquema que preparou))

Provavelmente, pelo fato de a professora não permitir que os alunos fizessem a leitura dos resumos durante as apresentações das reportagens, apesar de suas reivindicações naquela ocasião, nesse momento, com os esquemas, ela sentiu a necessidade de explicitar que eles poderiam apresentar lendo os esquemas. Para a professora, o esquema teria essa função, ao passo que o resumo, não.

Essa necessidade pode ter sido criada na professora pelos próprios alunos que, conforme mencionado, quando iam apresentar as reportagens lidas em outras salas, insistentemente, solicitavam à professora que lhes permitisse ler os resumos, e ela não permitia, pois sua intenção era que eles falassem sem ler.

As reivindicações dos alunos, de uma certa forma, colaboraram para que a professora agisse dessa maneira. Podemos afirmar que, nesse caso, os alunos foram os mediadores para que a professora construísse um conhecimento.

2.2.5.3. Após as apresentações orais

Antes da primeira apresentação no dia 10/5, que foi a de Emília sobre o tema “as cores”, Bia, mais uma vez atenta a tudo, lembra que todos deverão fazer os esquemas após as apresentações das colegas.

P: Ó, a Bia lembrou de uma coisa: do esquema... o esquema da apresentação. Então, quem está aí bagunçando, acorda!

Paulo: Nó, Bia! Valeu, viu? (debochando)

Bia: Quê?? (indignada)

P: Ô, Paulo, ela lembrou que tem que ficar atento. Por que tinha que fazer, já tinha (sido) combinado.

Enquanto a sala era organizada para a apresentação de Emília, a professora falou mais uma vez sobre os esquemas, enfatizando que, daquela vez, ela não faria os

esquemas no quadro de giz para os alunos copiarem e orientando sobre o momento de fazer os esquemas: “depois das apresentações, não durante”.

Esse comentário foi feito porque em outras situações que não foram observadas pela pesquisadora, após as apresentações, a professora organizou os esquemas, coletivamente, com os alunos. Dessa vez, a intenção da professora era que os alunos fizessem os esquemas sozinhos e após as apresentações.

Conseguir se lembrar de informações relevantes para dois esquemas distintos apenas ao final das apresentações, sem fazer nenhuma anotação, não é simples. Talvez, por isso, embora a professora tenha dito que os esquemas não eram de sua responsabilidade, após um certo tempo, ela foi registrando os esquemas no quadro, provavelmente, para dar um suporte para a memória dos alunos. Enquanto faziam os esquemas, vários alunos se levantavam para buscar informações nos cartazes que os colegas haviam preparado para as apresentações, indicando que precisavam de mais informações. Apoiar-se somente na memória parecia não ser suficiente. Os alunos necessitavam de um apoio maior.

Neste capítulo, apresentou-se parte de um trabalho desenvolvido em uma sala de aula na perspectiva dos gêneros textuais. O que se pretendeu evidenciar nas análises feitas foi que, de fato, os gêneros textuais foram utilizados em sala de aula. Desse modo, não foi feito um trabalho apenas para caracterizar este ou aquele gênero, nem para listar as formas e funções deles, nem, ainda, para realizar, somente, um trabalho com a gramática tradicional. Ainda que dentro dos limites da dinâmica de uma sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de usar os gêneros textuais no dia-a-dia escolar.

Esse trabalho proporcionou aos alunos, além de reflexões sobre as características de alguns gêneros, uma vivência em situações comunicativas, ainda que algumas dessas situações fossem situações de “como se”. Dessa forma, foram oferecidas situações para que alunos se apropriassem de alguns gêneros textuais. Essa maneira de organizar a prática pedagógica faz parte de um Discurso que pressupõe que a língua é uma atividade social e por isso oferece oportunidades aos alunos de trabalhá-la em seus usos autênticos. Devido a isso, os sujeitos/alunos estão sendo construídos como usuários da língua, estão construindo uma concepção de língua diferente daquela que os alunos que apenas respondem a questionários constroem. O trabalho na perspectiva dos gêneros construiria um sujeito leitor competente, mesmo aqueles considerados como tendo alguma “dificuldade” de compreensão em leitura.

No próximo capítulo, serão apresentados os Discursos que constroem os sujeitos considerados “bons” leitores e leitores com “dificuldade”. Como as interações na sala de aula, ou seja, como as ações verbais e não-verbais, dos alunos e da professora, contribuem para que os alunos ocupem os lugares que ocupam?

Capítulo 8

DISCURSOS QUE CONSTROEM OS SUJEITOS LEITORES: AS INTERAÇÕES

Este capítulo apresenta e analisa como os sujeitos são construídos a partir dos Discursos (conforme proposto por GEE, 2000, 2001, 2004, 2005) que se estabelecem na sala de aula, ou seja, como as ações verbais e não-verbais dos alunos e da professora, que refletem crenças, valores, sentimentos, colaboram para que os sujeitos assumam identidades variadas e se posicionem em lugares variados, indicando quem são e o que fazem. De acordo com Gee,

cada um de nós não é um único quem, senão diferentes “quens”, em diferentes contextos. Além disso, um mesmo ato pode surgir como um acontecimento diferente em contextos distintos, entendendo por “contexto” algo que as pessoas constroem ativamente, negociam e em relação com o que muda sua forma de pensar (DURANTI e GOODWIN, 1992⁶⁴) (GEE, 2005, p. 138, tradução livre)⁶⁵.

Se, conforme afirma Geraldi (1995), “não há um sujeito dado, pronto”, mas eles se constituem, se constroem pela linguagem na interação, a questão que se apresenta é: *como*, então, esta construção se dá na sala de aula pesquisada?

Geraldi sustenta que essa construção ocorre nas interações através das falas dos sujeitos porque a linguagem não é um trabalho individual, “trabalho de artesão”, mas é um “trabalho social e histórico”.

Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir que (...) os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (GERALDI, 1995, p. 6).

⁶⁴ DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press, 1992.

⁶⁵ “Cada uno de nosotros no es un único quien, sino diferentes quienes en distintos contextos. Además, un mismo acto puede aparecer como cosas diferentes en contextos distintos, entendiendo por ‘contexto’ algo que las personas construyen activamente, negocian y en relación con lo que cambian su forma de pensar (DURANTI e GOODWIN, 1992)” (GEE, 2005, p. 138).

Em relação a essa interação que se estabelece na e pela linguagem, Pêcheux (1990, p. 82), ao tratar das “condições de produção do discurso”, propõe a existência de “formações imaginárias que designam o lugar que (os sujeitos) atribuem a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Quando o autor opta pelo termo *discurso* ao referir-se “a seqüência verbal emitida” entre os sujeitos, ele afirma que “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação”, mas de um “efeito de sentido” entre os sujeitos. Por isso prefere *discurso* a *mensagem*. Os sujeitos (A indica o “destinador” e B indica o “destinatário”), nesse caso, não seriam sujeitos empíricos, seriam “lugares sociais”.

(...) os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta pois dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social (...) (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Tais “lugares sociais”, na relação pedagógica, por exemplo, seriam o “lugar de professor” e o “lugar de aluno”. Poderíamos incluir, nesses “lugares” que se estabelecem na relação pedagógica, também o “lugar de aluno” em relação aos outros alunos, não somente em relação ao professor, pois, numa sala de aula, são construídas estruturas de interação entre os próprios alunos, sem que haja, necessariamente, a mediação da professora. Rockwell destaca a importância dessas interações entre os alunos:

Na sala de aula também existem outras “estruturas de participação”. A mais notável é a que se constrói entre os alunos mesmos. Em geral, nas escolas mexicanas, os meninos têm uma ampla e constante margem de interação horizontal. Explicam e comentam entre si partes do conteúdo curricular que a escola tenta transmitir e, assim, convertem a aprendizagem em uma atividade social e coletiva, mais que individual (ROCKWELL, 1997, p. 24, tradução livre)⁶⁶.

Ao propor as “formações imaginárias”, Pêcheux (1990, p. 83) apresenta questões elaboradas pelos sujeitos que estabelecem as relações entre as “situações (objetivamente definíveis)” e as “posições (representações dessas situações)”. Cada “‘resposta’ subentende a formação imaginária correspondente”: (i) “quem sou eu para lhe falar assim?”, (ii) “quem é ele para que eu lhe fale assim?”, (iii) “quem sou eu para que ele me fale assim?” e (iv) “quem é ele para que me fale assim?” O autor acrescenta, ainda,

⁶⁶ En el salón de clase también existen otras “estructuras de participación”. La más notable es la que se construye entre los alumnos mismos. En general, en las escuelas mexicanas los niños tienen un amplio y constante margen de interacción horizontal. Se explican y comentan entre sí partes del contenido curricular que intenta transmitir la escuela y así convierten el aprendizaje en una actividad social y colectiva, más que individual (ROCKWELL, 1997, p. 24).

que o “referente” faz parte das condições de produção, não como uma realidade física, mas como um “objeto imaginário”. Assim, o autor apresenta mais duas questões: (i) “de que lhe falo assim?” e (ii) “de que ele me fala assim?”.

Pêcheux (1990, p. 84) afirma que “todo processo discursivo [supõe], por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” e que essa antecipação “depende da ‘distância’” que um sujeito supõe ter entre ele e o outro. Portanto, o emissor elabora o seu discurso antecipando o que supõe ser a representação imaginária do receptor a seu respeito, a respeito dele mesmo e a respeito do referente.

Para exemplificar o funcionamento dessas formações imaginárias, Geraldi (1995) apresenta um “quadro hipotético de respostas que um aluno, na escola, constrói quando lhe é solicitado que escreva um texto”. O autor apóia-se na formulação de Osakabe⁶⁷ (1979), que acrescenta ao quadro proposto por Pêcheux uma pergunta que inclui a *intenção* dos sujeitos. A pergunta seria: o que ele (locutor) pretende falando dessa forma? Marinho (2001, p.112) indica que essa seria a “pergunta síntese do jogo de representações e de atuação pela linguagem”, que pode ser desdobrada em outras duas: (i) o que o locutor pretende do interlocutor falando dessa forma? e (ii) o que o locutor pretende de si mesmo falando dessa forma?

Embora o foco nesta pesquisa não seja, somente, os textos escritos pelos alunos, pois as ações verbais e não-verbais dos membros da sala de aula (alunos e professora, considerando as interações entre alunos e professora e entre alunos e alunos) também são consideradas para as análises, as perguntas elaboradas por Geraldi se aplicam à situação, se considerarmos que alunos e professores estão, também, “construindo/escrevendo” *textos orais* em suas interações verbais. Dessa forma, a percepção dos “lugares” que o “eu” e o “outro” ocupam influenciam nas ações construídas por cada um e pelo grupo.

Considerando, ainda, as interações que se estabelecem na sala de aula, Cardoso (1999), ao tratar, também, das “condições de produção do discurso”, apresenta o quadro elaborado por Pêcheux e propõe uma “sofisticação” das imagens incluindo “a imagem que A tem da imagem que B tem de A” e “a imagem que B tem da imagem que A tem de B”. As questões propostas são focadas na representação mental do “outro” e assim ficariam: (i) “quem ele acha que eu sou para que eu lhe fale assim?”, (ii) “quem ele acha

⁶⁷ OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.

que eu sou para que ele me fale assim?”, (iii) “quem ele acha que é para que eu lhe fale assim?”. Cardoso propõe essa nova formulação para todas as questões propostas por Pêcheux.

Conforme apontado por Geraldi, os sujeitos, no processo de interação, se constroem, não estão prontos, acabados. E o “jogo de imagens” proposto por Pêcheux, como também as reformulações propostas por Geraldi e Cardoso apresentam questões que “respondidas”, consciente ou inconscientemente, influenciam o lugar que cada um ocupa na dinâmica da sala de aula, de seu funcionamento.

O funcionamento de uma sala de aula é definido a partir das ações dos sujeitos que dela participam e, da mesma forma que “não há um sujeito dado, pronto”, também não há, como explica Castanheira (2004, p. 27), um funcionamento “dado, definido *a priori*, mas construído por meio das ações dos indivíduos, à medida que esses acionam seus conhecimentos sobre como as coisas deveriam ser feitas nesse espaço”.

Segundo a autora, esses conhecimentos, muitas vezes inconscientes, orientam as ações dos indivíduos no sentido de participar da dinâmica da sala de aula e interpretá-la. À medida que cada aluno participa da dinâmica da sala de aula, que é uma comunidade, ele desenvolve conhecimento de como é o funcionamento daquela sala e utiliza esse conhecimento para agir de maneira considerada apropriada.

Por meio da vivência em uma comunidade particular, um indivíduo desenvolve conhecimento das práticas características do grupo – como e quando as coisas devem ser feitas, faladas, escritas – e desenvolve, também, capacidade para utilizar esse conhecimento e agir de maneira apropriada segundo as demandas e expectativas do contexto interacional. Dessa forma, as ações individuais implicam um processo contínuo (nem sempre consciente) de interpretação e escolhas de como, quando e com que propósitos agir como membro de um determinado grupo (CASTANHEIRA, 2004, p. 28).

Os alunos, portanto, interpretam o *contexto interacional* do qual fazem parte e assim colaboram para construí-lo. O contexto, na verdade, é construído e reconstruído a todo instante.

A seguir, serão apresentados e analisados alguns eventos que procuram evidenciar como os Discursos, conforme proposto por Gee (2000, 2001, 2004, 2005), constroem as condições de produção de leitores na sala de aula, ou seja, eventos que procuram evidenciar como se daria a construção dos sujeitos considerados “bons” leitores e leitores com “dificuldade” de compreensão na leitura.

Como no capítulo anterior, este também apresenta duas grandes divisões, sendo que na primeira, a ênfase está em algumas interações na sala de aula mediadas pela

professora: o foco está nas ações da professora em direção aos alunos. Na segunda seção, é dada maior ênfase nas interações entre os alunos. Em algumas dessas situações, embora a professora esteja mediando alguma atividade, o foco está nas ações dos alunos entre si, isto é, nas interações horizontais. Em outras situações, o foco está em algumas ações individuais.

1. A interação na sala de aula mediada pela professora

Quando estão em situações de interação face a face, as pessoas regulam suas ações de acordo com o contexto. Conforme já explicitado, nesta pesquisa, considera-se contexto como *contexto de interação*. Como explicam Erickson e Shultz, citados por Castanheira (2004, p. 56), o “que as pessoas estão fazendo, onde e quando estão fazendo”. Para esses autores “as pessoas em interação tornam-se ambientes umas para as outras”. Cajal afirma que essa interação é “uma aprendizagem, um processo complexo e inacabado”. E nesse aprendizado, professores e alunos estarão sempre interpretando e reinterpretando as ações uns dos outros.

Na sala de aula, alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si (CAJAL, 2001, p. 128).

Cajal (2001, p. 128), citando Delamont⁶⁸ (1983), aponta para um constante interpretar das ações próprias e das ações dos outros. Nessas interpretações e reações, o papel do professor como pessoa investida de autoridade é fundamental para o aluno, que legitima essa autoridade. “Uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois trazem de casa ou adquirem, rapidamente, na escola, a imagem do professor como autoridade”. Pêcheux (1990, p. 86) afirma que na relação entre professor e alunos, “a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa é que domina o discurso”.

1.1. Os investimentos da professora nos alunos

Dentre as várias ações da professora em relação aos alunos, algumas evidenciavam tentativas de criar condições para que eles desempenhassem com sucesso alguma atividade ou participassem ativamente de alguma discussão. A seguir, serão

⁶⁸ DELAMONT, S. *Interaction in the classroom*. New York: Methuen, 1983.

apresentadas duas situações em que a professora tenta incluir alguns alunos em discussões sobre como elaborar esquemas.

Em primeiro lugar, no dia 12/4, durante as discussões sobre como elaborar os esquemas para as apresentações dos projetos de livre escolha, a professora fez tentativas de incluir duas alunas que participavam do grupo cujo tema era o alvo da discussão (raios e trovões):

(Professora pergunta o que mais pode ser colocado no esquema. Lucas e Rute erguem a mão, pedindo para falar. Eles estão nas duas últimas carteiras. Professora não lhes dá a vez. Lucas fala assim mesmo e a professora aceita a sua sugestão. Rute continua com o braço erguido e o balanço. P não lhe dá a vez).

P: Só a Clara está fazendo este trabalho? A Maria e a Carol não vão falar nada?

(Rute começa a falar, mesmo sem receber a vez da professora. Professora aceita o que ela fala. Lucas toma a palavra, interrompendo Rute).

L: deste assunto, é fácil fazer esquema.

((Rute ergue o braço de novo))

P: oi, Rute...

(Rute dá sua sugestão e a professora aceita. Prossegue a discussão de como poderia ser o esquema do grupo sobre raios e trovões).

Nessa discussão, é possível perceber a tentativa de alguns alunos (Lucas e Rute, aluna considerada “boa” leitora e que participa das discussões) em participar segundo as normas estabelecidas na sala – erguer a mão e aguardar a vez. Porém, como não recebiam o turno da fala, eles o tomavam, o que era aceito pela professora. Por outro lado, a tentativa da professora de incluir as alunas na discussão – “Só a Clara está fazendo este trabalho? A Maria e a Carol não vão falar nada?” – não foi suficiente para encorajá-las. Elas permaneceram em silêncio. Talvez a professora não desse o turno da fala para Lucas e Rute, na tentativa de incluir na discussão os alunos menos participativos.

Em segundo lugar, na aula do dia 5/6, ao rever como deveriam ser as propagandas, a professora iniciou uma discussão em sala. Os alunos se envolveram: participaram, dando opiniões e exemplos, fazendo perguntas e levantando questões. Em vários momentos, as falas se confundiam, pois os alunos falavam ao mesmo tempo.

(P faz perguntas e os alunos respondem. Algumas vezes P faz uma pergunta diretamente para um aluno).

P: ela (a propaganda) pode ter o que mais? Além disso, Paula, além da propaganda ter um texto curto, que cumpre o objetivo, eu tenho que ter claro o que eu quero com aquela propaganda. O que normalmente, geralmente, toda propaganda tem?

((Paula não responde))

Cristina: imagens! (vários alunos falando)

((Bia ergue a mão, pedindo a vez para falar. Bia abaixa a mão.))

P: você não participou da discussão, por isso você não conseguiu fazer

((P fala para Breno))

Breno: (Inaudível)

P: Pois é. Eu só vou ouvir quem levantar a mão, e agora foi só a Bia.

Bia: imagens com alguém fazendo o que foi sugerido.

((P escreve no quadro o que Bia falou))

Lucas: então, professora. ((ergue a mão, mas P está escrevendo no quadro e não vê. Lucas abaixa a mão))

(...)

Lucas: a propaganda tem que ser... ((pára de falar e ergue a mão)).

A professora tentou organizar os turnos de fala – “eu só vou ouvir quem levantar a mão” – mas isso não funcionou. Os alunos falavam antes de levantar a mão e as falas, várias vezes, ficaram sobrepostas, sendo difíceis de entender. A impressão que se tinha era de que os alunos estavam muito interessados na discussão e por isso não erguiam a mão e não aguardavam a sua vez. Bia parecia ser a única a fazer isso. Lucas fez algumas tentativas, mas quando ele erguia a mão, outro aluno falava sem ter pedido a vez, e a professora aceitava. Depois de algumas tentativas mal-sucedidas de aguardar a vez, Lucas participou tomando a palavra sem aguardar a professora lhe dar a vez. A professora fez uma tentativa de incluir Paula na discussão, dirigindo-lhe uma pergunta, mas, antes que ela pudesse responder, alguém respondeu. Paula não protestou, nem a professora disse que era a vez dela. Paula não participou da discussão com opinião alguma, nem Leo, que se assentava numa das últimas carteiras.

Nesse sentido, em uma pesquisa na qual investiga o cotidiano da escola primária, Sirota (1994) afirma que “as ‘rotinas cotidianas’ fazem com que surjam as qualidades necessárias para se exercer o ofício de aluno” e questiona: “através de que regras se adquire e se manifesta a qualidade de membro competente ou de membro incompetente?” A autora apresenta dados sobre a frequência com que os alunos pedem a palavra em sala de aula e recebem a vez para falar: “o comportamento dos bons alunos caracteriza-se por um número global de pedidos de intervenção duas vezes mais significativos que o dos maus alunos” (SIROTA, 1994, p. 59).

Embora as situações aqui apresentadas sejam exemplos ilustrativos das ações da professora e dos alunos, pois os dados desta pesquisa não foram organizados de forma a se ter a quantidade de vezes que os alunos solicitaram a palavra e receberam a vez de falar ou não, a atitude da professora, ao tentar dar voz para as duas alunas que não se manifestavam durante a discussão do esquema, ou para Paula na discussão sobre as propagandas, evidencia uma postura observada por Sirota (1994), que afirma que os

professores “provocam” os “maus alunos” através de perguntas com mais frequência do que o fazem com os “bons alunos”. Para Sirota (1994, p. 61), “este é o único indicador referente às tomadas de palavras que parece favorável aos ‘maus alunos’”.

Embora a professora faça esse tipo de tentativa, os alunos que ela deseja alcançar permanecem em silêncio, pois, como afirma Sirota (1994, p. 73), os “bons alunos” tomam “facilmente a palavra” e os “maus alunos” são “mestres na arte de esquiva”. A principal distinção entre eles está na maneira como se inserem na rede de comunicação. Por suas posturas de “esquiva” nas discussões coletivas, Paula e Leo reafirmam seu lugar de alunos com alguma “dificuldade”: praticamente não pedem para falar, não falam quando a professora solicita, não se manifestam se alguém lhes toma a fala. Bia e Lucas reafirmam seu lugar de alunos “competentes”, participando das atividades de discussão oral. Bia demonstra, inclusive, o que Sirota (1994, p. 63) caracteriza como “uma espécie de ‘exagero’ quanto às exigências da instituição escolar”.

Castanheira (2004, p. 58), ao abordar a questão da “participação adequada de um indivíduo num grupo”, apresenta a noção de *competência comunicativa* para indicar a “habilidade de um participante de entrar numa situação e agir de acordo com a etiqueta lingüística e social peculiar a determinado grupo em determinada situação”. No momento em que se discutia a questão das propagandas ou dos esquemas, havia uma expectativa, tanto por parte da professora como por parte dos alunos, de que os alunos participassem emitindo suas opiniões. Especialmente quando a professora “provocava” alguns alunos com perguntas, havia um desejo explícito dela de que aqueles alunos alterassem sua postura.

O fato de esses alunos se recusarem a participar favorece a construção de uma visão de que eles não seriam “competentes” para fazê-lo. Para Castanheira (2004, p. 59), essa postura favorece uma “avaliação negativa” do aluno na sala de aula: “Estudos (...) têm mostrado que as diferenças entre as demandas e expectativas de participação em um contexto e o repertório do participante são fontes de conflito e podem resultar na avaliação negativa de alunos no cenário escolar”.

1.2. A professora redireciona sua mediação

Nesta seção, serão apresentadas algumas reações de Paula e Leo diante de situações nas quais a professora redirecionou sua mediação para outro aluno ou para outra atividade enquanto eles estavam realizando alguma atividade diante do grupo e, de uma certa forma, tinham a expectativa de que a atenção da professora estaria focada neles.

1.2.1. Redirecionando a mediação de Paula para Maria

No primeiro dia de trabalho com o gênero reportagem, dia 13/3, Paula foi uma das alunas sorteadas e a primeira a apresentar. Ela começou a apresentação da reportagem de maneira hesitante: “Pra frente... Brasil... é o título... a reportagem é sobre as roupas... a moda...” e logo a professora afirmou que ela não havia lido a reportagem. A aluna não contestou a afirmação da professora e tentou continuar a apresentação da reportagem. Enquanto ela tentava apresentar, a professora dirigiu-se à carteira de outra aluna, Maria, considerada uma aluna que demonstrava “dificuldade” de compreensão na leitura. A auxiliar de classe, à frente da sala e ao lado de Paula, fazia-lhe as perguntas de acordo com o roteiro que a professora havia escrito no quadro para orientar as apresentações (título, onde, como, quando). Antes de terminar de apresentar a reportagem, Paula parou de falar e assentou-se em seu lugar. Talvez o fato de a professora dar atenção para outra aluna tenha levado Paula a interromper sua apresentação.

Já foi mencionado que Paula afirmou, durante a entrevista, que se sente insegura ao estar diante da turma para falar algo. Paula não se sente à vontade quando tem que ler em voz alta ou falar em público, ao contrário de Lucas, por exemplo. Isso poderia ser um dos motivos de sua hesitação. Além de ser a primeira vez que esse tipo de atividade era realizada, Paula foi a primeira a fazer a apresentação, o que pode ter contribuído para que apresentasse a reportagem de maneira hesitante.

Destacam-se, nesse evento, duas ações da professora em relação à Paula. A primeira é a afirmativa de que ela não havia lido a reportagem, tão logo a aluna inicia a apresentação. Paula não demonstra uma reação imediata a essa fala da professora, mas, posteriormente, ao escrever seu resumo da apresentação feita, é possível notar uma

reação dela em sua “defesa”: Paula afirma, em seu texto, que leu, não apenas aquela reportagem que apresentava, mas várias, e fez uma escolha.

A outra ação da professora foi dirigir-se à carteira de outra aluna, enquanto Paula fazia a apresentação. Ainda que a auxiliar de classe estivesse atenta a Paula, parece que a aluna não considerou isso suficiente para prosseguir em seu relato, pois, de repente, parou de falar e assentou-se. Conforme mencionado no início desta seção, o papel da professora é fundamental para os alunos na orientação de suas ações e reações (PÊCHEUX, 1990; CAJAL, 2001).

Paula, nessas situações, utilizou-se de ações não-verbais para sinalizar como via ou como se sentia diante do que ocorria, ou seja, como interpretou as ações da professora: escreveu em seu resumo o que poderia ser uma “resposta” para a professora e assentou-se antes de terminar sua apresentação, quando percebeu a professora dando atenção para outra aluna.

A idéia de que as pessoas se tornam ambientes umas para as outras coloca a mediação de outros como central, no processo de construção do contexto: as pessoas estão constantemente sinalizando umas para as outras o que é a situação por meio de suas ações verbais e não-verbais e estão, simultaneamente, interpretando as ações/sinais que vêm de outros participantes da situação (CASTANHEIRA, 2004, p. 57).

1.2.2. Redirecionando a mediação de Leo para Igor

Na aula do dia 12/6, na seqüência de apresentações das propagandas, Igor havia terminado de apresentar a propaganda que fez e Leo era o seguinte. Os alunos estavam assentados em torno da mesa grande na biblioteca.

P: Legal a propaganda dele. Vai, Leo.

((P se afasta da mesa antes de Leo iniciar sua leitura))

L: É...ô, professora... (fala como se estivesse reclamando que P não está atenta a ele).

P: Pode ler, Leo ... lê sua propaganda, alto. Vamos! (P volta à mesa grande, onde estão os alunos, enquanto fala para Leo ler. Leo inicia a leitura e enquanto ele lê, P lê o texto que Igor havia apresentado antes de Leo e faz anotações nele. Leo está do outro lado da mesa, de frente para P).

L: A mais famosa (inaudível) se você quer um livro de aventura, suspense e comédia, vocês devem ler esse livro. A mais famosa (inaudível) ((Leo termina a leitura, põe a folha sobre a mesa, olha para P, P olha para ele e faz um sinal afirmativo com a cabeça))

Quando Leo percebeu que a professora havia se afastado da mesa onde os alunos estavam, ele “reclamou”, indicando que desejava a atenção dela. A professora insistiu para que ele lesse, porém, enquanto ele lia, a professora não olhava para Leo, o que parecia ser o desejo dele com a entonação de sua voz ao dizer: “ô professora...”. Cajal (2001, p. 131) afirma que “o uso que uma pessoa faz de um determinado modo de fala em uma determinada situação pode dar pistas de como ela quer que sua fala seja interpretada”. Seria o que Gumperz (2002, p. 152) caracteriza como *pistas de contextualização*, isto é, “traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam (...) como o conteúdo semântico deve ser entendido”. De acordo com o autor, essas *pistas* “são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta”.

Não só a *entonação* da voz de Leo ao dirigir-se à professora (ô, professora...), mas também o fato de ele não iniciar a apresentação de sua propaganda enquanto a professora permanecia longe da mesa onde o grupo estava, foram *pistas* de que ele desejava a atenção da professora manifestada através de sua presença e de seu olhar enquanto ele falava, o que vinha ocorrendo com os outros alunos. Conforme Gumperz (2002) afirma, não houve um comentário direto da professora sobre as *pistas* fornecidas por Leo, mas, ao lhe dizer que poderia ler e ao insistir mediante a espera do aluno (“Vamos!”), ela indica ter entendido o desejo dele, tanto que se reaproximou da mesa, embora mantivesse, ainda, sua atenção no texto de Igor.

Ao terminar a apresentação, será que o sinal afirmativo feito pela professora com a cabeça foi recebido por Leo como uma indicação de que ele havia feito corretamente uma propaganda? Nessa mesma aula, comentários positivos foram feitos pela professora para outros alunos. Por exemplo: “Olha que criativo o jeito que ele fez. Muito bacana, muito bacana, mesmo”, sobre o trabalho de Rafael; “Legal a propaganda dele”, para o trabalho de Igor. Será que o comentário geral feito pela professora – “hoje as propagandas ficaram melhores, todos aqui que leram, eu achei que vocês melhoraram” – teve alguma influência positiva sobre Leo? Em uma outra ocasião, quando a professora disse que todos da turma sabiam se expressar muito bem oralmente, Leo reagiu com a pergunta: “até eu, professora?” A palavra “até” indica que Leo queria saber se ele estaria incluído no grupo dos que sabem se expressar bem oralmente, podendo ser uma *pista* de que ele deseja, ou, até mesmo, precisa, de um reforço positivo.

1.3. A professora fala por Paula

Nesta seção, serão apresentadas duas situações relacionadas a Paula. A primeira, quando a professora adianta-se à fala da aluna durante a apresentação de uma reportagem e a segunda, quando, durante a leitura oral, a professora faz correções ou antecipa-se à sua leitura, não dando oportunidades para que Paula mesma faça a auto-regulação de sua leitura.

A primeira situação ocorreu na aula do dia 27/3, quando Paula, que havia sido sorteada no dia 13/3, foi sorteada, novamente, para apresentar a reportagem, gerando protestos na turma. Durante a apresentação, a professora interrompeu Paula algumas vezes e falou, ela mesma, como pode ser percebido no trecho a seguir:

(Alunos reclamando porque Paula foi sorteada novamente.)

P: Gente, mas ela foi sorteada de novo! Vai, Paula, o seu assunto é o quê?

Paula: ((lendo o jornal que trouxe)) uma jóia colo/

P: uma jóia colonial ((pega o jornal da mão de Paula e lê)). O repórter é Antônio de Moraes.

Pa: Ó!! ((espanta-se)) O meu nome... (o sobrenome do repórter era o mesmo de Paula)

P: Antônio de Moraes Moreira. Qual que é a jóia que ele fala, a jóia que ele...é uma o quê?

Pa: igreja.

P: é uma capela, em Ouro Preto.

A: é seu parente, Paula?

Pa: sei lá...

P: Vamos lá, Paula ((P dita o nome do repórter para a auxiliar de classe, que faz registros no quadro)). Vai, Paula, pode começar.

Pa: (Incompreensível, pois fala virada para o quadro, onde a auxiliar escreve.)

P: Vira para lá, para eles ((indicando a turma)).

((Alguém fala algo sobre o repórter ser parente de Paula))

P: Paula, vira para eles ((chama a atenção de dois alunos, enquanto isso, Paula está olhando para o jornal em suas mãos)). Pode ir, Paula.

Paula: (incompreensível)

P: fala sobre a capela de Ouro Preto...aan...

(interrompida a filmagem)

((Paula senta. P pede que ela se prepare melhor para apresentar))

Durante a apresentação, a professora falou por Paula: antes de Paula terminar de pronunciar o título da reportagem, a professora fala todo o título, pega o jornal de sua mão e lê o nome do repórter. Quando Paula fala que a “jóia colonial” é uma “igreja”, a professora a corrige, falando com ênfase que “é uma capela”. Depois, a professora pediu que Paula se preparasse melhor para apresentar, como ocorreu no dia 13/3. As ações da professora em relação a Paula parecem reforçar o “lugar” que ela ocupa: aluna que não

realiza sozinha, ainda, as tarefas propostas. Na entrevista, conforme já mencionado, a professora deixou isso explícito ao afirmar que: “ela não consegue também. A memória não funciona, como a da Sara, que já dá mais conta de guardar, apesar da timidez. A Paula não tem timidez, ela até quer falar, pede para falar”. Porém, algumas vezes, antes de Paula realizar as tarefas, a professora assume que ela não fará sozinha.

Percebe-se que a professora antecipa a “incapacidade” de Paula para realizar as atividades em questão e as faz por ela. A imagem que a professora tem de Paula direciona suas ações em relação a ela. Pêcheux (1990, p. 84) afirma que “todo processo discursivo [supõe], por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”, conforme já mencionado.

A segunda situação ocorreu na aula do dia 5/6, enquanto Paula lia a propaganda que fizera do livro lido. A professora lia alguns trechos junto com a aluna, especialmente trechos nos quais ela hesitava na leitura. Segue o trecho da aula no qual Paula apresenta a propaganda do livro que leu:

((Os trechos em negrito indicam os momentos em que a professora leu: momentos de hesitação de Paula, algumas vezes antes da leitura da aluna, outras vezes junto com ela.))

Paula: O livro é *O primeiro amor de Laurinha*. *O primeiro amor de Laurinha* é um livro muito, é um livro muito legal... e engraçado, é um, um romance, é um romance, mas, é um romance que você vai adorar. Leia esse livro na biblioteca da escola. Este livro conta um pouco da vida de uma menina... de uma menina chamada Laurinha, desde o, desde o dia em que e se apaixonou e enfrenta (inaudível) **por conta** desse amor. Estava em, estava em uma... **um dia chuvoso** e Laurinha sugeriu uma brincadeira (inaudível) em seu, em seu... **em seu recreio**, em seu recreio, na sua escola, já que não tinha nada para fazer. Este livro é tão legal que dá vontade de ler mais uma vez, a Lau/, a Laurinha tem amigas de todos os tipos, é... é muito simpática (...)

Ao fazer esse tipo de intervenção, a professora tira de Paula a oportunidade de ela mesma fazer a auto-regulação de sua leitura. De acordo com Rockwell, esta é a tendência de professores: intervir na leitura oral dos alunos.

Ao solicitar a leitura oral por parte das crianças, o professor tende a intervir se o aluno “se perder”, “saltar palavras” ou se “não se escuta o que se diz” (“estás afônica, não podes ler”, “presta atenção onde estamos”, “não acrescentes palavras”). Dessa maneira, a reprodução exata do texto, na forma “oral”, apresenta-se como um passo prévio à compreensão do conteúdo, que se exige como reflexão posterior sobre o material lido (ROCKWELL, 1987, p. 239).

1.4. O Discurso da validação e da não-validação das respostas

Nesta seção, serão apresentadas duas situações envolvendo alguns alunos nas aulas sobre propagandas. Na primeira situação, Sara não consegue relatar o tema do livro lido, antes de apresentar a propaganda para a turma, situação semelhante à vivenciada por Maria, conforme apresentado no capítulo 6. Pelo fato de a aluna não falar sobre o tema do livro, a professora questiona se ela realmente havia lido o livro.

Ao fim de sua apresentação, a aluna não recebe uma validação da sua resposta, isto é, da sua apresentação. Na segunda situação, Paula apresenta o texto que elaborou, certa de que se tratava de uma propaganda, contudo a professora afirma que não era uma propaganda, avaliando, dessa forma, negativamente seu trabalho.

A primeira situação ocorreu no dia 5/6, enquanto Sara apresentava sua propaganda. Durante a apresentação, a professora questionou se ela havia lido o livro, pois a aluna hesitava ao falar, não conseguindo apresentar um resumo do livro lido. Mediante a resposta afirmativa de Sara, a professora perguntou se ela havia lido “de verdade”.

P: (...) E aí, Sara, fala sobre o quê o livro?

S: É uma aventura...

P: Uma aventura de quem? Quem faz o quê, Sara?

S: É sobre um menino que...é...

Cristina: Como é que é o livro?(perguntando qual é o título do livro)

P: *Sempre haverá um amanhã* (título do livro).

S: (inaudível)

P: Ah, a menina que vai na floresta. Como que chama a menina?

S: ((silêncio))

P: Sara, você leu o livro, minha filha?

Cristina: Não! (responde antes de Sara, em tom de brincadeira)

P: Você leu o livro?

S: Li.

P: Leu?

S: Li.

P: De verdade?

S: Haham..

P: E como que chama a personagem, Sara?

S: (inaudível)

P: Tá, e aí? O que acontece com a (inaudível) na floresta?

S: É...((silêncio)).

P: A próxima propaganda que eu vou querer vai ser oral. Vocês não vão ler, vocês vão chegar na frente e vão falar a propaganda, pegar o livro e fazer a propaganda oral/

R: Na hora?

P: Eu quero ver, na hora.

A: De cabeça?

P: Mas vocês vão pensar. Não, vocês vão pensar em casa para chegar e apresentar (inaudível) ((se dirigindo a Sara)) e como que ficou? Vai, Sara.

S: ((inaudível)) venham, peguem este livro. É muito legal e importante.

Diante da situação na qual a aluna não se expressa oralmente de acordo com a expectativa da professora, é feito um comentário relacionado com a valorização que a professora dá para situações nas quais os alunos devem falar sem o suporte da escrita. Como ocorria nas apresentações das reportagens, quando os alunos não podiam ler os resumos produzidos em casa para se prepararem para as apresentações, a professora anuncia a possibilidade de os alunos terem de apresentar as propagandas sem ler – “vocês não vão ler”. Essa possibilidade parece assustar os alunos – “na hora?”, “de cabeça?” são perguntas feitas por eles, indicando que precisariam de um suporte para sua fala. A professora afirma que poderão se preparar em casa, mas que terão que apresentar em sala sem ler. Parece que a professora assume que os alunos que não se expressam bem oralmente, estão, de alguma forma, “presos” ao texto escrito.

Ao fim da apresentação de Sara, a professora não fez um comentário direto de que a propaganda dela não estava boa, mas, ao perguntar para a turma “como que ela poderia fazer uma propaganda diferente e legal”, indicou que a propaganda da aluna não estava boa (queria uma propaganda “diferente”, pois a da aluna não estava “legal”). Bia apresentou, rápida e fluentemente, uma sugestão de propaganda e, quando terminou, a professora comentou: “é, ficaria bacana”, dando, assim, um reforço positivo para a propaganda que Bia sugeriu.

P: (...) venham peguem esse livro. Como que ela poderia fazer uma propaganda diferente e legal?

A: alugue.

Paula: eu fiz uma propaganda.

P: alugue?

B: como que chama o livro?

P: o livro se chama “Sempre haverá um amanhã.”

B: sempre haverá amanhã é uma história divertida emocionante (incompreensível).

P: é, ficaria bacana, vamos lá.

Ao analisar as estruturas das interações verbais em aulas de Português, Sousa (1993) apresenta situações nas quais tanto “a adequação da resposta do aluno” quanto “o verdadeiro sentido da solicitação do professor” só serão percebidos quando houver uma avaliação da resposta do aluno pelo professor. Embora as apresentações de propagandas não sejam atividades de “perguntas e respostas”, de uma certa maneira há

uma demanda da professora, que exige uma “resposta correta” dos alunos. Nesse caso, a “resposta correta” seria a propaganda elaborada dentro de alguns critérios que haviam sido discutidos (“texto impessoal, curto, com imagens e bem organizado visualmente”).

Embora a professora não tenha avaliado, explicitamente, de forma negativa, ao solicitar que alguém fizesse a propaganda de outra maneira – “diferente e legal” – conforme foi mencionado, ela estava avaliando, se não como incorreta, pelo menos como insuficiente, a propaganda apresentada. Sousa (1993, p. 39) afirma que as avaliações positiva e negativa terão “funções discursivas distintas”: a positiva colocará fim naquela seqüência interativa, e a negativa a prolongará até que haja uma avaliação positiva (no caso a propaganda apresentada por Bia, avaliada positivamente, encerrou a seqüência) ou mesmo uma suspensão, por parte do professor daquela seqüência por considerar que, naquele momento, sua solicitação é “prematura”, como aconteceu com quase todas as propagandas.

A segunda situação ocorreu na seqüência das apresentações das propagandas. Paula já havia anunciado que o que ela fizera *era* uma propaganda, quando a professora havia perguntado quem poderia fazer uma propaganda melhor para o livro que Sara apresentava. Ao contrário de colegas que se anteciparam à avaliação da professora, afirmando que não fizeram o que havia sido pedido, depois que a professora disse que apenas dois alunos haviam feito uma propaganda, Paula considerou que o que fizera estava de acordo com o que fora solicitado. Ela leu o seu trabalho e, ao final, a professora perguntou para a turma:

P: Ela fez uma propaganda?

AA: Fez!!! (alunos em coro)

P: Não! Mas ficou organizada, ficou legal, ela digitou. Em sala (refere-se à sala de aula, pois estavam na biblioteca) a gente vai discutir.

Depois, ao pedir sugestão de como poderia ficar a propaganda do livro que Paula leu, a professora pediu que um aluno, que não fosse Bia, mostrasse como poderia ser essa propaganda. A professora disse: “como que poderia ser, *sem ser a Bia*, uma propaganda deste livro, dentro do que ela (Paula) contou?” Essa pergunta da professora indica, como no caso de Sara, que o trabalho de Paula não estava adequado, e o fato de ter pedido a alguém para fazer uma outra propaganda do livro, reafirma que Paula não havia realizado a tarefa corretamente. Parece que ainda não estava claro para a turma o que era uma propaganda, pois ao perguntar para os alunos se Paula havia feito uma propaganda, a resposta da turma foi afirmativa e em coro: “Fez!!!”.

A pergunta da professora também indica para Bia que ela deveria deixar outro colega falar e indica para a turma que ela esperava a participação de outros alunos. Clara iniciou logo sua sugestão e, enquanto ela falava, Cristina a interrompeu de maneira brusca dizendo que aquilo que ela falava não poderia ser um propaganda, pois ela estaria “contando” a história, não fazendo uma propaganda.

P: Como que poderia ser, sem ser a Bia, uma propaganda deste livro,

dentro do que ela contou: Laurinha é uma menina que se apaixonou/

Clara: Laurinha é uma menina que se apaixonou e tem vários problemas por conta disso. É o, é o primeiro amor/

Cristina: Ô, Clara, você está contando o livro!

Clara: Então! O primeiro amor de Laurinha é um romance cheio de/

Cristina: Não, Clara! É para fazer propaganda, menina!

Clara: Então!!

P: Espere aí, Cristina, deixa ela falar ((Cristina continua falando)).

Clara: Então. É um romance cheio de aventuras que você vai poder se divertir muito. Leia o livro: *O primeiro amor de Laurinha* (incompreensível).

P: Eu não entendi o final, mas ficou difícil, porque a Cristina ficou debatendo...

Cristina: Ai... desculpa...

Clara: Seria legal ela falar primeiro, tipo assim: é um romance que acontece tal e tal coisa, é...você pode se divertir muito e tal, tal e tal.

P: ou se ela fizesse assim: para quem gosta de romance,

Clara: é...

P: O livro *O primeiro amor de Laurinha* é um bom... é um livro que ilustra bem essa fase da adolescência ou da pré-adolescência da vida de uma pessoa. É...e se você gosta desse tipo de livro, leia-o. Não precisa falar que é na biblioteca da escola, mas se quiser, também pode falar.

A interrupção brusca de Cristina (atitude comum para ela, que sempre que discordava de algo manifestava imediatamente e, na maioria das vezes, falando muito alto), ao afirmar para Clara que aquilo não era uma propaganda, talvez seja um indício de que ela já estava começando a diferenciar uma propaganda de um resumo do livro lido, negando, nesse momento, que fosse “permitido” contar, um mínimo que fosse, parte do livro, numa propaganda.

Ao referir-se ao que seria considerado uma participação apropriada em uma aula, Conforme mencionado no capítulo anterior, Castanheira (2004, p. 30), citando Heap⁶⁹ (1991), menciona casos em que os alunos “possuem uma visão diferente daquela do professor a respeito dos requisitos para a participação em uma aula”. Pelas propagandas que as duas alunas apresentavam, percebe-se que elas estavam com uma

⁶⁹ HEAP, J. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed). *Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 103-139.

percepção diferente da percepção da professora do que seria uma propaganda de um livro. Isso estava ocasionando situações “problemáticas”. Paula, por exemplo, estava segura de que havia feito uma propaganda, porém seu trabalho não foi avaliado pela professora como sendo o gênero textual solicitado. Segundo Castanheira (2004, p. 30), nessas situações, é necessário que os alunos tenham “competência para interpretar as expectativas dos professores relativas ao que seria considerado como demonstração adequada de conhecimento”.

2. A interação horizontal na sala de aula

Conforme já mencionado, algumas interações ocorrem horizontalmente, entre os alunos, independentemente do professor. “Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha”, afirma Vygotsky (1989b, p. 89). E essa “outra pessoa”, em várias situações, é uma outra criança, um colega de sala. Assim, na interação horizontal, os alunos colaboram com a aprendizagem uns dos outros. “Em Vygotsky, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (...) sempre envolvendo interação social” (OLIVEIRA, 2001, p. 57).

Destacando o valor das interações sociais, Vygotsky (1989b) afirma: “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.”

Nessas relações sociais, os alunos constroem uma rede de interação que é exemplificada por Rockwell (1987) no trecho a seguir. Essa rede de interação inclui

consultas entre as crianças; comparações de versões escritas, copiadas ou “inventadas”; intercâmbio e leitura geral de seus cadernos; correções espontâneas feitas entre eles, às vezes em tom de “professor que corrige”, às vezes como o amigo que “assopra”. As crianças ficam muito atentas quando um companheiro escreve no quadro-negro, quanto ao que deve ser lido: interrompem, sem permissão, para ajudá-lo, gritam correções, pedem para substituí-lo (ROCKWELL, 1987, p. 246).

As interações são importantes para a construção de significados a partir das leituras feitas, pois favorecem a compreensão dos textos lidos. Enquanto fazem trocas entre si, os alunos têm oportunidade de aprender.

2.1. Algumas interações dos alunos entre si

Serão apresentados, a seguir, dois eventos nos quais é possível perceber a interação entre os alunos na sala de aula pesquisada. No primeiro, ocorre uma interação verbal entre dois alunos, e no segundo evento, ocorre uma interação não-verbal do grupo com uma aluna.

O primeiro evento ocorreu na aula do dia 5/6 quando, durante as apresentações das propagandas, um aluno, João, demonstrou interesse em ler o livro apresentado pelo colega, Hugo. A seguir, é mostrada parte da seqüência das apresentações das propagandas, da qual João e Hugo participam. João apresenta com um tom de voz audível e animado, recebendo, no final, aprovação da professora, tanto verbal como não-verbal. Hugo, logo após João, apresenta o que seria considerado pela professora como uma propaganda, mas ela não faz comentários sobre sua apresentação. Entretanto, João demonstra interesse pelo livro que o colega apresentou.

P: O seu ((indicando João)).

João: É...

P: Qual é o livro?

J: É...é... *O castelo da intriga*.

P: Então, vamos lá, o Castelo da intriga. Como ficou a propaganda?

B: Atenção, atenção! Se você gosta de mistério e aventuras, o livro certo é *O castelo da intriga*. Volte no tempo (inaudível) e ajude a expulsar (inaudível). Para saber o que vai acontecer, basta ler.

((P faz o cumprimento batendo a palma de sua mão na de João, indicando aprovação))

P: Muito bem! ((um colega aplaude)) Vamos lá. Agora é o Hugo.

Hugo: Meu livro é *Invasores do espaço* e fala de várias histórias que, na maioria, têm invasores do espaço.

Cristina: Invasor ??

P: *Invasores do espaço*.

H: Leia esse livro. Você não sabe o que está perdendo. Esse livro fala de histórias de monstros e de extraterrestres. É um livro de suspense. Eu recomendo esse livro para leitores que adoram suspense e (inaudível) reais.

P:Tá.

João: ((fala que quer pegar o livro que o Hugo apresentou))

P: Pode pegar, então. Tá, Marta? (bibliotecária) Depois, o João vai pegar o livro do Hugo ((Hugo sorri, demonstrando satisfação)).

Após a apresentação de Hugo, a professora não fez comentário algum, disse apenas “tá”. Porém, o fato de João demonstrar interesse pelo livro que o colega apresentou forneceu, para este, um retorno positivo de seu trabalho, deixando-o sorridente. Mais tarde, em sala, ao discutir com os alunos qual era o objetivo de uma propaganda, esse surgiu como o principal: “atrair a pessoa, fazer o leitor se interessar,

despertar o interesse pela leitura”. Hugo demonstrou satisfação, pois sua propaganda cumpriu sua “função”. Sendo assim, a manifestação pública do colega querendo ler o livro indicado na propaganda teve um efeito positivo, talvez até mais forte que palavras de aprovação da professora. Seria necessário mais que isso? O fato de o colega querer ler o livro, devido à propaganda que ele fez, já não seria um estímulo suficiente?

O segundo evento ocorreu no dia 12/6, quando, após a apresentação da propaganda de Bia, os alunos aplaudiram a colega, espontaneamente:

B: Eu fiz uma propaganda sobre a importância de ler.

P: Porque, porque na semana passada, a Bia já tinha feito a propaganda do livro que ela renovou. Então, para ela não fazer outra propaganda do mesmo livro que ela já fez, eu pedi para ela fazer uma propaganda diferente, que é uma propaganda sobre... para convidar as pessoas a lerem, tá? Enfocando o quê? A importância de ler. Então, vamos ouvir.

B: Ei, você aí, que não sabe o que fazer. Pegue um livro e vá ler. Você vai para um lugar diferente: o mundo da imaginação. Um mundo onde tudo é possível. Você não quer conhecer este lugar?

P: legal!

((colegas aplaudem))

P: Qual é o livro?

B: *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*.

Já foi mencionado neste trabalho que “o espaço escolar deixa muitos buracos e recantos nos quais floresce a atividade autônoma dos alunos” (ROCKWELL, 1987, p. 246). Embora a professora estivesse presente nos dois eventos, pode-se considerar que, a interação verbal entre João e Hugo, e a interação não-verbal entre os colegas e Bia foram momentos “para além da interação formal com o professor”, nos quais existiu “toda uma rede de interação entre os alunos”, conforme indica a autora.

Essas foram situações através das quais os próprios alunos, por meio de suas ações, evidenciaram o que eles consideram como “participação apropriada em uma aula” (CASTANHEIRA, 2004).

2.2. Posturas de alguns alunos diante do grupo e do grupo diante de alguns alunos

A seguir, serão apresentados exemplos de situações que colaboram para que alguns alunos sejam vistos como leitores “competentes” e outros não.

2.2.1. Lucas e Bia

Nesta seção, pretende-se mostrar como Lucas e Bia eram percebidos pela turma como alunos “competentes” nas atividades relacionadas à leitura. Nota-se essa percepção pelas ações de reconhecimento do grupo, nos momentos em que os dois alunos realizavam apresentações orais.

Para Lucas, estar à frente da turma para falar não representava problema. Ele mesmo afirma na entrevista:

porque assim, eu consigo falar em voz alta para os outros o que está acontecendo. Eu consigo dar um discurso, consigo explicar muita coisa para muitas pessoas. E, assim, eu sou uma pessoa que nunca teve muita vergonha (Trecho de entrevista).

No dia 20/3, Lucas foi um dos alunos sorteados para apresentar a reportagem. Sua apresentação se iniciou com uma afirmação: “não sei bem se é reportagem, vi esse ‘trem’ e achei interessante”. Lucas inicia afirmando, sem preocupação, sua incerteza, mas demonstrando segurança porque achou “interessante” e queria falar sobre aquilo. Ao contrário do que aconteceu durante as apresentações de outros alunos, não foi preciso que a professora solicitasse silêncio da turma durante sua apresentação, pois os colegas estavam em silêncio e pareciam atentos ao que ele falava. A impressão era de que Lucas “dominava” a atenção do grupo. Há evidências de que Lucas tem uma imagem positiva de si, como aluno competente, e, conseqüentemente, pensa que os colegas também o vêem assim.

O mesmo ocorria quando Bia falava diante do grupo. Na entrevista realizada com a aluna Emília, esta expressou sua opinião sobre uma característica de Bia: coragem de falar diante do grupo. Emília é uma aluna que não gosta de fazer comentários e considera que Bia e outra colega “têm muita coragem”, pois fazem muitos comentários, conforme relatado no trecho da entrevista, a seguir:

E: Eu não falo estas coisas, normalmente, não.

Pe: Quando você diz que não fala “estas coisas”, que coisas que você não fala?

E: Não, é que eu não gosto de falar de comentário de texto.

(...)

Pe: Quem, na sala, você falaria que faz um comentário que você fala assim: ah, esse é ... bom comentário?

E: A minha colega do lado (Gabriela, aluna considerada “boa” leitora).

Pe: Ah, tá. E tem alguém que você vê que tem coragem de fazer um comentário que você fala: ah, esse é um comentário ruim. Se fosse eu, não ia abrir a boca?

E: A Bia e a Clara. Elas sempre falam comentário ((risos)).

Pe: Mas ruins ou bons?

E: Às vezes ruins, às vezes bons.

Pe: Por que você acha que elas têm coragem de fazer tanto (comentário) bom quanto ruim?

E: Ah, elas são mais velhas na escola e elas são muito quietas. Aí elas, às vezes, as pessoas muito quietas, às vezes, a Sara é muito quieta, até demais, mas as duas são todas certinhas e, às vezes, elas não...acho que elas têm muita coragem para fazer isto.

Emília não gosta de se expor e considera que Bia e Clara, por estarem entre as alunas “mais velhas” (que estudam na escola há mais tempo, não que sejam mais velhas cronologicamente) e por serem “muito quietas” (“bem comportadas”), têm “muita coragem” e se expõem fazendo comentários, mesmo que não sejam considerados “bons”.

O comentário da colega sobre as ações “certinhas” de Bia, remete-nos à descrição que Sirota (1994), citando Mollo⁷⁰ (1970), apresenta de um “bom aluno”:

(...) distingue-se, antes de mais nada, por sua boa conduta, não conversa...comporta-se em sala. (...) Durante a aula, permanecerá calmo sem fazer algazarra...não se distrai, não gesticula...recusa-se a falar com seus colegas...levanta a mão para ser interrogado...só fala quando o professor lhe dá permissão (SIROTA, 1994, p. 65).

Segundo a professora, tal postura incomoda alguns alunos, e eles reagem não querendo fazer parte do grupo em que Bia está, conforme já mencionado:

(...) ela sempre dá um jeito de colocar a forma de pensar dela sem que isso faça que o outro fique incomodado ou ache que não é legal, mas tem aqueles que ficam incomodados com o jeito dela de ser, porque ela é muito certinha (...) então, quando fala que é do grupo da Bia, muitos não querem ((risos)) e não dão conta. Por quê? Porque sabem que ela vai pegar ali, (...) se tiver uma brincadeira, ela vai me procurar para falar que está incomodando, que está brincando, porque ela leva as coisas muito a sério e ela faz as coisas muito a sério (Trecho da entrevista com a professora).

É interessante apontar que Sirota (1994, p. 65) afirma que o “retrato do mau aluno” percebido nas observações feitas em sua pesquisa coincide com as descrições de Mollo, porém as interações que retratam o “bom aluno” são bem diferentes: “em nossas observações, ao contrário, a infração ao ritual é sinal de uma boa interação. O professor não é absolutamente o único ativo na comunicação”. Ou seja, em relação às interações verbais, os “bons” alunos nem sempre seriam “tão certinhos” como Bia. Eles

⁷⁰ MOLLO, S. *L'école et la société*. Dunod, 1970.

“infringiriam ao ritual” de erguer a mão e aguardar a vez, mostrando-se “ativos na comunicação”.

2.2.2. Leo

Nesta seção, pretende-se mostrar como Leo, por meio de suas ações diante da turma, “marca pertencimento” ao grupo dos alunos considerados leitores com “dificuldade”. Nota-se essa percepção dos alunos pelas reações do grupo nos momentos em que Leo realizava apresentações orais na sua turma. Será mostrado um evento em que o aluno apresenta oralmente uma reportagem.

Na aula do dia 10/4, Leo foi sorteado para apresentar a reportagem. Seu tom de voz, quando está à frente da turma, é muito baixo, quase inaudível. Em um momento, os colegas reclamaram que não escutavam Leo – “professora, não está dando para ouvir”.

Em outro momento, devido ao barulho dos colegas, é a professora quem reclama com a turma: “Gente, eu quero ouvir o Leo”. Durante a apresentação de Leo, a professora fez perguntas, na tentativa de ajudar a organizar sua apresentação:

P: Vamos lá, Leo.
 Leo: Leo?
 A: É. Leo. Campos!
 P: Anda, Leo!!

Nota-se, antes mesmo da apresentação, uma demonstração de desinteresse do aluno, quando pergunta: “Leo?”, e não se levanta para apresentar. A professora fala com ele de maneira firme, exigindo que ele se apresse. O aluno inicia sua apresentação de forma reticente:

L: É...eu vou falar sobre uma esfinge...sabe? ((fala olhando para P))
 P: O quê?
 L: Uma esfinge...
 Carlos: Fala para nós!
 L: ((fala olhando para P- inaudível)) Uma esfinge que estava...
 P: Uma esfinge, tá...
 L: É.

A professora faz perguntas para Leo, tentando organizar sua fala:

P: Tá, e o que é uma esfinge? Fala para nós o que você entendeu.
 ((Paulo se levanta e vai ver a reportagem que Leo levou))
 L: (inaudível).
 P: E aí?
 L: E aí...
 P: O quê que você gostou nisso aí? ((referindo-se ao resumo que ele fez em casa))

L: ((lendo)) Ela, a esfinge, tem quatro mil anos e fala aqui que ela está toda destruída...
 P: Qual esfinge?
 L: É...na...não me lembro...
 P: Ué...mas você leu uma reportagem, não colocou de onde você tirou a reportagem/
 L: Eu tirei da...do jornal...
 P: De qual jornal?
 L: Da Folha de São Paulo.
 P: E onde está o jornal, a Folhinha, cadê a Folhinha?
 L: (inaudível)
 P: Leo, quê que você escreveu aí?
 L: Eu escrevi só...que foi criada há quatro mil anos...só isso.
 P: Ah...
 L: E (inaudível)...

Leo não expressa oralmente, com clareza, os sentidos que produziu a partir da leitura feita. Enquanto ele fala, faz gestos com os braços, tentando explicar como seria a construção da esfinge, mas não diz, com palavras, o que é uma esfinge. Não foi possível discernir com clareza várias seqüências verbais de Leo, mas foi possível entender que o aluno havia compreendido, no mínimo, dois aspectos do texto: a esfinge era uma construção antiga (“foi criada há quatro mil anos”) e estava em mau estado de conservação (“está toda destruída”).

Devido ao fato de Leo falar muito baixo e os alunos não o escutarem, a turma começa a conversar enquanto ele fala. Um aluno reclama que não consegue ouvir Leo. A professora, por sua vez, reclama com os alunos que não está ouvindo Leo, devido às conversas que ocorrem no grupo e, após a apresentação, orienta o aluno a rever o resumo que havia feito, acrescentando o nome da esfinge, a razão da escolha daquela reportagem e o que o aluno aprendeu com a leitura realizada.

P: Gente,eu quero ouvir o Leo!
 L: Cada uma (inaudível) que foi construída...
 P: Tá, que mais?
 L: ((em silêncio))
 P: Leo, que mais?
 L: (inaudível)
 P: Tá, agora você tem que descobrir o nome dessa esfinge, e dizer por que você escolheu, e o quê que vai te acrescentar (saber esse assunto). Vai, pode assentar.

Este foi um evento que ilustra como Leo age na maioria das vezes em que faz apresentações orais. Agindo dessa forma, o aluno fornece evidências para o grupo que podem ser interpretadas como sendo “dificuldades” para compreender o que lê. Assim, algumas ações de Leo favorecem uma avaliação negativa a respeito de quem ele é e do que ele faz naquele grupo.

2.3. Leo “redefine” sua posição

Nesta seção, serão apresentados três eventos nos quais Leo apresenta ações diferentes das que, normalmente, na maioria das vezes, apresenta. No primeiro deles, Leo interrompe a fala de um colega e tenta sobrepor sua voz à dele. No segundo evento, ele apresenta a reportagem lida, com voz audível, em uma outra sala, e responde a uma pergunta feita por um aluno. No último evento apresentado, Leo, ao fazer dois esquemas após as apresentações dos projetos de livre escolha, usa uma estratégia denominada por ele como “malandragem”, porque é uma estratégia que vai contra a proposta da professora.

Segundo Geraldi (1995, p. 28), “como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo”. Nessas três situações, Leo demonstra que algo o motivou a agir de maneira diferente da que lhe era usual. Por algum motivo, consciente ou não, nessas situações, Leo decidiu participar das atividades propostas, agindo de forma que seria considerado um aluno “competente”.

Sirota (1994, p. 65), afirma que “o professor não é absolutamente o único ativo na comunicação” e afirma, também, que não se pode ignorar “o peso que o aluno, com todas as suas características sociais pode ter na comunicação escolar”. Segundo a autora, quando se ignora essa possibilidade de ação do aluno, se ignora “o peso do grupo constituído pela turma escolar e, ao mesmo tempo, a sutileza das negociações que cada um faz para aí estabelecer seu espaço” . De alguma maneira e por alguma razão, Leo estava estabelecendo seu espaço com ações diferentes das que manifestava na maioria das vezes.

O primeiro evento ocorreu durante a apresentação da reportagem de Luiz no dia 27/3. Leo, que, normalmente, não emitia opiniões, interrompeu a fala de um colega e elevou seu tom de voz para que sua fala se sobrepusesse à do colega.

P: Vira para os colegas. O quê que ele conta? Vocês sabem quem é o MV Bill?

A: Sei, ele é um *rapper*.

P: Ele é um cantor /

A: De rap...

P: De rap, tá.

Rafael: E todos os participantes da banda dele morreram, só ele não morreu porque ele estava preso.

P: Tá, por que...você sabe por que ele estava preso?

Rafael: Não, eu vi na televisão, porque foram assassinados.

Leo: (sobrepondo sua voz à de Rafael) dezessete crianças (confusão de vozes, Rafael falando e Leo também, até sua voz sobressair à de Rafael) dezesseis morreram e uma só não morreu porque estava na cadeia.

P: Então das dezessete crianças/

L e R: Só sobrou uma (falando junto com P).

P: Envolvidas com tráfico, só uma sobreviveu, porque estava presa.

Leo: É! Porque estava presa.

Leo estava assentado num dos últimos lugares, lendo um livro que estava aberto sobre sua carteira, enquanto os colegas apresentavam. A impressão que se tinha era de que ele estava alheio ao que ocorria na sala de aula, até o momento em que decidiu expressar seus conhecimentos sobre o assunto que estava sendo tratado. Outros eventos como esse ocorreram ao longo das observações: Leo dava a impressão de não estar acompanhando o que se passava no grupo e, de repente, fazia um comentário adequado à situação.

Essa ação de Leo indica que ele estava atento ao que ocorria na sala de aula e tinha conhecimentos prévios sobre o tema em questão. Sendo assim, decidiu participar. Ao se envolver na apresentação oral da reportagem do colega, Leo evidencia um avanço que poderia contribuir para que houvesse, na turma, uma avaliação positiva a seu respeito.

Castanheira (2004), quando analisa as ações de dois alunos em sala de aula, um considerado “bom” aluno e outro considerado aluno com “dificuldade”, indica que a “construção da inclusão” dos alunos considerados com “dificuldade” é resultado não somente de ações da professora ao recriar possibilidades de interação entre os alunos “mas, também, das ações de cada aluno em resposta a essas possibilidades”. A autora apresenta uma situação na qual “foi possível ver, por exemplo, como um estudante, em particular, buscou *redefinir sua posição* como aluno na sala de aula” (CASTANHEIRA, 2004, p. 168, grifo adicionado).

Na situação vivenciada em sala de aula, a professora “ofereceu” a oportunidade para a participação e Leo sinalizou, com suas ações, uma resposta que poderia “redefinir” o lugar que ele ocupava.

O segundo evento ocorreu no dia 12/06. Nesse dia, acompanhei um grupo de cinco alunos que foi apresentar as reportagens em outra sala e Leo estava entre eles. Eles foram à turma 1C. Apesar da proibição de ler os resumos, feita pela professora,

dois alunos leram, sendo que em deles interrompeu a leitura em um dado momento e perguntou se os alunos daquela turma estavam entendendo o que ele lia. Os outros três alunos, incluindo Leo, apresentaram a reportagem sem ler o resumo. Um aluno fez uma pergunta para Leo e ele respondeu. A postura de Leo, seu tom de voz, a segurança com que respondeu à pergunta feita foram diferentes das vezes em que ele apresentou a reportagem em sua sala de aula. Parece que Leo se sente mais seguro e à vontade diante de colegas mais novos, ou numa situação em que ele interage diretamente com colegas, sem a mediação de sua professora.

Por fim, o terceiro evento ocorreu na aula do dia 10/5, quando os alunos deveriam fazer um esquema das apresentações dos projetos individuais dos colegas. Nesse dia, Leo agiu de maneira muito interessante.

Depois das apresentações, a professora orientou os alunos a fazerem seus esquemas. Enquanto os alunos faziam seus trabalhos, fui à carteira de Leo. Durante a apresentação de Emília, contra as recomendações da professora, ele havia feito anotações na sua carteira sobre o que ela havia apresentado. Ele afirmou que aquilo era apenas “um lembrete” para fazer um esquema. Na entrevista, toquei nesse assunto com Leo. O trecho a seguir é longo, mas é importante para que se compreendam as estratégias de ação de Leo ao produzir seus esquemas, demonstrando, assim, sua compreensão.

Pe: Como que você fez para, depois, fazer os esquemas das apresentações que a professora pediu?

L: Eu acho que é *meio malandragem* o que eu fiz. Eu peguei... ela falou para não fazer esquema durante a apresentação. Aí eu peguei meu lápis, ficava na carteira, anotando as informações necessárias das coisas.

Pe: Mas tudo que elas falaram você anotou?

L: Não.

Pe: O que você anotou?

L: Eu anotei o que eu achava importante. *É mesma coisa de grifar um texto.*

Pe: Ah!

L: Eu achei, o que era importante eu anotava lá. Criador de quê? Criador de tal, tal, tal.

Pe: Umhum! E o você fez depois com essas coisas que você anotou na mesa?

L: Depois eu peguei as informações, baseado nessas informações (silêncio)

Pe: você fez...

L: eu puxei o meu esquema, com as informações, depois, apaguei.

P: Aí, você apagou a mesa, depois. E... agora, você fez/

L: e no da Sara, eu não anotei na carteira.

Pe: E você sentiu diferença na hora de fazer os esquemas?

L: eu senti, um pouco falta ...quer dizer, eu não senti falta de nada. Porque eu pensava que eu não dava conta daquilo.

Pe:Ummm.

L: Sabe, porque... gravar essas informações... por isso que eu fui anotando.

Pe: Umhum. Mas aí, na hora que você foi fazer o da Sara?

L: O da Sara, a professora já tinha visto, já tinha percebido, então fiquei com medo dela olhar outra vez.

Pe: amham.

L: Então eu parei de fazer isto e fiquei atento, até demais para o meu gosto... fiquei atento àquilo e consegui coletar todas as informações da minha cabeça.

Pe: E saiu o esquema?

L: E saiu o esquema.

Pe: Ah. Você percebeu que a professora viu que você anotou na mesa. Ela te falou alguma coisa ou você...

L: falou para eu apagar. Eu apaguei e fiquei quieto.

Pe: Mas ela falou para você apagar depois que você fez o esquema ou antes?

L: Não. Eu fiz o esquema das cores, aí ela mandou eu apagar.

Pe: Mas ela, simplesmente, falou para você apagar porque era na mesa ou ela falou para apagar e não fazer mais aquilo?

L: Ela falou para apagar porque era na mesa. E não falou nada e saiu da carteira.

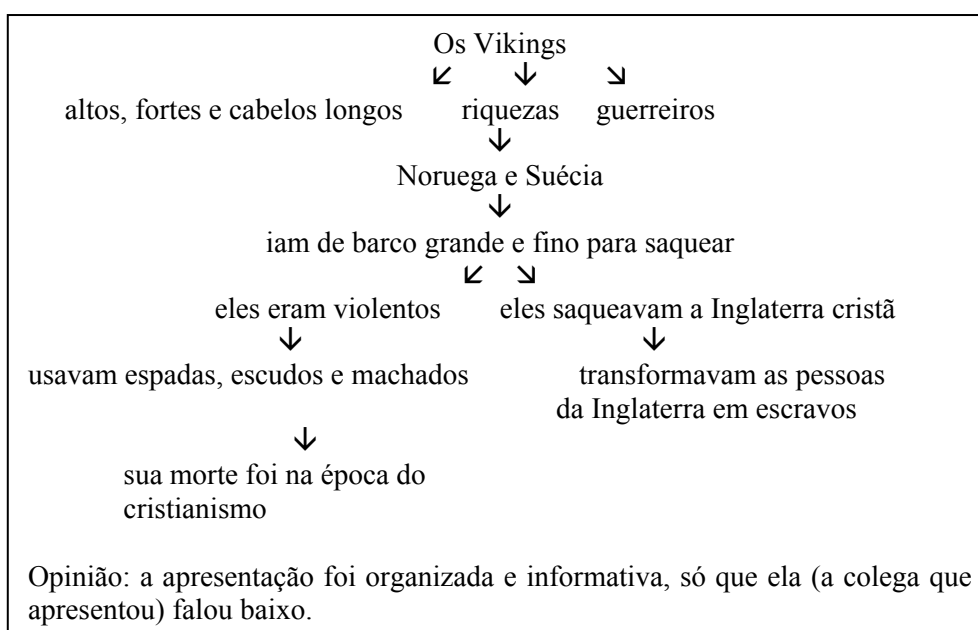
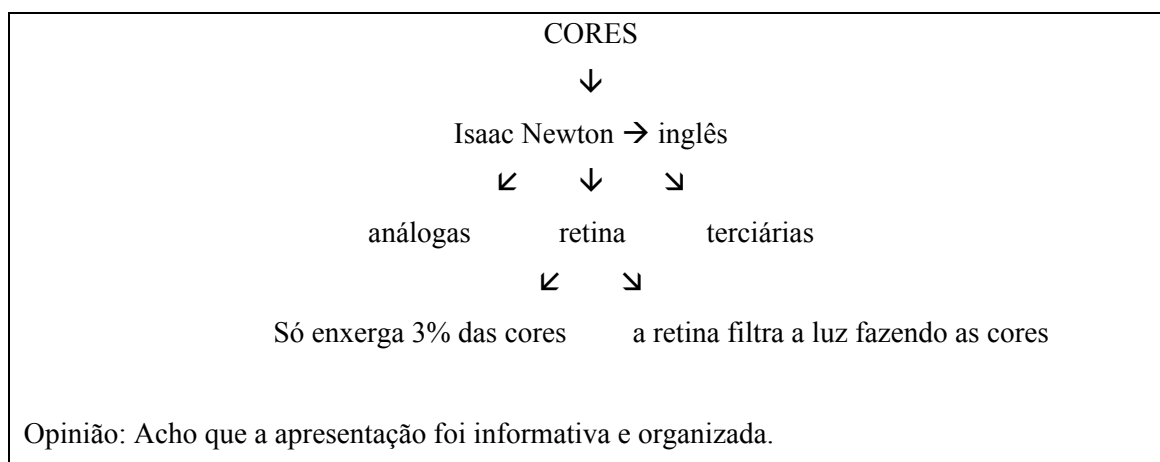
Pe: Mas ela te chamou atenção pelo fato de você ter feito anotação para te ajudar no esquema?

L: Ou por causa da mão-de-obra que é para limpar depois.

Pe: Você não tem certeza então, se foi pela mão-de-obra ou se foi...

Leo, considerado pela professora como um aluno com algumas “dificuldades” de compreensão na leitura, demonstra importantes habilidades: registra o que é mais importante para depois realizar o esquema. “É a mesma coisa de grifar um texto”, afirma ele. Fica muito atento, segundo ele: “até demais para o meu gosto”. Mas para Leo, anotar na carteira é “malandragem” porque a professora havia dito que os esquemas deveriam ser feitos após as apresentações, não durante. Considerando que sua atitude foi “malandragem”, Leo conseguiu agir de forma contrária ao que a professora havia dito, em uma situação na qual a sua atitude foi mais produtiva que seguir a orientação da professora.

A seguir, são apresentados os esquemas que Leo fez nessa ocasião. Eles foram copiados de seu caderno pela pesquisadora e demonstram a leitura que ele “produziu” das apresentações das colegas:



A respeito das ações de alunos, Green *et al.* (2005, p. 35 e 37) citam uma pesquisa realizada por Solsken⁷¹, com a intenção “de construir uma biografia de letramento para alunos individuais”, na qual se investiga a “agency” (capacidade de agir) “do indivíduo no apoderar-se de recursos culturais”. Os pesquisadores adotam uma perspectiva que vê “as crianças como agentes de mudança inseridos em sistemas sociais mais amplos. Normalmente, tendemos a associar a infância à inocência, aos potenciais futuros, e até mesmo à vitimização por parte dos sistemas, mas não à agência (agency) e à escolha”.

⁷¹ SOLSKEN, J. *Literacy, gender and work in families and in schools*. Norwood, NJ: Ablex, 1992.

Leo, que, na maioria das vezes, demonstrava uma postura que aparentava “desinteresse” e que poucas vezes emitia opiniões, teve atitudes que indicavam um “rompimento” com algumas das ações com as quais ele marcava pertencimento ao grupo de alunos com alguma “dificuldade”.

Ao elaborar esses dois esquemas, que demonstravam a compreensão da “leitura” das apresentações orais das colegas, Leo utilizou estratégias metacognitivas: anotou na carteira o que considerou relevante e ficou conscientemente atento para, posteriormente, conseguir se lembrar das informações. Ao se referir às anotações na carteira como sendo o mesmo que grifar um texto, o aluno sinaliza conhecer, também, mais essa estratégia para monitorar a construção de significados. O aluno, ao lançar mão dessas estratégias metacognitivas, evidencia avanços em relação às ações que colaboravam para reforçar o lugar que ele, freqüentemente, ocupava. Foram situações em que ele poderia estar buscando “redefinir sua posição como aluno na sala de aula” (CASTANHEIRA, 2004).

Neste capítulo, buscou-se evidenciar como os Discursos constroem os sujeitos considerados “bons” leitores e leitores com “dificuldade”, ou seja, como, através das ações verbais e não-verbais entre professora e alunos, entre alunos e alunos, mediadas ou não pela professora, e até mesmo como, através de algumas ações individuais, os sujeitos na sala de aula assumem diferentes lugares.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais sobre esta pesquisa e algumas questões que podem apontar trabalhos futuros.

Considerações finais

Esta pesquisa pretende contribuir para as reflexões que têm sido realizadas a respeito dos Discursos e da construção de leitores na perspectiva dos gêneros textuais. Buscou-se evidenciar quais são as condições de produção de leitura na escola, especificamente em uma sala de aula que tem o trabalho desenvolvido a partir dos gêneros textuais, que favorecem o pertencimento do aluno ao “grupo de alunos considerados competentes em leitura” ou ao “grupo considerado fraco em leitura” (Castanheira, 2007).

Nesta pesquisa, Discursos são considerados “formas de estar no mundo”, “formas de vida”, “kits de identidade” (Gee, 2001), que permitem aos sujeitos se posicionarem em vários lugares, conforme as diferentes identidades que assumem nas diversas situações que vivem. Envolvem, assim, além do uso das palavras, os sentimentos, os valores, as crenças, os modos de vestir e os objetos que os sujeitos utilizam.

Conforme foi apresentado, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, o projeto que a norteava sofreu modificações, em decorrência do que se observava na sala de aula, das leituras, dos questionamentos e das reflexões feitas.

Devido a essas modificações, sentiu-se a necessidade de uma abordagem de pesquisa na *perspectiva* etnográfica. Isso não significa que já não houvesse uma teoria subjacente ao que se pretendia investigar, mas que havia uma abertura para modificações que fossem necessárias. Green *et al.* (2005), ao apresentarem critérios “para se engajar numa pesquisa etnográfica”, comentam sobre critérios, formulados por Spindler e Spindler⁷² (1987):

o etnógrafo não entra em campo sem uma teoria ou como uma “tábula rasa”, mas, ao contrário, entra de uma maneira orientada teoricamente, enquanto se mantém aberto a modificações e revisões de seus conhecimentos, baseadas na análise etnográfica e em suas experiências. (...) Ainda argumentam que o problema a ser pesquisado, não somente o método, pode ser e, frequentemente, é modificado, revisado ou, às vezes, abandonado, em consideração à análise etnográfica ou em razão da consideração daquilo que os dados apontam como culturalmente relevante (GREEN *et al.*, 2005, p. 62).

⁷² SPINDLER, G.; SPINDLER, L. *The interpretive ethnography of educations: At home and abroad*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

As concepções iniciais desta pesquisa, resultantes das questões finais da monografia de conclusão do curso de Pedagogia da pesquisadora, estavam relacionadas, basicamente, aos estudos na área da Psicolinguística, na medida em que refletiam sobre o leitor e suas relações com o texto. Buscava-se evidenciar o que ocorria com o sujeito leitor, que favorecia, ou não, a construção de significados a partir da leitura de textos. As perguntas, nessa fase inicial da trajetória da pesquisa, eram: o que seria “dificuldade” de compreensão em leitura? O que seria fazer leituras consideradas “erradas”?

Nessa fase da trajetória, mesmo que já estivesse aberta a perspectiva da sala de aula como espaço de interação onde se constroem os sujeitos leitores, a pesquisadora considerava que a “dificuldade” de compreensão era algo inerente ao aluno, isto é, considerava, ainda, de uma maneira implícita, o aluno como um sujeito com “dificuldades”.

Algumas evidências, sinalizadas na monografia, já haviam conduzido a outros questionamentos, considerando-se não mais, apenas, o aluno que lia, mas a sala de aula como uma “comunidade de leitores” (Dionísio, 2000), que influenciava a construção dos sujeitos leitores.

A necessidade de questionar a sala de aula, como espaço onde são estabelecidas interações que influenciam na formação dos leitores, isto é, como contexto onde se dão as relações entre os sujeitos que lêem, trouxe a necessidade de entender o contexto como *contexto de interação*, isto é, as ações entre os sujeitos sendo constantemente interpretadas, gerando novas ações e interpretações, que, por sua vez, geram novas ações, que geram novas interpretações, e assim por diante. Os sujeitos, nessa perspectiva, são “ambientes” uns para os outros (Castanheira, 2004).

O objetivo, então, passou a ser evidenciar como o contexto de interação, construído na sala de aula, influenciava a construção dos leitores. O que os sujeitos de uma sala de aula demonstravam saber, fazer, prever e interpretar, ao participar de uma “comunidade de leitores”? O que acontecia na sala de aula que favorecia a alguns alunos serem considerados leitores competentes e a outros não?

Juntamente com esses questionamentos, que tiravam o foco somente do aluno em sua relação individual com o texto, e o colocavam, sobretudo, nas interações que se estabeleciam entre os sujeitos na sala de aula, a percepção do que seria “dificuldade” foi deslocada da concepção inicial de que os sujeitos seriam “portadores” de “dificuldade” para uma compreensão de “dificuldade” como parte de um processo de aprendizagem.

A percepção não era mais a de que o aluno *tinha* uma “dificuldade”, mas a de que ele *estaria*, naquele momento e naquelas condições, enfrentando algumas “dificuldades”, enquanto estava envolvido num processo de aprendizagem (Chabanne, 2006).

Durante as observações participantes em sala de aula, o trabalho ali desenvolvido pela professora e as formas de participação dos alunos influenciaram as decisões de como organizar o trabalho.

No início da observação, surgiu uma questão: como verificar a construção de significados a partir das leituras feitas pelos alunos, se a professora, praticamente, não utilizava perguntas, após a leitura dos textos, para verificar como os alunos haviam compreendido o que liam? A escola não utilizava livros didáticos e, além disso, a professora organizava seu trabalho com os textos na perspectiva dos gêneros textuais. Poucas foram as vezes em que a professora trabalhou com textos e perguntas, conforme o que poderíamos chamar de “moldes de um livro didático”. Ao contrário, na maioria das vezes, a proposta feita pela professora era a produção de um outro texto a partir do texto lido. Nesse sentido, Marcuschi (1996, p.80, grifo adicionado) afirma: “*sempre mostramos como entendemos um texto produzindo um outro texto. A compreensão de texto é uma forma de produção de texto*”. Portanto, foi possível observar que os textos que os alunos elaboravam, orais e escritos, eram manifestações das diversas leituras “produzidas” (Orlandi, 1987; Soares, 1998) por eles.

Uma consideração relevante nesta pesquisa relaciona-se com as concepções que os alunos constroem a respeito do que seria “bom” leitor, leitura e compreensão de textos, assunto abordado quando foram apresentadas as concepções subjacentes aos Discursos na sala de aula, buscando evidenciar o que diziam alunos e professora sobre os leitores e a leitura. As maneiras como a escola trabalha certamente marcam os sujeitos que nela permanecem.

A maioria dos alunos da sala de aula pesquisada estudava naquela escola desde a Educação Infantil. Mesmo os que estudaram, anteriormente, em outras escolas, freqüentavam escolas desde a Educação Infantil. Considerando as influências que qualquer escola exerce na vida dos sujeitos e levando em consideração que a escola pesquisada é vista como uma escola inovadora, que realiza um trabalho com a leitura na perspectiva dos gêneros textuais, é possível perceber que um trabalho dessa natureza propicia a construção de sujeitos competentes como usuários da língua e que constroem as suas concepções do que seja ler e compreender, talvez, diferentemente do trabalho feito com alunos que realizam atividades fundamentadas, principalmente, em responder

a perguntas após a leitura de textos. Os alunos demonstraram que consideram que quem compreende um texto pode produzir outro texto, como forma de manifestar a sua compreensão, conforme proposto por Marcuschi (1996). Esses alunos, praticamente, não se referem a responder a perguntas como expressão de compreensão.

Os alunos também consideram que ter um “outro” como interlocutor enriquece as possibilidades de leitura.

A influência de um “outro” que não somente a professora, mas do colega-leitor, seja dos textos escritos, seja dos textos orais que os alunos compartilham, também “marca” o sujeito-leitor. Essa influência nem sempre é intencional. “Sem querer, sem saber”, afirma Evangelista (2000), uma história vai marcando a outra.

Em relação aos “Discursos que constroem os sujeitos leitores com os gêneros textuais”, as análises indicam que trabalhando assim, na perspectiva dos gêneros textuais e realizando outros textos para manifestar a compreensão, é possível que *todos* os alunos evidenciem as leituras produzidas, que nem sempre são as mesmas. Os alunos não ficam limitados a responder perguntas que, na maioria das vezes, já são feitas com as possíveis respostas inscritas nas próprias perguntas (Dionísio, 1993). É possível, como foi apresentado neste trabalho, que os alunos, tanto os considerados “bons” leitores quanto os considerados leitores com “dificuldade”, demonstrem as leituras conforme as produziram.

Além disso, o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais possibilita um envolvimento dos alunos em atividades de usos diversos da língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Essa seria mais uma consequência positiva do trabalho desenvolvido pela professora nessa perspectiva. Os alunos tiveram oportunidade de *refletir sobre* e de *usar* a língua. Esse trabalho permitiu que os alunos se envolvessem em situações de usos da língua, à medida que era feita uma reflexão sobre como se organizavam os gêneros textuais. No recorte feito nesta pesquisa, do trabalho realizado pela professora em sala de aula, foi possível observar os alunos lendo, escrevendo e realizando apresentações orais tendo interlocutores, além da professora. Segundo Bakhtin (2000, p. 325), “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado”.

Como foi apresentado, a escrita na sala de aula, tendo um “outro” como interlocutor, provavelmente, orientou o aluno nas suas escolhas do *que dizer* e de *como dizer*, pois ele tinha a *quem* dizer. Os alunos foram envolvidos e se envolveram em

situações diversas nas quais tinham interlocutores além da professora. Nesse trabalho, algumas vezes “no espaço do ‘*como se*’” (Schneuwly e Dolz, 2004), ainda que as atividades fossem organizadas pela professora, os alunos tiveram a oportunidade de lidar com a língua num *continuum* entre o oral e o escrito (Marcuschi, 2001), a partir dos gêneros textuais reportagem/notícia, propaganda e esquemas. Fundamentados no que liam, os alunos escreviam resumos para orientar apresentações orais, elaboravam esquemas para organizar as apresentações que ouviam dos colegas e também para organizar suas próprias apresentações orais. Além disso, produziam, por escrito, propagandas de livros que seriam apresentadas oralmente e, posteriormente, expostas, por escrito, na biblioteca.

Essas foram algumas situações, dentre outras que não foi possível apresentar e analisar nesta pesquisa, de uso da língua, materializadas nos diversos gêneros textuais. Esse trabalho orientou os alunos para um “comportamento consciente quanto aos usos efetivos do modo escrito em sociedade” e foram situações que possibilitaram aos alunos “atuar legitimamente como autores, que promovem escolhas diferenciadas em função de objetivos e circunstâncias diferenciadas” (MARINHO, 1993, p.38).

Dentre as ações da professora em sala de aula no trabalho realizado com os gêneros textuais, foi observado que, em relação ao gênero reportagem/notícia, não foram propostas situações para discussão com os alunos das condições de produção e recepção desse gênero, dos vários suportes que o veiculam e das intenções de quem escreve e de quem lê reportagens/notícias. Talvez, conforme a professora mencionou, devido à falta de tempo para trabalhar a escrita desse gênero, o trabalho de considerar as condições discursivas, ao realizar as leituras e apresentações orais, não tenha sido realizado pelo mesmo motivo.

Embora a professora investisse no trabalho com a oralidade, proporcionando situações nas quais os alunos realizassem apresentações orais, insistindo, inclusive, em que os alunos não fizessem leitura dos resumos enquanto apresentavam as reportagens, ou mesmo dizendo que exigiria propagandas apenas orais, não foi observado “um procedimento sistemático de intervenções”, conforme proposto por Schneuwly (2004), em relação ao uso da linguagem oral. Os alunos realizavam as atividades de apresentações orais e eram orientados pela professora em relação ao *conteúdo temático*, porém não em relação à *construção composicional* e ao *estilo*, conforme observado por Silva e More-de-Angelis (2003) em sua pesquisa sobre o ensino da linguagem oral nos livros didáticos. Essa é uma reflexão importante e necessária a ser realizada com os

alunos, pois, embora eles sejam usuários competentes da língua em sua modalidade oral nos gêneros de uso cotidiano, ou gêneros primários (Bakhtin, 2000), ainda não o são nos gêneros secundários, que não são comuns no dia-a-dia, como as apresentações que faziam, por exemplo.

Uma investigação que não foi possível desenvolver, mas que poderia trazer contribuições para as pesquisas desenvolvidas nas salas de aulas nas quais professores trabalham sem livros didáticos, numa abordagem que prioriza os gêneros textuais, seria verificar qual o “livro didático” seria construído, ou seja, seria elaborado, ao longo do ano pela professora. Essa questão foi levantada nas discussões propostas pela professora Maria Lúcia Castanheira, quando a pesquisadora foi sua aluna no curso de graduação em Pedagogia. Mesmo que um livro didático não seja utilizado em sala de aula, ao escolher textos, levá-los para a sala e realizar um trabalho com os alunos, a professora estaria “escrevendo” o que poderia ser chamado de “seu” livro, naquele ano.

Nessa perspectiva, um trabalho futuro poderia investigar quais os pressupostos que orientam as escolhas dos gêneros textuais que os professores elegem para trabalhar com os alunos em sala de aula e quais os pressupostos que orientam as atividades realizadas após a leitura dos textos. Percebe-se um todo coerente e organizado ao longo do ano? Além disso, percebe-se uma organização do trabalho entre as diversas turmas de ciclos/séries diferentes? Há uma continuidade, no ano seguinte, do trabalho iniciado no ano anterior? Há uma progressão? Há recursividade?

Embora o trabalho realizado com os gêneros textuais, na sala de aula pesquisada, tenha possibilitado que cada aluno manifestasse a leitura produzida, escrevendo outros textos e todos tenham tido a oportunidade de fazer isso, há evidências de que somente esse tipo de atividade não é suficiente para que todos os alunos sejam incluídos no grupo dos alunos considerados competentes em leitura. Esse tipo de atividade poderia amenizar as diferenças dos lugares que os alunos ocupam como leitores, mas há indicações de que somente isso não basta. É necessário que cada aluno “responda” às possibilidades criadas nessas e também em outras situações. O aluno Leo, por exemplo, escrevia os textos propostos pela professora e realizava todas as tarefas. Porém, a maneira como ele se posicionava diante do grupo, não emitindo opiniões, ou fazendo apresentações de maneira hesitante, propiciava uma “avaliação negativa” (Castanheira, 2004) a seu respeito. Por outro lado, as situações nas quais ele agiu diferentemente, talvez numa tentativa de redefinir o lugar que ele ocupava, poderiam propiciar uma

“avaliação positiva”, como, por exemplo, quando ele elaborou um esquema a partir de anotações feitas durante a apresentação da colega.

Em relação à questão de como os Discursos influenciam a produção de leitura em sala de aula, central nesta pesquisa, foram apresentadas evidências de que os lugares que cada um ocupa na sala de aula são influenciados pelas formações imaginárias (Pêcheux, 1990) que os sujeitos constroem. A imagem que cada um tem de si e do outro favorece a construção dos sujeitos como leitores. As ações da professora e dos alunos são influenciadas pelas antecipações dessas representações.

Em relação à professora, ficou evidenciado que ela age de maneiras distintas em relação aos alunos conforme o que ela considera que eles realizarão, ou não. Suas ações, validando, ou não, as respostas dos alunos (Sousa, 1993) também influenciam a avaliação, positiva ou negativa, que o grupo constrói de cada aluno e que cada aluno constrói de si mesmo. Poderíamos dizer que essas ações da professora, também, nem sempre, são conscientes (Evangelista, 2000).

As ações dos alunos, por sua vez, também sinalizam o que eles consideram como participação apropriada na sala de aula e também influenciam a avaliação que é construída a respeito de cada um deles. As ações individuais dos alunos também podem ser consideradas como “respostas” que podem “redefinir” as posições de cada um (Castanheira, 2004), conforme foi evidenciado nas ações de Leo nesse sentido.

Uma pergunta pode ser levantada neste ponto: como os Discursos de outros contextos influenciam os Discursos construídos e evidenciados naquela sala de aula? Não foi possível desenvolver tal análise nesta pesquisa, mas foram percebidas sinalizações de que os Discursos construídos fora da sala de aula, ou mesmo em outras salas de aula, influenciam a construção do contexto de interação em sala de aula. Nos Discursos da professora, por exemplo, ao buscar respostas para as possíveis causas das “dificuldades” de seus alunos, há sinais do Discurso de uma escola que recebe vários alunos que são acompanhados por psicólogos, psicopedagogas, neuropediatras, dentre outros especialistas. Nos Discursos dos alunos, no de Emília, por exemplo, há traços de um Discurso familiar que considera que compreender um texto é ser capaz de recontá-lo, em detalhes, sem consultar o texto lido, quando sua mãe exige que ela troque de livro na biblioteca caso não conte, corretamente, o que estava escrito na primeira página do livro.

Uma análise de como os Discursos de outros contextos influenciam no contexto de interação de uma sala de aula, especialmente em relação à leitura, poderia contribuir

com os estudos de como os Discursos influenciam a produção de leitura em sala de aula. Castanheira (2004, p. 28, 29) já indicou que as experiências dos sujeitos em diversos grupos sociais “pode(m) ampliar seu repertório de participação” ou, por outro lado, “pode(m) ser potencialmente problemática(s), uma vez que as demandas e expectativas de participação variam de um grupo para o outro”.

Considerando, ainda, que esta pesquisa limitou-se à observação de uma sala de aula somente, na qual o livro didático não era utilizado e o trabalho era desenvolvido na perspectiva dos gêneros textuais, uma futura pesquisa poderia investigar quais seriam os resultados de um trabalho desenvolvido em uma sala de aula que utilize o livro didático na perspectiva dos gêneros textuais. Um estudo dessa natureza poderia ser contrastado com esta pesquisa e poderia contribuir com os estudos realizados no sentido de evidenciar as possibilidades e os limites do uso, ou não, de livros didáticos e do trabalho com gêneros textuais.

Por fim, uma consideração relaciona-se com o trabalho desenvolvido pela professora da sala de aula pesquisada numa perspectiva geral. Muitas pesquisas realizadas em salas de aula têm sido desenvolvidas. Vários pesquisadores estão tentando dar visibilidade ao que tem sido construído nas/pelas escolas. Isso é fundamental para proporcionar reflexões que promovam a oportunidade de melhor organizar as práticas pedagógicas, tanto através da percepção das práticas que têm apresentado resultados negativos, apontando assim caminhos que talvez tenham que ser repensados, como através da percepção de práticas que têm apontado resultados positivos, sugerindo, por sua vez, caminhos que poderiam ser fortalecidos e seguidos, o que, considero ser o caminho apontado nesta pesquisa, através do trabalho realizado pela professora da sala de aula pesquisada. Nesse sentido, esta pesquisa se insere no campo das pesquisas consideradas como “pesquisas fortalecedoras” (KLEIMAN, citado por SILVA, 2007), isto é, pesquisas que têm apontado práticas pedagógicas que apresentam resultados positivos.

Sendo assim, as análises apresentadas nesta pesquisa procuraram evidenciar “como as oportunidades de aprendizagem são construídas em sala de aula e como os indivíduos utilizam essas oportunidades de maneiras particulares” (Green *et al.*, 2005, p. 41). Considerando que o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais é, relativamente, novo nas escolas, é necessário que outras pesquisas dêem, ainda, mais visibilidade a tais práticas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. *A etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 149-182.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNL D diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “A Escolinha do Professor Mundo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 253-275.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. 1997.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. 2005. 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. 2002. 207 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

_____. *Leitura como processo: caderno do formador*. Belo Horizonte: CEALE/Fae/UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 125-159.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMERON, Deborah. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications, 2001.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. 2006. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Belo Horizonte, 2007. Inédito.

CHABANNE, Jean-Luc. *Dificuldades de aprendizagem*. Um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

COLLARES, C.A.; MOYSÉS, M. A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do primeiro grau no município de Campinas. *Em Aberto*. Brasília, ano 11, n. 53, p.12-29, jan./mar. 1992.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, Maceió, v. 19, p. 163-174, dez. 1996.

_____. Entre textos e hipertextos. In: _____ (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 65-84.

_____. A produção de gêneros textuais na escola. Disponível em <www.fae.ufmg.br/ceale/menu_abas/aco_educacional/projetos/ceale_debate/textos/Audios_e_a_presentacoes/menu=descrição_projeto>.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 2002, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002, CD rom.

COSTA VAL, M. Graça. Em busca de uma concepção de língua e de linguagem (trecho adaptado). In: _____. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996. Cap. 2, p. 83-122.

_____. *Da frase ao discurso: pequeno panorama dos estudos linguísticos*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. Inédito.

_____. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 125-152.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina, 2000.

_____. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-84.

ERICKSON, Frederick. Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. In: GREEN, Judith *et al.* *Handbook of complementary methods in education research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 177-191.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. *Cadernos Cedes 28 – O sucesso escolar: um desafio pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992. p.75-86.

EVANGELISTA, Aracy A. M. *et al.* *Professor-leitor aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1998. Caderno Ceale Intermédio.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da literatura*. Entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras. 2000. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, Cláudia Avellar. *Imagens faladas: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de Biologia*. 2002. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FURTADO, Marília Rocha. *Leitura e interpretação: diagnóstico para possíveis intervenções*. 2004. 37 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GEE, James Paul. Discourse and sociocultural studies in reading. In: BARR, Rebecca *et al.* (Eds.). *Handbook of Reading Research*, v. 3. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 195-207.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 44, n.8, p. 714-725, May 2001.

_____. *Situated language and learning*. A critique to traditional schooling. New York/London: Routledge, 2004.

_____. *La ideología en los discursos*. Linguística social y alfabetizaciones. Trad. castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. Leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1985.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 452, p. 13-79, dez. 2005.

GUMPERZ, J. J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: GUMPERZ, J. C. (Org). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-183.
HEATH, Shirley. Ethnography in Education: defining the essentials. In: GILMORE, Perry; GLATTORN, Alan A. *Children in and out of school*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1982. p. 33-55.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *No mundo da escrita*. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1993.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989a.

_____. *Texto e leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989b.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio, Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua. *Em Aberto*, Brasília, v.16, n. 69, p. 64-82, 1996.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: Zilberman, R.; SILVA, E.T. (Orgs.). *Leitura*. Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 1998. p. 38-57.

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001b. p. 23-50.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Beatriz *et al.* *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Paraná: Editora Kaygangue, 2005. p 17-33.

MARINHO, Marildes. As condições de existência do texto escolar. *Viva Voz Cadernos do Departamento de Vernáculos*, Belo Horizonte, v. 3, p. 33-45, 1993.

_____. *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. 2001. 301 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARTINS, Aracy Alves. Livros didáticos de português: ciência? arte? In: PAULINO, Graça. COSSON, Rildo (Orgs.) *Leitura literária. A mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 137-145.

MIRANDA, Marildes M. Os usos sociais da escrita no cotidiano. *Leitura: teoria e prática*, ano 2, n. 20, p. 17-33, dez. 1991.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: _____. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 101-142, vol. 2.

OCHS, Elianor. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B.B. (Eds.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, Marta Hokl. *Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento*. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1987.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990. p. 79-87.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. *Leitura: teoria e prática*, ano 9, n. 15, p. 12-16, jun. 1990.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 69-99.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. (Coord.) Trad: Maria Luiza Silveira. *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.231-249.

_____. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 31-54.

_____. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____ (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Econômica, 1997. p. 13-57.

SENA, M^a das Graças de Castro. Uma clínica das dificuldades escolares. *Dispositivo*, Belo Horizonte, n.1, p. 73-78, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – Das práticas da linguagem aos objetos de ensino. In: _____ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p 71-91.

_____. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: _____ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes; MORI-de-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5^a a 8^a séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 185-210.

SILVA, Santuza Amorim da. *Leitura e Práticas de Formação Docente: o caso do Pró-Leitura*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R.; SILVA, E.T. (Orgs.). *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 1998. p. 18-29.

_____. Concepções de linguagem e ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org). *Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: SEPE, 2001. p. 49-73.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: Discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-34.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio. *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1993.

SOUZA, Cláudia Mara. *O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas x habilidades de leitura em livros didáticos*. 2005. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

TEIXEIRA, Mariluce Badre. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p.193-226.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

ANEXOS

Anexo 1

Parte do texto e das questões propostas no trabalho de monografia de conclusão do curso de
Pedagogia.

1ª parte

Na delegacia

Carlos Drummond de Andrade

Perguntas

- 1) Sobre o que o texto vai falar?
- 2) Você sabe o que é uma delegacia? Já viu uma? Como é?
- 3) Que tipo de texto você vai ler?

2ª parte

- Madame, queira comparecer com urgência ao Distrito. Seu filho está detido aqui.

- Como? O senhor ligou errado. Meu filho detido? Meu filho vive há seis meses na Bélgica, estudando Física.

- E a senhora só tem esse?

- Bom, tenho também o Caçulinha, de dez anos.

- Pois é o Caçulinha.

- O senhor está brincando comigo. Não acho graça nenhuma. Então um menino de dez anos foi parar na Polícia?

- Madame vem aqui e nós explicamos.

A senhora correu ao Distrito, apavorada. Lá estava o Caçulinha, cabeça baixa, silencioso.

- Meu filho, mas você não foi ao colégio? Que foi que aconteceu?

Perguntas

- 4) Sobre o que você pensou enquanto lia o texto?
- 5) O texto fala sobre o que você pensou?
- 6) Quem participou dessa conversa? Como você chegou a essa conclusão?
- 7) Essas pessoas estão conversando face-a-face?
- 8) Em que lugar cada uma dessas pessoas está?
- 9) Qual foi o motivo da conversa?
- 10) O que é distrito? Como você sabe?
- 11) A mulher ficou surpresa com o que disseram para ela? Por quê?
- 12) Uma criança pode ser detida na polícia? Há crianças que podem ser detidas? Quando isso pode ocorrer?
- 13) Como você imagina o Caçulinha e sua família? São ricos ou pobres? Qual a cor deles?
- 15) O que pode ter acontecido para que o Caçulinha estivesse na delegacia?

Anexo 2

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA (Texto)

NOME: _____

PROFESSORA: _____ DATA: ____/____/____

HISTÓRIA DE ASSOMBRAÇÃO

Mário Neme

Pois não é que eles vinham vindo pela estrada frio, Nhô Bê e Chico, dois homens. Vinham vindo pelo estradão sem fim, naquela noite amarga de escura, nem uma estrela no céu, nenhuma claridade, tudo negro, tudo medonho. Era quase meia-noite e eles vinham vindo, só com o facão na cintura, voltando para o rancho.

Nisso estavam chegando perto da casa do defunto Miguelangelo, uma tapera, abandonada, que de noite apareciam lá não sei quantas almas do outro mundo. Muita gente já tinha visto as tais almas cantando, tinha dado tiro nelas, mas a bala não pegava. Uma tocava viola, uma viola chorosa e bem afinada, mas ninguém via a viola. Coisa misteriosa. Era mesmo daquelas assombrações que a gente respeita e passa longe, evita elas, mas Nhô Bê não acreditava “nessas bobagens, não”.

- Isso de assombração é besteira, Chico.

- Se é, compadre.

- Pois eu não acredito nisso e acho que é até pecado acreditar. O pessoal lá em casa é meio besta, acredita, isto é, a mulherada que é meio besta.

- Em casa também, compadre.

- Negadinha boba, Chico. Onde se viu?! Eu nunca tive medo dessas invenções.

- Nem eu, Nhô Bê, nem eu.

Eu estava orgulhoso de ver dois bravos com essa coragem formidável, isso sim, era gente pra pôr num conto, até dava gosto lidar com eles. Precisava ver quando, daí a pouco, desabou uma tempestade de acabar o mundo, daquelas mesmo de lavar a terra e a gente não de agüentar em pé debaixo dela.

Chuuáaa, e a aguaceira caía que não era vida! Então, os dois homens estavam bem pertinho da casa mal-assombrada, onde tinham matado o defunto Miguelangelo. Foi uma barbaridade aquela morte, quebraram os dentes dele, quebraram os dedos dos pés e das mãos e depois deixaram o velho ir morrendo devagarinho, naquele sofrimento, que só aquilo merecia o céu.

Estavam mesmo na frente da casa, e a chuva de não se agüentar embaixo. Nhô Bento falou para o companheiro:

- Acho que é melhor a gente entrar na casa e esperar passar a chuva, Chico.

- Mas é que essa casa tem uma fama desgraçada, compadre...

- O que é isso, Chico? Pois a gente não tem medo de assombração.

- Ah! é mesmo, compadre! Então vamos.

E foram. E entraram sem abrir a porta, porque não tinha porta mais, nem janela.

Mas entraram com muita precaução, espiaram pra dentro, foram andando de manso, chegaram no centro da casa, juntaram uns gravetos, e tal, e fizeram fogo.

O fogo, eles disseram, lá entre eles, que era para esquentar o corpo, mas eu desconfio que era para espantar as almas do outro mundo. Porque, francamente, eles não estavam tão firmes, não. Coragem eles tinham e bastante, mas numa hora dessas, num lugar assim de má fama, meia-noite, aquela chuva torvando, aquela casa escangalhada, a gente fica mesmo meio esquerda. Mas eles estavam ali, firmes.

De repente, um barulhinho esquisito, que nem gente que pisa disfarçado. Os dois estavam agachados na frente do foguinho, nessa hora os olhos, ficaram assuntando pro lado do barulho, que era no vão da porta.

Pra dizer a verdade, estavam com os olhos deste tamanho, olhavam um pro outro e depois pra porta. Outro barulhinho mais perto e apareceu uma sombra se mexendo na porta. Nhô Bê puxou a faca da cintura. Chico segurou a “pernambucana” e ficou pronto pra enfrentar o bicho. Mas, porém, o bicho não era “aquele bicho”. Era um franguinho. O pobre vinha todo molhado, pingando chuva, querendo encontrar um cantinho pra esquentar. Aquilo foi contentamento pros dois, um alívio pra eles, até pra mim que não tinha nada com o caso. Não é que eles tivessem medo, mas, numa hora daquelas, aquele barulho na porta, um negócio assim que vinha agachado pro lado deles, era mesmo pra gente arregalar os olhos e para suspiração.

- Está vendo, Chico, se a gente tivesse medo podia até morrer de susto agora, pois é só um franguinho.

- Pois é, compadre, um franguinho, um franguinho, compadre...

O franguinho veio vindo, chegou perto do fogo, chacoalhou as asas, esticou o pescoço pra cima, fez assim uma carinha de gente e falou pro dois com voz de trovão:

- PUXA VIDA, COMO ESTÁ CHOVENDO, NÃO?

Anexo 3

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS

NOME: _____

PROFESSORA: _____ DATA: ____/____/____

O POMBO ENIGMÁTICO

Na inelutável necessidade de amor (era quase primavera), pombo e pomba marcaram um encontro galante quando voavam no azul do Rio de Janeiro. Era bem de manhãzinha.

- Às quatro em ponto me casarei contigo no mais alto beiral – disse o pombo.
- Candelária? – perguntou a noiva.
- Do lado norte – respondeu ele.

- Tá – assentiu com alegria e pudor a pomba. Pois, às quatro azul em ponto, pomba pontualíssima, pousava pensativamente no beiral. O pombo? O pombo não.

A pombinha que era branca em exagero, arrulhava, humilhada e ofendida com o atraso, contemplando acima do campário todas as possibilidades da rosa-dos-ventos. Mas na paisagem do céu voavam só velozes andorinhas garotas, porque as andorinhas mais velhas enfileiravam-se nas cornijas, pensando na morte, como gente fina, lá dentro, nos dias solenes de missa de réquiem.

Quatro e dez. Quatro e um quarto. Uma pombinha sozinha, à mercê quem sabe de um gavião, lendário, mas possível. Sol e sombra. Como custa a passar um quarto de hora para uma noiva que espera o noivo no mais alto beiral. Como a brisa é triste. Como se humilha em revolta a noiva branca.

Ah, arrulhou de repente a pomba, quando distinguiu, indignada, o pombo que chegava caminhando pelo beiral mais alto, do outro lado, lá onde, um pouco além, gritavam esganadas gaivotas do mar pardo do mercado. Irônica, perguntou a pomba:

- Perdeste a noção do tempo?
- Perdão, por Deus, perdão – respondeu o pombo. – Tardo, mas ardo. Olha que tarde!...

- Que tarde? – perguntou a pomba.
- Que tarde! Que azul! Que tarde azul!
- Mas e eu?! – disse a pomba. – Sozinha aqui em cima!

- A tarde era tão bonita – disse o pombo gravemente - , a tarde era tão bonita, que era um crime voar, vir voando.

- Mas e eu?! Eu!? – queixava-se a pomba.

- A tarde era tão bonita – explicou o pombo com doce paciência – que eu vim andando, que eu tinha de vir andando, meu amor.

Paulo Mendes Campos. Quadrante. Rio de Janeiro, Ed. Do Autor, 1962.

Anexo 4

Trecho do Projeto Pedagógico

São as seguintes as competências que se pretende desenvolver ao longo do Ensino Fundamental, em cada uma das áreas do conhecimento, de maneira que os conteúdos sempre façam sentido para o aluno e relacionem-se com sua vida:

LINGUAGENS

- Utilizar a língua oral e escrita como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, experiências, conhecimentos, opiniões e sentimentos de forma clara e adequada bem como de interpretar e usufruir das produções culturais, fazendo uso correto das palavras e dos aspectos lingüísticos atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Relativizar os conceitos de certo e errado determinados pela norma culta, compreendendo os códigos e as linguagens humanas como produções culturais históricas e dinâmicas;
- Ampliar o conhecimento e compreensão de mundo, bem como sua rede de comunicação e relação social, utilizando a leitura e a escrita como ferramentas de participação na história de seu grupo;
- Questionar a realidade, formulando problemas e concebendo soluções, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Alcançar sintonia na relação com as pessoas, sabendo ouvir, compreender e interpretar a fala do outro, respeitando as diferenças de idéias, estilos e conhecimentos de cada um;
- Compreender a função social da leitura e da escrita, conhecendo as características dos vários gêneros textuais e utilizando-os no dia a dia de forma ética e reflexiva;
- Ler textos e temas de maneira autônoma, segundo seu interesse e necessidade, reconhecendo, aderindo ou recusando posições, valorizando a literatura, em especial a brasileira.

Anexo 5

Resumo produzido por Leo

Anexo 6

Resumo produzido por Paula

Anexo 7

Resumo produzido por Bia

Anexo 8

Resumo produzido por Paula

Anexo 9

Resumo produzido por Bia

Anexo 10

Resumo produzido por Lucas

Anexo 11

Texto que originou esquemas