

SUZANA DOS SANTOS GOMES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO
LETRAMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO DAS PRÁTICAS DE
LEITURA E DAS CAPACIDADES DE
LINGUAGEM NAS DISCIPLINAS
CURRICULARES**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

SUZANA DOS SANTOS GOMES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO LETRAMENTO ESCOLAR:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DAS PRÁTICAS DE LEITURA
E DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM
NAS DISCIPLINAS CURRICULARES**

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

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

G6331 Gomes, Suzana dos Santos,
Limites e possibilidades do letramento escolar : um estudo etnográfico das
práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares /
Suzana dos Santos Gomes. – UFMG/FaE, 2010.
382 p. , enc, il.

Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.
Orientadora: Maria Lucia Castanheira.
Bibliografia: p. 295-326.
Anexos p. 327-382.

1. Educação -- Teses. 2. Etnografia. 3. Letramentos -- Leitura. – Capacidades de
linguagem. 4. Análise do discurso. 5. Gêneros do Discurso. 6. Professores --
Formação profissional.
I. Título. II. Castanheira, Maria Lucia. 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

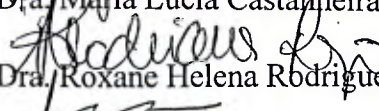
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: **Conhecimento e Inclusão Social**

ATA DA 219ª (DUCENTÉSIMA DÉCIMA NONA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: **Conhecimento e Inclusão Social**

Aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e dez realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **“Limites e Possibilidades do Letramento Escolar: Um Estudo Etnográfico das Práticas de Leitura e das Capacidades de Linguagem nas Disciplinas Curriculares”** da aluna **Suzana dos Santos Gomes**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Maria Lucia Castanheira - Orientadora, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Amauri Carlos Ferreira, Delaine Cafiero Bicalho e Eliana Amarante de Mendonça Mendes. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma argüição pública à candidata. Terminadas as argüições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese aprovada, destacando a relevância dos resultados para as práticas em sala de aula e para a pesquisa em letramento escolares e leitura. Ressaltou ainda a exatidão da análise etnográfica e discursiva feita sobre os dados selecionados.

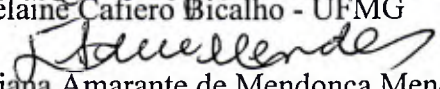
O resultado final foi comunicado à aluna **Suzana dos Santos Gomes** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutor em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 8 de março de 2010.

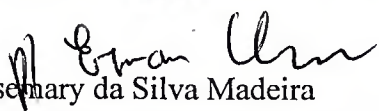

Profa. Dra. Maria Lucia Castanheira - Orientadora


Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo - UNICAMP

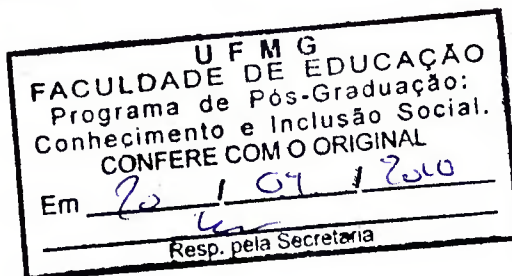

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira - PUC-Minas


Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho - UFMG


Profa. Dra. Eliana Amarante de Mendonça Mendes - UFMG


Rosemary da Silva Madeira

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG



À minha família, pelo infinito amor
e dedicação a mim dispensados
em cada dia do meu viver.

AGRADECIMENTOS

As palavras não expressam a gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta pesquisa. Ao longo de toda a trajetória, nos momentos de alegria e nos momentos difíceis, não me vi sozinha. Sempre contei com o calor humano e a solidariedade das pessoas.

A Deus, que habita em mim e que me insuflou a humana essência. Com este trabalho, vivenciei algo muito importante: “Tudo posso Naquele que me conforta” (Fl 4,13).

A meu pai, Antônio, modelo de leitor.

À minha mãe, Maria (*in memoriam*), por me trazer à vida e por sua infinita paciência.

À Maria Lúcia Castanheira, minha orientadora, pela condução segura e compreensiva, que me fez chegar ao termo, e pela paciência infinita. Ela foi importante neste empreendimento enunciativo.

Às professoras Roxane Rojo e Delaine Cafiero, por todas as contribuições dadas no exame de qualificação marcadas pelo dialogismo e compreensão ativa. Tudo o que ficou melhor na tese daí para frente contou com a valiosa contribuição delas.

À Maria das Graças Bregunci (Gracinha), minha maior interlocutora nesses anos de vida acadêmica, por acreditar em meus projetos e sempre me estimular.

À querida Ângela Dalben, pelas oportunidades acadêmicas e profissionais na Faculdade de Educação da UFMG, pelo carinho, confiança, incentivo em todas as horas.

À professora Eliana Amarante, grande mestra, professora e amiga, que com seu estilo e apontamentos desafiadores muito contribuiu para minha formação.

Aos Professores Doutores desta banca examinadora, Francisca Maciel (representante da Lulu), Roxane, Delaine, Eliana, Ângela Dalben, Amauri e Hércules, pela competência e atenção. Sinto-me honrada com a participação de todos vocês.

À Judith Green, pela contribuição durante os dez meses de Doutorado Sanduíche na Universidade da Califórnia, EUA, sob sua orientação. Com suas aulas, muito aprendi sobre pesquisa etnográfica.

Aos amigos de Santa Bárbara, EUA, especialmente os que encontrei no Office of International Students & Scholars (OISS), dentre eles Mônica Hobin, Mary Jacob, Luz María, Irina Tolypo, Ruth Sack, Edith Hollister, Katheline Scott que, durante o Doutorado Sanduíche, me acolheram e sempre foram solícitos comigo.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social e ao CEALE que, além de trazerem inúmeras contribuições aos meus estudos, foram presença de apoio e estímulo.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – FALE/UFMG –, em especial às professoras Eliana Amarante, Delaine Cafiero, Graça Costa Val e Graça Paulino (FaE/UFMG), que me ajudaram a compreender e a acreditar na abordagem enunciativa de ensino da linguagem e por meio de suas aulas me proporcionaram espaços de discussão e crescimento acadêmico.

À PUC Minas, pelo Programa Permanente de Capacitação Docente, fundamental para a realização deste trabalho e com a qual espero partilhar, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, os saberes que com esta tese construí.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela disponibilização da licença para aperfeiçoamento profissional, que tornou possível a realização deste estudo.

À amiga Mercia Moreira (*in memoriam*), que me mostrou, constantemente, que a amizade verdadeira é o alimento da alma das pessoas que não passam em vão pela vida.

Ao João Rodolfo Lauton (nobre encontro recente) pelo carinho imensurável e presença rejuvenescedora.

Aos amigos Ana Terezinha, Mary D'Andréa, Darci Lambertucci, Mário Lambertucci, Cecílio de Oliveira, Sebastião Faria Filho que, em exercício de amizade, contribuíram generosamente para a construção dessa obra e a todos que direta ou indiretamente foram companheiros nesta jornada.

À minha Tia Jandira e aos meus irmãos e irmãs Dulcinéa, Solange, Antônio Carlos e André Luiz, pelo carinho, por se preocuparem tanto comigo, sempre querendo saber por que eu estudo tanto.

Aos meus sobrinhos Carla Cristina, Débora (Bibica), Júnior, Gustavo, Leonardo, Diego, Mateus, Davi e a Amanda pela proximidade e por me fazerem acreditar no futuro.

Às colegas do Doutorado e do CEALE, em especial Célia, Sara, Gláucia, Jaqueline, Adilene, Regina e Nilza, pela força, pelo companheirismo, pela amizade e pela cooperação ao longo da jornada, sem as quais teria sido mais fatigante.

Aos alunos da Escola Municipal Hilton Rocha e da Escola Municipal Eleonora Pierucetti, sujeitos desta pesquisa, que foram receptivos e solidários e colaboraram comigo ao longo do processo de coleta de dados e pelo surpreendente envolvimento e abertura da turma.

Aos professores da Escola Municipal Eleonora Pierucetti e da Escola Municipal Hilton Rocha, que me apoiaram na execução da pesquisa, em especial à Soraia, que abriu caminho para essa possibilidade.

À Tucha e à Aline, pelo compromisso, competência e suporte dado na revisão de português e formatação do texto da tese.

Ao CNPq, pelo financiamento da minha pesquisa, que me possibilitou realizar o Doutorado Sanduíche nos Estados Unidos.

Aos meus alunos do Ensino Superior e dos Cursos de Pós-Graduação do PREPES e da PUC Virtual, razões de minhas buscas.

A todos os amigos, cujas vozes ecoam em mim.

A todos os que foram sujeitos, leitores, escritores e vozes desta história.

A todos aqueles que não cito, mas que torceram para que eu chegasse ao final, acreditaram em mim e até sofreram comigo.

*Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.
[...] A significação pertence a uma palavra,
que só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.
[...] Ela não está na palavra nem na alma do falante,
assim como também não está na alma do interlocutor.
Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor
produzido através do material de um determinado complexo sonoro.
É como uma fâisca elétrica que só se produz
quando há contato dos dois pólos opostos.
(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992, p. 132)*

RESUMO

Nesta pesquisa, apresenta-se o resultado da análise das práticas de leitura de professores de Português, Inglês, Educação Artística, Geografia, História, Ciências e Matemática na segunda fase do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública municipal. Investigou-se em que medida as práticas discursivas adotadas pelos professores influenciaram no desenvolvimento das capacidades leitora de compreensão e das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Adotou-se como fundamentos a Teoria da Enunciação e dos Gêneros de Discurso de Bakhtin e seu Círculo (1929, 1952-1953, 1979), o arcabouço teórico de Vygostky (1930, 1934-1935) sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem e mediação, como também os postulados de Heath (1982-1983), Street (1984, 1993, 1995); Barton e Hamilton (1998, 2000) sobre letramentos. O trabalho foi desenvolvido com base na etnografia interacional e consideradas as contribuições de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001). Na análise, foram verificados os gêneros do discurso em circulação nas aulas, os modos de leitura e a mediação do professor nas práticas discursivas entre os alunos, identificando, no discurso em sala de aula, evidências das capacidades leitoras ensinadas/apreendidas. Os resultados apontaram os limites e as possibilidades do letramento escolar, bem como reafirmaram a emergência da formação de professores no campo do letramento e dos gêneros do discurso, tendo em vista a criação, no âmbito da escola, de um projeto de leitura assumido por todas as áreas do conhecimento e a demanda por maiores investimentos nas políticas públicas de incentivo à leitura no contexto escolar e extraescolar.

Palavras-chave: Etnografia – Letramentos – Leitura – Gêneros do discurso – Capacidades de linguagem.

ABSTRACT

This doctoral dissertation presents the results of the analysis of reading practices of teachers of Portuguese, English, Arts, Geography, History, Science and Mathematics at two local public secondary schools. I examined the extent to which discursive practices adopted by teachers influenced the development of reading skills in terms of understanding, assessment, and replication of the text. The primary guidelines for this research were Bakhtin's theories of enunciation and speech genres (1929, 1952-1953/1979), the theoretical framework of Vygotsky (1930,1934,1935) on human development, learning and mediation; and the postulates of Heath (1982,1983), Street (1984, 1993, 1995) and Barton & Hamilton (1998, 2000) on literacy. The research was developed on the basis of interactional ethnography and considered the contributions of Castanheira, Crawford, Dixon & Green (2001). In the analysis, I observed the types of discourse used in the classroom, the ways of reading and the mediating role of the teacher in the discursive practices among students in order to identify evidence of the reading skills taught / learned in the classroom. The results showed the limits and possibilities of school literacy, reaffirmed the urgency of teacher education in the field of literacy and discourse genre in order to create both a school reading project undertaken by all areas of knowledge and the demand for greater investment in public policies to encourage reading in the school context and out of school.

Keywords: Ethnography – Literacy – Reading – Genres of Discourse – Reading Skills

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Número de aulas por disciplina – Escola 1.....	113
TABELA 2 –	Perfil dos professores.....	125
TABELA 3 –	Perfil dos alunos.....	126
TABELA 4 –	Trajetória escolar.....	126
TABELA 5 –	Participação em projetos.....	127
TABELA 6 –	Capacidades adquiridas <i>na/da</i> trajetória escolar.....	127
TABELA 7 –	Coisas que gosto de fazer na escola.....	128
TABELA 8 –	Preferência entre as disciplinas do currículo escolar.....	128
TABELA 9 –	Justificativa da preferência.....	129
TABELA 10 –	Rejeição entre as disciplinas do currículo escolar.....	129
TABELA 11 –	Justificativa da rejeição.....	130
TABELA 12 –	Gostaria que os professores... ..	130
TABELA 13 –	Número de aulas por disciplina – Escola 2.....	131
TABELA 14 –	Dificuldades para ler, escrever, falar em público e fazer exercícios.....	132
TABELA 15 –	Dificuldades para	132
TABELA 16 –	Justificativa das dificuldades... ..	133
TABELA 17 –	Uso do tempo após o horário escolar.....	134
TABELA 18 –	Gênero do discurso utilizado fora da escola.....	135
TABELA 19 –	Gosto pela leitura.....	135
TABELA 20 –	Tipo de leitura.....	136
TABELA 21 –	Formas de aquisição dos textos	136
TABELA 22 –	Acesso à internet.....	137
TABELA 23 –	Local de acesso à internet.....	137
TABELA 24 –	Formas de utilização do computador.....	138
TABELA 25 –	Gosto pela escrita	139
TABELA 26 –	Produção de texto	139
TABELA 27 –	É fácil porque	139

TABELA 28 –	É difícil porque	139
TABELA 29 –	Uso da escrita fora da escola.....	140
TABELA 30 –	Formas de utilização da escrita fora da escola.....	140
TABELA 31 –	Eu me considero... ..	142
TABELA 32 –	Justificativa.....	142
TABELA 33 –	Gêneros do discurso nas práticas de leitura – O que se lê.....	186
TABELA 34 –	Gêneros do discurso em uso nas disciplinas curriculares - Escola 2.....	186
TABELA 35 –	Gêneros do discurso e percentuais (%) predominante por disciplina.....	189
TABELA 36 –	Como se lê? Modos de leitura	194
TABELA 37 –	Capacidades de leitura nos subeventos de Ciências.....	276
TABELA 38 –	Capacidades de leitura nos subeventos de Geografia.....	279
TABELA 39 –	Capacidades de leitura nos subeventos de Inglês.....	281
TABELA 40 –	Capacidades de leitura – Percentual (%) representativo de predomínio nas práticas de ensino.....	282

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Evento de letramento - Aula de Ciências, Escola 1, 6ª série do Ensino Fundamental.....	114
QUADRO 2 –	Evento de letramento - Aula de Português, Escola 1, 6ª série do Ensino Fundamental	117
QUADRO 3 –	Metodologia de análise dos dados - Escola 2.....	151
QUADRO 4 –	Relação da primeira aula das disciplinas curriculares.....	157
QUADRO 5 –	Fluxo de letramento da primeira aula das disciplinas curriculares.....	158
QUADRO 6 –	Gêneros do discurso no espaço interacional disciplinar.....	167
QUADRO 7 –	Evento de letramento na aula de Português	169
QUADRO 8 –	Unidades de sequência interacional subevento – Comparando figuras.....	173
QUADRO 9 –	Subevento de leitura na aula de Português.....	177
QUADRO 10 –	Modos de leitura	192
QUADRO 11 –	Eventos de leitura nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês.....	200
QUADRO 12 –	Síntese descritiva e contrastiva dos eventos de leitura.....	202
QUADRO 13 –	Evento de letramento de Ciências.....	208
QUADRO 14 –	Evento de letramento de Geografia.....	230
QUADRO 15 –	Evento de letramento de Inglês.....	254
QUADRO 16 –	Compreensão de textos: capacidades de leitura ensinadas/aprendidas na aula de Ciências.....	275
QUADRO 17 –	Compreensão de textos: capacidades de leitura ensinadas/aprendidas na aula de Geografia.....	278
QUADRO 18 –	Compreensão de textos: capacidades de leitura ensinadas/aprendidas na aula de Inglês.....	280

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Capacidades de decodificação.....	90
FIGURA 2 –	Capacidades de compreensão (Estratégias).....	91
FIGURA 3 –	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (Interpretação, interação).....	92
FIGURA 4 –	Representação da lógica de questionamento construída.....	154
FIGURA 5 –	Ações nos eventos de letramento das disciplinas na primeira aula.....	164
FIGURA 6 –	<i>Cidadão de papel</i> . Gilberto Dimenstein.....	170
FIGURA 7 –	<i>Pietà</i> , escultura de Michelangelo realizada entre 1496 e 1501.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
COEP	Comitê de Ética na Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
NEL	Novos Estudos de Letramento
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio</i>
PCNs	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental</i>
PISA	<i>Programa Internacional de Avaliação de Alunos</i>
PME/IBGE	<i>Pesquisa Mensal de Emprego</i> – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNLD	<i>Programa Nacional do Livro Didático</i>
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento
ZRD	Zona Real de Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
1.1 O fracasso escolar no Brasil.....	25
1.2 O sistema de avaliação e a proficiência dos alunos em leitura.....	32
1.3 Os problemas no ensino de leitura no Brasil.....	37
1.4 Leitura como objeto de estudo.....	45
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LETRAMENTO E LEITURA.....	49
2.1 Letramentos e leitura.....	50
2.1.1 <i>Dimensão individual do letramento: o modelo autônomo</i>	56
2.1.2 <i>Dimensão social do letramento: o modelo ideológico</i>	58
2.2 A leitura e as teorias cognitivas: os modelos de processamento.....	59
2.2.1 <i>O modelo de processamento ascendente (bottom-up)</i>	61
2.2.2 <i>O modelo de processamento descendente (top-down)</i>	62
2.2.3 <i>O modelo de processamento ascendente/descendente ou modelo interativo</i>	63
2.3 A dimensão social do letramento: a concepção de leitura nas vertentes discursiva e enunciativo-discursiva.....	66
2.3.1 <i>A leitura para a vertente discursiva</i>	67
2.3.2 <i>A leitura para a vertente enunciativa bakhtiniana</i>	70
2.4 Práticas de leitura e as capacidades de linguagem no contexto escolar: as contribuições de Bakhtin e Vygotsky.....	78
2.4.1 <i>A leitura como prática social em Bakhtin: apontamentos sobre o dialogismo, compreensão ativa e apreciação</i>	79
2.4.2 <i>Os gêneros do discurso como objeto de ensino nas disciplinas curriculares: as capacidades de linguagem para a cidadania</i>	82
2.4.3 <i>A leitura crítica em Vygotsky: sentidos e significados</i>	93
3 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	101
3.1 A pesquisa etnográfica interacional.....	101
3.2 O estudo exploratório: investigação prévia de um evento de letramento de Ciências e de Português – Escola 1.....	112

3.2.1 Um evento de letramento de Ciências.....	113
3.2.2 Um evento de letramento de Português.....	116
3.3 Descrição do contexto da pesquisa: a Escola 2 e os sujeitos da pesquisa.....	123
3.4 As representações dos alunos sobre as práticas de letramento: leitura, escrita e oralidade no contexto escolar e extraescolar.....	132
3.5 Procedimentos para coleta de dados.....	144
3.6 Procedimentos para tratamento dos dados e categoria de análise.....	146
4 A SALA DE AULA COMO CONTEXTO DISCURSIVO E INTERACIONAL: COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS CURRICULARES.....	152
4.1 Conceituando a sala de aula como cultura em formação: a lógica de investigação adotada.....	152
4.2 Os eventos de letramento nas disciplinas curriculares: as práticas de iniciação e os gêneros do discurso.....	156
4.3 Do nível analítico macro ao nível analítico micro: examinando a interação dos participantes mediada por gêneros do discurso.....	168
4.4 Um olhar Bakhtiniano sobre o evento de leitura em Português.....	178
5 A LEITURA COMO ESPAÇO DISCURSIVO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS DISCIPLINAS CURRICULARES..	185
5.1 Práticas de leitura e os gêneros do discurso: o que se lê na escola?.....	185
5.2 Modos de leitura: como se lê na escola?.....	191
6 PRÁTICAS DE LEITURA SOB A ÓTICA DAS CAPACIDADES.....	198
6.1. Práticas de leitura nas disciplinas do currículo escolar.....	199
6.1.1 Práticas de leitura no evento de Ciências.....	207
6.1.2 Práticas de leitura no evento de Geografia.....	228
6.1.3 Práticas de leitura no evento de Inglês.....	253
6.2 Capacidades de leitura ensinadas e aprendidas nas práticas de leitura em Ciências, Geografia e Inglês.....	273
6.2.1 Capacidades de leitura mobilizadas na aula de Ciências.....	274
6.2.2 Capacidades de leitura mobilizadas na aula de Geografia.....	277
6.2.3 Capacidades de leitura mobilizadas na aula de Inglês.....	280
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	284

REFERÊNCIAS.....	295
ANEXOS.....	327
ANEXO 1 – Relação de aulas e livros didáticos – Escola 1.....	327
ANEXO 2 – Carta de apresentação e protocolo de pesquisa.....	330
ANEXO 3 – Termo de compromisso livre e esclarecido – Professor.....	331
ANEXO 4 – Termo de compromisso livre e esclarecido – Pais e alunos.....	332
ANEXO 5 – Relação de aulas – Escola 2.....	333
ANEXO 6 – Evento de letramento - Aula de Português, 8ª série do Ensino Fundamental.....	347
ANEXO 7 – Relação de livros didáticos – Escola 2.....	353
ANEXO 8 – Técnica entrevista/Questionário aluno.....	354
ANEXO 9 – Técnica entrevista/Questionário professor.....	358
ANEXO 10 – Evento de letramento - Aula de Ciências, 8ª série do Ensino Fundamental.....	361
ANEXO 11 – Evento de letramento - Aula de Geografia, 8ª série do Ensino Fundamental..	369
ANEXO 12 – Evento de letramento - Aula de Inglês, 8ª série do Ensino Fundamental.....	378

INTRODUÇÃO

O objetivo com esta tese é examinar as práticas de leitura das disciplinas curriculares na segunda fase do Ensino Fundamental. O interesse pelo estudo desse tema partiu, em primeiro lugar, da experiência em sala de aula como professora na Educação Básica e no Ensino Superior, ao observar as dificuldades de leitura nestes níveis de ensino. Constatei que muitos alunos não conseguiam ultrapassar a localização de informações presentes nos textos, ou seja, não conseguiam participar ativamente do processo de leitura enquanto leitores proficientes.

Também como Analista de Políticas Públicas – Pedagoga na Prefeitura de Belo Horizonte –, atenta às dificuldades dos que passam por minha orientação, sempre me preocupei com as questões ligadas à leitura. Inúmeras vezes foram constatadas dificuldades dos alunos para entender os textos, nem sempre porque fossem complexos, mas porque, com frequência, liam mal. Por vezes respondiam mal a um enunciado proposto ou resumiam ideias discutidas diferentemente do que fora partilhado.

Muitos são adultos, inseridos ou em fase de inserção no mercado de trabalho que permaneceram anos na escola e não entendem a leitura como algo importante. Parece que a leitura ensinada na escola não tem nenhuma relação com o mundo fora da instituição escolar. Tantos anos passados numa instituição não mostraram a importância das capacidades de leitura, as quais possibilitaram aos indivíduos se aproximarem de novos mundos e refletir sobre as ações do grupo em que vivem.

A distância entre o aluno e a leitura ocorria porque na escola, que deveria ser um espaço privilegiado para a leitura, continua a tradição de “formar” para os conteúdos com fins em si mesmos, por métodos transmissivos e de memorização, valorizando o ensino convencional. Essa tradição não promove o desenvolvimento das capacidades, tampouco permite o avanço no letramento escolar.

Constata-se na escola a concepção da aprendizagem passiva, embasada, por exemplo, na visão tradicional do ensino de leitura; enquanto as avaliações aplicadas como instrumento de mediação das práticas leitoras e do letramento analisam o leitor responsivo ativo que domina uma diversidade de usos sociais da leitura e da escrita.

Esse desinteresse e a dificuldade de leitura não passam despercebidos pela sociedade. Eles são focalizados na falta de pessoas qualificadas para cargos no mercado de trabalho e na

influência que têm nas avaliações de desempenho realizadas com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação de Minas Gerais (SIMAVE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados divulgados por essas avaliações revelam quão precária é a leitura realizadas pelos alunos. Além desses programas, o Brasil tem participado, desde 2000, do *Project for International Students Assessment* (PISA) ou, como vem sendo denominado no Brasil, *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Esse programa tem como objetivo produzir indicativos sobre a efetividade dos sintomas educacionais de cada país, avaliando o desempenho dos alunos na faixa etária dos 15 anos, idade que pressupõe o término da educação básica.

Esse quadro mostra que nas últimas décadas tem crescido a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em todas as áreas da vida social. Essa demanda envolve o contexto brasileiro e o mundial, que enfatizam o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial as capacidades de leitura, como condição para acesso ao conhecimento, à participação social e ao exercício da cidadania.

A insatisfação com um ensino que não favorecia a formação de leitores proficientes por muito tempo recaiu sobre o ensino de Português, disciplina historicamente ligada ao ensino da leitura e da escrita. Muitas pesquisas realizadas a partir da década de 1980, nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, têm sido no sentido de conhecer a prática de ensino na sala de aula e contribuir na resolução do problema.

O problema geral do ensino de leitura, hoje, no Brasil, ainda são os rituais de iniciação e/ou da prática de leitura propostos aos alunos que não parecem satisfazê-los e que acabam por desmotivá-los para a construção dos sentidos do texto. Além disso, os textos em geral, literários ou não, são quase sempre trabalhados por professores com limitações em sua formação acadêmica, que às vezes não são leitores assíduos e que se apoiam no que está no livro didático, explorando apenas o significado restrito do que o texto diz, não dando margem a discussões.

Embora os resultados da aprendizagem obtidos por meio de avaliações dos sistemas de ensino demonstrem o fracasso escolar na formação de leitores e produtores de texto, pouco se conhece sobre as práticas de ensino de leitura em todos os níveis de ensino.

No entanto, não se pode negar que várias tentativas de modificar essa realidade têm sido feitas, tanto pelas pesquisas críticas quanto pelas que propõem um instrumento

alternativo de ensino-aprendizagem de leitura que leve o aluno a desenvolver seu senso crítico e a posicionar-se diante de um texto lido, transformando-se num leitor ativo.

Diante desse contexto, propõe-se com essa tese conhecer alguns aspectos do problema da leitura no Brasil, especificamente no que diz respeito às práticas de leitura escolar na rede pública, focalizando este objeto como estudo etnográfico por meio de uma abordagem teórica sobre as práticas de leitura no contexto dos estudos sobre letramento para entender sua dimensão social. Assim, este estudo emergente se revelou como oportunidade para aprofundar a concepção de leitura como prática social, pela reflexão sobre a ação docente, além de trazer benefícios para entendimento dos processos que envolvem a relação professor, aluno e aprendizagem.

A prática docente tem revelado que professores na Educação Básica e no Ensino Superior enfrentam, nas atividades de leitura e construção de sentidos, dentre vários problemas, um entrave ao seu trabalho profissional, como identificado nos resultados das pesquisas nacionais e internacionais sobre o assunto. Também é constante a reclamação de professores das diferentes áreas para os professores de língua quanto à dificuldade de muitos alunos na resolução de questões propostas, uma vez que lhes falta compreensão do enunciado.

É bom lembrar que ler textos e/ou enunciados de Geografia, História, Ciências e Matemática, por exemplo, requer não somente desenvolvimento linguístico, mas também conhecimentos específicos da área em questão. Cabe ressaltar, ainda, que o trabalho de leitura da escola deve ser responsabilidade de todo o grupo como projeto pedagógico e não apenas do professor de Português.

Assim, os resultados desta pesquisa poderão constituir material para repensar a prática docente em sala de aula e, como projeto assumido pelo coletivo da escola, ajudar o professor a compreender melhor o processo de construção de sentido numa prática social, situação que lhe possibilita o exercício do diálogo, do respeito ao outro e aos seus conhecimentos, alicerces de postura ética, ativa e responsiva.

Pesquisas importantes para esta investigação abordam a leitura com diferentes objetivos. Autores como Kleiman (1985, 1995, 1998) e Soares (1998, 2003) discutem a leitura com foco no letramento e Dolz (1994), Schneuwly (2004) e Rojo (2001a, 2001b, 2004, 2009) convocam a noção de gêneros do discurso para favorecer o ensino da leitura e da produção de textos escritos e orais, bem como o desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursiva.

Para aprofundar os conhecimentos sobre o ensino de leitura, alguns conceitos teóricos são fundamentais, como o de letramento diferente em cada contexto e situação, e são inúmeros os que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos que circulam pela vida cotidiana de uma comunidade.

Como as práticas de letramento estão associadas a diferentes domínios da atividade humana, elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Contemplar essas práticas é papel da escola, mas se torna uma questão problemática que acompanha o aluno desde a educação básica, passando pelo ensino superior e prosseguindo pela vida social.

Entre as concepções que subjazem às práticas escolares de leitura encontram-se dois modelos de letramento descritos por Street (1994) e citados por Kleiman (1995) e Soares (1998, 2003): um que valoriza a dimensão individual, o modelo autônomo de letramento e outro que valoriza a dimensão social, o modelo ideológico de letramento.

O primeiro, o modelo autônomo, em sua dimensão individual, é aquele valorizado na escola e predominante em nossa sociedade. Esse modelo parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem autonomia e seu desenvolvimento depende do próprio indivíduo. Nesse modelo, o ensino tradicional de leitura predomina.

Opondo ao modelo autônomo encontra-se o modelo ideológico, na dimensão social de letramento. Esse modelo admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e seu contexto de produção.

Por ser um problema a ser enfrentado, primordialmente, pela escola, principal agência de letramento, a relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita também põe em discussão a formação docente. Professor leitor é aquele que lê para conhecer, para ficar informado, para aprimorar a sensibilidade estética e também para posicionar-se diante dos fatos e das ideias que circulam *nos e por meio* dos textos.

Assim, convém refletir seriamente sobre o papel do professor nos processos de aprendizagem e de ensino de leitura, o que nos remete à afirmação de Vygotsky (1934/1993) de que eficaz é a aprendizagem na interação, porque as pessoas aprendem melhor não quando alguém lhes diz o que pensar e o que fazer, mas quando são sujeitos de sua própria aprendizagem.

E isso vale também para o professor que, na interação com o aluno, com o texto, com o outro, é também um aprendiz. O professor somente será capaz de contribuir nessa aprendizagem quando tiver oportunidade de se tornar aprendiz ativo e colaborativo nesse processo, partindo de sua área de atuação.

Um segundo aspecto relevante desta pesquisa no trabalho docente foi minha potencialização dos conhecimentos sobre a perspectiva bakhtiniana da linguagem como professora de disciplinas pedagógicas e práticas de ensino na Pedagogia e nos cursos de Licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)¹ e na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). A atuação no campo de formação de professores nos cursos de graduação e pós-graduação me colocou diante dos desafios vividos por eles – enfrentamento do fracasso escolar na leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa questão também esteve presente na orientação de monografias, trabalho de conclusão de curso (TCC) nesses níveis de formação. Ao optar por essa temática, os professores almejavam entender os dilemas da prática e buscar suporte teórico para a atuação docente.

Além disso, essa experiência ajuda a compreender que a formação deve incidir sobre as formas de apreensão dos discursos em sala de aula, sobre a interação propriamente dita, e não somente sobre as questões relacionadas ao objeto de ensino ou ao processo de aprendizagem do aluno. Não basta simplesmente dizer se a aula desenvolveu determinado padrão, há que se compreender o contexto de produção daquele discurso. Nesse sentido, nesta pesquisa vai-se na direção de trabalhos de formação de professores, como os desenvolvidos por Mizukami e Reali (2002), Kleiman e Matencio (2005), Magalhães (2004, 2008) e Liberali (2000, 2004) que defendem a reflexão crítica dos professores.

Esse entendimento do objeto da pesquisa levou à formulação das seguintes questões:

1. Que práticas de leitura são desenvolvidas na segunda fase do Ensino Fundamental no contexto escolar observado?
2. As interações entre professor e aluno e entre os alunos interferem na construção dos sentidos e compreensão dos textos?
3. Que capacidades de leitura foram ensinadas/aprendidas nas práticas de ensino?

Nesse sentido, esta tese está embasada no quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1930, 1934 e 1935), nas questões de ensino-aprendizagem e em Bakhtin e seu Círculo (1929/1992, 1934-1935/1975; 1952/1953/1979), bem como nas questões de linguagem. Com base na teoria da enunciação bakhtiniana, a leitura foi compreendida como

¹ Entre 2004 e 2006, atuei como Professora substituta na Faculdade de Educação (FaE/UFMG) ministrando disciplinas pedagógicas no Curso de Pedagogia e nas Licenciaturas, como também no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores. Desde 2008, sou professora pesquisadora no Curso de Pedagogia – Educação a Distância (EAD) – Pólo Formiga –, no Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFMG.

um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos com base em uma relação dialógica entre autor, leitor e texto.

Vygotsky (1930, 1934) esteve presente ao longo desta pesquisa. Foram exploradas suas contribuições sobre o desenvolvimento humano e o aprendizado; suas reflexões sobre a importância das interações na construção do conhecimento se aliaram às ideias bakhtinianas sobre a natureza social da linguagem e de sua construção dialógica, a partir da qual a leitura é considerada como um processo de compreensão ativa, processo este que acarreta várias inter-relações complexas que enriquecem o já compreendido com novos elementos no diálogo dos enunciados.

De Bakhtin também foram adotadas as considerações sobre os gêneros do discurso que, aliados aos pressupostos de Vygotsky sobre mediação e aprendizagem, possibilitaram maior compreensão das práticas de leitura.

Em resumo, esta tese se constituiu com a finalidade de observar, no contexto da escola, como se dá a construção de sentidos na leitura em diferentes disciplinas curriculares, de modo a compreender o papel do professor como mediador das oportunidades de aprendizagem da leitura e das capacidades de leitura ensinadas/aprendidas.

Apresento a seguir, a organização da tese, constituída de seis capítulos.

No Capítulo 1, apresenta-se o campo de estudo e a delimitação do problema de pesquisa. Retomam-se pesquisas sobre o fracasso escolar no Brasil, demonstrando que ele continua presente nas escolas e é confirmado pelos dados apontados pelo sistema de avaliação nacional e internacional. Ainda nesse capítulo, são discutidos os problemas no ensino de leitura no Brasil e ao final, a leitura é apresentada como objeto de estudo.

No capítulo 2, propõe-se uma releitura das discussões sobre letramento e ensino da leitura no Brasil. Nele poderão ser observadas as diferentes concepções de leitura que historicamente fundamentam as práticas de ensino de leitura nas escolas brasileiras. Parte importante desse capítulo são as concepções de Bakhtin e do seu Círculo sobre a natureza social da linguagem e dos gêneros do discurso que contribuem para a reflexão sobre uma teoria da leitura entendida como um ato dialógico, na linha do que Bakhtin denominou “compreensão responsiva ativa” e os pressupostos teóricos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem e mediação. Nesse capítulo, informa-se que esta tese está vinculada a vertente discursiva e enunciativa. A partir dessa leitura é possível viabilizar o trabalho com os gêneros do discurso por todas as disciplinas do currículo e desenvolver capacidades leitoras que possam garantir a inserção do aluno no mundo letrado.

No capítulo 3, são abordados os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa etnográfica interacional. Descreve-se o estudo exploratório realizado na Escola 1, caracterizam-se o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e os sujeitos da Escola 2. Destaque-se como aspecto central nesse capítulo o caminho percorrido como pesquisadora para transcrição e análise dos dados da pesquisa. Ainda nessa parte são discutidas as representações dos alunos sobre as práticas de letramento no contexto escolar e extraescolar.

No capítulo 4, apresenta-se a lógica de investigação adotada e o evento de letramento da primeira aula das disciplinas curriculares. Por meio da microanálise, enfatizam-se algumas práticas de iniciação exploradas por professores e alunos.

No Capítulo 5, faz-se o levantamento das práticas de leitura nas disciplinas curriculares. Na análise do material didático, são apresentadas as práticas de leitura e os gêneros do discurso em circulação – o que se lê na escola e os modos de leitura –, como se lê na escola.

Finalmente, as análises dos dados obtidos sobre as capacidades de leitura em Ciências, Geografia e Inglês estão apresentadas no Capítulo 6. Encerra-se este trabalho com algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada. Seguem-se as referências bibliográficas consultadas para a realização desta tese e os anexos.

1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, reflete-se sobre o quadro contextual da pesquisa, explicitando o que os estudos têm revelado sobre o fracasso escolar na Educação Básica no Brasil. Em seguida, alguns dados apresentados pelos sistemas de avaliação sobre a proficiência dos alunos em leitura são retomados e analisados. Ainda neste capítulo, são discutidos os problemas encontrados no Brasil, hoje, com relação ao ensino-aprendizagem de leitura, chegando, finalmente, a apresentar a leitura como objeto de estudo.

Nesse contexto, o objetivo com este capítulo foi analisar o fracasso escolar, identificando os problemas de ensino da leitura no Brasil, para, ao final, focalizar a questão de pesquisa proposta.

1.1 O fracasso escolar no Brasil

O fracasso escolar, em especial, da rede pública brasileira, é antigo e tem merecido a atenção de pedagogos, linguistas e sociólogos. Os órgãos relacionados à educação, também preocupados com esse problema, têm procurado diagnosticar os fatores que impedem o sucesso escolar desses alunos e implementar políticas públicas, tendo em vista a alteração desse quadro.

É importante ressaltar que nas décadas de 1960 e 1970, na Europa, e na de 1980, no Brasil, as dimensões sociais do fracasso escolar começaram a ser enfatizadas pelos pesquisadores. Além disso, surgiram os primeiros questionamentos relacionados à patologia, como uma das vertentes da gênese das dificuldades escolares. O interesse dos estudiosos passou a ser o papel da escola quanto ao efetivo preparo dos alunos. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem deixaram de ser pesquisadas como um problema exclusivo do aluno, uma vez que os fatores internos a escola e os de ordem social, econômico e político passaram a ser investigados.

À medida que o ensino público no Brasil se expandiu e, em consequência, observou-se o ingresso de crianças e adolescentes das camadas populares na escola, ampliou-se, também, o número de categorias nas quais esses alunos foram sendo enquadrados (LAHIRE, 2004a;

2004b). Para Esteban (1992b, p. 77), os alunos das camadas populares encontram enormes barreiras no cotidiano escolar: “O caminho traçado pela escola para a aprendizagem da leitura e da escrita é tão longo e sem sentido que muitos não conseguem percorrê-lo, e os que conseguem frequentemente o fazem apesar da escola”.

Na prática, constata-se que a escola não foi feita para essas crianças das camadas populares. A inadequação é tamanha que, mal iniciam a escolaridade, já enfrentam uma série de dificuldades. Entretanto, a escola e o sistema são geralmente preservados e a culpa do fracasso é colocada no indivíduo. Situar a culpa do fracasso no indivíduo é mascarar as dificuldades em alfabetizar e letrar crianças das camadas populares sob a forma de atendimento às *diferenças individuais*:

A escola se expande, sim, e chega às camadas populares, mas não é a mesma para todos. Empobrecida no seu conteúdo, hierarquizada na sua organização, atende às demandas político-econômicas definidas por uma sociedade não-igualitária. (CATALDO, 1985, p. 94)

Ainda, na década de 1970, estudos evidenciaram abordagens sobre o fracasso escolar calcadas no pressuposto de que a escola não levava em conta os padrões culturais da primeira socialização das crianças de camadas populares. Assim, os primeiros anos dessa década passaram a reconhecer a “distância cultural entre a escola e sua clientela majoritária, as características do material didático, dos conteúdos e da linguagem que se apresentam como estranhas à criança”. (LEMOS, 1985, p. 49)

Por volta da década de 1980, os educadores foram se dando conta de que a qualidade de ensino ou a falta dela consubstanciada pelos problemas de aprendizagem remete a outras dimensões dentro e fora da escola, exigindo da instituição do ensino nova configuração e dinâmica de trabalho. Por um lado, a perspectiva educacional, antes mais centrada no aluno, nas relações interpessoais e dinâmicas de classe, começa a envolver-se diretamente na esfera pedagógica da vida escolar: o projeto pedagógico, o currículo, a concepção de ensino, a metodologia, a relação professor/aluno e os objetivos pretendidos.

Percebe-se que, em plena década de 1980, a reprovação e a evasão na escola pública continuaram a assumir proporções inaceitáveis. Esse problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indicam sua persistência. Sucessivos levantamentos revelam a gravidade desse problema, que tem sido enfrentado com reformas educacionais, seja mediante a subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais.

Operando com base em parâmetros elitistas, etnocêntricos e didaticamente inflexíveis, a prática pedagógica de muitos professores tem produzido o fracasso escolar e revela o despreparo de muitos professores para lidar com os níveis diferenciados de aprendizagem dos alunos. Em síntese, muitas escolas “não falam a mesma língua” de seus alunos. O resultado dessa prática são os mecanismos de seleção e exclusão.²

Para desvelar a trama de produção de resultados cada vez mais medíocres na escolarização brasileira, é preciso ir ao centro da questão no qual se encontram a política educacional e sua relação com a política econômica, as condições concretas da escola e do ensino, bem como as condições de trabalho do professor. O fracasso escolar, segundo Patto (1999), origina-se de uma variedade de dimensões que só podem ser entendidas no interior de políticas educacionais subordinadas a interesses que não os dos usuários e trabalhadores em educação.

A escola, ao ignorar as desigualdades culturais entre as classes sociais, ao transmitir os conteúdos, manter métodos e técnicas e o modelo de avaliação classificatória, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. “Em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. (BOURDIEU, 1999, p. 53)

Como exemplo da desvalorização das experiências culturais e dos seus desdobramentos na inadaptação escolar tem-se o caso de muitos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse fracasso é representativo de tantos outros que, da mesma forma, reagem ao sistema e são, por esse motivo, considerados culpados. Assim, muitos alunos não conseguem aprender na escola e fazer valer seus saberes, trajetórias e conquistas (CARVALHO, 2004). No âmbito de um mesmo país, da mesma escola, sob a falsa ideia de que somos todos iguais, falamos a mesma língua, vivemos as mesmas experiências didáticas e, portanto, podemos aprender da mesma forma, ficam diluídas as diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem, o que torna mais difícil a compreensão do fracasso escolar.

² Bourdieu (1999) desvenda as novas formas de desigualdades escolares, atualmente, muito mais sutis e dissimuladas, uma vez que os agentes escolares se encontram na escola, mas o sistema de ensino ainda cumpre sua função social de exclusão daqueles oriundos das classes desprivilegiadas.

Ao tratar do fracasso escolar, Lahire (2004a, p. 19) lembra:

Os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais [...].

Pode-se perceber que os efeitos do fracasso escolar estão presentes nas pesquisas, nas avaliações e na mídia. Dentre os problemas mais focalizados, destaca-se o ensino de língua materna, ou seja, a incapacidade do aluno na leitura e escrita de um texto coerentemente, a sua insegurança linguística, exceto nas ocasiões informais, no término do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, resultado de uma política de descaso do sistema público de educação.

Sobre essa questão, assim se posiciona Soares (2003a, p. 89):

Considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quando o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento. A cada vez que se denunciam níveis precários de alfabetização, seja em crianças, jovens ou adultos, a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura.

Com efeito, segundo Hargreaves (2001), o compromisso da escola, hoje, passa pela revisão de referenciais de aluno, de escola e de mundo em transição – uma meta sem a qual não se pode pensar a qualidade do projeto pedagógico nem a competência para alfabetizar na perspectiva do letramento.

Pesquisas como as de Machado (1994), Patto (1996, 2000) e outros procuram mudar o eixo de discussão sobre o fracasso escolar, buscando contextualizar o problema de acordo com o pensamento histórico brasileiro, empenhando-se em desvelar como são construídas e consolidadas as ideias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora e, muitas vezes legitimados sob um discurso cientificista.

Se de um lado essas pesquisas revelam que a escola se constitui como reprodutora das desigualdades sociais e da dominação, por outro mostram que no interior da escola, assim como na sociedade, surgem contradições que favorecem um embate de ideias e atitudes que poderão provocar rupturas nos discursos e nas práticas cristalizadas que ali se processam.

Soares (2003) discute as causas do fracasso escolar. Para a autora, muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto, uma análise desses estudos revela um conjunto de dados não conclusivos. Assim, para a autora,

em primeiro lugar são dados que resultam de diferentes perspectivas, do processo de conhecimento (Psicologia, Lingüística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais, em segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência ou ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses dos alunos; sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

Também Leon e Menezes-Filho (2002), citados por Rojo (2009), analisam dados sobre reprovação, evasão e fracasso escolar na última década do século XX. Com base nos dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE), os autores mostram uma análise descritiva dos indicadores e determinantes da reprovação, avanço e evasão escolar condicional à reprovação no Brasil nas 4ª e 8ª séries-diploma do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio no período de 1984 a 1993.

De acordo com os autores, apesar da iniciativa do governo para eliminar a reprovação escolar, os dados da PME/IBGE apontam para sua existência, sendo esta ainda bastante significativa. Apesar das oscilações verificadas ao longo desse período, as taxas de reprovação em 1984-1985 são bastante semelhantes às aquelas observadas em 1996-1997.³

Angelucci *et al.* (2004) apresenta o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de Ensino Fundamental partindo de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil. Os dados apresentam vertentes que compreendem o fracasso escolar

³ O PME é uma pesquisa domiciliar, mensal, realizada em seis regiões metropolitanas do Brasil (Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo). Os indivíduos selecionados são acompanhados ao longo de alguns meses após a frequência das séries-diploma do ensino. (RIBEIRO, 1994; GOMES-NETO; HANUSHEK, 1994)

das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política.

O fracasso escolar como questão institucional evidencia a lógica excludente da educação escolar. Há pesquisas em que os autores entendem a escola como instituição social que contraditoriamente produz e transforma a estrutura social. Essas pesquisas partem do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil. A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar. Assim, a reversão desse quadro requer, da política educacional, resistência aos interesses privatizantes e compromisso com a construção de uma escola pública capaz de garantir as condições de sua competência.

Atribuições de causalidade por professores do Ensino Fundamental para situações de sucesso ou fracasso escolar dos alunos foram investigadas por Martini e Del Pretti (2002). As autoras identificaram uma tendência dos professores atribuírem aos alunos as causas do sucesso e do fracasso escolar, embora reconhecendo a ação docente como fator de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, são discutidos alguns aspectos da relação entre as crenças do professor, sua prática pedagógica e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, defendendo-se maior investimento nessa relação.

É importante acrescentar que as relações entre atribuições de causalidade e desempenho escolar foram amplamente investigadas por Moyses e Colares (1993) e Weiner (1979, 1985). Trata-se de trabalhos considerados referencial teórico básico para o estudo das atribuições de causalidade em contexto escolar nos últimos anos.

Cenas etnográficas exemplificam a atitude das professoras durante os Conselhos de Classe e ilustram a hipótese de que, no seio dessas escolas, existe uma construção coletiva do fracasso escolar (ERICKSON, 1986; FINE, 1991; DALBEN, 1990). Essas pesquisas colocam em evidência os problemas escolares promovendo uma análise mais clara da interação pedagógica e, dessa forma, das causas do fracasso escolar (PATTO, 1987; MATTOS, 1992).

Também a observação dos Conselhos de Classe chama a atenção para a importância da interação em sala de aula e a emergência de uma instância de reflexão crítica sobre a prática dos professores. Por sua vez, a produção acadêmica sobre esse tema destina-se mais aos pares acadêmicos do que aos atores escolares: os esforços de vulgarização da literatura científica e

os projetos que preveem uma colaboração entre o pesquisador e o professor ainda são escassos. Dessa maneira, a análise desses Conselhos alerta para o fato de, com frequência, esses alunos se tornarem vítimas do despreparo do professor em lidar com a complexidade da situação pedagógica.

Nesse sentido, o papel do professor tem sido amplamente reconhecido no contexto escolar como um dos principais fatores que influem na aprendizagem do aluno. O conhecimento acadêmico e metodológico do professor é tradicionalmente defendido como relevante para uma prática pedagógica bem-sucedida. Cabe acrescentar, ainda, que em pesquisas mais recentes sobre o ensino-aprendizagem passou-se a considerar as crenças, as expectativas e as capacidades docentes de professores de forma mais orgânica e integrada à prática pedagógica e seus resultados.

Entende-se que é fundamental que o professor se torne consciente de suas crenças e do efeito delas sobre sua prática e sobre o desempenho dos alunos. Além disso, é importante que ele seja assessorado pedagogicamente para ampliar seus esquemas de análise de modo a reconhecer outros fatores que, por estarem mais diretamente sob controle do aluno e de sua atuação, contribuem para o sucesso escolar.

Uma das conclusões a que se chega, no campo da alfabetização e do letramento escolar, é que ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela já sabe sobre suas capacidades e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares e com a reformulação da ideologia que organiza o cotidiano da escola e o currículo escolar. Ainda estamos protegidos pelo discurso ideológico sobre as supostas defasagens cognitivas das crianças pobres, sobre as supostas diferenças de socialização e inadequação da escola para recebê-las, por possuírem deficiência de uma linguagem inadequada à exigência escolar.

Como se vê, a superação do movimento pendular de atribuição do fracasso ora aos alunos e suas famílias, ora à escola e professores é urgente. Sabe-se que a solução está associada à ações articuladas em diferentes âmbitos: social, cultural, educacional, econômico e político. No entanto, considerando que a educação básica é direito de todos os alunos e dever da família e do Estado, torna-se urgente propor respostas ao problema do fracasso escolar.

Portanto, a escola é responsável por apontar soluções no âmbito das políticas públicas, como também apresentar saídas do ponto de vista das práticas de ensino da língua,

envolvendo o planejamento das ações do professor quanto à didática, à avaliação, ao currículo e às relações no interior da escola.

Nesse sentido, os estudos sobre o fracasso escolar provocam reflexões sobre o contexto da sala de aula e tem relação estreita com a investigação proposta neste trabalho. À luz desse quadro, cabe à escola disponibilizar material de leitura, propiciar maior contato dos alunos com diferentes gêneros do discurso, dentre eles livros, jornais, revistas, etc., não mais fechados no interior de uma biblioteca, mas como uma prática de maior circulação. Além disso, compete ao professor atuar efetivamente na formação de leitores e escritores competentes, construindo novas relações no cotidiano da sala de aula, base fundamental para a superação do fracasso escolar.

1.2 O sistema de avaliação e a proficiência dos alunos em leitura

Nos últimos anos, com base nas políticas públicas adotadas, foram implementados programas nacionais de avaliação – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴ e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM⁵) – para avaliar o rendimento dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses exames têm demonstrado o baixo rendimento desse público e apresentam como principal causa o nível de leitura dos avaliados.

O SAEB é realizado a cada dois anos e consiste em uma avaliação do desempenho de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),⁶ os resultados de 2001 e 2003 apresentam queda nos níveis de leitura que passou de 225,2 para 232 pontos. Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A

⁴ O SAEB é uma avaliação por amostragem promovida pelo Ministério de Educação (MEC) para verificar habilidades de leitura de alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e de alunos do 3º ano do Ensino Médio.

⁵ O ENEM é uma avaliação que se realiza anualmente com os alunos do 3º ano e egressos do Ensino Médio e cujo objetivo é ajudar o aluno a conhecer melhor suas possibilidades individuais para enfrentar os desafios do dia a dia, mediante a verificação dos conhecimentos adquiridos na escola.

⁶ O INEP é um órgão autárquico vinculado ao MEC cujo objetivo é organizar e manter em funcionamento o sistema de informações e estatísticas educacionais, visando à criação de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país.

alternativa para esse foco parte do pressuposto de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. O Relatório do SAEB (2001) apresenta algumas informações relevantes sobre as dificuldades encontradas pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a saber: dificuldades no plano inferencial tanto de vocábulos e expressões quanto de informações implícitas, além da dificuldade em operar com variedade.

Os resultados do SAEB 2003 mostram que 55% das crianças da 4ª série estavam concentradas nos estágios muito crítico e crítico de proficiência em leitura. Isso indica incapacidade de compreender plenamente textos simples, curtos e de gêneros variados. Assim, crianças e jovens que ao final de quatro anos de escolarização se encontram nos níveis mais baixos de estágios de medição do desempenho estão em situação de risco educacional. São fortes candidatos a constantes abandonos, à reprovação ou à evasão escolar.

Já em Língua Portuguesa na 8ª série do Ensino Fundamental, os resultados do SAEB 2003 foram parecidos com o que se verificou na 4ª série; em ambas, a média geral do País manteve-se abaixo do mínimo de 300 pontos de proficiência em Leitura exigido para a qualidade do ensino-aprendizagem. Os resultados do SAEB na 8ª série em Língua Portuguesa estão classificados em cinco estágios: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. A escala de Língua Portuguesa é constituída por oito níveis e, para cada nível, as habilidades de leitura foram medidas a partir de seis temas: procedimentos de leitura, implicações do suporte de gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, a relação entre textos, a coesão e a coerência no processamento do texto, as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

É importante ressaltar que os níveis de proficiência em leitura do SAEB foram elaborados com base na construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos seguintes estágios: **MUITO CRÍTICO**: não são bons leitores. Os alunos nesse estágio não alcançaram o nível 1 da escala do SAEB; **CRÍTICO**: ainda não são bons leitores. Os alunos alcançaram os níveis 2 ou 3; **INTERMEDIÁRIO**: desenvolveram algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série. Os alunos nesse estágio alcançaram os níveis 4 ou 5; **ADEQUADO**: são leitores competentes. Demonstam habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série. Os alunos alcançaram os níveis 6 ou 7; **AVANÇADO**: são leitores maduros. Apresentam habilidades de leitura no nível de letramento exigível para as séries iniciais do Ensino Médio e dominam

alguns recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros. Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 8 da escala do SAEB.

Em 2001, os resultados em Língua Portuguesa foram os seguintes: 4,86% estão no estágio muito crítico; 20,08% estão no estágio crítico, 64,76% no intermediário, e apenas um pouco mais de 10% estão nos estágios adequado e avançado. Um percentual significativo (64,76%) abrange alunos que desenvolveram apenas algumas habilidades de leitura, mas insuficientes para o nível de letramento da 8ª série, e 20,08% não são bons leitores e suas habilidades estão aquém das exigidas pela série. Isso significa que quase 90% dos alunos não alcançaram o estágio adequado e, portanto, não demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série.

Por fim, a média de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em 2003 foi de 266,7 pontos. É um patamar abaixo do que seria apropriado e pedagogicamente condizente com a conclusão da Educação Básica, em torno de 350 pontos na escala do sistema de avaliação.

A análise dos resultados de desempenho em leitura mostra que, de maneira geral, as médias do Brasil estão abaixo do que seria aceitável. Para superar essa situação, torna-se evidente a necessidade de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, pois o reflexo se dará em toda a etapa de escolarização básica. É importante que os processos de alfabetização sejam efetivos, garantindo ao aluno os pré-requisitos necessários ao letramento e à competência de leitura.

Esses resultados também mostram a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa adotar como eixo do trabalho docente a construção das capacidades linguísticas entre os alunos, seja na leitura, seja na escrita. Esse eixo deve também orientar a qualificação dos professores e a produção de material didático para o trabalho de leitura.

De acordo com o INEP, o ENEM, de 2008 objetivou avaliar os alunos em relação ao domínio de linguagens, a compreensão de fenômenos, o enfrentamento de situações-problema, a construção de argumentações e a elaboração de propostas de intervenção na realidade. Os resultados do ENEM 2008 evidenciaram que os participantes tiveram dificuldades quanto às capacidades de relacionar informações, representadas de diferentes formas e de usar os conhecimentos disponíveis em situações concretas.

Desde 2000, o Brasil tem participado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA),⁷ cujo objetivo é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais de cada país, avaliando o desempenho dos alunos na faixa etária dos 15 anos, idade que pressupõe o término da educação básica. A avaliação ocorre a cada três anos, com provas que trazem ênfases distintas nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

Cabe esclarecer que são cinco os níveis de proficiência em leitura do PISA. No NÍVEL 1, o aluno é capaz de responder os itens de leitura menos complexos, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer conexão com o conhecimento cotidiano. No NÍVEL 2, o aluno é capaz de responder itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis ou determinar o significado de uma parte do texto. No NÍVEL 3, o aluno é capaz de manipular itens de leitura de complexidade moderada, tais como situar fragmentos múltiplos de informação, vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com conhecimentos cotidianos familiares. No NÍVEL 4, o aluno é capaz de responder itens de leitura difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados baseando-se em sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto. Finalmente, no NÍVEL 5, o aluno é capaz de completar itens de leitura sofisticados, tais como os relacionados com a utilização de informações difíceis de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma compreensão detalhada destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; avaliar criticamente e estabelecer hipóteses, recorrer ao conhecimento especializado e incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas.

Em 2000 o foco foi a Leitura; em 2003, a área destacada foi Matemática e em 2006 a avaliação focalizou Ciências. O desempenho do Brasil em 2000 foi considerado baixo – foi classificado em último lugar. Já em 2003 o Brasil melhorou o resultado geral, mas não obteve variação em Ciências e Matemática nas capacidades de leitura. Em 2009, a leitura voltou a ser foco de análise. No que diz respeito ao letramento em Leitura, os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características. Assim, o letramento em leitura é avaliado

⁷ O *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*, ou *Project for International Student Assessment*, é um programa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) cujo objetivo é auxiliar países no desenvolvimento de políticas econômicas e sociais.

em três dimensões: a forma do material de leitura, o tipo de tarefa de leitura e o uso para o qual o texto foi construído.

Nessa perspectiva, Ferraro (2002), em seus estudos sobre as “grandezas e misérias” das estatísticas educacionais no Brasil, avaliou índices de alfabetização e analfabetismo revelados pelos censos ao longo do século XX, como também os conceitos de alfabetização, analfabetismo, letramento, subjacentes às medidas censitárias. O experimento de classificação da população em níveis de letramento revelou, com toda a crueza, a situação do País em 2000:

Entre a população de 15 anos ou mais, apenas 1/3 havia atingido o nível 3 de letramento, que não significa nada mais que o número constitucional (8 anos ou mais de estudo concluídos ou o fundamental completo). Os outros 2/3 da população de 15 anos ou mais (cerca de 71 milhões), compreendendo desde os sem instrução e menos de 1 ano de estudo até os distribuídos em todas as categorias de 1 a 7 anos de estudos, dizem muito bem do tamanho do desafio posto à educação nos próximos anos. (FERRARO, 2002, p. 44)

Também à luz dos resultados do SAEB (2000) e PISA (2000), observou-se que a proficiência em língua portuguesa não se distribuiu homoganeamente entre as séries, tampouco nas regiões do País. É o que mostra este trecho:

Na 4ª série, por exemplo, os maiores percentuais de alunos estão concentrados abaixo do nível 1 e no nível 1 de proficiência (35,6% e 39%), o que indica que a maioria dos alunos brasileiros ou não sabe ler ou tem dificuldades básicas com a leitura de um texto. Na 8ª série, a maioria dos alunos se concentra no nível 2 de proficiência, ou seja, naquele nível em que a operação de ler não vai além da compreensão de idéias gerais que estão em grande parte explícitas no texto. (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 103-104)

No que se refere aos resultados gerais do PISA em leitura, a proficiência dos alunos brasileiros foi significativamente inferior à de todos os demais países participantes (BRASIL. INEP, 2001). O percentual de alunos abaixo do nível 1 é bastante elevado entre os alunos de 15 anos de idade que têm até sete anos de estudo (57%). Mesmo entre os alunos que têm oito séries escolares, a maioria concentra-se no nível 1 de proficiência (40%). Esses resultados mostram que alunos com 15 anos de idade, cursando a 7ª ou a 8ª série, têm atraso escolar.

Os resultados, tanto do PISA quanto os do SAEB, mostram que os alunos, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, apresentam domínio limitado das capacidades necessárias para enfrentar com sucesso as atividades diversas no âmbito social. Desse modo, provocam reflexão sobre o papel da escola e o que queremos para o futuro de

nossa sociedade. Esses resultados, portanto, exigem mudanças na escola e cumprimento da sua função social de preparar os alunos para a sociedade letrada contemporânea, adotando, então, práticas de leitura adequadas a contextos múltiplos e diferenciados.

Pode-se afirmar que o domínio da língua escrita é condição para o aluno atribuir significados consistentes às inúmeras representações gráficas com as quais ele se defronta todos os dias. Nesse sentido, alfabetizar e letrar é, sem dúvida, um processo complexo e desafiante.

Diante desse cenário complexo, acredita-se que a tentativa de desmistificar o fracasso escolar seja o primeiro passo de uma escola pública inclusiva, bem como o da sociedade, omissa diante da gravidade dos altos índices de fracasso no processo de escolarização. No caso da escola pública, o compromisso com o sucesso dos alunos das camadas populares é um desafio. Lembrando que a ação do professor pode contribuir para o fracasso ou para o sucesso escolar.⁸ Diante desse quadro, permanece a crença na escola, “[...] a ação pedagógica é um espaço de possibilidades para a superação do fracasso escolar, apesar de todas as dificuldades socialmente construídas para que essa transformação possa ocorrer”. (ESTEBAN, 1992a, p. 86)

1.3 Os problemas no ensino de leitura no Brasil

Nos últimos anos, a preocupação com a dificuldade de se desenvolver capacidades de leitura nos alunos e com os resultados negativos de avaliações como SAEB, ENEM e PISA, realizados por órgãos oficiais gerou um processo de reflexão sobre como constituir o sujeito leitor. Por isso, pesquisas e cursos de capacitação passaram a ter como foco a busca de respostas e possíveis soluções para a melhoria do quadro apresentado pelos resultados nas avaliações. Os professores, geralmente, são o alvo desses cursos, pois foram identificadas dificuldades para promover condições em sala de aula voltadas para a formação do leitor. De modo geral, os professores não têm conhecimentos teóricos sobre a leitura: o que é,

⁸ Lahire (2004a) apresenta contribuições para o entendimento do sucesso e do fracasso escolar das camadas populares. O autor realizou estudos etnográficos de casos improváveis de sucessos em meios populares para compreender as razões que fazem com que se tenha sucesso ali onde, estatisticamente, se deveria fracassar.

concepções, modos, como didatizar o trabalho de leitura e em quais pressupostos de cunho social o trabalho de leitura se assenta.⁹

Considerando os desafios no ensino da leitura, pretende-se mostrar sua importância e esclarecer que a leitura não pode ser confundida com alfabetização, muito menos com a simples decodificação de alguns signos linguísticos. Ler é muito mais. Ler envolve muitas capacidades. Para Gurgel (1997, p. 14), ler é um processo de compreensão que envolve construção de representações dos atos de fala, das interações comunicativas e de toda a situação. Ler é um processo interativo por meio do qual um leitor interpreta, ativamente, as ações de um autor.

Historicamente a capacidade de ler sempre foi considerada essencial à realização pessoal e, atualmente, muitos defendem a ideia de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra, seja ela impressa, seja digital. E é na escola que podemos identificar evidências do crescimento do público leitor. Mas é também ela que nos mostra – diante do número alarmante daqueles que a ela não tem acesso os baixos índices de proficiência em leitura, da deficiência de formação específica dos professores para trabalhar as questões relativas à leitura e ainda da carência de bibliotecas escolares – quão distantes ainda estamos de uma situação satisfatória.

De modo geral, nas escolas públicas como nas particulares, o ensino da leitura tem se pautado por um procedimento único e global, válido para qualquer texto, extraído do livro didático oferecido pela instituição de ensino. Esse procedimento único e global, por outro lado, reflete-se na produção escrita que o professor recolhe, esporadicamente, a cada etapa. No entanto, a falta de interesse dos alunos envolve não somente a leitura, como qualquer atividade no cotidiano escolar, o que já era apontado por Vygotsky para o seu contexto sócio-histórico, semelhante ao que ainda acontece no nosso. De acordo com o autor,

nossos estudos mostram que o aluno tem pouca motivação para aprender a escrever e a ler quando nós lhe ensinamos. Ele não sente nenhuma necessidade disso e tem só uma idéia vaga de sua utilidade. [...] Os motivos para ler e escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, além das suas necessidades imediatas. (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 181)

A crise da leitura, discutidas por muitos pesquisadores, dentre eles Perrotti (1990), Silva (1995) e Brito (2003), não é um problema a ser enfrentado por uma parcela limitada da

⁹ Cf. ROJO, 2001, 2009.

sociedade, mas uma luta constante de todos – Estado, sociedade civil, escola e família. As discussões a respeito dessa crise vêm se estendendo desde o final da década de 1960, intensificando-se a partir da década de 1970. Desse momento em diante é que a leitura passou a ser vista como uma questão sociocultural e política.

Pesquisas de Soares (2000) indicam que está muito longe de se tirar do Brasil o estigma de “país de não leitores”. A autora desenvolveu uma análise dos programas governamentais de leitura, Proler e Pró-Leitura, identificou seus impactos e resultados, estabelecendo uma relação entre a proposta política e o sucesso/fracasso na realização dos propósitos desses programas. Ainda de acordo com a autora, percebe-se que as intenções manifestadas nos documentos dos programas eram importantes e boas, porém, problemas como verbas insuficientes e o distanciamento entre coordenação central e agentes regionais envolvidos foram determinantes e comprometeram o pleno êxito na democratização da leitura.

Rossi (2004) afirma que a crise da leitura exige que se aborde a escolarização da literatura e o modo como a leitura, livros e leitores vêm sendo tratados na escola. Também Fernandes (2004) ao analisar as práticas de leitura escolar no Brasil, bem como as representações da escola, do professor e do ensino na literatura infantojuvenil a partir da década de 1980, verificou que, de modo geral, as práticas de leituras nas escolas não estão dando condições ao aluno de participar ativamente da transformação social. Os dados ainda atestam que no Brasil não se criou uma política pública para a leitura e para o livro que cuidasse da formação do professor.

Cabe ressaltar que na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹⁰ afirma-se que o brasileiro está lendo mais, porém o Brasil está longe de ser um país de leitores. De acordo com a pesquisa, a escola tem importante papel na formação do leitor. Na pesquisa evidencia-se, ainda, que “a escola é que faz o Brasil ler. Assim, dos 4,7 livros lidos por habitante/ano, 3,4, incluindo os didáticos, são indicados pela escola”. (ASSUNÇÃO, 2008, p. 89) Desse modo, constata-se que “o Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo de leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social” (LAZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 74). Os pesquisadores ainda

¹⁰ Essa pesquisa sobre o hábito de leitura dos brasileiros foi promovida em 2007 pelo Instituto Pró-Livro, lançada em 2008. Os resultados relevantes da pesquisa e a análise de especialistas da área estão no livro de mesmo nome organizado por Amorim (2008).

afirmam que, depois da mãe, os professores são os maiores incentivadores da prática de leitura.

Nesse sentido, os dados apresentados pela pesquisa traçam o mais completo perfil do leitor brasileiro, o que faz dela um instrumento de fundamental importância para nortear a formulação de políticas públicas, visando à formação de leitores e à democratização do livro.

Desse modo, a leitura se revela, hoje, como o grande desafio do ensino. Considerada o principal locus promotor do aprendizado, a escola falha por não dialogar com o universo de origem dos alunos, invalidando suas experiências e expressões.

Outro agravante da questão é que, no cotidiano escolar, alguns professores impõem aos alunos apenas uma leitura limitada, em geral, fragmentos de textos descontextualizados e desinteressantes. Nesse sentido, não há uma discussão crítica entre professor e alunos referentes à leitura realizada.

Na década de 1980, surgiu um discurso contrário à utilização de livros didáticos. De acordo com Nosella (1979), o uso desse material passou a ser vinculado a uma prática tradicional de ensino que precisaria ser ultrapassada. Por outro lado, os livros didáticos passaram a ser criticados por apresentar erros conceituais e por se constituírem um campo ideológico, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade.

De modo geral, nos livros didáticos, por exemplo, de Língua Portuguesa, as atividades pós-leitura estavam, em sua maioria, dispostas na seguinte ordem: perguntas de compreensão do texto, cujas respostas estavam no próprio texto; perguntas de interpretação de texto, cujas respostas não estavam no texto, mas que era possível ao aluno responder, dada a simplicidade ou a formulação simplificada dela, que o direcionava à resposta desejada do autor do livro didático, dando margem apenas a uma interpretação; atividades como estudo do vocabulário, que eram, praticamente, as mesmas: pedem sinônimos, antônimos, etc., em exercícios de completar frases ou períodos; a gramática do texto, atividades que desmotivavam os alunos, que, se chegassem a ter a oportunidade de ler, acabavam por esfriar esse pouco tempo de prazer com a tarefa de desmontar o material lido. Assim, esse conjunto de atividades fragmentadas foram encontradas também nos livros didáticos de Matemática, Geografia, História e Ciências.¹¹

¹¹ Cf. PRIVAT, 1995; BEZERRA, 2001; ERAS, 2000; PEREIRA, 2004; JURADO, 2003 e GERALDI, 2006.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 66-67), a fragmentação apontada na década de 1980 tem consequências:

Muitos textos do livro didático conseguem existir no vácuo, através de práticas vazias de sentido, que só funcionam num contexto alienador, que [...] não tem nada a ver com ele (o aluno), enquanto sujeito social, só diz respeito a ele enquanto objeto, seja do ensino ou da avaliação. É assim que se consegue legitimar práticas de leitura em que apenas uma interpretação é possível, devido à ausência de elementos que se abram para novos sentidos, que permitam interpretações divergentes, que mobilizem a história pessoal de cada aluno.

Como se vê, a questão de que a leitura não pode ser imposta ao aluno e de que o professor é o mediador nesse processo é uma tarefa complexa, pois é aí que o professor mostra sua competência para motivar o aluno a construir os sentidos do texto.

Quanto à leitura literária, nas escolas públicas, praticamente inexistente qualquer atividade sistematizada desse tipo, dada a falta ou precariedade de biblioteca escolar ou a falta de formação do professor para explorá-la adequadamente. O que existe é apenas a leitura e compreensão de poucos textos, fragmentos de obras literárias e algumas crônicas de autores consagrados.

Amparados em uma perspectiva teórica que entende a língua como resultado de ações linguísticas realizada por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados, em diferentes estudos da linguagem passou-se a questionar a utilização de determinados livros didáticos, por considerá-los um instrumento ineficiente ou até mesmo prejudicial para o ensino da língua.

Freire (1970/1983) contribui para essa reflexão quando argumenta sobre a questão da relação professor/aluno nas atividades que envolvem textos em sala de aula:

Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. [...] Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. [...] Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 1970/1983, p. 82-83)

As críticas endereçadas ao livro didático na década de 1980 cumpriram seu papel. Entretanto, constatou-se, nas últimas décadas, que o livro didático é um material efetivamente

incorporado às práticas escolares, o que o levou a ser considerado como referencial para o trabalho em sala de aula. Mesmo professores que não seguem um livro específico, acabam utilizando atividades propostas em diferentes manuais didáticos. Assim, ainda que o livro didático não represente a prática pedagógica em si, ele tem sido utilizado na organização do trabalho realizado em sala de aula.

Por outro lado, em muitos contextos e localidades, o livro didático continua sendo a principal e, às vezes, a única fonte de leitura tanto para alunos quanto para professores. Em razão disso, muito mais do que simplesmente negar sua existência e extinguir sua utilização, colocou-se a necessidade de aprimorá-lo, garantindo a disponibilização para as redes públicas de ensino de manuais didáticos que contribuíssem para o desenvolvimento de sujeitos competentes da língua. Assim, em 1995, o Ministério de Educação (MEC) passou a desenvolver o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que criou uma comissão de especialistas por área de ensino, encarregadas de duas tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios para avaliação de novas aquisições.

Como consequência dessa política de análise dos livros didáticos, várias modificações têm ocorrido na produção desse material. Em muitas coleções, têm-se evidenciado verdadeiras mudanças do ponto de vista tanto teórico quanto metodológico, no sentido de adotar uma orientação para o ensino da língua na perspectiva do letramento. Em outras, observa-se apenas uma nova “roupagem”, persistindo ainda antigas concepções de ensino-aprendizagem. Cabe ainda acrescentar que mesmo livros considerados ruins nas avaliações oficiais podem ter alguns pontos positivos e outros, embora recomendados por essas mesmas avaliações, apresentam aspectos que demandam revisão.

É importante lembrar que além de promover a aproximação dos alunos com obras literárias completas, os professores de todas as áreas deveriam explorar os gêneros em circulação a que o aluno tem acesso e que são consumidos fora da escola - por exemplo, jornais, planfletos, folhetos religiosos, propagandas, revistas, dentre outros. Se o professor não fizer uso dessa literatura de massa, estará negando sua própria história de leitura e interrompendo a possível iniciação à literatura.

Nesse sentido, o professor pode ajudar o aluno a desenvolver capacidades que vão permitir que ele construa significado, mesmo com base em textos mais complexos. Deverá, é claro, escolher textos que sejam relevantes para a realidade dos alunos. É importante, também, trabalhar no ensino de leitura explorando conceitos, procedimentos e atitudes que caracterizam esse processo, para que os alunos possam participar, essencialmente de forma

ativa, da construção dos sentidos do texto. Eles se tornam produtores de reivindicações, ou seja, tornam-se avaliadores e críticos do que lhes interessa no texto lido, objetivo maior do ensino de leitura.

Além disso, o papel central que o professor desempenha no desenvolvimento da identidade social numa aula de leitura depende da sua posição como mediador, não autoritário, nas assimetrias interativas da sala de aula e no papel de autoridade que desempenha em relação à construção. Apesar da problemática que envolve os trabalhos com leitura ainda nos dias de hoje, houve, no Brasil, inegável avanço na postura teórica adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) no que se refere ao enfoque leitor/ produtor de textos. Mas Rojo (2002, p. 49) destaca que ainda há

um enorme fosso entre a postura teórica adotada e as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula. Os PCNs não são legíveis e compreensíveis por si sós pelos professores ou, mesmo, pelos formadores de professores. Há necessidade de adoção de ações implementadoras (formação de professores, elaboração de materiais). Mas estas ações, se continuarem caudatárias de saberes de referência mais sedimentados nas práticas e na cultura escolar, deixarão, mais uma vez, de contribuir para uma política de letramento extremamente necessária no Brasil hoje [...].

A grande dificuldade de compreensão em leitura ainda pode estar presente na formação de professores. Trabalhar com a leitura reflexiva e dialógica exige grande persistência do professor porque, à medida que ele deixa o aluno ter voz ativa na sala de aula, ele se expõe e poderá expor, principalmente, suas fraquezas e despreparo em relação ao assunto em discussão, o que ainda leva muitos professores a se “apegarem” às respostas prontas do livro didático e a não permitirem questionamento dos alunos.

Muitas vezes, também, o professor não ousa mudar sua prática porque nem chega a ter consciência de seu papel transformador e da importância do relacionamento interpessoal na sala de aula. O respeito às diferentes expressões e o incentivo para o exercício da cidadania muitas vezes passam despercebidos pelo professor, que se comporta como mero transmissor de conhecimento. Infelizmente a visão de aluno “tábula rasa” ainda pode estar vigorando em muitas escolas do País.

Logo, os problemas existem, primeiramente, porque o professor, na maioria das vezes, está preso ao ensino tradicional, não sabendo como ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de estabelecer relações e conexões com outros conhecimentos que ele já tem, relações construídas, segundo Kleiman e Moraes (1999), social e individualmente, e em permanente

estado de atualização. Em segundo lugar, porque o professor, frequentemente, não está preparado para responder possíveis questionamentos ou posicionamentos orais dos alunos em relação ao tema em pauta. E em terceiro, com base nas contribuições de Machado (1998, p. 10),

não há espaço para as diferentes histórias de leituras de cada aluno, para as diferentes interpretações que podem emergir. Ora, se queremos desenvolver as capacidades de leitura de nossos alunos, será essa adequada? Para podermos responder a essa questão, pensamos que é preciso refletir um pouco mais sobre a questão da compreensão.

Em face de tal situação preocupante que se coloca como barreira no ensino-aprendizagem de leitura, é de esperar que o aluno, sem acesso à leitura no seu cotidiano escolar e fora dele, apresente sérios problemas de escrita. Para Robine (1994, p. 183-186),

o prazer de ler é ao mesmo tempo uma prática de distinção e uma norma social. É o fruto de uma educação do gosto, que a escola, apesar de seus desejos e de seus esforços, não consegue dar conta. O discurso sobre o prazer de ler penaliza, mais uma vez, aquele que, não tendo sucesso em sua experiência, rejeita a leitura e não pode alimentar sua escrita. [...] O projeto de vida se constrói a partir dos dados afetivos e sociais gerados pelos dois ambientes: escolar e doméstico.

Além disso, Perissé (2000) afirma que falar e escrever pressupõe a observação lúdica da realidade, a leitura de bons autores, o diálogo com as pessoas e o cultivo de opiniões. Na mesma linha, Bamberger (2000) argumenta que o direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender a progredir: “Todo bom leitor é bom aprendiz, e esse fato é importante para o êxito tanto na escola quanto na vida ulterior, quando precisamos estar preparados para nos adaptarmos a novas circunstâncias”. (BAMBERGER, 2000, p. 13)

Por todas essas razões, a leitura é importante no currículo escolar. É requisito fundamental para exercer plenamente a cidadania. O aluno precisa apossar-se da linguagem escrita, participar da sociedade letrada em que se insere, tornando-se produtor e leitor. Mesmo que não tenha de escrever livros ou gêneros do discurso complexos, certamente precisará ler muito para compreender as ações dos autores e agir eficazmente com a linguagem.

Diante dessa problemática, faz-se necessário apresentar o que se tem proposto nos últimos anos, para se empreender uma transformação significativa no ensino-aprendizagem da leitura no Brasil.

1.4 Leitura como objeto de estudo

A análise do problema da leitura no Brasil revela que muitas escolas têm realizado práticas de leitura dissociadas das mudanças e avanços que o mundo globalizado e tecnológico tem determinado na sociedade pós-moderna. (GRACEZ, 2008; KLEBIS, 2008, GERALDI, 2006; CORACINI, 2002) Em linhas gerais, o trabalho com a leitura tem sido caracterizado como mecânico, desconectado do cotidiano vivenciado pelos sujeitos. Desse modo, ainda se veem aulas de leitura em que o ato de ler se desenvolve de forma isolada e repetitiva.

Além disso, as atividades leitoras ainda vêm demarcadas pela aridez metodológica e tradicional de que leitura é responsabilidade do professor de Português, eximindo todas as outras disciplinas do trabalho e do compromisso de contribuir para a formação de leitores competentes.

Nessa ótica equivocada, cai sobre a disciplina Língua Portuguesa o peso da não capacidade de letramento dos alunos. Diante desse quadro, cabe, então, refletir: O que é leitura? Que material tem sido utilizado nas aulas de leitura? Que condições de produção de leitura têm sido garantidas nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio? Como trabalhar para formar crianças, jovens e adultos leitores?

Problemas no ensino de leitura e casos de fracasso escolar foram também identificados por Gomes (2003), que destaca a importância da interação professor, aluno e conhecimento no contexto da sala de aula e suas implicações para o ensino-aprendizagem da língua escrita. À época da pesquisa, os alunos frequentavam a escola, mas grande parte não aprendia e apresentava baixo domínio da leitura e escrita.¹² Como pontuado, esse problema é complexo e tem nítidas implicações sociopolíticas, às quais estão associadas o baixo nível de domínio do código escrito, a falta de oportunidades culturais da clientela e a alta seletividade do ensino.

Nesse contexto, pesquisas têm demonstrado que, apesar de todas as dificuldades, a escola pública tem importante papel no desenvolvimento das crianças das camadas populares, representando, talvez, a única oportunidade que elas encontram para desenvolver capacidades

¹² Em seus estudos sobre a sociologia da experiência escolar, Dubet (1994, 2001, 2004) discute o fracasso escolar e descreve a infelicidade dos alunos na escola. O autor constatou que, “para muitos alunos, a situação escolar não tem nenhum sentido. E é, portanto, vivida como uma pura violência, não uma violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual, pedagógica, relacional”. (DUBET, 1997, p. 226)

para a efetiva participação na sociedade. (ESTEBAN, 1992 e 2006; LAHIRE, 2004; AMORIM, 2008)

A preocupação dos professores da Educação Básica com o nível de leitura dos alunos surgiu em diversos momentos. Diante disso, alguns questionamentos tornaram-se evidentes: Como os professores enfrentam, no cotidiano da sala de aula, o desafio de trabalhar no processo de domínio da língua escrita? Que tipo de proposta estão implementando, tendo em vista a superação do fracasso escolar e a aprendizagem da leitura? Quais são as condições de produção da leitura para que aprender a ler seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para os alunos no contexto escolar? Linguistas e pesquisadores preocupam-se com essas questões e essa constitui a proposta de investigação desta tese.

Assim, nessa perspectiva, adotar uma visão sociointeracionista nas práticas de leitura e escrita significa, dentre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso nesse contexto (ROJO, 2009). Significa, também, afirmar o papel da interação social para a construção da linguagem e, logo, para o uso e o desenvolvimento de capacidades leitoras pelo aluno no contexto da sala de aula.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura escrita,¹³ é o de conseguir que todos os alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Nesse contexto, busca-se entender, com esta tese, como os professores interagem com seus alunos no contexto da sala de aula e influenciam o processo de construção de oportunidades de aprendizagem na leitura?

O objeto de análise proposto são as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores nas aulas de Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências, Matemática, na segunda fase do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública municipal situada na periferia de Belo Horizonte. O foco, portanto, está nas oportunidades de aprendizagem construídas por professores e alunos no contexto da sala de aula nos eventos de letramento.

A opção por analisar as práticas de leitura na segunda fase do Ensino Fundamental justifica-se pela constatação de que esses alunos estão na etapa final dessa fase, almejam ingressar no Ensino Médio, mas deparam com uma série de dificuldades e nem sempre atingem seus objetivos. Isso traz consequências para o trabalho a ser desenvolvido no

¹³ Cf. FERREIRA, 2001; GERALDI, 1998, 2006; BATISTA, 1997, 2004; BATISTA; COSTA VAL 2004; BATISTA; RIBEIRO, 2004; ROJO 2001a, 2001b, 2004 e 2009.

processo de aquisição e domínio das habilidades de leitura e escrita. Além disso, trata-se de um segmento escolar pouco pesquisado e, portanto, pouco conhecido.

Nessa perspectiva, conhecer as condições de produção da leitura nos eventos de letramento de Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática implicou reconhecer logo de início que esse é um objeto de estudo multifacetado e que tem interfaces e dialoga com outras questões didáticas, curriculares, psicolinguísticas e sociolinguísticas.

A reflexão sobre esse contexto definiu a proposta desta pesquisa voltada para a concepção de leitura como prática social. Cabe acrescentar, ainda, que a leitura tem sido objeto de pesquisa já há muito tempo, em diversas áreas do conhecimento no Brasil, tais como Educação, Linguagem, Psicologia, entre outras. Tais pesquisas têm contribuído com trabalhos significativos, como os de Freire (1982); Soares (1998, 2002, 2003); Silva (1987, 1988); Kato (1985, 1986); Kleiman (1989, 1992, 1995); Orlandi (1987, 1996, 1998, 1999); Cafiero (2002, 2005); Rojo, 2000, 2001a, 2001b, 2004, 2005 e 2009, para citar alguns dentre muitos.

Na realização desta pesquisa, foram considerados, também, os trabalhos de Cafiero (2002) e Pereira (2004). Cafiero (2002) observou a continuidade temática na leitura de textos expositivos de divulgação científica e destacou a interferência que a experiência em leitura e a organização de expressões nominais podem gerar na compreensão. Pereira (2004) analisou as práticas de ensino de leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História num curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o objetivo de compreender os processos e como eles estabeleciam comunicação para a construção de significados dos textos lidos em sala de aula. Considerações relevantes foram extraídas sobre a construção do sentido global e do sentido literal dos textos que os professores demonstraram por meio de suas estratégias de ensino desenvolvidas com as atividades de leitura.

São poucos, no entanto, os trabalhos que abordam a leitura sob a perspectiva dialógica bakhtiniana. Dentre esses, destacam-se as pesquisas de Rojo (2001a, 2001b, 2009), Jurado (2003) e Lodi (2004), cujas contribuições serão expostas no próximo capítulo.

É nesse contexto que esta pesquisa sobre a leitura se insere. As práticas de leitura no nível fundamental foram analisadas de uma perspectiva sócio-histórica da aprendizagem (vygotskiana) e discursiva de texto, língua e linguagem (bakhtiniana). Por isso, recorreu-se aos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo (1929, 1934-1935/1975, 1953/1979) e de Vygotsky (1930, 1934, 1935).

Cabe acrescentar, ainda, que no transcorrer da pesquisa considerei como enfoque teórico-metodológico a abordagem etnográfica interacional, especificamente presente em

Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), além de estudos etnográficos, dentre eles, Heath (1982, 1983); Street (2003, 2005); Heath e Street (2008); Street e Lefstein (2007); como também em estudos que abordam a análise do discurso em sala de aula (CARTER *et al.*, 2005; BLOOME *et al.*, 2008).

Desse modo, a perspectiva etnográfica e a perspectiva de natureza dialógica da linguagem alicerçaram tanto a etapa de preparação e de coleta de dados quanto a de análise da pesquisa, pois foi o alicerce teórico em que se fundamentou a forma de observar e analisar os eventos discursivos durante as aulas.

Com este trabalho objetivou-se portanto, em linhas gerais, conhecer as práticas de leitura desenvolvidas por professores e alunos na segunda fase do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, bem como os gêneros que circularam em sala de aula.

Para alcançar esses objetivos, procurou-se responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Que práticas de leitura foram desenvolvidas na segunda fase do Ensino Fundamental no contexto escolar observado?
2. As interações entre professor e aluno e entre os alunos interferiram na construção dos sentidos e na compreensão dos textos?
3. Que capacidades de leitura foram ensinadas/aprendidas nas práticas de ensino?

No próximo capítulo serão apresentados os principais pressupostos teóricos sobre letramento e leitura.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LETRAMENTO E LEITURA

Neste capítulo, são apresentadas discussões sobre o fenômeno do letramento, reconhecendo que a escola e o ensino são usados, ainda, como instrumento de domínio e manutenção e favor de uns e contra outros. Assim, compreender as implicações políticas e sociais do letramento significa entender que o problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, sobretudo, promover o envolvimento em práticas sociais de leitura e de escrita.

Desse modo, a discussão sobre letramento envolve a reflexão sobre as diferentes concepções de leitura, desde os modelos cognitivistas, que podem ser relacionados ao modelo autônomo de letramento, até a leitura como prática social, relacionada ao modelo ideológico de letramento.

Para tratar dessa temática, o capítulo foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, são apresentadas considerações sobre o termo letramento. Subjacentes às diferentes definições de letramento, estão as duas principais dimensões de letramento descritas por Street (1984) e citadas por Kleiman (1995, 2004) e Soares (1998): a dimensão individual e a dimensão social.¹⁴ Street (1984, 1993, 1995) propõe o modelo autônomo e o modelo ideológico para discutir as práticas de letramento na escola e a relação que se estabelece entre o modelo subjacente a essas práticas e o sucesso ou o fracasso na construção de contextos facilitadores da promoção dos alunos em sujeitos letrados. Por esse motivo, nessa seção, serão discutidos o surgimento e a utilização do termo letramento, os modelos de letramento segundo Street (1984) e seus desdobramentos e implicações pedagógicas nas aulas de leitura das escolas brasileiras, tendo em vista as teorias de leitura que se constituíram a partir desses modelos.

Na segunda seção, foram apresentadas as teorias de leitura cognitivas que se relacionam com o modelo autônomo na dimensão individual de letramento. Essas teorias podem ser divididas em três grandes modelos de processamento de informação: modelo de processamento ascendente (*bottom-up*); modelo de processamento descendente (*top-down*), ou modelo psicolinguístico, e o modelo de processamento ascendente/descendente, ou modelo interativo. Essas abordagens têm como preocupação básica a pesquisa dos processos

¹⁴ O binômio modelo autônomo-modelo ideológico foi proposto por Street (1984). O autor desenvolveu, também, o conceito de práticas de letramento utilizado como unidade de análise em Scribner e Cole (1981). O conceito de evento de letramento foi proposto por Heath (1982,1983). Uma discussão sobre esses conceitos pode ser encontrada em Barton (1994); Barton e Hamilton (1998 e 2000); Street (2003, 2005); Street e Lefstein (2007); Heath e Street (2008).

cognitivos que envolvem o ato de compreender o texto. Seu foco principal é a investigação das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e os mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos presentes no processo.

Na terceira seção, apresentam-se discussões sobre a concepção de leitura nas vertentes discursiva e enunciativo-discursiva. Já na quarta seção destacam-se as contribuições de Bakhtin (1979/1992) e de seu Círculo. Foram adotadas as concepções de linguagem, o dialogismo, os gêneros do discurso, por meio dos quais a leitura é considerada um processo de compreensão ativa que envolve múltiplas relações. Ainda nessa seção, com base nas contribuições de Rojo (2004), são apresentadas as capacidades de linguagem que serão consideradas neste estudo, a saber: capacidades de decodificação, capacidades de compreensão e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Encerra-se o capítulo com uma síntese dos conceitos traçados por Vygotsky (1930/1998; 1934/1993 e 1935/2001) sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem e a importância da interação na construção do conhecimento no contexto da sala de aula. Considerando o objeto proposto neste estudo, a teoria sócio-histórico-cultural revelou-se adequada para fundamentar esta pesquisa e possibilitar a compreensão de vários elementos envolvidos nas práticas de leitura.

Assim, os conceitos de Bakhtin e Vygotsky, aliados à etnografia interacional, permitiram refletir sobre as práticas de leitura e as capacidades de linguagem desenvolvidas nas disciplinas curriculares.

2.1 Letramentos e leitura

O termo “letramento”, desde a década de 1980, vem sendo usado como conceito que supera o de alfabetização, cuja raiz etimológica vem de *literacy*, que traduzido para o português significa *literacia* (Portugal) ou *letramento* (Brasil).

Alguns autores no Brasil utilizam o termo *letramento* como sinônimo de *alfabetização* o que tem levado a uma fusão inadequada dos dois processos. Pesquisadores nessa área, dentre eles Tfouni (2006), Mamede e Zimmermann, (2005) e Soares (2003, 2006), consideram a alfabetização e o *letramento* processos interdependentes e alertam para a

diferença entre os conceitos. Uma dessas diferenças seria a ênfase no uso social da leitura e escrita – letramento – e a aprendizagem do sistema de escrita – alfabetização.

Ao longo de muito tempo, a alfabetização foi compreendida como mera aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade com alto índice de analfabetos, a aquisição das reduzidas práticas leitoras e de escrita e o simples conhecimento fonológico era permitido para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

A globalização e a crescente complexidade das sociedades fazem surgir variadas práticas de uso da língua escrita. O mundo letrado passa a exercer outros apelos sobre as pessoas e outras capacidades passam a ser necessárias. Assim, o final do século XX impôs aos países desenvolvidos e em desenvolvimento uma nova exigência: a leitura e a escrita não mais apenas como uma meta de conhecimento desejável, mas como uma condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Nesse contexto de grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, percebeu-se que não basta mais conhecer o alfabeto; algo mais além de ler e escrever passa a ser necessário. Assim, surgiu o novo fenômeno denominado “letramento” que significa engajar-se em práticas sociais letradas, respondendo aos apelos da sociedade grafocêntrica.

O termo letramento, com o sentido que lhe é atribuído hoje, vem da palavra inglesa *literacy*. Soares (1998) afirma que um dos problemas relacionados aos estudos sobre letramento é a dificuldade de se chegar a um consenso universal sobre esse fenômeno. A autora acrescenta que

essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia. (SOARES, 1998, p. 66)

Letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, de acordo com Kleiman (1995, p. 19):

[...] É um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado,

passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Assim, o letramento vai além das práticas individuais de leitura e escrita, uma vez que trabalha com os aspectos sócio-históricos envolvidos no desenvolvimento dessas habilidades. Assim, diferentes culturas valorizam e aprendem diferentes formas de letramento. Os variados letramentos na vida das pessoas representam tensões, misturam valores, novas identidades e reconciliam conflitos sobre mudanças de valores. “Existem muitos padrões de como o letramento é distribuído entre os participantes em diferentes relacionamentos com o outro, associado às diferentes identidades”. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 186)

Letramento não são apenas as habilidades de ler e escrever, tampouco estão ligados apenas à esfera do ensino; são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. Crianças adquirem língua e letramento no meio em que convivem (família, igreja, vizinhança, escola, clube, etc.), e a escola é o fórum adequado de interação. De acordo com Kleiman (1995, p. 25), “a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento”.

A escola, a família, a igreja e a vizinhança têm orientações diferentes para o letramento. Todos os grupos possuem práticas sociais que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Entretanto, apenas algumas dessas habilidades, culturalmente determinadas, são privilegiadas na escola porque a língua e seu uso são resultados de forças sociais.

Street (1995, p. 2) considera que “letramentos, como práticas sociais, são formalmente ligados ao uso da escrita, a qual se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia”, quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural. Essas práticas variam desde uma apropriação mínima da escrita até uma apropriação profunda.

Nesse sentido, até os analfabetos estão sob a influência do que se convencionou chamar de práticas de letramentos, isto é, “processos histórico-sociais que não se confundem com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional”. (MARCUSCHI, 2004, p. 19)

Além disso, letramentos são baseados em sistemas simbólicos usados para comunicação, por isso existem em relação de troca com outros sistemas de informação. Nessa perspectiva, para refletir sobre o valor simbólico e constitutivo da leitura e da escrita em uma sociedade letrada, é preciso, conforme os novos estudos do letramento, considerar que a

leitura e a escrita só fazem sentido se imersas nas práticas sociais do contexto social em geral e da cultura em particular.

No Brasil e em outros países, são intensas as discussões em torno do letramento, ou seja, os usos da escrita e suas implicações para o contexto escolar. Tais discussões surgiram, inicialmente, como uma possibilidade de contrapor e inserir elementos que permitissem um avanço no debate sobre o conceito de alfabetização que, até então, preocupava-se apenas com a utilização do código linguístico para o domínio da leitura e da escrita. Para além dos estudos na área da linguagem, podemos identificar trabalhos que promovem uma discussão sobre o letramento.

Goulart (2001) e Soares (2002) apresentam reflexões importantes sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita e sintonizam esse tema com a escola básica. Para Goulart (2001), a dinâmica social é diferente em suas múltiplas perspectivas. Na perspectiva cultural e das classes sociais, diversos valores são atribuídos ao conhecimento. Segundo a pesquisadora “as formas como esses conhecimentos se cruzam, aproximando-se e afastando-se, ao mesmo tempo, geram necessidades cada vez mais urgentes de se continuar repensando, entre muitas outras questões [...] a prática pedagógica discursiva” (GOULART, 2001, p. 5). Com base nas contribuições de Street (1995), Goulart (2001) admite que existem algumas questões polêmicas, como a dificuldade de conceituar letramento e a possibilidade da existência de *letramentos*, no plural.

Já Soares (2002) propõe o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas práticas de leitura e escrita. Para a autora, “[...] diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”. (SOARES, 2002, p. 156)

Soares (2002) reafirma a amplitude do termo letramento mostrando que é recente sua introdução nas áreas da educação e das letras. A pesquisadora argumenta, no entanto, que há multiplicidade de ênfases na caracterização do fenômeno.

Partindo das diversas ênfases e associando-se a elas sua própria conceituação, Soares (2002, p. 2) caracteriza o conceito de letramento como

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta [...] é o pressuposto que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e

atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada”.

Como se vê, para a autora, o quadro em que se encontra o conceito de letramento oferece uma oportunidade favorável para torná-lo mais claro e preciso. Isso porque, de acordo com Soares (2002, p. 146), “estamos vivendo hoje, a introdução na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica, o computador, a rede (a *web*), a internet”. Trata-se de um momento privilegiado para que se possa estabelecer uma discussão sobre as diferenças entre as práticas de leitura e escrita digitais e o letramento na cultura do papel, reiterando a associação entre letramento e língua escrita.

A questão das práticas de letramento desenvolvida pelas camadas populares em suas mais diversificadas formas tem chamado a atenção de inúmeros pesquisadores, nos últimos anos, no Brasil. Constata-se que existem ainda muitos aspectos para serem compreendidos. A perspectiva adotada por grande parte dos pesquisadores tem por base o trabalho de Street (1995) que, conforme Kleiman (1999, p. 88), aponta:

[...] os estudos do letramento sempre examinam questões de poder, pois visam entender como um determinado conjunto de idéias, concepções e pressupostos sobre a escrita, de um determinado grupo sociocultural, é reproduzido, imposto, subvertido, mas nunca utilizado de forma neutra por outros grupos.

Assim, nesses estudos tem-se apontado a necessidade de construir uma perspectiva crítica em relação ao letramento, especialmente nos países latino-americanos, tendo em vista as formas de distribuição e possibilidades de acesso aos saberes elementares nesses países.

Ainda no contexto escolar, vem se buscando relacionar alfabetização e letramento, o que tem resultado na introdução do termo e possíveis práticas a ele relacionadas em documentos oficiais, em livros didáticos e em ações de formação continuada de professores da educação básica.

Torna-se importante distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não escolar, que ocorre fora da escola, mas é também social, pois o contexto escolar é parte do contexto social.

No contexto escolar, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática, mediante processo de seleção de acordo com critérios pedagógicos, de contextos e atividades a desenvolver e a avaliar, visando alcançar um objetivo primordial: criar oportunidades de aprendizagem para o aluno. Ocorre, assim, a pedagogização do letramento, ou seja, um processo no qual práticas sociais de letramento se tornam sequências didáticas, práticas de letramento a ensinar, posteriormente, ensinadas, e, finalmente, adquiridas. Sobre essa questão, Soares (2003, p. 107-108) lembra que

práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento adquiridas são aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida afora da escola.

Como se vê, letramento passa a integrar uma cultura especificamente escolar, entendida como certos eventos e práticas de letramento que, selecionados, organizados e didatizados, passam a constituir o objeto de ensino no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993)

As mais recentes perspectivas de abordagem do letramento em países de língua inglesa, também incorporadas em estudos brasileiros, vêm destacando, dentre os novos instrumentos de análise dois modelos de letramento, o autônomo em confronto com o ideológico que serão apresentados nos tópicos seguintes.

2.1.1 Dimensão individual do letramento: o modelo autônomo

No modelo autônomo, práticas de leitura e escrita aparentemente neutras são trabalhadas desvinculadas do contexto social, como algo independente, valorizando o ato cognitivo em si, reforçando a divisão das pessoas, nelas envolvidos em dois grupos: letrados (superiores) e dominados (inferiores e dominados). O termo “autônomo” se refere ao fato de que a escrita é tomada, nessa visão, como um produto acabado, completo em si mesmo. Nesse modelo não se considera o contexto social ou cultural. Para Kleiman (1995), essa concepção é predominante e é justamente ela que legitima o ensino em massa. Além disso, tem o “agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas”. (KLEIMAN, 1995, p. 23)

Ao usar a expressão “modelo autônomo de letramento”, Street (1984) concebe o letramento, independentemente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade podem ser derivadas do seu caráter intrínseco. Assim, a autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria completa em si mesma, ou seja, não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada.

Street (1993) destaca que esse modelo recebeu muitas críticas, dentre as quais: correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, dicotomização entre a oralidade e a escrita e atribuição de poderes e de qualidade intrínsecas à escrita e, por extensão, aos grupos letrados. Nesse sentido, o modelo autônomo discrimina a linguagem oral, apresentado de forma subjacente à ideia de que a linguagem escrita é mais importante e que, portanto, quem domina a escrita é superior. O conservadorismo do modelo autônomo atribuía ao aluno o fracasso escolar, pois o considerava incapaz de desenvolver os conhecimentos necessários para obter o sucesso e a promoção.

Soares (1998, p. 68) afirma que nesse modelo da dimensão individual do letramento, a leitura

é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de sons e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.

Também a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento,

é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas na leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. (SOARES, 1998, p. 69)

Constata-se que as práticas de uso da escrita na escola sustentam-se nesse modelo de letramento, considerado por muitos pesquisadores tanto parcial quanto equivocado.¹⁵ A leitura e a escrita são tratadas como algo que não leva em conta o contexto de sua produção para ser interpretado. Esse modelo favorece o desenvolvimento linguístico a pessoas de grupos letrados, mas representa uma ruptura, um abismo entre a escola e a vida fora dela. Nesses casos, a escrita não adquire um significado e passa a ser algo desconectado do cotidiano. Nesse modelo, as competências individuais, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso, é de cada um.

Kleiman (1995, p. 25) reforça ainda que, “na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento”. E a escola, ao adotar o modelo individual ou autônomo, reafirma-se como instituição de manutenção, ao contrário de agente de transformação, que deveria ser seu papel.

Como se vê, com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Para ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. Esse modelo não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo. De acordo com Signorini (1995, 1998), essa concepção resulta no mito do letramento.

É importante acrescentar que, nesse modelo, práticas de leitura e escrita são trabalhadas desvinculadas do contexto social, como algo independente, valorizando o ato cognitivo em si e as competências de ler e de escrever, reforçando a divisão das pessoas nelas envolvidas em dois grupos: letradas e iletradas.

¹⁵ Cf.: STREET, 1993, 1995; SOARES, 1998, 2003; ROJO, 2001 a, 2001b, 2009.

2.1.2 Dimensão social do letramento: o modelo ideológico

O modelo ideológico de letramento não separa a oralidade da escrita como faz o autônomo. Para Street (1984),¹⁶ as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes.

O modelo ideológico trata o letramento como uma forma de apropriar-se da leitura e da escrita como prática social. Nesse modelo, as questões existentes na sociedade tornam-se objeto de reflexão para o sujeito, pois as práticas letradas são determinadas pelo contexto social. Soares (1998, p. 74) lembra que

letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado em práticas sociais quando exigido, mas essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Nessa concepção, o indivíduo constrói sua identidade. Letramento é um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita sócio-historicamente constituídas e que possibilitam o questionamento, o reforço ou a aceitação de valores, crenças e formas de distribuição de poder.

Soares (1998) cita Paulo Freire como um dos primeiros educadores a realçar o poder “revolucionário” do letramento. Para Freire (1992, 2003), o papel do letramento é de libertação do homem ou domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre. Freire considera a natureza do letramento como inerentemente política e defende que seu principal objetivo deveria ser promover a mudança social.

Como se vê, letramento, no modelo ideológico, é ação social transformadora do homem como social. Faz das relações de poder e de domínio motivos de questionamento.

¹⁶ A partir da década de 1980, às perspectivas psicológicas e histórica predominantes nos estudos e pesquisas sobre letramento somou-se uma perspectiva social e etnográfica (HEATH, 1983; STREET, 1984). Essa perspectiva se consolidou na década de 1990 sob a denominação *New Literacy Studies*.

Envolve os aspectos social, político e ideológico. Street (1984) afirma que a verdadeira natureza do letramento constitui as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende, fundamentalmente, das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

É importante acrescentar, ainda, que o modelo ideológico não separa a oralidade da escrita como faz o modelo autônomo. Trabalha com práticas de letramento em um processo de socialização do indivíduo, no qual as práticas discursivas acontecem não apenas na instituição escolar, mas em todo e qualquer contexto no qual o indivíduo possa interagir; admite, ainda, a pluralidade das práticas letradas, valorizando-lhes o significado cultural e o contexto de produção.

O modelo ideológico considera a pluralidade e a diferença, valorizando o aluno em si mesmo e em seu contexto sociocultural. As práticas são social e culturalmente determinadas, sendo, portanto, múltiplas.

Como a questão do letramento está intimamente ligado às práticas de leitura nas escolas brasileiras, na próxima seção se focalizará esse aspecto. Tendo em vista responder o primeiro objetivo deste estudo – conhecer as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores e alunos na segunda fase do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública municipal. Torna-se importante retomar o modo como os modelos de leitura se traduzem nas práticas de ensino da leitura no contexto escolar.

2.2 A leitura e as teorias cognitivistas: os modelos de processamento

Neste tópico, com base nos estudos de Kato (1985, 2004, 2007), Kleiman (1989, 2004), são apresentadas as principais concepções que fundamentaram o ensino da leitura nas escolas brasileiras. Esses estudos serviram de base tanto para a elaboração de documentos oficiais, quanto para leitura crítica do trabalho pedagógico.

A partir do século XIX até os dias atuais, houve três estágios em que o foco da leitura ou a maneira como se lê ou se encara a leitura mudou. Em determinado momento, deu-se ênfase ao autor do texto, que desempenhou papel central. O texto deveria significar o que o autor queria dizer. Essa concepção, por se apresentar muito frágil, não se sustentou por muito

tempo. Com o advento do estruturalismo, o lugar central do autor passou a ser ocupado pelo texto, considerado como responsável e detentor do seu próprio sentido.

Todavia, os textos se revelaram mais plurissignificativos. Isso fez com que a hipótese do texto, contendo o sentido, falhasse. Dessa forma, a questão foi transferida para o leitor, que é exatamente quem lê o que nem o texto diz e/ou que opta pelas coisas ditas num texto. Assim, o leitor passou à figura central, a ser o produtor do sentido e a preocupação com o sentido correto do texto foi abandonada.

De acordo com Kato (1985), os estudos sobre leitura do ponto de vista da cognição começam a ser desenvolvidos no Brasil a partir das pesquisas sobre leitura instrumental em língua inglesa,¹⁷ quando os professores constataram que as dificuldades de leitura dos alunos não se encontrava no desconhecimento da língua, mas partiam, no dizer da autora, de uma dificuldade em interagir com o texto.

De acordo com Kato (2004) e Kleiman (2007), os modelos cognitivistas de leitura: o modelo ascendente (*bottom-up*), o modelo descendente (*top-down*) e o modelo interativo estão relacionados à dimensão individual de letramento. Nos dois primeiros modelos de processamento de leitura, o homem representa mentalmente o mundo utilizando estruturas mentais que desenrolam determinados processos de tratamento que possibilitam atividades cognitivas complexas como as inferências, a comparação, a generalização.

Já no modelo interativo, entende-se a leitura como um processo que pressupõe o uso do processamento ascendente e descendente agindo interativamente, cabendo ao leitor acionar diferentes estratégias para ativar o seu conhecimento. Esses modelos¹⁸ serão explicitados no próximo tópico.

¹⁷ Goodman, (1980); Singer e Rudell. (1980); Laberge e Samuels, (1980), dentre outros, são alguns exemplos de pesquisadores ingleses que voltaram sua atenção para os processos cognitivos subjacentes ao ato de ler.

¹⁸ Kato (1985) explicita as estratégias ou esquemas utilizados pelo leitor para atingir seus objetivos na leitura. A ativação desses esquemas se faz de duas maneiras: ativação descendente, *top-down* (conceitos mais abrangentes, do todo à parte); ativação ascendente *bottom-up* (conceitos menos abrangentes, da parte para o todo). A diferença entre *top-down* e *bottom-up* está também na direção conteúdo-forma; forma-conteúdo, respectivamente. Para a autora, a escolha do tipo de estratégia está sujeita a vários fatores, dentre aos quais a maturidade do leitor, a natureza do texto, o lugar do leitor e o objetivo da leitura.

2.2.1 O modelo de processamento ascendente (bottom-up)

No modelo ascendente (*bottom-up*) proposto por Gough, citado por Kleiman (1989, 1996, 2004) o objetivo é descrever a sequência do evento que acontece em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos.

A leitura é concebida como um processo sequencial, linear e indutivo. O leitor que utiliza o processamento ascendente é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo poucas inferências: as informações vêm por *input* visual. Para Kato (1990, p. 50), “esse leitor é vagaroso e pouco fluente, com dificuldade de sintetizar as ideias do texto, pois não sabe distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante”.

Dessa forma, a leitura é concebida como um processo de percepção e decodificação em que o leitor usa indutivamente as informações visuais e linguísticas. O texto é um objeto determinado e cabe ao leitor realizar um processo linear de análise e síntese do significado das partes para a compreensão do sentido.

Kleiman (1989, 1992) aponta críticas em relação ao modelo ascendente. Primeiro porque o texto é considerado um conjunto de elementos gramaticais que independem do contexto em que estão inseridos. Segundo, porque as palavras, que possuem um significado único, devem ser decodificadas e compreendidas uma a uma pelo leitor para se chegar à mensagem do texto. Terceiro, porque o texto é pretexto para desenvolver uma série de atividades gramaticais.

A autora aponta, ainda, que esse modelo privilegia a concepção autoritária de leitura que parte do pressuposto de que há apenas uma interpretação autorizada pelo texto e pelo autor:

A análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade e distância entre a leitura do aluno e a interpretação ‘autorizada’. (KLEIMAN, 1992, p. 17)

Percebe-se que a adoção dessa postura deturpa o trabalho com leitura, pois não há leituras autorizadas num sentido absoluto. Há reconstrução, co-construção de significados mais ou menos adequados, segundo as intenções do leitor. O leitor, nessa concepção, seria apenas um decodificador da escrita, que deve aceitar a única interpretação possível do texto.

Com base nas contribuições de Kato (1985), pode-se afirmar que a escola, de modo geral, prioriza o processamento ascendente, pois centraliza sua atenção nos elementos linguísticos num percurso que vai das ordens mais baixas às mais altas (sílabas, palavras, frases). Assim, de acordo com esse modelo, a leitura é concebida como um processo de percepção e decodificação. O texto escrito é tratado como um objeto determinado e cabe ao leitor realizar um processo linear de análise e síntese do significado das partes das informações linguísticas para a apreensão do significado linear e literal do escrito.

2.2.2 O modelo de processamento descendente (top-down)

No modelo de processamento descendente (*top-down*) ou psicolinguístico, a informação flui do leitor para o texto, sendo o leitor responsável por reconstruir e recriar o significado da mensagem escrita por um autor. Nesse modelo, a leitura é um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para construir o sentido. É uma atividade essencialmente preditiva, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência de vida.

Kato (2004, p. 51) descreve o leitor que faz uso desse modelo “como aquele que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto. É fluente e veloz, mas faz excesso de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, utilizando a leitura ascendente”. O que torna difícil explicar nesse modelo é como o leitor consegue delimitar o papel do seu conhecimento prévio ou como infere corretamente as intenções do autor quando não estão explícitas. De maneira contrária ao modelo ascendente, que se apoia basicamente na informação visual, o modelo descendente se apoia no conhecimento prévio e no acionamento de esquemas.

Goodman (1967), citado por Kato (2004), define o processo descendente da leitura como um “jogo de adivinhações psicolinguístico”, trata-se de um processo que se baseia principalmente no conhecimento do leitor, que irá reconstruir e recriar o significado do texto escrito, recorrendo a elementos que não estão explícitos no texto. Goodman (1967, 2003) considera que o conhecimento de mundo do leitor, sua cultura, seu conhecimento prévio, seu controle linguístico, atitudes e esquemas conceituais são fundamentais para a compreensão da leitura.

Para ele,

O leitor traz seu próprio significado para o texto e constrói um outro texto enquanto lê o texto. Assim, leitura é um processo dinâmico característico da transação entre o conhecido e o desconhecido. Fazer sentido é essencial para ler e é típico no processo de leitura em todas as linguagens. (GOODMAN, 2003, p. 95)

Esse processo de leitura implica a utilização de diferentes estratégias¹⁹ ou um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações que são aplicadas para compreender um texto. Todo o processo é controlado pelo leitor que, enquanto lê, constrói e reconstrói significados, num processo de acomodação de novas informações e adaptação do sentido em formação que é constantemente reavaliado e reconstruído com base em novas percepções.

No modelo descendente de leitura, postula-se que o leitor de maneira intensiva o conhecimento prévio adquirido ao longo da vida como o conhecimento linguístico, textual, de mundo. Por meio da interação entre esses diferentes conhecimentos é possível construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1992, 2004)

Com base nessa perspectiva, entende-se que a compreensão de um texto será mais fácil se o leitor tiver maior conhecimento textual, pois o conhecimento de estruturas textuais e tipos de discurso contribuirá para as predições em relação ao sentido do texto.

2.2.3 O modelo de processamento ascendente/descendente ou modelo interativo

A leitura no modelo interativo é vista como uma atividade essencialmente construtiva. A interação, portanto, não é aquela que se dá entre o leitor determinado pelo seu contexto e o autor, por meio do texto: há o inter-relacionamento do processamento ascendente e descendente. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito, desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo utilizado pelo leitor.

¹⁹ Segundo Kato (2004, p. 80), o leitor utiliza diferentes estratégias na leitura, dentre elas: o reconhecimento da tarefa/inicialização, estratégias de seleção, estratégias de predição, estratégias de inferência, confirmação de hipóteses, correção e finalização. Durante a leitura, essas estratégias se desenvolvem e se modificam.

Kato (2004) cita autores como Adams e Collins (1979) que argumentam em favor do modelo interativo, especificando que processamentos *top-down* e *bottom-up* deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente, pois os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis por meio do processamento *top-down* e podem ser confirmados pelo processamento *bottom-up*. O primeiro tipo de processamento assegura que o leitor estará sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto. O segundo ajuda o leitor a resolver ambiguidades ou a selecionar, dentre várias, as possíveis interpretações do texto.

Para Kato (1985, 2007), o processamento interativo é utilizado pelo leitor maduro, pois é aquele que usa de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos, ascendente e descendente, complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, o leitor é quem tem o controle consciente e ativo de seu comportamento.

Essa linha teórica também é compartilhada por Kleiman (2007). Segundo a autora, no modelo interativo o leitor procura usar os dois tipos de estratégias e o leitor proficiente é aquele que sabe escolher a estratégia mais adequada segundo as exigências da tarefa, suas necessidades ou momento de leitura.

Estabelecendo uma comparação entre o modelo descendente e o ascendente com o modelo interativo, percebe-se que o papel do leitor como sujeito cognitivo mudou significativamente. Passou de um analisador de *input visual* a um reconstrutor de significado. No entanto, as relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre o sujeito e o objeto.

Kleiman (2007) defende o que denomina “perspectiva interacionista de abordagem da leitura”. Para a autora, a leitura é vista como processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise para levar a termo a leitura.

Nesse sentido, Kleiman (2007) lembra que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos com objetivos comuns. Com base nas contribuições de Vygotsky, a autora lembra que ler é muito mais do que decodificar. Ler exige compreensão, interação, prática comunicativa com os pares para entender o que se lê. Assim, “Ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que

refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. (KLEIMAN, 2007, p. 70)

De acordo com a autora, o professor de qualquer disciplina é um professor de leitura. Desse modo, espera-se que, conhecendo as características e dimensões do ato de ler, ele seja capaz de propor atividades significativas e envolva os alunos nelas e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores.

Nessa perspectiva,

quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura serviria como instrumento importante. (KLEIMAN, 2007, p. 52)

Entre as ideias adotadas por Kleiman (2007) estão as estratégias de leitura que são operações regulares para abordar o texto. “Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor” (KLEIMAN, 2007, p. 49). Isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos recursos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e se relê, por exemplo.

A autora classifica as estratégias do leitor como cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas de leitura seriam operações inconscientes do leitor que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. São chamadas, também, de automatismos da leitura. Já as estratégias metacognitivas seriam as operações, realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente e é capaz de dizer e explicar sua ação. Elas implicam a autoavaliação dos objetivos da leitura e da compreensão do texto lido. O leitor que tem esse controle saberá dizer para que ele lê e se entendeu ou não um texto lido. Nessa perspectiva, Kleiman propõe o modelamento de estratégias metacognitivas²⁰ mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e a elaboração de predições sobre o texto.

Constata-se que o contexto escolar tem se apropriado de modo limitado da discussão das estratégias de leitura efetuada nessa abordagem, divulgadas em diferentes cursos de

²⁰ As noções de estratégia cognitiva e metacognitiva de leitura foram reformuladas em Van Dijk e Kintsch (1983). Kato (1985, 1986) e Kleiman (1989, 2007) discutem as bases para um modelo estratégico de leitura.

formação de professores, com destaque para as estratégias de formulação de hipóteses, para o valor do conhecimento prévio do leitor e para as inferências que o leitor fará a partir com base nas marcas formais do texto.

2.3 A dimensão social do letramento: a concepção de leitura nas vertentes discursiva e enunciativo-discursiva

As críticas ao modelo interacional da leitura, ainda centrado na objetividade do texto, e a introdução de discussões teóricas no âmbito da análise do discurso vão desenvolver, no contexto brasileiro, outra abordagem teórica: a vertente discursiva. Orlandi (1988, p. 58) lembra que, “os sentidos se encontram não no texto, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Assim, nesta abordagem, a leitura se caracteriza como um processo discursivo, em que o texto não tem sentido predeterminado.

Orlandi (1988) afirma que o modelo interativo, apesar da valorização dada ao papel do leitor e da ênfase dada ao caráter interacional da leitura, ainda coloca o texto como elemento central no processo de leitura, cabendo ao leitor recuperar seu sentido e as interações do autor mediante suas marcas formais e a checagem das hipóteses levantadas.

Portanto, para as teorias da vertente discursiva e enunciativa, a leitura é compreendida como linguagem e, como tal, constituída e constitutiva nas/das práticas de interação social. Como a determinação dessas práticas é de natureza histórica e cultural, assumem significados distintos para cada grupo social e o foco do estudo desloca-se para as questões relativas ao letramento.

Diversas teorias inscrevem-se nesse paradigma. Neste estudo, optou-se pela apresentação da vertente discursiva de linha francesa, com base nos estudos de Orlandi (1988) e Possenti (2001), bem como pela apresentação da vertente discursiva enunciativa bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1952-1953/1979), à qual este trabalho está vinculado, tendo em vista as contribuições que essa vertente apresenta para a construção de um projeto pedagógico que tenha a leitura como um dos eixos norteadores da aprendizagem. Para tanto, também tomam-se como referência as contribuições de Geraldi (1984, 1991), Rojo (2001a, 20001b, 2002, 2005, 2004), Jurado (2003) e Lodi (2004).

2.3.1 A leitura para a vertente discursiva

A análise do discurso²¹ (AD), como seu próprio nome indica, interessa-se pelo discurso. De acordo com Orlandi (2007, p. 15), “o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Desse modo, na análise do discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Por meio da análise do discurso, pode-se conhecer aquilo que faz o homem um ser especial com sua capacidade de dar sentido às coisas e significar-se. Desse modo, a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Para Orlandi (2007, p. 15), “essa mediação que é discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

Nessa abordagem, a leitura se caracteriza como um processo discursivo, em que o texto não é tomado como unidade com sentido preestabelecido, já que os sentidos se encontram não no texto. “Os sentidos são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. (ORLANDI, p. 1988, p. 58)

A vertente discursiva tem suas bases filosóficas históricas em Foucault (1971, 1987) e na filosofia da diferença. O objetivo da análise do discurso é a linguagem e os processos de constituição do fenômeno linguístico. Nessa perspectiva,

o texto é considerado como unidade complexa de significado, consideradas as condições de sua produção e a leitura é definida como um processo discursivo, onde atuam dois sujeitos – o leitor e o autor – que produzem sentido em um momento sócio-histórico concreto. (ORLANDI, 1988, p. 21)

Nessa abordagem, na concepção de leitura considera-se a análise do discurso e a desconstrução como um processo discursivo no qual se inscrevem sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente

²¹ O nascimento da Análise do Discurso (AD) está relacionado à busca de respostas à questão de como ler, formulada inicialmente por Althusser. As discussões nesse campo cresceram com Michel Pêcheux em seu projeto de teoria de leitura não subjetiva. (POSSENTI, 1999 e 2001)

constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de cada um e a própria configuração do sentido.

Portanto, nessa abordagem, discurso é entendido como o conjunto de enunciados possíveis numa dada formação discursiva, em que os sujeitos determinam as condições de exercício da função enunciativa, ao mesmo tempo em que são por elas determinadas. A linguagem é compreendida como uma série infinita de jogos convencionais, cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que determina a produção do sentido. O texto ganha sentido por meio dos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico) responsáveis pelas condições de produção, que constituem o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer.

O sentido é determinado pelas diferentes posições ideológicas e formações discursivas nelas inscritas, sem as quais não existiria o discurso. Assim, para Orlandi (1988, p. 58),

as palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...]. A formação discursiva é o lugar da construção do sentido e da identificação dos sujeitos. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que ao se identificar, o sujeito adquire identidade.

Nessa perspectiva, as diferentes leituras realizadas pelo sujeito estão ligadas aos diferentes momentos de sua vida. Assim, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode ser o mesmo.

Tomando como referência as contribuições de Orlandi (1988), é importante considerar que toda leitura tem sua história, ou seja, o sentido de um texto varia de acordo com as condições em que se lhes atribui sentidos.

Orlandi (1988) critica as práticas de leitura na escola e defende a sistematização de alguns processos para ensino de leitura que permitam aos alunos a construção das suas histórias de leituras e resgate da história dos sentidos dos textos. A autora lembra que o conceito de autoridade veiculado pela escola censura as leituras possíveis dos alunos e tal postura “prejudica e impede a possibilidade de se instaurar o sujeito-leitor”. (ORLANDI, 1988, p. 45)

Outro reducionismo criticado pela autora está ligado ao fato da escola realizar a reflexão sobre leitura ao seu caráter técnico. Esse reducionismo, presente nas relações de acesso ao conhecimento, dá-se também na relação escola/leitura, por exemplo, mediante o fato de que “na constituição sujeito-leitor/escola tem-se excluído a relação dele com outras

linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação, etc.) e sua prática de leitura não-escolar”. (ORLANDI, 1988, p. 47)

Para a autora, a leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos”, sendo utilizada indistintamente tanto para a escrita como para a oralidade. Assim, a leitura é uma construção ativa, um fenômeno complexo, composto tanto de indagações e abordagens quanto de teorias e concepções sobre sua aprendizagem. Orlandi (1988) lembra que, de modo geral, o professor está preso ao livro didático porque constitui um livro de respostas prontas e óbvias que acaba tornando uma autoridade para ele. A autora não aconselha a espontaneísmo, tampouco o controle total sobre os procedimentos pedagógicos. O que propõe é o diálogo, a interação entre o aluno e o professor na construção da leitura. Ela critica, ainda, procedimentos de leitura escolares que tomam como base o que é fornecido pelos livros didáticos, ou seja, o que está pronto. Complementa que o professor precisa lembrar-se de que o conhecimento prévio do aluno e suas histórias de leitura não são necessariamente iguais à dele, e deve também colocar desafios à compreensibilidade do aluno, dando-lhe condições de avançar no processo de atribuição de sentidos.

Possenti (2001) também considera que, na leitura, os sentidos são construídos por meio das relações que o texto estabelece com outros textos existentes, possíveis ou imaginários, e esse é, também, um dos motivos pelos quais o sentido não se encontra presente no texto:

[...] Aprendemos a nunca supor que o texto fornece todas as condições de sua leitura (aprendemos sempre a supor que, mesmo no domínio textual ou até mesmo no do enunciado do texto mais restrito, é necessário acionar mais de um fator relevante – considerar os pressupostos, a intertextualidade) [...]”. (POSSENTI, 2001, p. 25)

Cabe acrescentar, ainda, que para a análise do discurso a leitura pode ser abordada por duas vertentes. A primeira centra-se nos aspectos sociais de circulação dos textos. Suas questões relacionam-se a “quais textos circulam, em quais espaços, em quais épocas e por quais razões” (POSSENTI, 2001, p. 20). Já a segunda vertente privilegia o sentido. Seu foco está voltado para o “modo de significação do discurso considerados aspectos como o implícito, a opacidade da língua, a relação dos discursos com seu exterior”. (POSSENTI, 2001, p. 22)

Como visto, uma das contribuições da análise do discurso foi entender que “a leitura não é a leitura de um texto como texto, mas como discurso, isto é, na medida em que é

remetido às suas condições, principalmente institucionais, de produção” (POSSENTI, 2001, p. 24). Além disso, à análise do discurso atribui-se outra tarefa: a de dar conta dos percursos de quem lê e como lê, independentemente de uma leitura ser ou não adequada do ponto de vista de uma instituição, por exemplo. Trata-se, explicitamente, de considerar que não é suficiente apenas conhecer a língua para se ler um texto, mas que ele, de fato, pode permitir mais de uma leitura.

Para Possenti (2001), cada uma dessas razões mostra como um texto pode, alternativamente, ser associado a outros textos já lidos e com os quais os leitores mantêm relações diversas (de crença, de ideologia, de conhecimento, etc.).

2.3.2 *A leitura para a vertente enunciativa bakhtiniana*

Neste tópico, serão abordados os conceitos fundamentais do pensamento de Bakhtin e seu Círculo,²² que embasam esta pesquisa sobre as práticas de leitura no contexto da sala de aula.

Mikhail Bakhtin (1920-1930/1979), pesquisador russo que, no início do século XX, dedicou-se aos estudos da linguagem e da literatura, afirma que o sujeito se faz na linguagem mediante sua inserção na vida social. Assim, cabe destacar que não há enunciação fora de uma cadeia de comunicação verbal, assim como não há existência humana fora desse diálogo incessante com o mundo e com os outros. Desse modo, o ser, para ele, se funda mediante o outro. Não há como existir na categoria do eu-para-mim na dimensão do sujeito encerrado em si mesmo.

Nesse sentido, a pluralidade do humano está no complemento que cada um representa para o outro. Identificar-se com o outro, ver o mundo pelos olhos do outro e segundo seus valores; colocar-se no lugar do outro, sem deixar de retomar ao eu com o intuito de dar ao outro seu acabamento, de completar-lhe o horizonte; tudo isso nos remete à alteridade como condição indispensável para a constituição da subjetividade. “É a partir do outro que [...] tentamos dar-nos vida e forma”. (BAKHTIN, 1920-1930/1979, p. 52)

²² Bakhtin pertencia a um círculo de intelectuais e de artistas dentre os quais se encontravam Marc Chagall, Sollertinsky, V. N. Volochinov e P. N. Medviédiev. Esse círculo foi um “espaço” de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992, p. 11)

Bakhtin/Volochinov (1929/1992) aponta para a dimensão discursiva da comunicação, salientando que é no processo de interação social que a consciência se desenvolve, ao se impregnar de conteúdo ideológico, ou seja, da interação semiótica de um grupo social. Segundo o autor, esse processo aparece de maneira mais clara e completa na linguagem, pois a palavra é um fenômeno ideológico por excelência e o modo mais puro e sensível de relação social, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Assim, concebe a língua como uma prática viva, na qual “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992, p. 95)

Assim, para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala, levando em consideração, também, o ponto de vista do receptor, compreendendo sua significação numa enunciação particular, ou seja, num contexto concreto da interação verbal. Assim, a enunciação é considerada de natureza social e constitui-se no produto do ato de fala, bem como na unidade básica a ser estudada.

Nessa dimensão discursiva da comunicação, um primeiro conceito considerado de fundamental importância nesta pesquisa é o dialogismo, considerado por Bakhtin como a propriedade básica da linguagem, uma vez que pressupõe a presença do interlocutor, decorrendo desse raciocínio uma outra categoria importante do pensamento bakhtiniano, a compreensão responsiva ativa que, segundo Cardoso (2000, p. 16),

para que haja compreensão, independente do grau de participação efetiva do interlocutor, há sempre uma atitude responsiva ativa, que tanto pode se materializar como um ato verbal ou não verbal, ou mesmo pode permanecer em suspenso por um certo tempo até que seja ativado no discurso ou no comportamento do ouvinte.

A respeito da subjetividade do enunciado, Bakhtin (1952-1953/1979) estruturou a teoria de gêneros do discurso, segundo a qual cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados. Considera o dialogismo no processo comunicativo, ou seja, analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ativa. Segundo Bakhtin, a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso determina a escolha dessas formas genéricas na construção do seu enunciado. É por isso que Machado (2005, p. 158) afirma:

Quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas maior a liberdade de uso dos gêneros: isso também é manifestação de uma postura ativa do usuário da língua para efeitos comunicativos e expressivos. Vale observar que a própria “entoação expressiva” é uma articulação específica do enunciado e não pode ser cogitada fora dele. É isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma lingüística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra.

Ao considerar a interação entre professores e alunos nos eventos de letramento das disciplinas curriculares, identificou-se outro conceito bakhtiniano importante. Tomando como objeto de investigação o romance, Bakhtin constrói o conceito de polifonia que se relaciona com o conflito e equivale à libertação do indivíduo (sujeito de sua própria consciência). Nesse sentido, a abordagem de linguagem bakhtiniana confere a esta pesquisa papel fundamental para compreender as trocas discursivas que permeiam as discussões sobre uma concepção de leitura crítica do professor de todas as áreas do conhecimento. Torna-se evidente o papel da escola como espaço social privilegiado para a construção dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere às questões de linguagem.

A teoria enunciativa bakhtiniana²³ fundamenta-se numa visão sociológica/marxista clássica, na qual o eu e os outros constituem-se mutuamente nas relações que estabelecem no discurso, ou seja, o discurso do sujeito situa-se em relação aos discursos dos outros, sempre atravessados por outros discursos, social e historicamente constituídos.

A questão do dialogismo está no cerne das ideias bakhtinianas. Desde as discussões sobre a natureza da linguagem, o Círculo de Bakhtin já defende que esta nasce da relação social. Na perspectiva da teoria bakhtiniana, a origem e o desenvolvimento da linguagem se encontram na organização sociopolítica e econômica da sociedade. A linguagem é o resultado de atividades humana coletiva, cujas criação e representação são de natureza social. O que a constitui é o fenômeno social da interação social, que se concretiza por meio de enunciações.

Com o princípio do dialogismo, Bakhtin postula a produção e a compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão; assim, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior e espera, por sua vez, uma resposta: “Cada enunciado é dirigido para uma resposta e não pode

²³ A teoria enunciativa bakhtiniana distancia-se de algumas noções de base da análise do discurso. Os conceitos de dialogismo e de plurilinguismo, centrais em seu arcabouço teórico, determinam, também, um distanciamento das noções de *intertextualidade*, *interdiscurso* e *de efeitos de sentido*. Nelas são convergentes o caráter sócio-histórico da linguagem, a noção geral de que o texto só existe como enunciado na interação verbal, nas relações sociais. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992)

escapar da profunda influência do enunciado que ele antecipa como resposta”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992, p. 280)

Para Bakhtin (1952-1953/1979, p. 293), a palavra não é monológica, mas plurivalente; o dialogismo é uma condição característica do sentido: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas”. Em seu desenvolvimento, o sujeito vai incorporando as palavras do outro; estas, por meio da internalização e de sua reorganização interna, vão se transformando em palavras próprias-alheias. Esse teórico inclui na descrição da linguagem todos os fatores que vão além das palavras e que têm profunda relação com o significado delas. Para ele, ao centrar a palavra fora dos contextos em que foram utilizadas, perde-se o sentido. O único meio de significar é no diálogo, na troca entre locutor e ouvinte. Assim, sua investigação está centrada na comunicação, na enunciação entre pessoas.

As enunciações, portanto, constituem o produto das interações verbais em contextos sociais. Como produtores de contextos organizados historicamente e socialmente, os enunciados estão sempre em contato com outros enunciados, dialogando com eles:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo no diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica [...]. (BAKHTIN, 1934-1935/1975, p. 86)

Como produtos das interações verbais, elos na cadeia da comunicação verbal – ligados a outros elos que os antecederam e que os seguirão –, os enunciados também trazem, em sua natureza, a dialogicidade: respondendo a outros enunciados na cadeia de comunicação, também são elaborados com base na apreciação valorativa de um locutor sobre os interlocutores e sobre os temas, em razão dos quais são feitas todas as escolhas que os compõem – do gênero e de sua forma composicional, tema e estilo.

Baseando-se nas contribuições de Bakhtin, Jurado (2003, p. 72-73) destaca a natureza dialógica da linguagem,

Quando falamos/escrevemos, essa fala é sempre orientada como resposta para o dizer do outro que veio antes do meu – portanto, é uma réplica – e, como tal, passível de ser respondido pelo dizer que virá depois do meu. É essa mesma a natureza da linguagem: ser dialógica. É esse o fluxo da compreensão verbal. Essa alternância dos sujeitos impõe fronteiras para o enunciado, que para poder ser respondido deve receber um acabamento que

constitui o todo do enunciado. Essa noção do todo é que nos dá a possibilidade de resposta. O todo do enunciado, segundo o autor, não é uma entidade de sentido. Ele é determinado pelo tratamento exaustivo de objeto de sentido, pelo intuito (o querer dizer do locutor) e pelas formas típicas de estruturação do gênero no acabamento.

Considera-se, também, a posição defendida por Bakhtin (1952-1953/1979) no que diz respeito à compreensão de um enunciado. Segundo o autor, os enunciados orais e escritos constituem a forma pela qual o emprego da língua se efetua. Ele defende que os elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional,²⁴ indissolivelmente ligados ao enunciado, são delimitados pela especificidade de determinada esfera/campo, apontando os gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados. Bakhtin afirma que a compreensão do enunciado é de natureza responsiva, ou seja, o ouvinte e/ou o leitor ocupam posição responsiva em relação ao discurso, concordando ou discordando dele, completando-o, aplicando-o ou preparando-se para usá-lo, etc.

Bakhtin (1952-1953/1975) desenvolve o conceito de compreensão ativa.²⁵ Para ele, a compreensão do sentido da evolução é o que se acha na base da responsividade, no processo de interação verbal. O ato de compreensão é uma resposta ativa, uma vez que introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial de resposta. Assim, toda enunciação compreende uma resposta a algo. A palavra vai sempre se dirigir a um interlocutor. É uma ponte que une, em dois extremos, locutor e interlocutor. É nesse dois extremos que a palavra “ponte” assenta as suas fundações. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992)

Cabe acrescentar que Bakhtin entende a existência humana como ativa, ou seja, ocupamos espaço e tempo e somos modificados pelo outro que, por sua vez, também se modifica e é modificado por outros. Portanto, para Bakhtin, a concepção responsiva é uma atividade dialógica. O diálogo está na base de toda comunicação verbal, qualquer que seja o seu tipo, como diálogo entre interlocutores e entre discursos.

²⁴ Bakhtin (1952-1953/1979) apresenta o conceito de gênero do discurso considerando-os tipos relativamente estáveis de enunciados. Segundo o autor, os diferentes gêneros se caracterizam por três aspectos ligados entre si: *o conteúdo temático*, que diz respeito aos temas que os textos costumam abordar e ao tratamento mais usual dados a esses temas; *o estilo*, que se refere à escolha dos elementos da microestrutura textual, ou seja, às escolhas sintáticas e lexicais mais usuais; e *a construção composicional*, que poderia ser entendida como a forma como o texto se organiza.

²⁵ Bakhtin defende que a “compreensão é uma forma de diálogo que está para a enunciação como uma réplica está para outra no diálogo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992, p. 132). Assim, compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra. Para ele, a significação só existe no processo de compreensão ativa e responsiva.

Lodi (2004), em seus estudos sobre a vertente enunciativa, mostra que o arcabouço teórico bakhtiniano é fundado no dialogismo e, neste, sujeito e linguagem caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade.

Assim,

Compreender um enunciado é, portanto, adotar uma atitude responsiva ativa, de constante colaboração, que ocorre desde o início do discurso; significa orientar-se em relação à enunciação de outrem encontrando seu lugar adequado no contexto correspondente. Esta atitude responsiva pode materializar-se numa resposta oral, realizar-se através de um ato, ou pode permanecer por um certo período de tempo uma compreensão responsiva muda, cedo ou tarde, se mostrará no comportamento ou no discurso do ouvinte. (LODI, 2004, p. 80)

Nessa relação dialógica estabelecida entre os interlocutores, o locutor é também respondente de discursos anteriores, diz respeito tanto ao discurso oral como ao escrito. Portanto, os conceitos de dialogismo, plurilinguismo e polifonia da teoria bakhtiniana, demonstram a existência de um passado discursivo, ou seja, toda palavra, toda enunciação já foi falada, contestada e avaliada por outrem.

A compreensão e a atitude responsiva, para Bakhtin/Volochinov (1929/1992), estão em constante elaboração durante o processo de leitura e se realizam por meio do enunciado que o autor denomina de alternância dos sujeitos falantes e acabamentos. Portanto, na concepção enunciativa, a leitura é entendida como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos por meio da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. Nessa perspectiva, leitura é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados. Nesse contexto, os leitores constroem os sentidos dos textos.

Assim, a vertente enunciativo-discursiva proposta por Bakhtin e seu Círculo vê a leitura como um ato dialógico e concreto. Dentre suas características, destacam-se: o caráter sócio-histórico da linguagem, a noção de texto como enunciado na interação verbal e a leitura como ato social.

Um grupo de pesquisadores, dentre eles Gee (1999, 2001); Geraldi (1997); Brail (1997, 2001, 2005); Cafiero (2005) e Rojo (2001a, 2001b, 2002, 2004), revisita conceitos bakhtinianos que contribuem para a discussão da leitura como prática social e como processo de coconstrução de sentidos, no qual autor e leitor participam de situações enunciativas. Em sintonia com a perspectiva bakhtiniana destacam que o texto só existe na relação leitor e

autor. Leitura é interação. O autor construiu o seu texto no diálogo com outros tantos textos e o leitor elabora sua compreensão tendo como suporte as contribuições do autor. Como ato polifônico e dialógico, a leitura implica conteúdo e processo. O sentido da leitura é construído nessa relação.

Nessa linha de reflexão, a base de análise é a teoria do discurso, para quem o texto é um objeto de significação – enunciado e está estreitamente ligado a um contexto histórico, social e cultural. Assim, um texto é sempre dialógico e dialético. Um texto é um todo que se constitui de outros enunciados com os quais dialoga e implica sempre uma resposta. Ler é dialogar com o autor, com outros enunciados e vozes, construindo outro texto, produzindo sentidos a partir de uma atitude responsiva diante da leitura.²⁶

À luz dessa perspectiva, Soares (1988, p. 1) lembra que a leitura

é uma interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação, diálogo?

Como se vê, leitura é construção ativa. É no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Assim,

o domínio da leitura e da escrita não se limita à posse de habilidades individuais, implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas por pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 1994, p. 36)

A autora vê o domínio da leitura e da escrita não apenas como uma condição social, mas como uma prática social. Nesse sentido, o ato de ler é produzido por leitores sócio-historicamente constituídos.

Conclui-se que ler é entrar em diálogo com as próprias palavras internas e com a palavra dos outros, construída durante a história de cada um. Ler é, também, construir sentidos com base em um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida como o pluralismo social em circulação no texto.²⁷ Portanto, leitura é um processo complexo, por meio qual o leitor procura construir um ou mais sentidos, fazendo para isso uso de seus conhecimentos linguísticos e de mundo, utilizando, também, as marcas textuais deixadas pelo

²⁶ Cf. Geraldi (1984, 1991); Rojo (2001a, 2001b, 2004 e 2009); Jurado (2003) e Lodi (2004).

²⁷ Cf. Rojo (2001a, 2001b, 2002, 2004); Jurado (2003) e Lodi (2004).

autor. O texto é fruto de um processo comunicativo, a sua compreensão implica considerações sobre quem fala, o que, para quem, com que objetivo e sobre quais condições.

Recentes pesquisas, como as de Rojo (2001a, 2001b), Jurado (2003), Lodi (2004), inscritas no âmbito dos estudos sobre letramento e fundamentadas nos pressupostos teóricos da teoria da enunciação e dos gêneros de discurso de Bakhtin e seu Círculo, consideram a leitura como ato interlocutivo, implicando sempre uma compreensão responsiva ativa na construção dos sentidos. Essas pesquisas foram desenvolvidas no contexto da sala de aula, buscando compreender a leitura em momentos e situações diversas do espaço escolar.

Rojo (2001 a, 2001b) coordenou um projeto de pesquisa aplicada que objetivou investigar, descrever e analisar as práticas de linguagem e os gêneros do discurso em circulação numa escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública de São Paulo em todas as áreas acadêmicas do conhecimento [Língua Portuguesa, Ciências (Biologia, Química e Física), Estudos Sociais (Geografia e História] e Matemática de modo a poder, embasadamente atuar na formação de professores no campo de ensino da língua materna e a disponibilizar materiais de transposição didática adequados.

Jurado (2003), também, realizou estudo sobre o letramento no Ensino Médio. A autora analisou dois níveis de transposição didática de saberes produzidos sobre prática de leitura. No primeiro nível, os documentos oficiais que apresentam os organizadores do conteúdo do ensino da língua/letramento – os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCENEM) – e a proposta da escola; e, no segundo, material didático utilizado pela escola e os exames dos SAEB e ENEM. Nas conclusões, destacam-se os resultados do desempenho dos alunos egressos do Ensino Médio nas provas dos sistemas de avaliação e a necessidade de articular as novas teorias a um fazer pedagógico que favoreça a formação de um leitor responsivo.

Lodi (2004) abordou as práticas de leitura realizadas por um grupo de surdos adultos na interação com textos escritos em Português, de diferentes gêneros discursivos, mediante interações discursivas em Libras.²⁸ A autora apresentou uma visão histórica das principais teorias de leitura, que vão dos modelos de processamento às vertentes discursivas e enunciativas. Nos resultados, destacou-se o valor educacional das Libras no espaço das oficinas, uma vez que esse fato permitiu que os sujeitos realizassem uma leitura responsiva e dialógica.

²⁸ Língua Brasileira de Sinais.

As implicações da visão bakhtiniana da sala de aula para a pesquisa são várias, sendo que, em geral, todas se enveredam pela metodologia etnográfica e interpretativa.²⁹ As implicações se baseiam num conceito de sala de aula como contexto ideologicamente constituído por múltiplos discursos conflitantes.

Nessa perspectiva, os postulados de Bakhtin são importantes para esta pesquisa porque vão se contrapor a toda uma corrente de práticas ligadas ao modelo autônomo de letramento e à visão de leitura como extração de sentido literal do texto e que influenciam as práticas de leitura presentes na escola. Na visão bakhtiniana, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflito e vozes e valores mutáveis e concorrentes. Partindo dessa visão social de linguagem, constata-se a relevância dos conceitos bakhtinianos para a análise das práticas de ensino da leitura nas disciplinas curriculares proposta nessa pesquisa.

2.4 Práticas de leitura e as capacidades de linguagem no contexto escolar: as contribuições de Bakhtin e Vygotsky

A proposta de leitura com base no conceito de gêneros é fundamentada nas teorias de Bakhtin/Volochinov (1929/1992) e Vygotsky (1934/1993), para quem o sujeito se constitui na linguagem mediante a inserção social. Para Bakhtin, a comunicação verbal, seja oral, seja escrita, é elo de uma cadeia que constrói a enunciação. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana pressupõe que o material da linguagem interior e da consciência é a palavra, elemento crucial que atua nas ações de compreensão e interpretação.

Para Bakhtin, como para Vygotsky, nem a língua nem o agente se encontram prontos, mas se constituem nas interações estabelecidas com os outros, o que faz com que se apropriem da linguagem e a tornem significativa, por meio dos recursos expressivos por eles usados. Por essa razão, Bakhtin vê no enunciado a unidade de comunicação verbal, composto de ecos e lembranças de outros enunciados que perpassam o texto e estabelecem relações de sentido. Isto é, todo discurso tem em sua composição fragmentos de outros discursos proferidos por outras pessoas.

²⁹ Cf. ERICKSON, 1984; GEERTZ, 1973; STREET, 2005; HEATH; STREET, 2008; BLOOME *et al.*, 2008.

Nessa perspectiva, os discursos e os agentes se constituem na atividade dos sujeitos imersos no acontecimento sócio-histórico-cultural, tal qual na concepção de Vygotsky, *pela e na* linguagem. Por outro lado, os enunciados, sejam orais, sejam escritos, sempre procedem de alguém e se dirigem a alguém, servindo para muitas funções e usos sociais, pois os discursos se estruturam segundo uma finalidade, uma intenção, um lugar, uma atividade ou prática social denominados “gêneros do discurso”.

2.4.1 A leitura como prática social em Bakhtin: apontamentos sobre o dialogismo, compreensão ativa e apreciação

Bakhtin/Volochinov (1929/1992, p. 132) defende que a compreensão é uma forma de diálogo que está para a enunciação como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra. E o autor prossegue afirmando que a significação só existe no processo de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 132). É essa concepção da compreensão como um processo ativo e dialógico que envolve a co-participação do aluno que embasa a pesquisa que proponho.

Para o autor, compreender pressupõe estabelecer relações responsivas motivadas por “o que se sabe”, “o que se viveu”, ou “se experimentou”, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza. Além de mobilizar conhecimentos prévios sobre a temática, o leitor, na compreensão, também mobiliza conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, bem como conhecimentos de gêneros e conhecimentos linguísticos e estruturais.

Para Dolz (1994), a compreensão do texto deve ser precedida sempre de uma avaliação de seu contexto de produção, pressupondo-se que, quando se lê um texto, deve-se compreender quem é o produtor e discernir o lugar social do enunciador e do destinatário. Ainda mais, para compreender, é preciso identificar as informações locais, isto é, as informações explícitas no texto, relacionando-as globalmente, e delas inferir uma representação sobre a intenção comunicativa do autor, ou seja, perceber nas entrelinhas o que o autor pretendeu dizer no texto e o seu objetivo em relação ao destinatário. Para Dolz (1994, p. 5), “a compreensão do texto, considerada como atividade construtiva do leitor, é precedida

de uma apreciação valorativa dos coagentes e de seus conhecimentos, interesses e atitudes, bem como da situação em que ocorreu o ato de enunciação”.

Nesse contexto de leitura e produção de textos na escola, Schneuwly (1994) discute o gênero como uma “megaferramenta”, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma “ação de linguagem” em situação específica. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Concebendo a importância do gênero no ensino, Schneuwly propõe que o ensino de leitura e produção de textos se dê por meio de sequências didáticas. Trata-se de um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero do discurso oral ou escrito cuja finalidade é, precisamente, ajudar o aluno a dominar melhor um gênero.

Com base nas discussões de Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática é apontada nos PCNs como sequência de atividades e exercícios, cujo objetivo é permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados.

Essas características discursivas e linguísticas são discutidas por Dolz e Schneuwly (2004) como apropriação de novas organizações discursivas que se efetivam em três ordens de capacidade de linguagem que serão ferramentas necessárias para a compreensão dos contextos escolares e de formação:

- a) capacidade de ação: relacionada aos objetivos, temas, conteúdos, levando em consideração o contexto do referente;
- b) capacidade discursiva: relacionada ao plano geral do texto, os tipos de discurso e a organização do texto e;
- c) capacidade linguístico-discursiva: diretamente ligada ao conhecimento das características sistêmicas fundamentais.

A proposta de sequência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) traz uma grande contribuição para o ensino de gêneros orais e escritos na escola, assim como para a organização do trabalho do professor, para o aprendizado/desenvolvimento do aluno. Permite que o aluno tenha conhecimento de quais são os objetivos do professor com aquela atividade

em uma produção final, por que escrever, para quem, com qual objetivo. Enfim, traduz-se em um instrumento valioso na relação professor-aluno e para as práticas didáticas.

Bakhtin desenvolveu, também, o conceito de “acento apreciativo”. Para o autor, qualquer conteúdo expresso tem o acompanhamento de uma apreciação. O nível mais superficial desse valor é a “entoação expressiva”, que pode acompanhar poucas palavras ou apenas uma, como acontece em interjeições, sendo o tema definido pela significação e pela orientação apreciativa. A própria significação (que é potencialidade) não se forma sem o acento apreciativo, que não é, portanto, marginal na estrutura semântica. Mais: a transformação nas significações cabe a esse acento, o que corresponde a deslocamentos resultantes de reavaliação significativa (evolução). A evolução semântica da língua, por sua vez, se liga à evolução do horizonte apreciativo de um grupo social, no qual os valores entram em conflito. A significação só pode acontecer se absorvida pelo tema, retomada, reinvestida, retornando sob a forma de nova significação, que, como a anterior, estará sempre em equilíbrio precário.

Sobre o conceito de *apreciação*, o autor afirma que as línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta de classes. Por isso, cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação e cada entoação encontram-se no ponto de interseção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, inseridos numa luta ideológica.

Tomando essas concepções de Bakhtin como suporte para uma abordagem didática de leitura, considera-se, ao lado de Machado (1998), que a leitura como réplica envolve sempre apreciação, emoção, e que o ensino-aprendizagem na escola pode propiciar o desenvolvimento de diferentes níveis de compreensão responsiva ativa, estabelecendo-se um dialogismo constante entre leitor e autor.

Ler, nesse paradigma, implica não aceitar que o sentido esteja unicamente no texto. A significação sofre interferência dos aspectos afetivo-emocionais do leitor, levando-o a estabelecer relações entre o que foi lido, concordando ou não com o autor, etc. Ler, portanto, é libertar-se da prática sem sentido e desmotivadora de localização e de cópia da palavra autoritária do autor no texto. Assim, admite-se que, para compreender e interpretar um texto, o leitor não é um receptor passivo, pois lhe cabe atuar sobre o material linguístico de que dispõe e, desse modo, construir um sentido, criar novas leituras.

Com o ensino da leitura, o aluno pode desenvolver capacidades necessárias para uma compreensão responsiva ativa, responsáveis pela expressão de um nível mais elevado de

juízo/avaliação, de crítica, de relação com outros saberes, ou leituras, de sugestão ou, até mesmo, de solução, no caso do texto lido trazer uma problemática.

Portanto, tomar o conceito de compreensão responsiva ativa de Bakhtin implica ver a leitura como uma réplica do leitor ao autor. Assim, inserir e explorar adequadamente os gêneros do discurso nas aulas de todas as disciplinas do currículo escolar significa buscar novas formas de ensino de leitura, condizentes com a visão bakhtiniana.

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1994, p. 128-136), o tema da enunciação é determinado não somente pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Ou seja, somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Além do tema, a enunciação é igualmente dotada de uma significação que, diferentemente do tema, é reiterável e idêntica cada vez que é repetida.

A interrelação entre a apreciação e a significação é muito importante na ciência das significações, pois toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Segundo Bakhtin, sem acento apreciativo não há palavra e a apreciação social contida na palavra é transmitida pela entoação expressiva, sendo determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras.

2.4.2 Os gêneros do discurso como objeto de ensino nas disciplinas curriculares: as capacidades de linguagem para a cidadania

Ao longo da história humana, desenvolveram-se diferentes atividades sociais nas quais foram produzidos diferentes textos a elas adequados, os quais Bakhtin (1920-1930/1979) chama de gêneros do discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados por um conteúdo temático, um estilo (estruturação linguística) e uma construção composicional (organização textual e relação entre locutor e interlocutor). A esse conjunto

dos gêneros pode-se chamar de interdiscurso, que é teoricamente constituído de um número de gêneros infinito, já que a atividade humana, em tese, é também bastante variada.

Ainda de acordo com o autor, a natureza do enunciado deve ser estudada para que fique clara a formação histórica dos gêneros, a inter-relação entre os gêneros primários e secundários e a “correlação entre língua, ideologia e visões de mundo” (BAKHTIN, 1952-1953/1979, p. 282). Desconsiderar essa natureza é o mesmo que abstrair a língua de seu contexto de produção e, portanto, desviar-se da ótica que considera a língua como o instrumento de mediação usado pelo ser humano para agir com a linguagem.

Entende-se, então, que o tema, a composição e o estilo influenciam, também, a escolha dos itens lexicais que usamos, para uma adequação ao gênero e à finalidade de nosso enunciado. Além disso, Bakhtin (1952-1953/2000) ressalta a relação existente entre os enunciados e a ideia de que, diferentemente das palavras e das orações, um enunciado tem relação com o locutor e com os parceiros da cadeia de comunicação verbal, constituindo-se como um elo nessa cadeia. Sua expressividade não advém do sistema da língua ou da realidade objetiva, mas da significação das palavras escolhidas para dar sentido concreto ao conteúdo do enunciado.

Essa relação de um enunciado com os outros enunciados envolve a relação com enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem. Sua elaboração, assim, é guiada para ir ao encontro de uma reação, de uma resposta. Entretanto, muitos ainda consideram que o interlocutor é um receptor passivo, que não interfere na mensagem, deixando de lado o processo de construção de significado e de negociação de sentido na relação dialógica entre locutor e interlocutor. Dessa forma, “o papel ativo do outro no processo da comunicação verbal fica minimizado ao extremo” (BAKHTIN, 1979/1992, p. 292). Ao contrário, segundo o autor, a composição dos gêneros é determinada em razão do destinatário. “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita”. (BAKHTIN, 1952-1953/1979, p. 326)

A importância que Bakhtin (1952-1953/1979, p. 301-302) dá aos gêneros na interação e, portanto, à necessidade de seu aprendizado fica clara quando o autor afirma que “as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”.

Assim, em um ato de comunicação verbal, reconhecemos, identificamos e usamos o gênero mais adequado àquela situação. Com esse saber construído, distinguimos, logo no

início de uma troca verbal, o gênero utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal é possibilitada. Do contrário, teríamos de criar um gênero a cada ato de fala, o que inviabilizaria a comunicação.

Alguns pesquisadores, orientados pelo pensamento bakhtiniano, têm defendido a necessidade da adoção desses princípios nas práticas escolares. Dentre eles, podemos citar Schneuwly (1994); Dolz e Schneuwly (1996 e 1998); Geraldi (1997, 2006); Rojo (2000, 2001a, 2001b, 2004, 2005); Machado (2000); Jurado (2003) e Lodi (2004). Desse modo, o estudo de gêneros do discurso na escola como objetos de ensino pode, como defendido por esses autores, criar condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula.

Cabe lembrar, ainda, que as contribuições das pesquisas em uma perspectiva bakhtiniana dizem respeito à concepção de linguagem construída na interação, inserida em uma situação de produção e expressa em forma de gêneros e constituída por discursos. O ensino da linguagem, portanto, deve pautar-se por práticas discursivas. Com base nessas considerações, dentre algumas indagações, Rojo (2000) se interroga quais seriam os materiais didáticos adequados a essa nova proposta. Sua questão é endereçada ao ensino de Língua Portuguesa. Da mesma forma, recoloco a questão para todas as disciplinas do currículo escolar.

Em relação aos gêneros, Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) se propuseram a expor seu papel como articulador entre as práticas de linguagem e os objetos de ensino. Para os autores, “as práticas de linguagem implicam *dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas* do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. (Grifo dos autores)

Também Cafiero (2005), em seus estudos sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura de diversos gêneros, chama atenção para a utilização adequada dos textos na sala de aula. A autora destaca que o trabalho com gêneros, além de explorar a temática, deve envolver sua organização interna e composição. Portanto, no âmbito pedagógico,

para aumentar a competência em interações sociais, é necessário que, nas atividades de ensino, se contemple a diversidade dos gêneros, partindo-se dos que são conhecidos pelos alunos para atingir os que eles não conhecem, mas precisam dominar. Nem todos os gêneros, no entanto, precisam ser ensinados tanto na leitura quanto na escrita. Alguns gêneros precisamos aprender apenas ler, outros precisamos aprender a ler e a escrever. (CAFIERO, 2005, p. 25)

Nesse sentido, é importante reconhecer que a construção de conhecimentos inerente à leitura, compreensão e produção de textos exige dos usuários da língua o desenvolvimento das habilidades e a construção de sua competência na comunicação. O trabalho com diferentes gêneros do discurso é vital para desenvolver a competência comunicativa e para a formação do aluno.

Dolz e Schneuwly (1998) atestam que aprender a ler textos demanda a aprendizagem de “capacidades de linguagem”. Também é verdade que, ao lê-los, o sujeito mobiliza seus conhecimentos. De acordo com os autores, seriam três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico.

Já as capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a *infraestrutura* geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações e textualização – elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais.

Nesse sentido, as capacidades de linguagem são consideradas um conjunto de operações que permitem a realização de determinada ação de linguagem, instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 1934/1993)

É pertinente ressaltar, entretanto, que os autores trabalham com o conceito de capacidades exclusivamente para a questão da produção escrita e que se considera que a mesma abordagem pode ser estendida à questão da leitura. Assim, essas noções são fundamentais para esta pesquisa, já que na análise dos eventos de letramento se buscou avaliar se cada parte da sequência didática proposta propicia ou não o desenvolvimento de capacidades leitoras.

Assim, de acordo com critérios de avaliação e as respectivas capacidades a desenvolver pelos alunos, muitos procedimentos podem ser propostos para fazer o leitor acionar seus conhecimentos para trabalhar com as capacidades de linguagem para a construção do sentido do texto.

A partir de Dolz (1994),³⁰ considera-se que, no processo da leitura, o texto lido é um objeto oferecido à percepção, constituído por um conjunto de índices linguísticos, numa determinada estrutura. De acordo com o autor, atualmente, todos os modelos de leitura a definem como um ato de construção de significados. Antes da leitura, o texto é um simples objeto oferecido à percepção. No momento da leitura e após a leitura, o texto é discurso e supõe um processo de compreensão ativa e responsiva.

Assim como para Bakhtin, para Dolz (1994) compreender pressupõe estabelecer relações significativas entre o que se sabe, o que se viveu, ou se experimentou, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza. Além de mobilizar conhecimentos prévios sobre a temática, o leitor, na compreensão, também mobiliza conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, incluindo conhecimentos de gêneros e conhecimentos linguísticos e estruturais.

Esse processo depende diretamente tanto do reconhecimento do contexto de produção do texto quanto do contexto de leitura. É, portanto, processo social. Nas palavras de Cristóvão (2001, p. 28),

dentro dessa perspectiva, a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado. A palavra deve ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que eles ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam. Se, como vimos, todo ato de fala é de natureza social, bem como a forma de lermos aprendida socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem de leitura.

Entretanto, é preciso considerar que a leitura em situação escolar se caracteriza por ter um contexto particular. Segundo Dolz (1994, p. 5), “a leitura em situação escolar é uma leitura particular no sentido em que há um duplo horizonte de expectativa: o que vem do tipo

³⁰ Para Dolz (1994), a compreensão é uma atividade construtiva do leitor, que, para isso, emprega diversas capacidades de linguagem, mobilizando diversos sistemas de conhecimento – por exemplo, seus saberes enciclopédicos sobre os referentes mobilizados pelo texto; seus saberes sobre o funcionamento das ações de linguagem (sobre as situações de interação e sobre os princípios da comunicação; sobre os discursos (tipos e gêneros); sobre os atos de fala (seus saberes sobre as estruturas textuais); e seus saberes linguísticos (léxico, gramática, funcionamento e valores das unidades linguísticas e das expressões verbais nos textos).

de discurso (ler um romance policial) e o que vem da situação escolar onde a leitura é feita sempre para aprender”.

A escola tem papel fundamental para levar o aluno a aprender a reconstruir todos os eventos do contexto de produção. Ainda segundo o mesmo autor, esse processo de construção de significado pressupõe o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação no leitor: a tomada de consciência dos objetivos de leitura e o controle das capacidades e das ações realizadas, o que também pode ser desenvolvido na escola.

Além disso, Dolz (1994) afirma que o ensino de leitura deveria criar condições para o aluno:

- a) estabelecer objetivos concretos de leitura;
- b) questionar-se sobre o texto;
- c) ativar conhecimentos prévios pertinentes;
- d) recuperar as propostas explícitas;
- e) distinguir as propostas implícitas das explícitas;
- f) estabelecer a progressão temática;
- g) estabelecer inferências;
- h) revisar e verificar a coerência no curso da leitura;
- i) estabelecer relações entre o texto e o para-texto;
- j) tomar medidas para evitar os erros;
- k) utilizar macrorregras: seleção das ideias-chave; generalização; integração;
- l) escrever: tomada de notas, resumo, etc.

Como visto, postula-se a necessidade de serem fornecidas ferramentas semióticas para o aluno a fim de que ele possa agir com a linguagem. A apropriação dos gêneros discursivos pode fornecer ao aluno um instrumento de ação efetivo no desenvolvimento das capacidades leitoras, transformando e ampliando os processos envolvidos na compreensão.

Na realidade, quando o aluno utiliza a linguagem, ele o faz, necessariamente, utilizando os gêneros em geral. Entretanto, o ensino desses gêneros deveria ser a base do trabalho de todas as disciplinas do currículo escolar porque, se o aluno for capaz de reconhecer esses instrumentos, surgirão novas possibilidades de ações que ele, certamente, conseguirá adaptar em situações particulares de comunicação.

Rojo (2004) discute as práticas de letramento e de leitura escolar em todas as disciplinas da educação básica e propõe que elas sejam diversificadas de modo a preparar

adolescentes e jovens para uma leitura cidadã. Em seus trabalhos sobre práticas didáticas de leitura e letramento escolar, a autora critica as práticas de escolarização. Em geral, elas não desenvolvem as capacidades³¹ exigidas pela sociedade. “Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização e informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos”. (ROJO, 2004, s/p)

O conhecimento sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens que são requeridas nas diversas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre leitura que tiveram lugar na segunda metade do século passado até hoje. A autora lembra que ler envolve diversos procedimentos³² e capacidades³³. Dependendo da situação e das finalidades de leitura, algumas delas são denominadas, em algumas teorias de leitura, “estratégias”.³⁴

À luz da perspectiva bakhtiniana, a autora ressalta que,

mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) como outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discurso/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato de leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. (ROJO, 2004, s/p)

Também Schneuwly e Dolz (1997, 2004) defendem que é papel da escola refletir sobre os aspectos sociodiscursivos, estruturais e linguísticos dos textos, criando condições para que os alunos desenvolvam capacidades de leitura e de produção de textos. Sobre as capacidades discursivas e linguísticas, os autores lembram que “toda ação da linguagem envolve diversas capacidades por parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e

³¹ As capacidades cognitivas e linguístico-discursivas de leitura são também denominadas competências em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano ou habilidades; em outras teorias do comportamento e da aprendizagem. (ROJO, 2004)

³² Procedimentos podem ser entendidos como um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde o simples ato de folhear um livro até a procura de textos de interesse em diferentes suportes.

³³ As capacidades de leitura envolvem dimensões perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas.

³⁴ Cognitivas e metacognitivas (KLEIMAN, 1989, 2007).

dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997/2004, p. 74)

No processo da leitura, são necessárias várias capacidades para que o leitor proficiente construa o significado. Importantes capacidades de leitura são verificadas em exames – por exemplo, SAEB e PISA, que avaliam a proficiência em leitura e que são parâmetros para análise, apesar de também apresentarem limitações. Assim, um leitor proficiente deve apresentar capacidades que vão desde recuperar informação, interpretar até refletir sobre a leitura. Essas três grandes capacidades poderiam ser desdobradas em outras menores.

Dessa forma, *capacidades de recuperação*: localizar informações explícitas no texto; localizar e reconhecer as relações entre as várias informações presentes no texto. *Capacidades de interpretação*: reconhecer o tema ou ideia principal do texto, demonstrar uma compreensão global do texto; integrar várias partes de um texto, compreendendo as relações de sentido entre elas; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando-se em conta o texto como um todo. E, por fim, *capacidades de reflexão*: construir conexão entre uma informação expressa no texto e aquelas já conhecidas; construir comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal; avaliar criticamente um texto ou uma determinada parte ou característica dele, refletir sobre o conteúdo do texto.

Com base na vertente enunciativa, ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos, enunciados e as contribuições do autor. A leitura, como qualquer ato linguístico, deve estar ligada a um propósito, desempenhando uma função social e, portanto, possibilitando ao leitor uma atitude responsiva diante do texto.

Nessa perspectiva, a escola tem como desafio o planejamento de situações didáticas que propiciem o desenvolvimento de capacidades de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos. Como desenvolver, então, uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento das capacidades de leitura através da inserção dos alunos em eventos de diferentes esferas de circulação de textos?

Rojó (2004), em seus estudos, apresentou quadro-síntese das principais capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas. A autora lembra que diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens. São elas:

Capacidades de decodificação³⁵

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação).
- Dominar as convenções gráficas.
- Conhecer o alfabeto.
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
- Saber decodificar palavras e textos escritos.
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura.

FIGURA 1: Capacidades de decodificação

Fonte: ROJO, 2004.

Essas são as capacidades básicas ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O seu desenvolvimento depende das capacidades de compreensão, apreciação e réplica. (ROJO, 2004)

³⁵ Rojo (2004) apresentou os descritores do Quadro Capacidades de decodificação” com base no material intitulado *Alfabetizando – Caderno 2: Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*, elaborado por equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação (FaE) – UFMG para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Capacidades de compreensão (Estratégias)³⁶

- **Ativação de conhecimentos de mundo:** Previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão que será preenchida por outras estratégias, em geral, de caráter inferencial.
- **Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos:** O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. Com base na situação de leitura, nas suas finalidades, na esfera de comunicação em que ela se dá, no suporte do texto (livro, jornal, revista, *out-door* etc.); na sua disposição na página no seu título, nas fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Essa estratégia é operada durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um “jogo de adivinhações”.
- **Checagem de hipóteses:** Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro;
- **Localização e/ou retomada (cópia) de informações:** Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referencia, na internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informações relevantes, para armazená-las – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizando-as de maneira organizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), que também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando.
- **Comparação de informações:** Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, essa comparação é essencial para medir a relevância das informações que deverão ser retidas.
- **Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc., após análise de informações pertinentes):** Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações, etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas, em geral, armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.
- **Produção de inferências locais:** No caso de uma lacuna de compreensão provocada, por exemplo, por um vocabulário ou uma estrutura desconhecido(a), exerceremos estratégias inferenciais; isto é, descobriremos pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para esse termo até então desconhecido.
- **Produção de inferências globais:** Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

FIGURA 2: Capacidades de compreensão (Estratégias)

Fonte: ROJO, 2004.

³⁶ O Quadro com os descritores “Capacidades de compreensão (Estratégias)” e Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto” (interpretação, interação) foram extraídos dos *Critérios de Avaliação dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa* (5ª a 8ª séries, PNLD/2005), conforme ficha de avaliação da área, elaborada por equipe do MEC, CEALE/FaE/UFMG, coordenado por Rojo (2004).

Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (Interpretação, interação)

- **Recuperação do contexto de produção de texto:** Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
- **Definição de finalidades e metas da atividade de leitura:** Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.
- **Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático):** Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.
- **Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo):** Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade;
- **Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc.)** como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita;
- **Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas:** ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
- **Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos:** Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes são especialmente importantes para a cidadania os valores éticos e políticos. Essa capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.

FIGURA 3: Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)

Fonte: ROJO, 2004.

Nesta pesquisa, é fundamental o envolvimento de todas as disciplinas no processo de formação do leitor.³⁷ Pode-se afirmar que a leitura é um dos eixos principais a ser priorizado na Educação Básica e indispensável para o próprio processo de escolarização. Portanto, é papel da escola desenvolver capacidades que possibilitem aos alunos atender às múltiplas finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela. Nesse sentido, as capacidades de leitura

³⁷ Cf. PERINI, 2006, 2006; NEVES *et al.* 2006; GOMES, 2009a, 2009b.

descritas neste tópico serão retomadas no processo de análise dos eventos de letramento em leitura, a fim de identificar as oportunidades de aprendizagens construídas por professores e alunos, e conseqüentemente, as capacidades de leituras desenvolvidas nas práticas letradas.

2.4.3 A leitura crítica em Vygotsky: sentidos e significados

Os postulados de Vygotsky, que encontram-se embasados no materialismo histórico dialético da doutrina de Marx e Engels, tem como pressuposto básico que a natureza, a história e o espírito se desencadeiam num constante processo de movimento, mudança e transformação, mesmo quando em determinados momentos as coisas tenham uma aparência externa que pareça estática. Por isso, nessa filosofia, a verdade científica nunca é entendida como uma espécie de coleção de teses fixas. A verdade consiste no próprio processo de conhecimento, que se dá mediante o desenvolvimento histórico, que vai do inferior ao superior, mas sem alcançar, contudo, um nível absoluto sobre o qual não se possa continuar avançando. (TEIXEIRA, 2005)

Vygotsky apresenta inovações referentes aos termos que abrangem a inter-relação entre pensamento e linguagem e o papel da instrução no desenvolvimento. Almejava integrar o homem como corpo, mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. O autor afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas resultam da interação do homem com seu meio sociocultural: o homem transforma o seu meio para atender às suas necessidades básicas e, conseqüentemente, transforma-se ao mesmo tempo.

A contribuição vygotskiana em diversas áreas do conhecimento é crescente no Brasil, com inúmeras pesquisas orientadas por seu pensamento, dentre as quais se destacam os trabalhos de Oliveira (1993), Wertsch e Smolka (1994), Rojo (1998, 2000), Magalhães e Rojo (1994), Freitas (1994, 1998, 2000), bem como as pesquisas de Machado (1995), Rego (1999), entre outras.

Rojo (1998) faz uma retrospectiva dos estudos vygotskianos no Brasil afirmando que é a partir da década de 1980 que cresceram as pesquisas com enfoque em *educação linguística* e em ensino-aprendizagem com temas recorrentes como *a produção de textos, a interação em sala de aula e a construção de conceitos*.

Segundo a autora (1998, p. 70), a expansão ocorreu em decorrência da problemática de “reinterpretar, do ponto de vista de uma teoria da linguagem, a teoria da construção social do humano presente na obra vygotskiana”. Por conseguinte, o foco das pesquisas na década de 1990 passou pela *interação* e pelo discurso. As releituras das proposições de Vygotsky (1930/1998; 1934/1993 e 1935/2001) vêm se dando em diversas áreas do conhecimento. Para a autora, o tema é atual, pois, com as reinterpretações, a dicotomia entre produção e compreensão de texto vem se dissipando, para dar luz a mudanças na sala de aula.

Os conceitos de sentido e significado são centrais nas pesquisas sobre as práticas de leitura, pois os sentidos colocados pelos participantes nas discussões são analisados. Isso possibilita que sejam questionados à luz de outros sentidos e, nesse embate, novos significados sejam compartilhados pelo grupo, o que gera desenvolvimento.

Para Vygotsky (1934/1993, p. 396-486) o pensamento e a linguagem não estão ligados entre si por um vínculo primário, que surge, se modifica e se amplia no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O autor considera o significado da palavra a unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem, sendo um traço constitutivo indispensável da palavra e um fenômeno discursivo. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é considerado uma generalização ou conceito mutável. A relação pensamento e linguagem deve ser considerada no processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal. Desse modo, para o autor, o pensamento se realiza pelas palavras.

O papel essencial da linguagem como atuação transformadora da consciência é discutida por Vygotsky (1934/1993) por meio da relação dialética entre pensamento e linguagem. Pare ele, no ser humano, tanto na filogênese como na ontogênese, pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes. “Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve” (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 149). Para se compreender a inter-relação entre ambos, é preciso que a análise desse desenvolvimento seja feita como processo único.

Nesse sentido, para Vygotsky (1934/1993, p. 58), esquematicamente, podemos imaginar “o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal”. É nesse ponto de intersecção que encontramos as significações das palavras. No caso desta pesquisa, é por meio do discurso do professor e do discurso dos alunos que os sentidos construídos sobre a atividade de ensino-aprendizagem da leitura podem ser compreendidos.

Elaborados com base nos princípios vygotskyanos e nos princípios bakhtinianos, os PCNs (1998) apontam a contextualização do conhecimento como recurso para que a escola modifique a condição do aluno como espectador passivo, levando-o a uma aprendizagem significativa. Por trazer diferentes áreas e dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, a contextualização do conhecimento pode mobilizar capacidades já adquiridas e que possibilitem a relação entre teoria e prática. Portanto, esse recurso aplicado em todas as disciplinas pode levar o aluno a uma aprendizagem capaz de gerar desenvolvimento e que conduza a uma prática de leitura crítica.

É com base nessa relação de unidade entre aprendizagem e desenvolvimento que Vygotsky considera que “um passo de aprendizagem pode significar cem anos de desenvolvimento” (1934/1993, p. 303), descrevendo um conceito novo para elaborar as dimensões do aprendizado escolar: a zona de desenvolvimento proximal (ZPD).

Nessa abordagem, são estabelecidos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial:

O nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VYGOTSKY, 1930/1998, p. 111)

Prosseguindo em suas pesquisas, Vygotsky passa a considerar a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha, percebendo, então, que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental variava muito o aprendizado sob a orientação de um professor, evidenciando que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria diferente. Essa diferença no nível de aprendizado é o que Vygotsky (1930/1998, p. 112) considera a zona de desenvolvimento proximal:

Ela 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.

A zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1930/1998, p. 113-118), define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Atingida a zona de desenvolvimento proximal, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que se manifestam quando o sujeito interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Depois de internalizados por meio dos instrumentos mediadores da atividade, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Nesse processo de construção, possível na zona de desenvolvimento proximal, reavalia-se positivamente o papel da imitação no aprendizado, uma vez que “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”. Assim, afirma Vygotsky (1930/1998, p. 117), a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula: a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Newman e Holzman (2002, p. 86) ressaltam que Vygotsky deixou claro que “a importância ‘prática’ da ZPD tinha duas faces: é a única medida acurada de desenvolvimento e é a variável crucial a ser levada em conta na formulação da pedagogia”. Segundo esses autores, vários pesquisadores têm feito jus a ele nos dois sentidos: usando a ZPD para desenvolver instrumentos de avaliação, métodos de planejamento de currículos e de ensino, e práticas avaliativas em sala de aula. Ressaltam ainda, que o método para Vygotsky é algo a ser praticado – não aplicado. “Não é nem um meio para um fim, nem um instrumento para obter resultados” (2002, p. 47). Em vez disso, trata-se, na formulação de Vygotsky, de “instrumento e resultado”, isto é, pressupõe desenvolvimento.

Schneuwly (1994), por sua vez, lembra que a ZPD constitui um espaço de conflito em que se instala, sob tensão, dois polos de contradição (possibilidades internas e exigências externas) responsáveis pelo processo de desenvolvimento. Ao criar um espaço de conflito, o ensino não determina mecanicamente o caminho que o aluno deve seguir para se desenvolver, mas cria um espaço para que o conflito e/ou problema se transforme em uma área de construção pelo próprio aluno. No caso desta pesquisa, é importante que o professor coloque

seus alunos em situações de aprendizagem coletiva que exijam a participação na realização de tarefas conjuntas com sujeitos de maior domínio das capacidades leitoras. Assim, focalizando a atividade de ensino-aprendizagem de leitura, aponta-se para a relevância de considerar o desenvolvimento real do aluno, sem, entretanto, limitar-se a esse nível.

Nas atividades de ensino-aprendizagem da leitura, é fundamental a interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Com base nas discussões de Vygotsky (1934/1993), ressalte-se que é por meio da linguagem que os indivíduos interagem e negociam significados. A linguagem é uma instrumentalidade humana e é por meio dela que os sujeitos interagem e se posicionam em relação aos sentidos que atribuem às questões focalizadas em sala de aula. A linguagem, para Vygotsky (1934/1993), medeia as relações sociais.

Vygotsky (1934/1993) contraria o conceito de sujeito como reflexo passivo do meio e ressalta que o sujeito é constituído nas relações sociais. Segundo esse autor, perceber o sujeito dessa forma possibilita compreender a natureza e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e suas relações. Essas funções, segundo Vygotsky (1934, p. 74), originam-se nas relações reais entre indivíduos humanos mediante o processo de internalização, “a reconstrução interna de uma operação externa”. Esse processo consiste em uma série de transformações:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 75)

Compreender a constituição do sujeito nessa perspectiva possibilita refletir sobre as interações que se estabelecem na atividade de ensino-aprendizagem da leitura analisadas nesta pesquisa e sobre como as tarefas propostas pelos professores podem contribuir ou não para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. Para Vygotsky, o aspecto interacional é fator primordial para o aprendizado humano, pois é por meio de processos interativos e dialéticos nas diversas atividades humanas que o aluno pode chegar a um desempenho independente. Conforme discute Vygotsky (1934/1993, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

A escola tem a função de promover a construção do conhecimento científico. É, assim, fundamental que o professor construa contextos em que os alunos participem ativamente, com

voz e voto, da realização das tarefas propostas na sala de aula. Conforme Davis, Silva e Espósito (1989), os alunos devem se incumbir de parte do processo de construção do conhecimento *na e pela* interação social, pois a interação com o “outro” tem caráter estruturante na construção do conhecimento, uma vez que fornece, além de uma dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva.

Numa perspectiva vygotskiana, falar sobre a atividade de ensino aprendizagem da leitura na escola implica compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno mediante a interação social, na sua relação com o outro. Ao estabelecer uma relação social, os participantes trocam experiências e colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento do outro. A interação com o outro traz questões que o aluno, possivelmente, não encontrará sozinho.

Entretanto, conforme apontam Wertsch e Smolka (1993),³⁸ existem situações de ensino-aprendizagem em que o professor enfatiza a transmissão de informações ao aluno ou vice-versa. Tais interações não propiciam que a fala seja tomada como estratégia de pensamento para a criação de novos significados, ou seja, o professor toma a enunciação do aluno apenas como “pacotes imutáveis de informações a serem recebida” (WERTSCH; SMOLKA, 1993, p. 145). Nessas circunstâncias, a interação pode assumir a forma de uma iniciação do professor, seguida por uma resposta do aluno e conseqüente avaliação do professor. Essa seqüência é denominada por Wertsch e Smolka (1993, p. 137-138) de “IRA” e deve ser evitada. Ao contrário, de acordo com os autores, a enunciação do professor ou do aluno em sala de aula deve ser utilizada como um “dispositivo de pensamento ou como estratégia criadora e novos significados”.

Nesse sentido, para discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, uma perspectiva de alunos pensadores ativos em vez de receptores passivos, recorre-se a Vygotsky. Isso indica que, na atividade de ensino-aprendizagem da leitura, o professor deve propiciar situações em que os alunos, ao mesmo tempo, usem a linguagem e a tomem como mediadora, o que auxilia na (re)organização de consciência das pessoas envolvidas nessa atividade.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano não é passivo, imutável, depende do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana, por isso a cultura é parte constitutiva da natureza do homem, pois suas características psicológicas dependem da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar

³⁸ Cf. MEHAN, 1982.

as informações. Internalização, para Vygotsky, é um processo que consiste na “reconstrução interna de uma operação externa” (1930/1998, p. 74). Essa internalização ocorre sempre pela mediação presente em toda atividade humana, feita pelos instrumentos e pelos sistemas de signos.

É por meio dos signos e dos instrumentos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura, tendo a linguagem papel de destaque no processo de pensamentos, porque carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana, o que a faz um signo mediador por excelência.

A atividade simbólica, segundo Vygotsky, exerce “função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (1934/1993, p. 33). O signo, segundo esse autor, a princípio, age como atividade psicológica, tal qual se dá com um instrumento de trabalho.

Pode-se concluir que o desenvolvimento do pensamento está, então, relacionado ao surgimento da linguagem e ao emprego dos instrumentos, ferramentas construídas e aperfeiçoadas pela humanidade e mediadores entre o homem e o mundo, pois, para realizar suas atividades, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios para isso, os instrumentos, que podem ser aperfeiçoados, suas funções transmitidas aos outros e novos instrumentos podem ser criados, tornando-os provocadores de mudanças externas, pois ampliam a possibilidade de interação com a natureza.

Mediação, aqui, é entendida como a interferência sobre algo de maneira a gerar uma nova construção. Como a intervenção do sujeito no objeto, mediada por uma ferramenta ou instrumento, causando uma transformação tanto física quanto psicológica.

Mais uma vez, ressalte-se a linguagem como “o mais importante esquema de mediação entre o comportamento humano” (FREITAS, 1985, p. 99). A linguagem possibilita a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por grupos culturais, as interpretações das situações de mundo, processos fornecidos pela mediação e pela interação. Interação com os outros, com o meio social em que estão inseridos e que resulta em desenvolvimento e conquistas individuais e compartilhamento de saberes.

De acordo com Vygotsky (1934/1993, p. 68), “o ser humano não pode ter um desenvolvimento próprio de sua espécie de modo isolado. O sujeito se constitui a partir de sua interação com o outro e o meio social de que faz parte, assim se desenvolvem as funções superiores”, que se referem aos mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas,

que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço.

Dessa maneira, o mundo se apresenta e se torna significativo ao indivíduo por meio da palavra, que contém e dá significado às coisas, permitindo a interação entre os seres humanos. Vygotsky considera a palavra um fenômeno do discurso. A palavra é instrumento psicológico, mediadora do homem com o mundo. (SOUZA, 2000)

O que se destacou neste tópico foi uma reflexão sobre a linguagem, no entendimento da palavra como fenômeno ideológico por natureza, modo de interação social. Entendimento necessário na busca da compreensão dos sentidos que as palavras assumem nos discursos produzidos nas práticas de leitura.

Na análise de dados desta pesquisa, aplicou-se a noção vygotskyana de mediação, pois se entende que o professor desempenha, no contexto da sala de aula, o papel de mediador, criando ou não oportunidades para a construção de sentidos dos textos lidos pelos alunos.

3 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos concernentes à “abordagem etnografia interacional”,³⁹ referencial teórico-metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, o contexto de produção em que foi realizada, os instrumentos de coleta dos dados e as categorias de análise e interpretação dos dados que comporão os capítulos subsequentes.

O trabalho de campo foi precedido de um estudo exploratório realizado na Escola 1, que reafirmou a relevância da investigação das práticas de leitura. Já a pesquisa propriamente dita foi realizada na Escola 2, por meio de observação participante numa turma de 8ª série do Ensino Fundamental, no período de fevereiro a outubro de 2008. Pretendeu-se, com base na etnografia interacional e da consideração de um quadro sócio-histórico da aprendizagem e enunciativo do discurso, analisar as práticas de leitura nos eventos de letramento das disciplinas curriculares.

Para alcançar tais objetivos, procurou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que práticas de leitura são desenvolvidas na segunda fase do Ensino Fundamental no contexto escolar observado?
2. As interações entre professor e aluno e entre os alunos interferem na construção dos sentidos e compreensão dos textos?
3. Que capacidades de leitura foram ensinadas/aprendidas nas práticas de ensino?

3.1 A pesquisa etnográfica interacional

No processo de investigação das práticas de leitura desenvolvidas nesta tese teve-se como orientação teórico-metodológica a etnografia interacional. Castanheira (2000, 2004) destaca que essa abordagem teórica se fundamenta em três correntes: a antropologia cultural

³⁹ Cf.: CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON; GREEN, 2001; SANTA BÁRBARA..., 1992, 1993, 1994.

(SPRADLEY, 1979 e 1980), a sociolinguística interacional (GUMPERZ, 1986, 2002, 2008) e a análise crítica do discurso. (FAIRCLOUGH, 1992, 1995, 2001)

A pesquisa etnográfica se caracteriza, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com o campo, que lhe permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Por meio da observação participante, é possível documentar o não -documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia do contexto escolar, descrever as ações e representações dos participantes, reconstruir suas ações, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Conhecer a sala de aula mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica discursiva e interacional que constitui o dia a dia do professor, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, bem como compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito-aluno nesse complexo interacional, no qual ações, relações e textos são construídos, reconstruídos, modificados ou conservados.

Nessa visão de escola como espaço social no qual ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, criam-se e recriam-se conhecimentos, valores e significados, bem como exige-se o rompimento com uma visão estática, repetitiva para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Nesse sentido, o estudo do contexto escolar não pode restringir-se a mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de interpretação desse contexto, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Fonseca (1999, p. 66) chama atenção para o cuidado que o pesquisador deve ter ao viabilizar a passagem entre a experiência de campo e as interpretações analíticas dos dados. Propõe o desdobramento do método etnográfico em cinco etapas: “estranhamento de algum acontecimento do campo; esquematização dos dados empíricos; desconstrução dos estereótipos preconcebidos, comparação utilizando a literatura e sistematização do material em modelos alternativos”.

Ao defender a utilização do método etnográfico na educação, Fonseca (1999, p. 59) ressalta:

Penso a educação enquanto ato de comunicação, de diálogo [...]. Meu interesse é pensar o método etnográfico como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa. [...] O sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua.

Zaharlick e Green (2001) mostram que há três objetivos na etnografia: descrever e interpretar a vida cultural de grupos sociais específicos, contribuir para o conhecimento geral da natureza dos processos culturais e ajudar pessoas a imaginar e criar um mundo melhor.

Nessa direção, Heath (1982) destaca que a etnografia, usualmente, tem as seguintes características: é holística, contextual e sistemática, mas usa métodos recursivos, não padronizados e múltiplos. A autora demonstra como alguns métodos etnográficos podem ser aplicados em pesquisa no campo da educação. Destaca que o papel do etnógrafo é descrever as maneiras de vida de um grupo social, tornando-se um participante. Atuando nessa perspectiva, um etnógrafo esforça-se para registrar e descrever os comportamentos explícitos, manifestos e evidentes e avaliar tangíveis itens de cultura.

Egan-Robertson e Willett (1993) lembram que pesquisadores, constantemente, comparam o que eles estão observando e experimentando com outras situações que acontecem em determinados grupos e contextos. Nessa lógica de investigação, o comportamento observado deve ser interpretado em um contexto holístico. Coerente com essa perspectiva, o etnógrafo, ao especular sobre o significado de uma atividade particular ou estrutura organizacional da sala de aula, terá de explorar os contextos educacional, cultural e social mais amplos, o que implica procurar entender, por exemplo, o que aconteceu antes, durante e após esse evento de letramento? Como esse evento se enquadra no contexto mais amplo da escola e da comunidade? Assim, a etnografia e os estudos sociolinguísticos enfatizam novas maneiras para entender a vida na sala de aula e, portanto, podem ajudar os professores a repensar e a recriar contextos que beneficiem e promovam oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Mehan (1982) recomenda a adoção da etnografia no campo da educação porque ela fornece uma maneira inteiramente diferente de olhar para a escolarização e levantar questões sobre o processo educacional. O etnógrafo busca entender como as coisas acontecem e descrever as maneiras pelas quais as pessoas vivem a vida em situações sociais. “Ao invés de buscar explicações causais os etnógrafos buscam os papéis ou princípios que organizam comportamentos em circunstâncias práticas. Isso resulta em uma concepção holística da experiência humana”. (MEHAN, 1982, p. 50)

Com grande experiência no campo da pesquisa etnográfica Dixon e Green (2005) tratam da construção discursiva de textos em sala de aula. Elas examinam a sala de aula e a descrevem como local de construção da cultura, comunicação, conhecimento e interação social. As autoras atestam que a adoção do método etnográfico na educação, em especial em pesquisas voltadas para a sala de aula, requer conhecimento aprofundado da sua teoria. Os estudos realizados atestam que a etnografia é calcada numa ciência do concreto. Utiliza como ponto de partida a interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Trata-se de um trabalho que requer cruzamento de dados, comparação de diferentes discursos, confrontação de falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade.

Pesquisadores, utilizando a abordagem etnográfica interacional,⁴⁰ têm investigado as interações em sala de aula partindo do pressuposto de que pela interação os sujeitos assumem diferentes papéis no processo ensino-aprendizagem. A estrutura presente nessa abordagem evidencia “construtos teóricos sobre o estudo da cultura, comunicação, interação, construção social de conhecimento, vida na sala de aula e letramento, entre outros” (DIXON; GREEN, 2005, p. 350). Esses pesquisadores têm examinado a natureza interacional das ações e do desenvolvimento de indivíduos, grupo ou turma no contexto de participação. Exemplos disso são estudos que analisam a natureza do cotidiano da sala de aula e consideram os processos de ensino-aprendizagem como situados e constituídos por meio de práticas sociais e culturais.⁴¹

Como se vê, a abordagem da etnografia para explorar a construção do conhecimento no cenário da sala de aula fornece um conjunto de construtos teóricos e princípios relacionados de análises para examinar questões, como por exemplo: Como o professor interage com seus alunos? Como os alunos interagem entre si? Como os alunos participam das práticas de leitura? Como se dá a compreensão leitora? Que capacidades de leitura são desenvolvidas nesse contexto?

A análise dessas questões provoca reflexões sobre a forma de organização da vida na sala de aula. Castanheira (2004, p. 41-42) lembra:

Examinar as especificidades de como os participantes organizam a vida de sua sala de aula pode oferecer elementos para melhor compreensão dessa organização para os envolvidos na situação. É necessário examinar, por

⁴⁰ Cf. SANTA BÁRBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1992, 1993; CASTANHEIRA *et al.*, 2001; PUTNEY *et al.*, 2000; CASTANHEIRA, 2004; REX; STEADMAN; GRACIANO, 2006.

⁴¹ Cf. MEHAN, 1982; HEATH, 1982, 1983; WEADE, 1992; GUMPERZ, 2002, 2008; CHANDLER, 1992; COLLINS; GREEN, 1992; DIXON, 1995; CASTANHEIRA *et al.*, 2001; CARTER *et al.*, 2005; BLOOME *et al.*, 2008; DIXON; GREEN, 2005; REX; STEADMAN; GRACIANO, 2006.

exemplo, como os alunos são posicionados e se posicionam em relação aos objetos de estudo, à professora e aos seus colegas de sala, por que e como se pede a eles que leiam, para que se possa compreender como as possibilidades de aprendizagem são estabelecidas em sala de aula, ou seja, que implicações diferentes possibilidades teriam para aquilo que os alunos têm que aprender na escola.

Cabe acrescentar, ainda, que estudos guiados por essa perspectiva têm demonstrado que a aprendizagem é definida situacionalmente por meio das formas como professor e alunos constroem os padrões e práticas na sala de aula. Dessa forma, membros de uma sala de aula constroem, juntos, maneiras de agir, interagir, perceber e interpretar a vida diária.

Coerentes com essa perspectiva, membros utilizam práticas e processos culturais como recursos para participação e construção de eventos diários na sala de aula. Por meio desse processo, desenvolvem uma história de atividades, práticas e conteúdos, bem como uma linguagem da sala de aula.

Dixon e Green (2005) lembram que esses construtos formam uma base para entender a dinâmica e desenvolver a natureza da vida coletiva dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, em cada sala de aula, definições quanto ao que significa ser, por exemplo, aluno, professor, leitor, membro de um grupo, cientista, dentre outros, são construídas por meio de eventos diários⁴². Adicionalmente, membros da sala de aula moldam o que conta como oportunidades de aprendizagem, ações letradas e letramento. (CASTANHEIRA, *et. al.* 2001)

Coerente com essa perspectiva, os modelos de vida na sala de aula não são fixos. Eles estão em um processo dinâmico que se torna evidente por meio das ações e interações entre os membros. Assim, é coerente a afirmação das autoras: “[...] através dessas ações e interações, os membros constroem um sistema referencial e convenções de discurso apropriados para participar e contribuir nas atividades grupais, como também, realizar seus propósitos na interação com o outro”. (DIXON; GREEN, 2005, p. 353)

Nessa direção, Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001) examinam os processos por meio dos quais conjuntos de práticas foram construídos e reconstruídos pelo professor e pelos alunos em uma escola vocacional na Austrália. Na análise comparativa das disciplinas em sala de aula, examinou-se o que foi considerado como letramento em Matemática, Estudos da Indústria do Metal, Hotelaria, Tecnologia da Alimentação e Inglês Geral.

Os autores analisaram o que contou como contexto, como práticas letradas e como ocorreu a participação dos alunos em cada disciplina. Nesse estudo, Castanheira, Crawford,

⁴² Cf. BRILLIANT-MILLS, 1993; FLORIANI, 1993; YEAGER *et al.*, 1998.

Dixon e Green (2001, p. 32) definem letramento como “[...] um processo dinâmico, por meio do qual o significado das ações letradas é continuamente construído e reconstruído por indivíduos, e isso define como eles se tornam membros de um grupo social”. Nessa direção,

o etnógrafo interacional, conseqüentemente, deve observar o que é construído dentro e através das interações de momento a momento entre os membros de um grupo social, como os membros lidam com os eventos através dessa interação [...] desse modo, o etnógrafo examina como o letramento é discutido e escrito, como através de suas ações os membros tornam visíveis uns para os outros o que conta como discurso apropriado e práticas letradas. (DIXON; GREEN, 2001, p. 356-357)

Mehan (1982), escrevendo sobre a estrutura dos eventos da sala de aula e suas conseqüências para o desempenho dos alunos, aponta uma característica importante – sua organização temporal. Professores e alunos permanecem nesse cenário por longo tempo. A corrente de comportamento entre professor e aluno é pontuada em discretos segmentos que podem ser chamados de “eventos” porque certas atividades ocorrem regularmente nesses moldes.

Nessa perspectiva, na sala de aula, professores e alunos marcam as fronteiras de seqüências interacionais. A presença dessas fronteiras marca a interação, indica que os participantes estão orientados em direção a eventos escolares de organização hierárquica e sequencial. (MEHAN, 1982, p. 71)

Portanto, estudos etnográficos atestam, também, que a interação é fundamental para um membro demonstrar competência na sala de aula – por exemplo, a competência leitora. Além da incumbência de mostrar o que sabe, o que compreendeu, os alunos também precisam saber como mostrar seus conhecimentos. Isso envolve saber agir de maneira apropriada:

Certas maneiras de falar e agir são apropriadas em algumas ocasiões, e não, em outras. É preciso saber com quem, quando e onde se pode falar e agir. Eles também precisam fornecer a fala e comportamento apropriado para uma dada situação em sala de aula, que envolve relacionar comportamentos para situações diferentes da sala de aula, interpretar papéis na sala de aula que são freqüentemente implícitos. (MEHAN, 1982, p. 79)

Nesse sentido, a competência comunicativa na sala de aula é elemento constitutivo das oportunidades de aprendizagem, mas é também um objeto cultural a ser aprendido. Ao tratar de contexto, estrutura de participação e competência comunicativa, Castanheira (2004, p. 58) esclarece:

A participação adequada do um indivíduo no grupo depende das escolhas que ele faz, com base em seu conhecimento das normas e valores culturais do grupo a respeito de quando falar, com quem falar e como falar numa certa situação. Dessa perspectiva, entende-se *competência comunicativa* como 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.

Mehan (1982) destaca, ainda, as contribuições de Freire (1968) ao descrever sobre o relacionamento professor/aluno em sala de aula, que ele nomeia “ação pedagógica”: “O professor não é mais meramente alguém que ensina, mas alguém que a si mesmo ensina em diálogo com os alunos, que por sua vez, enquanto ensina, também aprende”. (FREIRE, 1968, p. 67)

Outro grupo de autores, Carter *et al.* (2005), conduz uma análise microetnográfica e define a sala de aula como parte de uma instituição mais ampla e conjunto de processos político, cultural e social. Juntos, professores e alunos dirigem as circunstâncias em que eles se veem e, juntos, constroem os modos de ser da sala de aula.

Os autores apresentam instrumentos teóricos⁴³ para a análise microetnográfica da linguagem em sala de aula e eventos de letramento. Em eventos em que uns e outros se relacionam, as pessoas precisam garantir que suas interações serão entendidas. Portanto, para torná-las entendidas, as pessoas usam o que Gumperz (1986; 2002) chama de “pistas de contextualização”.⁴⁴

De acordo com Cameron (2001), no contexto da sala de aula, o uso e a interpretação de pistas de contextualização podem ser importantes questões interculturais. Carter *et al.* (2005a, p. 13) lembram que “professores que não detectam como um aluno está usando pistas de contextualização para indicar coerência pode ver o aluno de forma incoerente e portanto fazer uma avaliação inadequada do seu preparo para oportunidades educacionais mais avançadas”.

⁴³ Com base nas contribuições de Gumperz (1986, 2002), Bloome (1989), Bloome e Bailey (1992), Carter *et al.* (2005) utilizam em suas pesquisas alguns instrumentos teóricos, dentre eles pistas de contextualização, construção de fronteiras entre um evento e outro, tomada de vez no discurso, negociando coerência temática e intertextualidade. Esses instrumentos teóricos vão dar suporte a alguns instrumentos e procedimentos na pesquisa, a saber: transcrições, mapas, análises descritivas, representações gráficas de eventos e processos discursivos.

⁴⁴ Pistas de contextualização incluem sinais verbais e não verbais utilizados pelos participantes na interação social. O significado e a função de uma pista de contextualização dependem de muitos fatores, que incluem o entendimento compartilhado dos participantes, do contexto social (o que eles estão fazendo e o propósito do evento), bem como convenções lingüísticas explícitas e implícitas utilizadas na interpretação da situação. (Cf. CAMERON, 2001; GUMPERZ, 1986, 2002)

A pesquisa etnográfica objetiva descrever a realidade social dos fenômenos cotidianos – no caso desta pesquisa, a sala de aula. Por essa razão, optou-se por essa abordagem, visto que “não é possível discutir questões linguísticas sem investigação etnográfica nem situar o uso da linguagem, sem ver o evento como primário”. (BLOOME; BAILEY, 1992, p. 201)

Por isso, a proposta foi investigar as práticas de leitura no momento em que elas acontecem, na interação entre os participantes – de acordo com sua natureza social –, portanto, o interesse voltou-se para a construção de sentidos nos eventos de leitura.

Nunan (1992) ratifica a importância das pesquisas de cunho etnográfico porque valorizam o contexto, a situação real, natural, e não de laboratório. Esse tipo de estudo compreende, ainda, a descrição e a indução, com grande quantidade de dados descritivos, como situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos reconstruídos em palavras ou em transcrições literais e a formulação de conceitos, categorias, a partir dos dados.

Para ele, a etnografia, como disciplina científica, exige do etnógrafo saber ver, saber estar com, com os outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas. Além disso, o autor observa a importância de também saber escrever, traduzindo para terceiros, que não os estudados, o que se observou. Então, ver, ser e escrever são competências – consideradas arte pelo autor – necessárias àqueles que se envolvem em pesquisas etnográficas.

Norteando-se por esses princípios, a escolha da sala de aula como campo de observação resultou natural. Era um campo no qual aparentemente simples revelam-se extremamente complexos à análise – e porque as observações feitas podiam ser sistematizadas pelo controle do olhar: semanalmente, durante um ano escolar, o espaço e o tempo de duas turmas do Ensino Fundamental foram mapeados.

Assim, as interações nos eventos de leitura foram desenhadas e descritas segundo embasamento teórico pertinente que aflorou das descrições nas idas e vindas realizadas entre a sala de aula e leitura de teorias, buscando responder às perguntas desta pesquisa. Não se tentou encaixar os dados em molduras teóricas preestabelecidas. O fato é que as leituras permitiram melhor entendimento do que estava acontecendo no campo de observação: “ver mais e mais longe”, segundo Winkin (1998, p. 136).

O tema desta tese – análise das práticas de leitura – constitui um campo de grande interesse para a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem, especialmente no que se refere ao desempenho do professor, as oportunidades de aprendizagem oferecidas e construídas em sala

de aula, a maneira como os alunos participam nos eventos de letramento, questões fundamentais para a compreensão de fatores que condicionam o fracasso ou o sucesso escolar.

À luz da discussão da abordagem etnográfica na sala de aula, bem como de suas implicações no processo ensino-aprendizagem, cabe lembrar que as capacidades de leitura e escrita – o ler e o escrever – têm constituído preocupações centrais de pesquisadores do campo da Educação e da Linguística. Frago (1993), por exemplo, ressalta que permanece, no entanto, a necessidade de pesquisas que focalizem os processos de ler e escrever, a aprendizagem desses processos, os instrumentos utilizados, os tempos e lugares em que ocorrem, as motivações, representações e imagens mentais dos que leem e escrevem.

Cumprir lembrar, neste ponto, pesquisas e abordagens⁴⁵ que definem o letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas letradas escolares passam, então, a ser apenas um tipo de prática social de letramento que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante, desenvolve algumas capacidades e não outras.

Outro pressuposto que sustenta essa perspectiva de investigação é a compreensão do processo do letramento como plural – *letramentos* –, pressupondo-se que diferentes sociedades e comunidades possuam eventos de letramento distintos, o que acarreta efeitos sociais e estilos cognitivos também diversificados.⁴⁶ Assim, os letramentos estão vinculados ao conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares. A escola passa a ser vista, então, como um espaço institucional em que convivem indivíduos provenientes de diferentes comunidades e, por isso, detentores de práticas discursivas e sociais diversificadas, que não são unicamente aquelas das classes dominantes: o processo de aquisição de linguagem, que inclui o acesso aos textos escritos em sociedades como a nossa, é compreendido como parte do processo de socialização.

Letramentos são múltiplos, multiletramentos, letramentos multiculturais marcados pelas várias culturas, como bem descritas pelos Novos Estudos do Letramento.⁴⁷ Sobre esse tema, Rojo (2009, p. 105) lembra que

⁴⁵ Cf. KLEIMAN, 1995, 1998; ROJO, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2005; SIGNORINI, 1995, 1998; RIBEIRO, 2003; SOARES, 1998, 2000, 2003; CASTANHEIRA, 2004 e CASTANHEIRA; GREEN; DIXON 2007.

⁴⁶ Cf. STREET, 1984, 1995, 2003; SOARES, 1998, 2003; KLEIMAN, 1995; GEE, 1999, 2000a, 2000b, 2001; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; COLLINS; BLOT, 2003.

⁴⁷ Street (1984) inaugurou os Novos Estudos do Letramento (NEL) ou *New Literacy Study* (NLS), divulgados no Brasil por Kleiman (1995) e Soares (1998). Nesse estudo, Street propõe uma união entre as duas esferas de letramento o enfoque autônomo e o enfoque ideológico.

os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heretogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões.

Barton (1998) afirma que, antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural sócio-historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e, assim, participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado.

O autor ainda defende a existência de vários tipos de letramento. Dessa forma, o letramento digital seria mais um tipo e não um novo paradigma de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Segundo ele,

letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento filmico e letramento computacional. (BARTON, 1998, p. 9)

Para Barton, os tipos de letramento mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em dada sociedade. Além disso, os letramentos são modificados, também, pelas instituições sociais, cujas regras e valores estabelecem uma relação de luta pelo poder, a qual, por sua vez, persuade sutilmente ou “convence” pela força uma comunidade inteira a aprender o tipo de letramento que lhe é apresentado como oficial, logo, que deve ser obrigatoriamente assimilado.

Estudos como os de Heath (1982, 1983) avançam nessa direção, evidenciando que as diferenças nas práticas discursivas de grupos distintos relacionam-se a diferentes formas de uso da escrita no cotidiano de tais grupos. Heath, em pesquisa realizada em três comunidades dos Estados Unidos,⁴⁸ investigou o fenômeno do letramento procurando conhecer o caminho

⁴⁸ Trackton, Roadville e Maintown.

de aprendizagem dos modelos culturais da leitura e da escrita percorrido pelas crianças das três comunidades antes de seu ingresso na escola.

Dentre os resultados de sua pesquisa, a autora mostra diferenças em relação aos usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação nas três comunidades. Essas diferenças, acrescenta Heath (1982, 1983), extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. Ou seja, seu estudo mostra que, em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas.

A unidade de análise de Heath foi o evento de letramento, definido como todas as situações em que a escrita constituiu parte essencial para fazer sentido em uma situação específica. A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento.

O trabalho de Heath mostra, sem dúvida, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. Além disso, mostra a diferença significativa entre os três tipos apresentados não apenas quanto às suas características, mas, principalmente, quanto ao impacto que geram no confronto com o padrão escolar. A principal revelação do trabalho, porém, é que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento e das necessidades que ela apresenta.

Heath (1982) e Street (1984) são exemplos de pesquisadores do letramento que adotam uma perspectiva social e etnográfica o que justifica a sua inclusão no quadro teórico dessa pesquisa sobre práticas de leitura. Além disso, Heath (1982) foi quem primeiro utilizou o termo evento de letramento e o definiu como situações em que a língua é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seu processo de interpretação. Essa interação tanto pode ocorrer oralmente, como a mediação da leitura e da escrita, com os interlocutores face a face ou a distancia, com a mediação de um texto para leitura.

Para a autora, práticas de letramento “são ocasiões em que a leitura é parte constitutiva das interações entre os participantes e de seus processos”, isto é, são ocasiões em que a palavra quer seja falada, escrita, são usadas em uma interação social concreta. (HEATH, 1983, p. 76)

Assim, com base nas contribuições de Heath, nesta tese os usos da leitura e da escrita serão analisados em contextos contínuos e reais da sala de aula. Assim, os eventos passam a ser situações comunicativas mediadas por textos escritos, e o fenômeno do letramento, entendido dessa forma, extrapola o mundo da escrita.

Também para Street (1995, p. 2) práticas são “tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”. Assim, nessa dimensão social, os eventos e as práticas de letramento são plurais, são as duas faces de uma mesma realidade. Barton e Hamilton (2000, p. 7) resumem: “Práticas de letramentos são os caminhos culturais comuns de utilização da linguagem escrita que as pessoas delineiam suas vidas” As práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que se tornam observáveis por meio de eventos.

Assim, eventos são episódios observáveis que se originam das práticas e são moldados por elas. As práticas específicas da escola passam a ser, em razão dessa definição, apenas um tipo de prática que desenvolve apenas alguns tipos de capacidades, principalmente as que privilegiam a escrita.

3.2 O estudo exploratório: investigação prévia de um evento de letramento de ciências e de português – Escola 1

Com o objetivo de apurar a relevância do tema proposto para a pesquisa, realizou-se um estudo exploratório de agosto a outubro de 2006. A coleta de dados deste estudo se deu numa escola pública, localizada na região periférica de Belo Horizonte. A Escola 1,⁴⁹ à época da pesquisa, oferecia o Ensino Fundamental nos turnos da manhã, da tarde e da noite em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O estudo exploratório aconteceu no turno da manhã. Por meio de observação participante acompanhei uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental e 7 professores. Nesse período, foram gravadas 28 aulas. O ANEXO 1 apresenta a relação de aulas e de livros didáticos da Escola 1. Ele identifica a data, a disciplina, a temática desenvolvida, o gênero ou

⁴⁹ Na Escola 1, ao longo do estudo exploratório foram gravadas 15 fitas, transportadas para DVD, totalizando 1.800 minutos e 30 horas de gravação. As fitas de vídeo de 8 mm e os DVDs foram numerados e catalogados no Caderno de Campo n. 1, p. 25, 2006.

suporte textual, além de mapear as aulas em que foi solicitada aos alunos alguma produção de texto. Assim, na TAB. 1 mostra-se que das 28 aulas acompanhadas, em 2 foram propostas alguma atividade de leitura e em 10 os professores solicitaram aos alunos alguma produção de texto.

Entre as 10 aulas, expostas na TAB. 1, nas quais os professores solicitaram algum tipo de produção de texto, foram eleitas duas para análise, sendo uma, especificamente, um recorte de um Evento de Letramento de Ciências, e outra, um recorte de um Evento de Letramento de Português.

TABELA 1
Número de aulas por disciplina – Escola 1

DISCIPLINAS	TOTAL AULAS	LEITURA	%	PRODUÇÃO DE TEXTO	%
Ciências	09	09	100	03	30
Português	07	07	100	04	40
Educação Física	06	05	83,33	03	30
Artes	02	02	100	–	–
Matemática	02	02	100	–	–
Inglês	01	01	100	–	–
Geografia	01	01	100	–	–
Total	28	27	–	10	–

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 1-24, 2006.

É importante acrescentar que os eventos a seguir representam os primeiros passos dados no trabalho de transcrição, representação e análises dos dados à luz da perspectiva etnográfica.

3.2.1 Um evento de letramento de Ciências

Na turma da 6ª série do Ensino Fundamental, foi possível identificar, ao longo do estudo exploratório, espaços interacionais criados pelos participantes que refletiram as oportunidades de aprendizagem na leitura desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Diferentes espaços interacionais foram criados pelos professores nas disciplinas curriculares que possibilitaram o uso da língua falada ou da língua escrita: eventos planejados pelos professores, envolvendo o uso do livro didático para o ensino de Português, Inglês, Artes, Geografia, Matemática e Ciências; práticas sociais, como a distribuição de tarefas individuais

para serem feitas em casa e organização informal dos alunos na chegada, recreio ou intervalo de uma aula para outra.

Apresenta-se, a seguir, um recorte de um evento de letramento de Ciências.

QUADRO 1
Eventô de letramento⁵⁰
Aula de Ciências, Escola 1, 6ª série⁵¹ do Ensino Fundamental

Nº.	HORA	EVENTO
01	10h05	<i>((Pesq.: O professor entra na sala, alguns alunos estão de pé. Aos poucos eles se dirigem para suas carteiras, organizam o material. Ainda há barulho e conversa na sala))</i>
02	10h15	Prof.: Para a aula de hoje selecionei várias imagens para trabalhar com vocês o tema "Desequilíbrio ambiental".
03	10h20	<i>((Pesq.: O professor escreve no quadro algumas palavras: desequilíbrio, queimadas, erosão, assoreamento, poluição das águas. Em seguida distribui algumas folhas))</i>
04	10h28	Prof.: As imagens no quadro são as mesmas que vocês têm aí na folha. Presta atenção! Vocês deverão ordenar as imagens de forma lógica. Vão contar uma história com princípio, meio e fim.
05	10h29	<i>((Pesq.: Professor caminha pela sala e olha o material dos alunos))</i>
06	10h31	Prof.: O que vocês observam na primeira foto?
07	10h32	Ana: Árvores sem folhas [...] e teve queimada aí.
08	10h33	João: Desmatamento e tem um pouco de água também.
09	10h34	Prof.: Para que serve este espaço agora?
10	10h42	<i>((Pesq.: Os alunos olham atentamente para as figuras de xerox sobre sua carteira individual e fazem comentários inaudíveis))</i>
11	10h50	Prof.: E na segunda imagem o que vocês estão vendo?
12	10h51	<i>((Pesq.: Silêncio, seguido de conversas paralelas))</i>
13	10h52	Paulo: Uma ponte, embaixo um rio com muito lixo.
14	10h52	ANI: E tem um homem catando lixo.
15	10h53	Vitor: Professor, a terceira mostra o rio raso com barrancos.
16	10h55	André: A água esta secando!
17	10h57	Prof.: E a última, o que tem de diferente?
18	10h59	V.A: Pessoas e carros alagados, enchente [...] Alagamento.
19	11h03	<i>((Pesq.: Alunos conversam. O professor fica inquieto. Aponta a régua que tem nas mãos para as figuras pregadas no quadro))</i>
20	11h05	Prof.: Silêncio! Olhem aqui. Vocês acabaram de contar uma história. Agora cada um vai escrever a sua.
21		<i>((Pesq.: O professor vai até a frente e pega um livro na sua mesa. Alguns alunos conversam. Algumas meninas pedem para se assentar em dupla. Outros trocam informações sobre a tarefa. Aos poucos reduz o barulho na sala. Os alunos estão escrevendo no caderno))</i>
22	11h09	Vitor: Professor, você vai dar o visto no exercício de ontem?
23	11h12	Carla: Só na próxima aula. Ele avisou.
24	11h21	<i>((Pesq.: O professor está assentado na sua mesa. Alguns alunos estão de pé. Uma aluna vai até a mesa e mostra o caderno para o professor. Toca o sinal de término da aula. Os alunos guardam o material, arrumam a mochila e saem da sala.))</i>

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 1, p. 2-3, gravação, fita 2, 11/8/2006.

⁵⁰ Para essa transcrição, foram adotadas as seguintes convenções: Prof.: = professor; VA = vários alunos; ((Pesq.)) = informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; T = turma; [...] = pausa e ANI = aluno não identificado.

⁵¹ Adoção de pseudônimos para os alunos.

A análise desse evento de letramento revela padrões de organização de espaços interacionais por disciplina, segue normas, direitos e deveres, papéis e relações, demandas e expectativas estabelecidas ao longo do tempo. O professor, por exemplo, inicia a aula, coordena a ação dos demais participantes, levanta determinadas questões, posiciona-se diante das respostas dos alunos. Essas atividades são realizadas em espaços físicos e horários determinados (tipo de disciplina e suas especificidades, estilo do professor e suas demandas, tipos de textos utilizados). Esses processos envolvem materiais (quadro-negro, fotos, atividades xerocadas, livro didático) e, ainda, propósitos e ações diferenciadas (orientações sobre a atividade proposta, escrita do texto, leitura do texto produzido).

A análise do evento de letramento em sala de aula demonstra variedade com relação a estrutura de participação e as práticas sociais estabelecidas. Esse evento demonstra, por exemplo, quem iniciou a aula, como a aula foi encaminhada, que oportunidades foram construídas e, assim, refletem o contexto social da sala de aula, discursos e modelos de interação culturalmente estabelecidos pelos participantes.

Estudos guiados pela perspectiva etnográfica têm demonstrado que a aprendizagem é definida situacionalmente por meio das formas com as quais professor e alunos constroem os padrões e práticas de vida na sala de aula. Dessa forma, os membros constroem maneiras de agir, interagir e interpretar a vida diária, utilizam práticas e processos culturais como recursos para construção de oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula.

Conhecer a sala de aula mais de perto significa focalizar a dinâmica discursiva e interacional que constitui o seu dia a dia, apreender as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificar as estruturas de poder e os modos de organização escolar e compreender o papel dos sujeitos nesse contexto no qual discursos, ações e relações são construídas, reconstruídas, modificadas ou conservadas.

Este estudo evidencia, também, que a construção do conhecimento na sala de aula nos eventos de letramento é dinâmica e reflete a natureza complexa e multifacetada das decisões e processos articulados pelos professores e alunos situados no contexto social, cultural e histórico.

Professores e alunos participam de um processo de interação em diferentes dimensões contextuais que informam e possibilitam a construção do conhecimento na sala de aula. Trata-se de um processo dialógico e interacional de construção de normas de convivência que vão influenciando e determinando a natureza das oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura

e da escrita. Existem diferenças contextuais que indicam a necessidade de se examinar o que os alunos podem aprender sobre a leitura nas disciplinas escolares.

3.2.2 *Um evento de letramento de Português*

A análise do evento de letramento de Português inicia-se pelo exame de questões sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos e professor em sala de aula. Como o professor interage com seus alunos? Como promove a interação dos alunos entre si e com o texto? Como e para que os alunos leem em sala de aula? Ao responder essas questões, traços importantes da vida na sala de aula são evidenciados.

A análise dos eventos de letramento em sala de aula⁵² torna visível a variedade deles com relação à estrutura de participação e as práticas sociais estabelecidas. Com base nos estudos de Soares (1998), evento de letramento pode ser entendido como contextos, situações que permitem aos sujeitos se envolverem com as práticas sociais de leitura e escrita.

Dependendo da forma como são organizados os eventos de letramento, eles podem possibilitar ou não o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Já para Bloome e Bailey (1992, p. 185), o evento de letramento é “interacionalmente construído”. Na sala de aula envolve a interação face a face e é construído pelas ações e reações de professores e alunos.

Nesse dia, trabalhou-se a produção de texto jornalístico com base em um capítulo do livro didático sobre o tema “A cor de um país plural”, que traz notícias da *Folha de S. Paulo*. A transcrição a seguir representa o evento em que se leu a notícia “O Lixo do 3º Mundo: mãe e filhos buscam restos de comida para saciar a fome – Brasil, um retrato da miséria”, apresentado no livro didático.

⁵² Cf. HEATH, 1982; BLOOME; BAILEY, 1992; GEE, 2001; BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 1994; STREET, 1984.

QUADRO 2
Evento de letramento⁵³
Aula de Português, Escola 1. 6ª série do Ensino⁵⁴ Fundamental

Nº.	HORA	EVENTO
1.	08h22	((Pesq.: A professora entra na sala. Os alunos estão de pé conversando em pequenos grupos. Risos, conversa [...]. Aos poucos eles se assentam. A professora organiza o material em cima da sua mesa. Ela abre um livro, procura algo [...]).
2.	08h27	Prof.: Peguem o livro de Português, pessoal. Onde foi que nós paramos, mesmo, heim?
3.	08h29	Pedro: Eu não sei, não faço a mínima ideia.
4.	08h29	ANI: <i>Eu faltei [...]</i>
5.	08h30	Silvia: Foi na lição do preconceito racial, foi mesmo.
6.	08h30	((Pesq.: Silvia se levanta da carteira e mostra uma página no livro para a professora. As duas conversam. Barulho, conversa paralela))
7.	08:32	Prof.: Vamos, gente! Posso começar? Observem no final da página 51 os principais pontos que vocês devem identificar nesta notícia: o que (fato); quem (personagem/pessoas); quando (tempo); onde, como e por que. Marcela leia a notícia seguinte.
8.	08:32	((Pesq.: Os alunos acompanham a indicação da professora, a notícia "O Lixo do 3º Mundo" é lido por uma aluna, e os alunos acompanham silenciosamente))
9.	08:32	Prof.: Agora virem a página e leiam esta outra notícia.
10.	08:33	Pedro: Qual?
11.	08:34	Ana: A do menino.
12.	08:34	Júlia: Na frente, seu tonto
13.	08:34	((Pesq.: Júlia se levanta e mostra a página para o colega. A professora chama atenção para a foto e solicita leitura silenciosa da notícia))
14.	08:39	Prof.: Luíza, leia a legenda da foto. Leia, Luíza.
15.	08:39	Luíza: Menino de 9 anos que trabalha 10 horas por dia numa carvoaria.
16.	08:39	((Pesq.: A professora escreve no quadro: <i>Fazer a proposta de redação da página 52.</i>))
17.	08:40	Prof.: Vocês vão observar a foto e escrever um texto sobre a imagem. Vou recolher; é avaliativo.
18.	08:41	((Pesq.: Alunos começam a escrever, e a professora passa pelas carteiras orientando o trabalho))
19.	08:45	Pedro: Inventar o quê?
20.	08:45	Luíza: Uma história sobre esse menino.
21.	08:46	Vitor: Meu título vai ser: "Menino trabalhador".
22.	08:46	Carla: Isso acontece na minha casa. Minha mãe manda eu trabalhar 10 horas por dia.
23.	08:46	V.A: Risos [...]
24.	08:47	ANI: É verdade?
25.	08:47	Carla: É, sim, é verdade, gente!
26.	08:47	((Pesq.: Os alunos estão escrevendo no caderno))
27.	08:50	Vitor: Professora, o que é pra fazer?
28.	08:50	Prof.: Quando líamos o texto, o que você estava fazendo?
29.	08:52	Vitor: Desenhando.
30.	08:53	((Pesq.: A professora se aproxima de Vitor e conversa com ele. Os alunos começam a escrever o texto proposto))
31.	08:55	Vitor: O nome do menino da carvoeira é Ramon. Ramon, você é muito doidão.
32.	08:56	Prof.: Trabalhem no texto, gente!
33.	08:56	((Pesq.: Ruídos na sala. Alguns alunos conversam paralelamente. Aos poucos, a sala fica em silêncio. Os alunos tiveram cerca de 32 minutos para a produção do texto))
34.	09:12	Vitor: Professora, vê se tá bom? Quem vai lê este texto?
35.	09:13	ANI: Nós.
36.	09:14	Vitor: Vou mandar o meu para o jornal!
37.	09:16	V.A.: Ai, ui, ai, ai [...]. Risos [...]
38.	09:20	((Pesq.: Os alunos estão escrevendo. Alguns conversam paralelamente. Toca o sinal do recreio))
39.	09:20	Vitor: Graças a Deus! Até que enfim, livre. Fui!!
40.	09:22	((Pesq.: Os alunos recolhem o material e, com agilidade e empolgação, saem para o recreio))

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 1, p. 11-13 e gravação, fita 9 e 10, 15/9/2006.

⁵³ Para essa transcrição, foram adotadas as seguintes convenções: Prof. = professor; VA= vários alunos; ((Pesq.))= informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; T= turma; [...] = pausa e ANI = aluno não identificado.

⁵⁴ Adoção de pseudônimos para os alunos.

Nesse evento de letramento, pode-se ver que o livro didático foi utilizado como recurso para leitura e produção de texto. Torna-se importante verificar em que condições tal leitura e escrita foram realizadas e as possíveis implicações desse uso para que os alunos possam desenvolver capacidades letradas na escola.

Com base nos estudos de Tannen e Wallat (2002), o evento representado acima pode ser dividido em cinco sequências interacionais, estabelecidas com base na identificação do que estava sendo realizado pelos participantes à medida que a interação se estabelecia, para quem se orientavam e sobre o que falavam.

Na primeira sequência interacional (linhas 1-17), inicia-se o estabelecimento das condições de produção da leitura. Antes de iniciar a leitura do texto, a professora relembra aos alunos os “principais pontos” que deverão identificar na notícia que vão ler: *o que* (fato); *quem* (personagem/pessoas); *quando* (tempo); *onde, como e por que o fato ocorreu* (7). Após fornecer essa orientação aos alunos, a professora solicita-lhes que leiam, silenciosamente, a notícia da página seguinte (9). Depois dos (7) minutos utilizados para a realização da leitura silenciosa, a professora pede à aluna Luíza que leia, em voz alta, a legenda de uma foto que acompanha a matéria (14). Enquanto a aluna lê, a professora anota no quadro: *Fazer a proposta de redação da página 52*. Ao terminar a anotação no quadro, a professora se volta para a turma e diz: *Vocês vão observar a foto e escrever um texto sobre a imagem. Vou recolher. É avaliativo* (17).

Essa sequência interacional constitui o enquadre⁵⁵ para a realização da tarefa proposta. Esse enquadre privilegia a localização de informações no texto sobre quem lê a notícia, qual fato é relatado, quando, onde e por que ocorreu. Estabelecem-se, ainda, outras condições para a sua realização: a leitura silenciosa de uma notícia e a observação de uma foto pelos alunos. É, então, com base em uma atividade de leitura realizada nessas condições que a proposta da escrita de um texto é apresentada. O texto a ser escrito deve tratar sobre a imagem observada e será avaliado posteriormente. Deve-se observar que a preparação para a produção escrita por meio da leitura da notícia ou da observação da foto não possibilitou, em momento algum, a discussão da polêmica temática apresentada pelo texto. Essa troca de ideias foi feita por um grupo de alunos na segunda sequência interacional (linhas 19-25).

⁵⁵ Para compreender qualquer elocução, um ouvinte deve saber em qual enquadre ela foi composta e qual sentido os participantes dão ao que dizem. “A noção interativa do enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução poderia ser interpretada”. (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 188)

Diferentes aspectos podem ser observados da análise da conversa entre os alunos nessa sequência interacional. Pedro, que anteriormente (10) já havia demonstrado dúvidas ao acompanhar as orientações da professora, fez a seguinte pergunta (19): *Inventar o quê?* A pergunta feita por Pedro indica que esse aluno ainda não tinha elementos suficientes para a realização da tarefa proposta pela professora. Faltava-lhe saber sobre o que deveria escrever. Pode-se argumentar que a escolha do verbo “inventar” por esse aluno talvez seja decorrente da sua vivência escolar em que muitas vezes a escrita surge como uma “invenção”, uma criação a ser feita com imprecisões, sem função e usos claros. Nesse dia, o objeto da escrita foi esclarecido pela colega Luíza (20) – *Uma história sobre esse menino*, que entendeu que o texto seria “uma história”. Pedro ouviu de seu colega Victor a escolha do título que trouxe elementos caracterizadores do personagem: (21): *Meu título vai ser: “Menino trabalhador”*. Ao participar dessa conversa, Carla (22) estabeleceu relações entre as condições de vida do menino que virou notícia e sua própria vida: *Isso acontece na minha casa. Minha mãe manda eu trabalhar (10) dez horas por dia*. Várias de suas colegas reagiram a esse comentário com risos (23) e um aluno não identificado – ANI – levanta novamente a questão sobre a experiência vivida por Carla (24): *É verdade? Carla é também trabalhadora, a exemplo do menino da notícia ou do texto de Victor*. Observa-se que, em nenhum momento, a professora procurou discutir, no contexto coletivo da sala de aula, tais relações ou problematizar a realidade denunciada pela notícia apresentada no livro didático. Essas relações foram estabelecidas no espaço interacional constituído pela participação de um grupo restrito de alunos.

Na terceira sequência interacional (27 a 31), é possível ver que Victor não mais se orientou pelos seus colegas, mas voltou-se para a professora, interessado em receber esclarecimentos sobre o *que é pra fazer* (27). Victor já tinha o título do seu texto (21), entretanto, isso não foi suficiente para que ele iniciasse sua produção. Estaria ele querendo saber sobre as características desse texto? Afinal, como deveria ser o texto? Seria uma notícia ou uma história, como sugeriu Luíza? Não temos como recuperar as orientações dadas pela professora a Victor em razão das limitações da gravação. Certamente, elas seriam esclarecedoras das expectativas da professora que, posteriormente, avaliaria o texto.

A quarta sequência interacional refere-se ao comentário feito pela professora para a turma, após terminar sua conversa com Victor: *Trabalhem no texto, gente!* (32). O tom de voz da professora e a ênfase no verbo *trabalhem* é resposta a certa inquietude dos alunos, que continuaram a conversar e pareciam pouco concentrados na tarefa. Conforme foi sugerido

pela professora em outros momentos, escrita é sinônimo de trabalho, algo que exige esforço. Possivelmente, os alunos estariam se lembrando de que esse esforço seria avaliado. Ao chamar atenção dos alunos para que trabalhassem no texto, a professora lembrou que a atividade valia ponto e teria de ser concluída durante a aula. Em resposta ao comentário da professora, os alunos concentraram-se na realização da tarefa e as conversas diminuíram.

Passados 32 minutos nos quais os alunos se ocuparam com a escrita do texto, Victor indagou sobre os seus possíveis leitores (quarta sequência interacional, linhas 34-36). Um de seus colegas, um aluno não identificado (ANI) respondeu a Victor: *Nós* (35). O silêncio da professora é também uma resposta a Victor. Talvez, para ela, essa questão já tivesse sido abordada antes: sendo *avaliativo*, ela seria a destinatária do texto. É Victor, então, quem propôs outra possibilidade: desejava enviar seu texto a um jornal. O seu comentário se alinha àqueles feitos pelos alunos na segunda sequência interacional, quando estabeleceram correspondência entre suas experiências de vida fora da escola e o texto lido. Nesse caso, Victor sugeriu que o texto escrito na escola encontrasse interlocutores fora dela.

A quinta sequência interacional inicia-se pelo sinal que toca, avisando o término da aula (observação da pesquisadora entre parênteses). Em resposta, Victor celebrou (39): *Graças a Deus! Até que enfim, livre. Fui!!!* A liberdade, enfim. Sentimento que parece ter sido partilhado por seus colegas que pararam de escrever e recolheram seus materiais sobre a carteira.

Como visto, os eventos de letramento de Ciências e de Português permitem uma análise crítica sobre as práticas de leitura e formação do leitor na Educação Básica. O argumento fundante da discussão se assenta na existência de uma produção acadêmica considerável que tematiza as questões da leitura na escola, e esse debate acadêmico, que parece avançar com os anos, não alcança amplamente as práticas de leitura que se desenvolvem na sala de aula.

As atividades docentes que envolvem as práticas de leitura em sala de aula ou aquelas solicitadas aos alunos para serem realizadas fora da escola estão assentadas, na maioria das vezes, em práticas pedagógicas que o discurso acadêmico considera ultrapassadas. O que se constata, em observações de aulas de leitura, é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção: a estruturalista, comum na escola, em que a leitura é tomada como decodificação, o texto é considerado em si e por si mesmo. Em função disso, há, no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura.

Essa situação é provocada por um conjunto de fatores que determinam as práticas de leitura na escola, dentre os quais podem-se reconhecer alguns como: a formação precária dos professores no campo da alfabetização e letramento; a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas do professor; o funcionamento da escola que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade-meio, a serviço de um projeto que a ultrapassa. O que implica dizer que falta na escola um projeto que tenha a leitura como um dos eixos norteadores da prática pedagógica de todas as áreas do conhecimento.

Para que ocorra a mudança das práticas centradas em concepções de leitura teoricamente ultrapassadas, é importante compreender o ato de ler, o que exige passar pela reflexão sobre o que a escrita representa. A primeira condição implica compreender que ler ultrapassa a decodificação. A escrita é definida por Vygotsky (1987, p. 85) como “uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”.

Assim, a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de dar um sentido às coisas. Em decorrência dessa concepção de escrita, a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva ao questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, à sua relação com o instrumento que permite elaborá-los.

Em síntese, ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale dizer: ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir, a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto do leitor. (FREIRE, 1996)

Nesse sentido, a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar escrito. Essa visão reafirma a leitura como uma operação complexa que exige a percepção de relações entre o texto e o contexto do autor e do leitor.

Assim, o grande desafio da escola é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler esteja submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escola numa outra direção quanto à organização de seu trabalho pedagógico. Tal direção deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que as ações do ensino possam

desencadear uma atividade reflexiva que permita ao aluno avançar em sua compreensão leitora.

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais, precisando tomar, por um lado, a leitura como uma atividade intelectual que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana, e, por outro, não ignorar a dimensão política da leitura, o que exige levar em consideração o capital cultural dos alunos, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem.

Defende-se uma abordagem que concebe as práticas de leitura na escola como instrumentos político-pedagógico por meio dos quais professores e alunos afirmem o direito e a responsabilidade não apenas de ler, mas de compreender e transformar suas experiências pessoais, e de reconstruir uma ação transformadora com a sociedade mais ampla.

A proposta de Geraldi (1984, 1996) é de organização do ensino em função das práticas com o texto. Nessa perspectiva, implica uma mudança de postura epistemológica, com modificação na compreensão da concepção de linguagem e da ação dos sujeitos com ela e sobre ela. No entanto, da forma como foi incorporada no debate escolar, ficou limitada a um modelo metodológico. No caso do ensino de produção do texto, a solução proposta foi a contextualização do trabalho com o texto, que deveria ser significativo para o aluno, isto é, ter uma razão e para quem escrever.

Isso impõe como tarefa para o professor contribuir para que os alunos desenvolvam capacidades de linguagem como instrumento de intervenção e participação social:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1982, p. 11, 22)

O que ensina Freire com essa reflexão é que a educação não se dá em abstrato, de forma independente dos modos concretos de vida coletiva. Em sua proposta pedagógica, afirma que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção e que quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender mais se constrói a curiosidade epistemológica.

Uma mudança de perspectiva impõe a aceitação de que a escola é responsável pelo ensino da leitura e da escrita e que essas práticas fazem parte das atividades de todas as

disciplinas do currículo escolar. Assim, a leitura e a produção de textos nas disciplinas curriculares constituem instrumentos de intervenção social, pois, segundo Freire (2002), ao mesmo tempo em que leitura capacita o indivíduo a dimensionar seu lugar na sociedade, ela lhe permite o desenvolvimento do pensamento crítico para que ele seja capaz de decidir e exercer seus direitos e melhorias na qualidade de vida. Isso significa que a leitura não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas constitui um recurso para interagir com o real, interpretá-lo e compreendê-lo.

Como visto, também o estudo exploratório evidencia elementos que interferem no trabalho com a leitura no âmbito da sala de aula. Revelam, também, elementos que demandam a discussão de concepções de língua, linguagem e texto, além de provocar reflexões sobre a formação dos professores para o trabalho com a leitura na escola. Esse movimento constitui um campo fértil para a emergência de novos saberes, novas ações e relações pedagógicas no trabalho com a linguagem. Nesse contexto, o estudo das práticas de letramento escolar torna-se relevante.

Outra contribuição importante obtida com base neste estudo tem relação estreita com o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, dentre os quais destacam-se: preparação da pesquisadora para realização de um estudo etnográfico, maior clareza com relação aos critérios a adotar na seleção de escolas, articulação de ações com os professores, coordenação e diretoria para entrada, permanência na sala de aula e filmagem das aulas, como também a definição de ações para coleta e análise dos dados de acordo com o foco de pesquisa proposto, dentre outros.

3.3 Descrição do contexto da pesquisa: a Escola 2 e os sujeitos da pesquisa

A Escola 2⁵⁶ recebe com regularidade estagiários da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), das diferentes áreas do conhecimento, e já foi lócus de outras pesquisas, entre elas a de Machado (1990) e Dalben (1990). O processo de negociação para a entrada em campo aconteceu em dezembro de 2006, pois a intenção era iniciar a pesquisa em fevereiro de

⁵⁶ A seleção das escolas para o Estudo Exploratório e para a pesquisa propriamente dita se deu atendendo ao critério inicialmente de desenvolver a pesquisa em escolas públicas que atendessem alunos das camadas populares. Outra consideração básica foi que o corpo docente da escola aceitasse a realização da pesquisa em seu interior.

2007, a fim de observar o processo de constituição grupal da turma e as ações e práticas adotadas pelos professores a partir da primeira semana de aula.

Os ANEXOS 2, 3 e 4 atestam que nesta pesquisa foram seguidas as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG)⁵⁷ que, além da adoção de princípios éticos na pesquisa, prevê, dentre outros, o preenchimento de formulários específicos, como Protocolo de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores, pais e alunos envolvidos na pesquisa. Dentre os compromissos éticos adotados, destaca-se a garantia de anonimato para a escola, professores e alunos.

A questão da ética na pesquisa também esteve muito presente nos contatos e negociações de entrada na sala de aula com cada professor. A devolução dos resultados de pesquisa foi uma demanda apresentada por eles.

A Escola 2 foi fundada em 1972 e, desde a sua criação, vem atendendo alunos provenientes de áreas consideradas de risco social, moradores de bairros da periferia e adjacentes na regional Nordeste. É uma escola bem conservada. Apresenta aspecto agradável e acolhedor, dado o seu espaço arborizado. Possui biblioteca, sala de reuniões, laboratórios, sala de vídeo, sala de Informática, refeitório, cozinha industrial, cantina e banheiros feminino e masculino. As salas de aula estão divididas em três blocos e apresentam boa iluminação e aeração. Cada bloco possui salas ambiente para as disciplinas curriculares. Nesse caso, o professor permanece na sala de aula com o material específico da sua disciplina, como livros didáticos, paradidáticos, dicionários, atividades produzidas para os alunos, etc., enquanto os alunos se locomovem de uma sala para a outra de acordo com o horário do dia.

À época da pesquisa, a Escola 2 funcionou nos três turnos: no turno da manhã atendeu alunos da 7ª e da 8ª série; no turno da tarde, alunos da 5ª e da 6ª série; e à noite funcionou o Ensino Regular da 5ª à 8ª série. Quanto ao número de alunos atendidos em 2007, a escola atendeu 573 alunos no turno da manhã, 580 no turno da tarde e 368 no turno da noite. Quanto aos professores, foram distribuídos por turno e blocos: 22 no turno da manhã, 21 no turno da tarde e 16 no turno da noite. A escola também contou com o trabalho de coordenadores de turno, distribuídos nos três blocos dos três turnos escolares.

⁵⁷ O COEP/UFMG é órgão vinculado administrativamente à Reitoria, autônomo em suas decisões e de caráter multidisciplinar e multiprofissional. Tem atribuições normativas, deliberativas, consultivas e educativas, cabendo-lhe estimular a reflexão sobre a ética na pesquisa envolvendo seres humanos, em sintonia com a Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Quanto ao número de alunos, cada sala de aula tinha no máximo 35 alunos, o horário era subdividido em quatro horas-aula diárias de 60 minutos. Pode-se afirmar, também, que o espaço da sala de aula era controlado pelo tempo. A organização condicionou a relação professor, aluno e conhecimento por ser desenvolvido também segundo o tempo de aula que cada professor tem. Essa organização temporal é prevista no currículo escolar, que define as disciplinas que serão incluídas no currículo e ainda o tempo destinado a cada uma delas.

A coleta de dados na Escola 2 realizou-se no período de fevereiro a dezembro de 2007. Os professores participantes da pesquisa indicaram a 8ª F como turma a ser pesquisada. A TAB. 2 apresenta os dados do perfil dos professores. Também o ANEXO 9 apresenta o roteiro do questionário e da entrevista aplicados para coleta dos dados apresentados nesse tópico. Na Escola 2, o grupo pesquisado era composto por sete professores:⁵⁸ Paulo (Português); Marta (Artes); Silvia (Inglês); Carla (Geografia); Sérgio (História); Rosana (Ciências) e Tânia (Matemática).

Quanto ao gênero, identificou-se predomínio do feminino, com 71,42%, e o masculino, com 28,57%. Com relação à formação acadêmica desses professores, 100% eram graduados e 71,42% estavam cursando pós-graduação *lato sensu*. Ainda na TAB. 2, é possível verificar o acesso a dados sobre o tempo de serviço dos docentes na Rede Pública. A maioria tinha, na época da pesquisa, mais de 10 anos, representado por 85,71%. Esse dado revela que os professores têm significativo tempo de experiência docente. Já o item “Tempo de serviço na escola” revelou que a maioria dos professores (71,42%) tinha mais de cinco anos na escola, o que demonstra o alto índice de estabilidade dos professores naquela escola e, conseqüentemente, baixo índice de rotatividade no corpo docente.

TABELA 2
Perfil dos professores

GÊNERO		FORMAÇÃO		TEMPO DE SERVIÇO NA REDE PÚBLICA			TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA 2		
Masculino	Feminino	Graduação	Pós-graduação	1 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos	1 a 3 anos	4 a 5 anos	Mais de 5 anos
2	5	7	5	0	1	6	0	2	5
28,57	71,42	100	71,42	–	14,28	85,71	–	28,57	71,42

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista, dados socioculturais – Jun./ 2007.

⁵⁸ Foram utilizados pseudônimos para os professores e alunos.

Na TAB. 3, apresentam-se os dados do perfil da turma. No ANEXO 10, apresenta-se o roteiro utilizado para coleta dos dados. Como se vê, na Escola 2 a turma foi constituída por 35 alunos, dentre os quais 48,57% eram moças e 51,42% eram rapazes. Quanto à faixa etária, os alunos tinham idade entre 13 e 16 anos, sendo que 57,14% tinham 14 anos, seguidos de 25,71% com idade de 13 anos, 14,28% tinham 15 anos e apenas 2,85% tinham 16 anos.

TABELA 3
Perfil dos alunos

GÊNERO		FAIXA ETÁRIA			
Meninas	Meninos	13	14	15	16
17	18	9	20	5	1
48,57	51,42	25,71	57,14	14,28	2,85

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Os dados sobre a trajetória escolar são apresentados na TAB. 4. A maioria (68,57%) ingressou na Escola 2 na 5ª série. Dos 35 alunos, 31,43% foram reprovados em algum momento da trajetória escolar. É um percentual alto, que reflete o índice preocupante de fracasso escolar nas camadas populares. Esses dados demandam intervenção no campo das políticas públicas da educação brasileira, tendo em vista a maior qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Na tentativa de reduzir os índices de fracasso escolar e oferecer maior acompanhamento aos alunos provenientes de situação de risco social, a ESCOLA 2, nos últimos dez anos, vem oferecendo projetos de intervenção pedagógica e atividades socioculturais após o turno escolar.

TABELA 4
Trajetória escolar

INGRESSO NA ESCOLA				REPROVAÇÕES NA TRAJETÓRIA ESCOLAR		PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Na 5ª série	Na 6ª série	Na 7ª série	Na 8ª série	Sim	Não	Sim	Não
24	6	3	3	11	24	07	28
68,57	17,14	8,57	8,57	31,42	68,57	19,99	79,99

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

O levantamento realizado mostrou que nessa turma apenas 20% dos alunos participaram desse tipo de atividade extraescolar organizado pela escola. Na TAB. 5, apresentam-se as modalidades de projetos implementadas: Rede do 3º Ciclo (11,42%); Escola Integrada (11,42%); Panda (8,57%) e 2º Tempo (2,85%). Esses dados indicam um percentual reduzido de participação dos alunos nesses projetos.

TABELA 5
Participação em projetos

Rede do 3º ciclo	4	11,42
Escola Integrada	4	11,42
Panda	3	8,57
2º Tempo	1	2,85

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/ questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Na TAB. 6, observa-se que os alunos avaliam as capacidades adquiridas na escola ao longo da trajetória escolar: 60% destacaram aprender a ler e escrever; seguidos de 40%, que destacaram a aquisição de cultura e novos conhecimentos. O item “Amizades construídas” no âmbito da escola também apresenta percentual expressivo: 37,14%. Constatou-se que 14,28% dos alunos destacam a capacidade de aprender a ler livro, seguida de aprender a escrever e comunicar-se melhor com as pessoas, respectivamente. Observa-se que esse percentual somado equivale a 42,84%, ocupando assim o 2º lugar na escala das capacidades adquiridas na escola.

TABELA 6
Capacidades adquiridas na/da trajetória escolar

Aprender a ler e escrever	21	59,99
Adquirir cultura e novos conhecimentos	14	39,99
Amizades	13	37,14
Ser educado, ter respeito e responsabilidade	11	31,42
Raciocínio lógico e resolução de problemas	8	22,85
Aprender a ler livros	5	14,28
Aprender a escrever	5	14,28
Comunicar melhor com as pessoas	5	14,28
Praticar esportes	4	11,42
Saber ouvir	1	2,85

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Considerou-se importante obter informações sobre o relacionamento com os professores, colegas e o conhecimento no âmbito da sala de aula. Assim, na TAB. 7, apresenta-se o gosto dos alunos. Predominaram o gosto pelo bate-papo com os colegas (68,57%) e a prática de esportes (48,57%). Sem dúvida, esses dados têm a ver com a faixa etária e a fase vivida por eles, na qual cresce a formação e a valorização dos grupos juvenis.

TABELA 7
Coisas de que gosto de fazer na escola

Bater papo com os colegas no recreio e intervalos	24	68,57
Praticar esportes	17	48,57
Aprender sobre temas interessantes	6	17,14
Excursões	4	11,42
Ler	1	2,85

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Na TAB. 8, apresenta-se o índice de preferência entre as disciplinas. Educação Física obteve o maior percentual (77,14%), seguido de Matemática (37,14%). Chama atenção o baixo interesse pelas disciplinas Português, Inglês e Ciências, representado por 8,57%, respectivamente.

TABELA 8
Preferência entre as disciplinas do currículo escolar

Educação Física	27	77,14
Matemática	13	37,14
História	9	25,71
Artes	5	14,28
Geografia	4	11,42
Português	3	8,57
Inglês	3	8,57
Ciências	3	8,57

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Sobre esse aspecto, considerou-se importante saber qual era o critério adotado pelo aluno para preferir uma disciplina a outra. Na TAB. 9, apresentam-se os aspectos considerados importantes pelos alunos. Dos 35 alunos, 34,29%, destacaram o item aulas interessantes, seguido do bom humor do professor, com 31,43% e do entendimento que o aluno consegue obter na disciplina, representado por 22,86%. Fica evidente, nesse critério, que na opinião dos alunos a interação professor e aluno é um aspecto importante, bem como

são importantes as relações afetivas marcadas pela amizade, respeito e reconhecimento das capacidades dos alunos. Outro aspecto contemplado por eles é a capacidade do professor de expor a matéria, critério apresentado por 22,86% dos alunos.

TABELA 9
Justificativa da preferência

A aula é interessante	12	34,28
A professora é bem-humorada, amiga e explica bem a matéria	11	31,42
Entendo melhor	8	22,85
Gosto da área exata	7	19,99
Gosto de esportes	6	17,14
Não sou bom e quero aprender	3	8,57
Gosto de conhecer a história dos povos antigos	2	5,71
Gosto de estudar os animais e o corpo humano	2	5,71
Não respondeu	2	5,71
Aprendi muito sobre a Segunda Guerra Mundial	1	2,85
Gosto de Artes	1	2,85

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Na TAB. 10, destaca-se o índice de rejeição, predominante em Ciências (37,14%) e em Matemática (31,43%). No caso da Matemática, chama atenção o fato de essa disciplina ter obtido alto índice de preferência na TAB. 9, em contraposição a outro grupo de alunos que, na TAB. 10, a rejeitaram (31,43%).

TABELA 10
Rejeição entre as disciplinas do currículo escolar

Ciências	13	37,14
Matemática	11	31,42
Português	6	17,14
Geografia	6	17,14
Artes	3	8,57
História	3	8,57
Inglês	3	8,57

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

A justificativa para a rejeição foi apresentada na TAB. 11. Os maiores índices foram identificados nos itens: não gosto (37,14%) e o jeito do professor (22,86%). Índice alto também apareceu no item dificuldades que o aluno encontra nessa área do conhecimento, aqui representado por 22,86%.

TABELA 11
Justificativa da rejeição

Não gosto e não tenho interesse	13	37,14
O jeito do professor	8	22,85
Tenho dificuldades para entender	8	22,85
O professor explica, mas eu não entendo	4	11,42
Não responderam	2	5,71
Sou pior em nota	2	5,71
O professor não explica direito	2	5,71
Por causa das leituras em quadros	1	2,85

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Importante, também, é saber dos alunos os tipos de atividades que eles gostariam que os professores desenvolvessem. Os dados estão apresentados na TAB. 12, em que se destacam o interesse dos alunos por aulas diferentes e descontraídas (42,86%) e mais humor e menos estresse (37,14%), seguidos de um item que chama atenção, com 28,57% dos alunos que gostariam que os professores explicassem melhor a matéria.

Esses dados, resultado das entrevistas e questionários com alunos, são importantes porque evidenciam, neste estudo, a voz do sujeito discente e seu importante papel na construção das oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Eles serão considerados na triangulação dos dados, técnica de pesquisa adotada neste estudo, cujo objetivo é cruzar os dados da observação participante com os dados obtidos por meio da fala dos participantes em contextos formais e informais e com base neles fazer uma análise comparativa.

TABELA 12
Gostaria que os professores...

Aulas diferentes e descontraídas	15	42,85
Mais humor e menos estresse	13	37,14
Que explicassem melhor a matéria	10	28,57
Projeção de filmes	8	22,85
Não dessem ocorrências nem chamassem os pais	8	22,85
Aulas de informática	7	19,99
Menos dever de casa porque temos outras ocupações	5	14,28
Aulas no Laboratório	4	11,42
Continuar com eles são	4	11,42
Que dessem boas notas	2	5,71
Não responderam	2	5,71
Menos preocupação com seu salário	2	5,71

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

O ano letivo teve início com reuniões pedagógicas. O período de permanência na sala de aula para coleta de dados foi de fevereiro a setembro de 2007. Com o intuito de realizar outros procedimentos importantes da pesquisa, continuei presente na Escola 2 de outubro a dezembro de 2007, realizando outras atividades como: entrevistas com professores e alunos;⁵⁹ aplicação de questionário e escrita de notas etnográficas;⁶⁰ análise de livros didáticos;⁶¹ análise das atividades propostas pelos professores; além de ler e comparar textos produzidos pelos alunos nas disciplinas curriculares.⁶²

No ANEXO 5, apresenta-se a relação das 169 aulas observadas e filmadas, em que todas os professores propuseram algum tipo de leitura. Já a escrita foi proposta em 33 aulas. Os professores solicitaram aos alunos alguma produção de texto e definiram-lhe os critérios. No ANEXO 6, apresenta-se a relação dos livros adotados em 2007, como também os subsídios didáticos complementares das disciplinas curriculares.

Assim, na TAB. 13 apresentam-se o número de aulas e o de produções textuais em cada disciplina e o seu percentual representativo. Assim, pode-se dizer que eles confirmam o predomínio na carga horária de algumas disciplinas, como Português e História, representadas por 30,30% e 18,18% respectivamente. Quanto à produção textual houve o predomínio de Português (30,30%), Inglês (24,24%) e Ciências (18,18%).

TABELA 13
Número de aulas por disciplina – Escola 2

DISCIPLINAS	TOTAL AULAS	PRODUÇÃO TEXTO	%
Português	60	10	30,30
História	36	5	15,15
Inglês	23	8	24,24
Ciências	22	6	18,18
Geografia	20	2	6,06
Matemática	19	-	-
Artes	18	2	6,06
Total	198	33	-

Fonte: Caderno 1, Notas etnográficas, p. 25-200, 2007. Caderno 2, Notas etnográficas, p. 1-96, 2007.

⁵⁹ Cf. BRENNER, 2006.

⁶⁰ Cf. EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995; ERICKSON; SCHULTZ, 1997.

⁶¹ Cf. BATISTA; COSTA VAL, 2004.

⁶² Cf. FRANCHI, 2002; GERALDI, 2006; LEAL; MORAIS, 2006; DELL'ISOLA, 2007; LEAL; BRANDÃO, 2007; CITELLI, 2008.

No próximo tópico, apresent-se a análise dos dados coletados com os alunos sobre as práticas de letramento: leitura, escrita e oralidade no contexto escolar e extraescolar.

3.4 As representações dos alunos sobre as práticas de letramento: leitura, escrita e oralidade no contexto escolar e extraescolar

Nesta parte, são apresentados dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa para responder à seguinte questão: Que práticas de letramento têm os alunos no contexto escolar e extraescolar? No ANEXO 9 encontra-se o roteiro utilizado para essa coleta de dados obtida em entrevista e questionário aplicados na turma de 8ª série. Esse levantamento aponta elementos sobre as práticas de leitura e escrita. Na TAB. 16, observa-se que 40% dos alunos afirmaram que tinham dificuldades para ler, escrever, falar em público e fazer exercícios. Surpreendentemente, 37,14% afirmaram não ter essas dificuldades.

TABELA 14
Dificuldade para ler, escrever,
falar e fazer exercícios

Sim	14	40,00%
Não	13	37,14%
Mais ou menos	8	22,86%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Na TAB. 14, procurou-se identificar entre as capacidades de escrever, falar em público, ler e fazer exercícios o nível de dificuldades dos alunos. A maior dificuldade apareceu na escrita, com 42,86%, seguida pela dificuldade de falar em público, com 28,57%. A dificuldade para ler apareceu em terceiro lugar com 17,14%.

TABELA 15
Dificuldades para...

escrever	15	42,86%
em público	10	28,57%
ler	6	17,14%
fazer exercícios	4	11,43%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/ questionário, dados socioculturais – Jun. 2007.

Na TAB. 15, são apresentadas as justificativas dos alunos adiante dessas dificuldades. Trata-se de um importante exercício meta-avaliativo de reflexão sobre o seu desempenho acadêmico. Assim, 54,29% dos alunos alegaram que as dúvidas aparecem na escrita e 40% se consideraram tímidos e inseguros em situações que envolvem o uso da oralidade em público. Chama-se atenção para a justificativa *Escrevemos pouco e fazemos muitos exercícios fáceis*, com 17,44% de resposta. Esses dados indicam o papel relevante do professor como mediador das práticas de leitura e escrita que vão interferir no desempenho do aluno e na aquisição das capacidades letradas.

TABELA 16
Justificativa das dificuldades

Tenho dúvidas quando vou escrever	19	54,29%
Sou tímido, tenho vergonha e fico nervoso	14	40,00%
Não responderam	7	20,00%
Escrevemos pouco e fazemos muitos exercícios fáceis	6	17,44%
Depende do tema, as vezes ele é complicado	4	11,43%
Tenho preguiça mas faço	3	8,57%
Cometo erros na ortografia	2	5,71%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun. 2007.

Como se vê, também nas representações dos alunos, os chamados exercícios de cópia não estimulam a reflexão crítica. São perguntas e respostas padronizadas e repetitivas. Em geral, não apresentam desafios e estão voltadas apenas para a identificação de informações objetivas e superficiais do texto.⁶³ Não são, portanto, exercícios de compreensão.

A compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. Compreender na perspectiva bakhtiniana é inferir, criar, representar e propor sentidos. A compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Rojo (2002), com base na teoria de Bakhtin, chama atenção para pontos centrais na campo da formação do leitor:

Trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e

⁶³ Os chamados exercícios de cópia foram criticados por priorizarem a atividade de decodificação. De modo geral, a resposta achava-se exclusivamente no texto. São respostas subjetivas, superficiais e não há como testá-la em sua validade. São atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, como copie, retire, aponte, indique, complete, assinale, identifique, etc. (MARCUSCHI, 2002, p. 55)

repetir os significados dos textos – no dizer de Marcuschi (1996), exercícios de *copiação*, ao invés de compreensão. (ROJO, 2002, p. 40)

No que diz respeito a esse item, chama-se atenção para o papel do professor nas práticas de letramento escolar no contexto da educação básica. Leitura, escrita e oralidade são eixos centrais no Ensino Fundamental. Trabalhar as dificuldades dos alunos nessas capacidades é uma ação inclusiva, pois possibilitará ao aluno ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento escolar e extraescolar que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler, escrever, falar em público e participar ativamente de eventos de letramento nas disciplinas possibilita ao aluno inserir-se em situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Trata-se de ações que desenvolvem capacidades e, portanto, contribuem para a construção de identidade cidadã dos alunos.

Na TAB. 17 apresentam-se dados sobre o uso do tempo após o horário escolar. Entre os 35 alunos, 51,43% afirmaram que permanecem em casa, seguidos de 31,43%, que disseram que usam o tempo para cumprir atividades do Para Casa. Em terceiro lugar, com 25,71%, está a prática de atividades domésticas, também em casa. Constatou-se que o público-alvo desta pesquisa é constituído por alunos provenientes das camadas populares que vivem, em sua maioria, em áreas de risco social e deveriam ter acesso a atividades socioculturais variadas. Os dados demonstraram que apenas 20% deles praticavam esportes; 14,29% prestavam algum tipo de serviço e apenas 11,43%, nessa turma, participavam, à época da pesquisa, do Projeto Escola Integrada.

TABELA 17
Uso do tempo após o horário escolar

Fico em casa, descanso, assisto televisão	18	51,43%
Faço o Para Casa	11	31,43%
Serviços domésticos em casa	9	25,71%
Pratico esporte	7	20,00%
Prestação de serviços	5	14,29%
Participo do Projeto Escola Integrada	4	11,43%
Curso de teatro	2	5,71%
Curso de Inglês	1	2,86%
Cursinho no Cefet/Coltec	1	2,86%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun. 2007.

Sobre os gêneros do discurso utilizados fora da escola, como se observa na TAB. 18, predominou o uso de jornais com 62,86%. Identificou-se o acesso a jornais populares, de baixo custo, entre eles, o *Superinteressante* e o *Mais*, que foram citados pelos alunos em eventos de letramento analisados nesta pesquisa. Em seguida, vem o gênero revista, com 60% de uso. Neste estudo revela-se que um percentual significativo dos alunos tinha, à época da pesquisa, acesso a diferentes revistas. Com 48,5% aparecem os livros. Os quadrinhos (gibis) foram citados, também, por 42,86% dos alunos. Com base nos dados da TAB. 18, pode-se afirmar que os alunos leem predominantemente jornais e revistas, seguidos de livros.

TABELA 18
Gêneros do discurso utilizados fora da escola

Jornais	22	62,86%
Revistas	21	60,00%
Livros	17	48,57%
Quadrinhos	15	42,86%
Internet	7	20,00%
Folheto religioso	4	11,43%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun. 2007.

Questionados sobre o gosto pela leitura (TAB. 19), 48,57% responderam afirmativamente, seguidos de 45,71% que responderam negativamente. Com base nesses dados, os professores não podem dizer que os alunos do Ensino Fundamental não gostam de ler, pois estariam indo contra o resultado da TAB. 20. Do total, 48,57% disseram que gostam, somados aos 25,71% que usaram a expressão “mais ou menos”, totalizando 74,28%. Os motivos que os alunos do Ensino Fundamental justificam como causadores do desejo de ler são a cultura, a atualização que a leitura proporciona, a facilidade adquirida na expressão escrita e a necessidade real que têm a leitura na sociedade.

TABELA 19
Gosto pela leitura

Sim	17	
Não	16	
Mais ou menos	9	
Não responderam	3	

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun. 2007.

Ainda sobre o tipo de leitura a que os alunos têm acesso, dados presentes na TAB. 20, 62,86% dos alunos citaram revistas, 54,29% gibis, seguidos de suspense com 48,57%, romance com 34,29%, policial com 28,57%, seguido por contos com 25,71%. Bíblia e folhetos religiosos têm destaque como gênero de leitura e foram citados por 20% dos alunos.

TABELA 20
Tipo de leitura

Revistas	22	62,86%
Gibi	19	54,29%
Suspense	17	48,57%
Romance	12	34,29%
Policial	10	28,57%
Contos	9	25,71%
Bíblia e/ou folheto religioso	7	20,00%
Livros de Autoajuda	2	5,71%
Comédia	2	5,71%
Aventura/ação	2	5,71%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Sobre as formas de aquisição dos textos, na TAB. 21 mostra-se que 45,71% dos alunos retiraram livros e revistas na biblioteca escolar – prática que a escola está desenvolvendo, conforme os dados. Dentre os alunos, 37,14% afirmaram, também, que conseguem esse material com os amigos ou com a família, 34,29%. É significativo o percentual de alunos, (37,14%) que afirmaram que adquirem esse material comprando-o, o que revela, também, que esse é visto como um investimento.

TABELA 21
Formas de aquisição dos textos

Biblioteca escolar	16	45,71%
Meus amigos emprestam	13	37,14%
Compro	13	37,14%
Minha família	12	34,29%
Ganho na Igreja	3	8,57%
Não responderam	3	8,57%
Internet	1	2,86%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Os dados expostos confirmam a importância da leitura como objeto de ensino. Para formar leitores, objetivo que vem crescendo no meio educacional, torna-se importante reconstruir concepções sobre leitura, interferir positivamente nas práticas de leitura dos alunos, ajudando-os a desenvolver a autonomia na leitura, bem como garantindo-lhes o acesso a diferentes gêneros do discurso. A escuta sobre o que dizem os alunos também pode ajudar a viabilizar projetos de formação do leitor. Para tanto, será importante compreender os motivos que levam o aluno a gostar ou não gostar de ler.

TABELA 22
Acesso à internet

Sim	32	91,43%
Não	3	8,57%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Na TAB. 22 apresentam-se dados sobre o acesso à internet: 91,43% dos alunos responderam positivamente. Quanto ao local de acesso (TAB. 23), 100% dos alunos afirmaram que utilizam esse equipamento na escola, seguidos de 62,86%, que afirmaram que tinham acesso a ele em casa. Além disso, 48,57% dos alunos afirmaram que tinham acesso à internet em *lan houses*. No que diz respeito a esse item, é importante acrescentar que a Escola 2 possuía, à época da pesquisa, dois laboratórios de informática. A utilização desses espaços se dava mediante reserva antecipada, para dar oportunidade a todas as turmas de utilizá-los. Além disso, tendo em vista o número de alunos por turma e o de computadores, o acesso nos laboratórios de informática foi organizado em duplas de alunos

TABELA 23
Local de acesso à internet

Na escola	35	100%
Em casa	22	62,86%
Em <i>Lan House</i>	17	48,57%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Considerou-se importante saber as formas de utilização dos computadores pelos alunos (TAB. 24): para que utilizavam a internet? Dentre os alunos da turma, 88,57% afirmaram que navegavam em vários sites; 82,86% disseram que o utilizavam para pesquisas

e trabalhos escolares. Também foi expressivo o número de alunos que utilizaram o computador para bate-papos no MSN/Orkut, 77,14%, seguido por 68,57% dos alunos que utilizaram a internet para jogos e brincadeiras.

TABELA 24
Formas de utilização do computador

Navego em vários sites	31	88,57%
Pesquisas e trabalhos	29	82,86%
MSN/Orkut	27	77,14%
Jogos e brincadeiras	24	68,57%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Os dados sobre o acesso e uso da internet retomam um dos desafios pedagógicos da escola: letrar digitalmente uma nova geração de crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação conforme defendido por Soares (2002).

Assim, o letramento digital implica a realização de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, comparados às formas de leitura e de escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.⁶⁴

Nesse sentido, Xavier (2002), em seus estudos sobre letramento digital e ensino, afirma que o uso do hipertexto e da internet na escola afetará o ensino e a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante. Assim, a utilização dessas tecnologias como instrumentos pedagógicos desafiam os conceitos e as atividades de aprendizagem vigentes no que se refere à escrita e à leitura.

Na TAB. 25, apresentam-se dados sobre o item “Gosto pela escrita”: 40% dos alunos responderam afirmativamente, 34,29% optaram pelo mais ou menos e 25,71% responderam negativamente.

⁶⁴ Cf. TUMAN, 1992; LANDOW, 1992; SOARES, 2002; XAVIER, 2002; MARCUSCHI, 2004; KIST, 2005; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006.

TABELA 25
Gosto pela escrita

Sim	14	40,00%
Mais ou menos	12	34,29%
Não	9	25,71%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/ questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Sobre a produção de texto, item exposto na TAB. 26, verificou-se que 54,29% consideraram fácil, 25,71% afirmaram que era difícil e 20% optaram pelo mais ou menos.

TABELA 26
Produção de texto

É fácil	19	54,29%
É difícil	9	25,71%
Mais ou menos	7	20,00%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/ questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Sobre as justificativas para a opção fácil (TAB. 27), dentre os respondentes, 17,14% dos alunos se consideraram criativos e com boas ideias, 8,57% destacaram positivamente as orientações dos professores e 2,86% ressaltaram o apoio recebido em casa.

TABELA 27
É fácil porque...

Sou criativo e as ideias surgem	6	17,14%
Os professores orientam bem	3	8,57%
Tenho apoio em casa	1	2,86%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/ questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

As justificativas apresentadas para a opção “difícil” (TAB. 28) mostram que 40% dos alunos alegaram falta de criatividade para desenvolver as ideias, 20% afirmaram que depende do tema e um número representativo, 14,29%, não respondeu. Apenas, 5,71% consideraram chata a atividade de produção de texto.

TABELA 28
É difícil porque ...

Falta criatividade para escrever	14	40,00%
Depende do tema	7	20,00%
Não responderam	5	14,29%
É chato	2	5,71%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/ questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Considerou-se importante obter informações dos alunos sobre o uso da escrita fora da escola (TAB. 29). Dentre eles, 82,86% responderam afirmativamente sobre o uso da escrita e 11,43% responderam negativamente.

TABELA 29
Utilização da escrita fora da escola

Sim	29	82,86%
Não	4	11,43%
Não responderam	2	5,71%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Na TAB. 30 são apresentadas as formas de uso da escrita fora da escola. Dentre os respondentes, 71,43% apresentaram as formas recados e bilhetes, 45,71% destacaram o uso da escrita na elaboração do Para Casa, 22,86% citaram a carta. O envio de e-mails e mensagens na internet vem em seguida, com 22,86%. Outros tipos de mensagem também foram apontados: mensagens e poemas na agenda com 17,14% e mensagens no celular, com 14,29%.

TABELA 30
Formas de utilização da escrita fora da escola

Recados e bilhetes	25	71,43%
Para Casa	16	45,71%
Cartas	8	22,86%
Enviar e-mails	8	22,86%
Mensagens e poemas na agenda	6	17,14%
Mensagem no celular	5	14,29%
Não responderam	2	5,71%
No cursinho	1	2,86%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun./ 2007.

Os dados sobre a escrita trazem relevantes contribuições para se refletir sobre as seguintes questões: como a produção de textos tem sido tratada na escola? Como articular as práticas escolares de produção de textos com aquelas que acontecem fora da escola?

A atividade de escrita envolve duas dimensões inter-relacionadas: a dimensão sociodiscursiva e os processos cognitivos. A dimensão sociodiscursiva envolve os seguintes aspectos: *para que* – propósito; *para quem* – destinatário; *o que* – conteúdo; *como* – formato, as quais dizem respeito à interação e contextualizam a produção de textos. Já os processos cognitivos envolvidos na produção de textos escritos se referem ao campo psicológico da

atividade intelectual do processo de produção: gerar, selecionar e organizar ideias, esboçar em uma primeira versão, revisar, editar em uma versão final.

Nessa perspectiva, produzir textos escritos é um ato complexo, pois implica o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais. Nesse processo, o aluno depara com a necessidade de gerar e selecionar ideias e conteúdos, de organizar linguisticamente, o que envolve escolhas linguísticas apropriadas de registro do texto, de modo que ele atenda à finalidades e ao interlocutor visados.

Escrever constitui, então, um modo de interação social entre pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita se destine a si mesmo. Ao escrever, o sujeito enuncia o seu pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma autoorientação, ou uma relação entre sujeitos.

Sobre esse aspecto, Geraldi (1997) lembra que na escrita de um texto é necessário que se tenha não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever. Essas informações servirão para orientar tanto a escolha do gênero discursivo como a dos recursos linguísticos a serem adotados.

Vários pesquisadores, dentre eles, Leal (2003), Tardelli (2002), Leal e Morais (2004) constataram que os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para entender as finalidades claras e destinatários variados. Esse aspecto, sem dúvida, vai interferir no interesse na valorização da escrita.

Os dados coletados mostram que no dia a dia os alunos foram capazes de produzir diferentes gêneros do discurso, dentre eles agenda, MSN, e-mail, recado, carta, bilhetes, poemas, etc. No mundo da escrita, os textos são agrupados de acordo com suas características e são socialmente reconhecidos. A interação por meio dos gêneros é possível com base nesse agrupamento. Torna-se pertinente retomar as contribuições de Bakhtin (2000, p. 279) de que “cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Pelos dados desta pesquisa, confirmou-se que os alunos escrevem. Infelizmente, tais experiências de escrita dos alunos fora da escola não foram consideradas no contexto de ensino. Os alunos produziram textos nas diferentes disciplinas, mas a circulação de textos produzidos foi pequena não somente na aula de Português, mas também nas demais disciplinas, e, em geral, o único interlocutor foi o professor, ou seja, fora da escola os alunos

tinham mais chances de vivenciar as experiências de escrever textos, antecipando reações de seus interlocutores, do que na escola.

Em sintonia com a abordagem teórica adotada nesta tese, é fundamental proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas que acontecem fora da escola. Cabe ao professor criar situações nas quais os alunos possam elaborar diferentes gêneros para atender a variadas finalidades e diferentes interlocutores. Dessa forma, será possível aprender a planejar a escrita do texto tendo como norte os objetivos sociais da escrita.

Finalmente, nas TAB. 31 e 32, são apresentados dados sobre a autoavaliação dos alunos, item “desempenho como leitor e escritor”. Os resultados apurados na TAB. 31 foram os seguintes: 62,86% se consideraram leitores e escritores medianos; 20% afirmaram que eram bons leitores e escritores; 17,14% consideraram-se leitores e escritores com dificuldades; e apenas 9,71% escolheram a opção leitor e escritor com muitas dificuldades.

TABELA 31
Eu me considero...

Um leitor e escritor mediano	22	62,86%
Um bom leitor e escritor	7	20,00%
Um leitor e um escritor com dificuldades	6	17,14%
Um leitor e um escritor com muitas dificuldades	2	9,71%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun. 2007.

Na TAB. 32, observam-se as justificativas apontadas pelos alunos. Dentre elas, apareceram: erros cometidos na escrita: 34,29%; timidez, vergonha e insegurança para se expressar publicamente: 20. Apenas 14,29% consideraram que tinham boa leitura, porém eram tímidos e gaguejavam. Dentre os respondentes, 11,43% afirmaram que gostavam de ler e de escrever, 2,86% responderam que cometem erros e não praticam a leitura e 2,86% afirmaram que não gostavam de ler nem escrever.

TABELA 32
Justificativa

Cometo erros na escrita	12	34,29%
Tenho vergonha e fico nervoso ao falar em público	7	20,00%
Leio bem, mas sou tímido e gaguejo	5	14,29%
Gosto de ler e de escrever	4	11,43%
Cometo erros e não pratico muito	1	2,86%
Não gosto de ler nem de escrever	1	2,86%

Fonte: Pesquisa de campo, entrevista/questionário, dados socioculturais – Jun. 2007.

Os dados coletados revelaram que esses sujeitos estão inseridos em diferentes práticas de letramento. Portanto, para os alunos, ler e escrever são capacidades linguísticas importantes para o convívio social. Além disso, foi significativo o número dos que se consideraram leitores e escritores medianos, somados àqueles que se consideraram bons leitores e escritores.

Para os alunos, a leitura e a escrita são úteis para interagir e agir na sociedade. Assim, a entrada no mundo da escrita deu-se de diferentes maneiras – por exemplo, livros de história, acesso a contas de água e luz, jornais, revistas, cartas, bilhetes e mensagens. Bernardin (2003) lembra que a entrada na cultura escrita não se limita à apropriação do ler-escrever, ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico, reflexivo e consciente. Portanto, entrar no mundo da escrita é modificar sua relação com a linguagem e sua relação com o mundo.

É pertinente, também, a posição de Kaufman e Rodríguez (1995, p. 3) que afirmam que é dever da escola que todos os seus egressos sejam pessoas que saibam ler e escrever, isto é, “sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia”.

Com base na teoria sociointeracionista, o ensino da língua escrita tem como objetivo didático fundamental ensinar a ler e a escrever para interagir na escola e fora dela. Nesse sentido, na escrita de um texto são resgatados conhecimentos construídos com base no contato com outros textos usados em diferentes situações. Portanto, para aprender a escrever é necessário ler bastante.

Dessa forma, é indiscutível que os produtores de textos não se formam apenas pelo contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências escolares, mas também com a leitura de diferentes textos que servem para uma multiplicidade de propósitos.

É importante acrescentar que as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura e escrita podem ser superadas por meio da interação com diferentes materiais gráficos nos quais a escrita tenha significação. Torna-se importante criar contextos para a leitura de diferentes gêneros e criar atividades que favoreçam a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita esteja presente, para o próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos. Trata-se de um trabalho que demanda articulação entre o ensino da leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

Tomando como referência esses resultados, pode-se concluir sobre as práticas letradas desses alunos que eles leem e escrevem. Torna-se pertinente a implantação de políticas que

deem acesso a materiais escritos de boa qualidade, incentivando atividades escolares e extraescolares para o desenvolvimento das práticas que já têm, promovendo e intensificando o acesso ao letramento digital na escola, dentre outras ações.

3.5 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados se deu com base na abordagem etnográfica, via observação participante em sala de aula. Ao longo desse período, 198 aulas foram filmadas.⁶⁵ Na filmagem, utilizou-se uma Câmara Sony e fitas de vídeo de 8 mm, que depois foram capturadas para DVD. O foco se concentrou na interação dos professores com a turma e, por isso, a filmagem foi feita do fundo da sala, com a filmadora colocada em um tripé. Essa disposição foi considerada a melhor, tendo em vista a utilização de uma única câmara que possibilitou a gravação das ações dos professores e as formas de participação dos alunos.

Como explicitado, no ANEXO 5 mostra-se um mapeamento de todas as aulas acompanhadas no período da observação participante. Na primeira coluna, da esquerda para a direita, são apresentadas a numeração das aulas e a data, a segunda coluna informa a disciplina, a terceira coluna apresenta a temática da aula gravada, a quarta coluna apresenta o gênero do discurso e/ou suporte utilizado na aula e a última coluna, as aulas em que foram solicitados aos alunos alguma produção de texto.

Além das filmagens das aulas, foram organizados dois cadernos de “Notas de campo etnográficas”, com páginas numeradas que foram utilizados ao longo da coleta de dados.⁶⁶

Torna-se pertinente informar que ao longo do período de coleta de dados na Escola 2 foram gravadas 62 fitas de vídeo transcritas para DVD, totalizando 124 horas de gravação. As fitas de vídeo e os DVDs foram numerados e catalogados no Caderno de Campo 1 e no Caderno de Campo 2, que contém notas de campo etnográficas coletadas ao longo da observação participante na escola pesquisada.

Essas informações foram muito importantes porque foram registradas, em inúmeras situações, falas que não foram captadas pelo microfone da filmadora. Além disso, nas entrevistas com professores e alunos, quando se analisavam as atividades de leitura e a dinâmica das práticas de leitura, em geral, era nesse caderno de campo que eram anotadas

⁶⁵ Cf. ERICKSON, 2006; BAKER; GREEN, 2007.

⁶⁶ Cf. EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995; ERICKSON, 2001.

observações ou mesmo informações consideradas importantes extraídas das falas dos participantes.

Outra etapa importante da pesquisa foi a da transcrição⁶⁷ das filmagens,⁶⁸ que pode ser entendida como uma representação de fala gravada, com o objetivo de analisar a linguagem em uso – como as pessoas agem nos intercâmbios e nas interações orais. Essa etapa consistiu em assistir à filmagem de cada aula para transcrever as falas audíveis dos participantes – professor e alunos –, além de importantes informações obtidas pela análise da interação vivenciada pelos participantes. Nesse processo, foram utilizados alguns programas – o Transana 2.12 e, posteriormente, o Media Player (para visualização do vídeo). O conteúdo das falas foi digitado no Word 2003 e gravado em arquivos catalogados no computador.

Nessa etapa, foram transcritas em cada aula somente as falas dos participantes. Essas falas se tornaram um texto escrito, contínuo. As falas dos participantes foram numeradas e separadas por linhas. Informações contextuais extraídas das “Notas de campo etnográficas” também foram introduzidas nessas transcrições com o objetivo de fornecer ao leitor dados referentes ao contexto analisado. Essa transcrição inicial deu origem à produção de diferentes tipos de mapas de eventos orientados pelos princípios analíticos da pesquisa.

Para Bloome e Bailey (1992), eventos são construídos pelas ações das pessoas umas com as outras no ambiente social. Já Green e Wallat (1981) afirmam que a identificação dos eventos durante a aula auxilia o pesquisador a localizar, identificar e descrever o seu objeto de pesquisa. Nessa linha de reflexão, Castanheira (2004) afirma que os mapas de eventos são construídos analisando-se o discurso e as ações dos membros de um grupo num lugar e tempo específicos. Assim, “evento é o produto da interação. 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” [...] (CASTANHEIRA, 2004, p. 79). Esses sinais são múltiplos e variados e envolvem expressões verbais e não verbais, realizadas nos espaços interacionais da sala de aula.

⁶⁷ O método de Análise Conversacional orienta a análise de transcrições, que consiste no desenvolvimento de notação especial para captar as características da conversa que a ortografia comum ignora (por exemplo, entonação, volume, imbricação), uma vez que podem ser significantes para a compreensão daquilo que o falante está dizendo. (ANTAKI; DÍAZ, 2004)

⁶⁸ Cf. OCHS, 1979; FAIRCLOUGH, 2001; KOCH, 2001; GARCEZ, 2002; ANTAKI; DÍAZ, 2004; CASTANHEIRA, 2004; ERICKSON, 2006.

3.6 Procedimentos para tratamento dos dados e categorias de análise

Na metodologia de análise, procurou-se compreender e descrever as práticas de leitura com base em seu contexto de produção – as aulas e as interações que nela se desenvolveram – apoiando-se, para tanto, na perspectiva enunciativa bakhtiniana, que busca considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos com base na dimensão histórica e social em que estes se inserem. Nessa medida, a linguagem foi tomada como interlocução e lugar de interação humana. Desse modo, as situações discursivas foram tomadas tais como ocorreram e as condições de enunciação específicas dos eventos ocorridos nas aulas.

Com base na abordagem etnografia interacional e no método sociológico para o estudo da língua, delimitado por Bakhtin/Volochinov (1929, p. 124), buscou-se adequar esse método de maneira que se relacionasse com a interação em sala de aula especificamente. Em outras palavras, a análise partiria do contexto de produção e circulação das enunciações, ou seja, da situação de produção das aulas e das enunciações que nela circularam; das interações e enunciações produzidas em suas particularidades e em sua conexão com enunciados sociais mais amplos; e do exame dessas enunciações e sua interpretação como fenômeno de ensino-aprendizagem.

O *corpus* selecionado para análise da pesquisa se compõe de gravações das aulas filmadas, de entrevistas formais com professores e informais com os alunos – também gravadas – e de “Caderno de Campo” com anotações da pesquisadora, coletadas durante as aulas, além de questionário que delineou o perfil de letramento dos alunos. Os dados escolhidos para a análise são os que se mostraram mais significativos para este estudo, selecionados em forma de eventos e episódios por meio dos quais foram traçados os processos que envolvem as relações interdiscursivas nas quais se constituiu o aprendizado. Esses eventos e episódios se compõem de duração variável, determinados por uma atividade proposta pelo professor no espaço-tempo da sala de aula.

Na análise, focalizou-se a forma como os alunos construíram os sentidos dos textos e como a participação do outro – professor e aluno – interferiu nessas construções (VYGOTSKY, 1930). Para tal, além da perspectiva etnográfica recorreu-se aos construtos de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, como também aos conceitos de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), mediação, dentre outros, e as concepções do círculo

bakhtiniano sobre gênero discursivo, interação, dialogismo e compreensão ativa, dentre outros.

No processo de investigação ora apresentado, orientou-se pela pesquisa etnográfica interacional⁶⁹ e por meio dessa abordagem foi possível apreender a dinâmica discursiva e interacional da sala de aula, mediante o acompanhamento e a análise das práticas de leitura nos eventos de letramento das disciplinas curriculares. Nesse sentido, foi fundamental permanecer por um tempo significativo na sala de aula, conhecer o contexto em que professores e alunos estavam inseridos, identificar o discurso, a interação, a cultura da sala de aula, os textos propostos pelos professores e os textos produzidos pelos alunos, tendo em vista a análise das práticas de leitura. Com efeito, esses construtos revelaram como alunos e professores construíram suas referências de leitura, e o que significou ser aluno letrado e professor nessa sala de aula.

Como informado, cabe destacar que os dados foram coletados mediante o acompanhamento das práticas de leitura na segunda fase do Ensino Fundamental, na rede pública, nas aulas de Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática. A proposta era identificar e analisar os gêneros do discurso utilizados pelos professores nas práticas de leitura, modos de leitura colocados em prática, tentando identificar, com base nesse contexto, as capacidades de leitura ensinadas/aprendidas nas interações em sala de aula. Desse modo, o foco da pesquisa estava voltado para a análise das oportunidades de aprendizagem da leitura construídas por professores e alunos nos eventos de letramento e a identificação das capacidades mobilizadas nesse processo.

Nesse sentido, é pertinente acrescentar que o trabalho com a língua escrita cabe a todos os professores, e não somente ao professor de Português, considerando a leitura fonte básica para a aprendizagem de todas as disciplinas na escola. Assim, ao descrever as práticas dos professores, foi importante identificar: Quais foram são as oportunidades de uso efetivo da leitura nas diferentes disciplinas? Como foram criadas as condições de produção da leitura? O que se ensinou e aprendeu nesse processo?

Coerente com a perspectiva adotada – etnográfica interacional –, os dados foram coletados na observação participante em sala de aula.⁷⁰ Quanto aos instrumentos para coleta de dados, foram utilizados registros de notas etnográficas e observações,⁷¹ gravações em

⁶⁹ Cf. SANTA BARBARA DISCOURSE GROUP, 1992, 1993, 1994; CASTANHEIRA *et al.*, 2001.

⁷⁰ Cf. SPRADLEY, 1980.

⁷¹ Cf. EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995; ROGOFF, 1995.

vídeo e áudio,⁷² entrevistas etnográficas;⁷³ transcrições e representação da análise dos dados;⁷⁴ como também estudos de documentos relacionados com o tema em foco.

Para a análise dos dados, foram utilizados como referência a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1930,1934,1935), a teoria dos gêneros do discurso e o dialogismo de Bakhtin (1929, 1952-1953/1979) e a perspectiva etnográfica como lógica de investigação em Green e Bloome (1998), Zaharlick e Green (2001), Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001). Além desses trabalhos, foram considerados, também, os estudos etnográficos, por meio dos quais se examinou a construção das práticas escolares na interação.⁷⁵ Tais estudos constituíram um campo propício para a transformação da práxis e permitiram perceber a inscrição, no microcontexto da sala de aula, de questões macrossociais, como a ideologia do letramento.

Assim, com esta pesquisa pretendeu-se apreender várias facetas no espaço discursivo e interacional da sala de aula. Na análise dos dados, foram utilizadas, por exemplo, as contribuições bakhtinianas com ênfase no conceito de dialogismo e gêneros do discurso (BAKHTIN, 1929, 1952-1953/1979). Muitos estudos destacam a centralidade da linguagem presente no pensamento de Bakhtin, cujo método de análise é a dialética. Assim, o dialogismo é um conceito que permeia toda a sua obra. É o princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que, em qualquer campo, a linguagem está impregnada de relações dialógicas.

Aspecto central considerado nesta pesquisa foi a análise enunciativa baseada na teoria dos gêneros do discurso, observando os processos interativos em sala de aula. Assim, neste trabalho, a escola foi vista como lugar enunciativo privilegiado para colocar em pauta as formas discursivas. Tornou-se importante, assim, refletir sobre o papel da escola nos processos de letramento e na construção dos discursos orais e escritos.

Outro aspecto importante levado em consideração é que os discursos em circulação e apropriados pelo aluno são dialógicos, uma vez que estão em permanente diálogo com outros discursos e vozes presentes, passados e futuros. Dessa forma, cada enunciado toma de outros enunciados suas formas e significações e dirige-se a outros em situações sociais de enunciação. Como espaço de interação social, na sala de aula os gêneros intermedeiam e integram as práticas às atividades e são referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. Assim, os gêneros do discurso são adquiridos mediante enunciados

⁷² Cf. ERICKSON; SCHULZ, 1997; ERICKSON, 1986, 2006.

⁷³ Cf. SPRADLEY, 1979; BRENNER, 2006.

⁷⁴ Cf. OCHS, 1979; GARCEZ, 2002; FAIRCLOUGH, 1995, 2001; KOCH, 2001.

⁷⁵ Cf. MEHAN, 1982; YEAGER; FLORIANI; GREEN, 1998; BLOOME *et al.*, 2005; REX; STEADMAN; GRACIANO, 2006.

concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que se efetua com os indivíduos na relação cotidiana.

Portanto, nesta pesquisa parte-se de uma visão holística cujo princípio é o de que a compreensão do significado de evento só é possível em razão da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto, no caso em foco, a sala de aula. Assim, descrever a sala de aula nessa prática de uso da leitura pressupõe entender que a dinâmica da escola constitui a internalização de esquemas resultantes das interações que, juntamente com a linguagem, são constitutivas de conhecimento e aprendizagens.

Dessa forma, a adoção da etnografia orientou a entrada no campo, guiou uma postura descritiva e interpretativa dos dados, permitindo que fossem levando ao entendimento das relações entre os sujeitos. Assim, os estudos da sala de aula têm postura interpretativa de análise⁷⁶, cujo objetivo é apreender os significados produzidos pelos participantes no contexto escolar. Torna-se importante compreender os diferentes pontos de vista de seus participantes, o papel e a função social de cada participante do grupo observado, as funções pedagógicas e as condições que determinam suas ações no cotidiano da sala de aula.⁷⁷ Os significados e as formas que os discursos assumem são produzidos no uso da língua como atividade situada.⁷⁸

Concluindo, no estudo etnográfico da leitura, busca-se compreender os movimentos discursivos por meio dos quais são construídos os processos de ensino e aprendizagem das capacidades leitoras. Nessa lógica de investigação, ao longo do processo de coleta e análise dos dados, alguns princípios foram adotados:

- compreensão da vida na sala de aula com base na perspectiva dos participantes;
- análise micro da sala de aula em sintonia com uma visão holística do contexto escolar e das políticas públicas que norteiam as ações dos professores no âmbito do letramento escolar;
- visão sócio-histórica da sala de aula, das práticas de ensino, dos eventos de letramento, procurando entender como eles se constituem como oportunidades de aprendizagem da língua.

A veracidade desta pesquisa foi constatada de modo formal na Qualificação da Tese^e (GOMES, 2009), quando o trabalho de tese foi avaliado pelas professoras Maria Lúcia

⁷⁶ Cf. COX; ASSIS-PETERSON, 2001; FREITAS, 2002.

⁷⁷ Cf. GREEN; KANTOR; ROGERS, 1991; DIXON; GREEN, 2005; BLOOM *et al.*, 2008; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007.

⁷⁸ GREEN; MEYER, 1991; GREEN; BLOOME, 1997; CAJAL, 2001; ERICKSON, 2001; CASTANHEIRA *et al.*, 2001.

Castanheira (Orientadora), Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) e Delaine Cafiero (FALE/UFMG), contou também com as contribuições feitas em seminários de orientação com o grupo de pesquisa etnográfica da FaE/UFMG, orientações individuais com a orientadora, quando várias questões foram discutidas e esclarecidas. De maneira informal, a checagem foi realizada com os pares que participam de atividade no grupo do CEALE e na linha de pesquisa Educação e Linguagem. Destaque-se, ainda, como contribuições advindas das disciplinas cursadas na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – FALE/UFMG – ministradas pelas professoras Eliane Amarante, Delaine Cafiero e Graça Costa Val.

Além disso, é importante ressaltar que todo material de pesquisa produzido até a qualificação foi fonte de novas discussões e análises no Doutorado Sanduíche na University of Califórnia, Santa Barbara – UCSB/EUA, com o grupo de investigadores denominado Santa Barbara Classroom Discourse Group, sob a orientação da Professora Judith Lee Green. Este estágio de doutoramento contou com o financiamento do CNPq por dez meses, cuja parceria envolveu CNPq/UCSB/UFMG.

A escolha de grupo para a realização do Estágio Doutoral se justifica pela consolidação de sua trajetória em estudos no campo da Etnografia da sala de aula (SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1992 a, 1992b, 1993, 1994). Além disso, o Center for Literacy & Inquiry in Networking Communities (LING) é dotado de longa e rica história de pesquisa colaborativa envolvendo pesquisadores, professores e etnógrafos. Nesse contexto obteve-se suporte teórico-metodológico para a análise dos dados coletados e a exploração da perspectiva etnográfica.

Finalizando, neste capítulo discutiu-se a metodologia de pesquisa, discorrendo sobre o contexto, os participantes e os instrumentos usados para análise de dados, apresentando, também, as categorias de análise e interpretação dos dados. O QUADRO 3, a seguir, resume a metodologia adotada para análise de dados, ou seja, demonstra quais os instrumentos e procedimentos foram utilizados na pesquisa e as categorias de análise que direcionaram o olhar para responder às perguntas de pesquisa.

QUADRO 3
Metodologia de análise dos dados – Escola 2

INSTRUMENTO	PROCEDIMENTO DE COLETA	CATEGORIA DE ANÁLISE	PERGUNTA DE PESQUISA
Caderno de campo	Anotações e Registro diário	Análise do texto	1
Representação dos alunos sobre as práticas de letramento	Roteiro entrevista Roteiro questionário	Análise do texto	1
Relação das primeiras aulas disciplinas curriculares	Gravação Transcrição das aulas	Análise do discurso	1
Gêneros do discurso nas práticas de leitura	Análise das aulas Observação participante	Análise do texto	1
Modos de Leitura Como se lê na escola?	Análise das aulas Observação participante	Análise do texto Análise do discurso	1 e 2
Eventos de leitura em Ciências, Geografia e Inglês	Gravação Transcrição de aulas	Análise do discurso	3
Capacidades de leitura ensinadas e aprendidas nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês	Gravação Transcrição de aulas	Análise do discurso	3

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-200, 2007, e Caderno 2, Notas de campo etnográficas, p. 1-96, 2007.

4 A SALA DE AULA COMO CONTEXTO DISCURSIVO E INTERACIONAL: COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS CURRICULARES

O objetivo com este capítulo é apresentar as práticas letradas desenvolvidas na primeira aula das sete disciplinas curriculares: Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática. Em seguida, foram estabelecidas base para ilustrar como a etnografia interacional guiou esse processo de estudo, tornando-se uma filosofia de questionamento. Nessa linha de análise, teoria é método e método é teoria.⁷⁹

A lógica de investigação adotada é evidenciada neste capítulo, por isso a sala de aula é vista como cultura em formação. Nesse contexto, mapas de eventos foram construídos, práticas de iniciação e gêneros discursivos foram identificados nos diferentes espaços interacionais. Finalmente, apresenta-se uma abordagem microanalítica, enfatizando algumas das práticas de iniciação que professores e alunos exploraram na primeira semana de aula. Conclui-se o capítulo com um exame da interação e do discurso na sala de aula mediada por textos.

4.1 Conceituando sala de aula como cultura em formação: a lógica de investigação adotada

Nesta parte do capítulo será apresentada uma lógica de questionamento construída para orientar a coleta e análise dos dados, no sentido de favorecer a compreensão do que foi relevante social, cultural e linguisticamente para os membros do grupo observado e, portanto, analiticamente relevante na pesquisa em geral.⁸⁰

Como dito, a etnografia interacional baseia-se em teorias da antropologia cultural,⁸¹ teorias do discurso como ação social⁸² e teorias sociológicas sobre a construção social da vida

⁷⁹ Cf. BIRDWHISTELL, 1977; GREEN; BLOOME, 1997; ANDERSON-LEWITT, 2006.

⁸⁰ Cf. GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2001.

⁸¹ Cf. AGAR, 1994; BIRDWHISTELL, 1977; GEERTZ, 1973 e 1983; SPRADLEY, 1980.

⁸² Cf. BAKHTIN, 1986; FAIRCLOUGH, 1992; GUMPERZ, 2002, 2008.

diária.⁸³ Segundo Anderson-Lewitt (2006), etnografia não é um método, e, sim, uma filosofia de questionamento, assim demonstra-se, neste capítulo, como uma perspectiva etnográfica guiou o modo pelo qual um *corpus* etnográfico (arquivo) foi construído para explorar questões não examinadas em outros estudos.

O processo de constituição e de estruturação da escola e da vida social é de natureza contínua e dinâmica. Essa visão é embasada em trabalhos etnográficos que conceituam sala de aula como “cultura em formação”.⁸⁴ Com base nessa perspectiva, entende-se que quando as pessoas se afiliam ao longo do tempo a um grupo local – por exemplo, uma “turma escolar” –, nesse agrupamento elas formulam, reformulam, constroem e reconstroem papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações que modelam e são modelados por aquilo que seus membros precisam saber, compreender, produzir e antecipar, de modo que sejam vistos como membros do grupo.⁸⁵

Ao explorar essa perspectiva, será evidenciado o modo como os membros desenvolveram práticas de letramento no contexto da sala de aula.⁸⁶ A expressão “práticas de letramentos” foi utilizada para significar aquilo que pode ser feito, com quem, de que modo, sob quais condições e com quais consequências, para tornar-se ou ser considerado uma pessoa letrada. Desse modo, ser letrado é uma construção social negociada *para e pelos* membros de um grupo. O que os membros constroem por meio de suas interações estabelece as fronteiras do tornar-se letrado como membros de uma turma e de subgrupos numa turma. Assim, adotou-se o termo *letramentos*, uma vez que os sentidos e significados daquilo que é considerado prática de letramento e ser letrado, são (re) construídos localmente.⁸⁷

Nesta parte, apresenta-se o processo de análise de dados mediante a caracterização da lógica de questionamento⁸⁸ construída para examinar as questões propostas para este estudo. Com base nas contribuições de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), foi explorado um grupo de questões analíticas e teóricas e os procedimentos metodológicos no desenvolvimento deste estudo. A FIG. 4 representa a fase inicial desse processo analítico.

⁸³ Cf. BERGER; LUCKMANN, 1967; GIDDENS, 1979.

⁸⁴ Cf. COLLINS; GREEN, 1992; GREEN, 1983; GREEN; DIXON, 1993, 2008; GREEN; WALLAT, 1981; SANTA BÁRBARA DISCOURSE GROUP, 1992a, 1992b.

⁸⁵ Cf. HEATH, 1982.

⁸⁶ Cf. COLLINS; GREEN, 1992; SANTA BARBARA DISCOURSE GROUP 1992a, 1992b, 1994.

⁸⁷ Cf. GEERTZ, 1983; STREET, 1984, 1995, 2005.

⁸⁸ Cf. GREEN; DIXON, 2005; ZAHARLICK, 2001.

QUESTÕES GERAIS: COMO FORAM CONSTRUÍDAS AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS EVENTOS ACADÊMICOS DA SALA DE AULA? A QUAIS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM OS ALUNOS TIVERAM ACESSO NAS DISCIPLINAS CURRICULARES?

Questão proposta – Quais os eventos de letramento foram construídos nas aulas das disciplinas curriculares durante a primeira aula?

Representação de dados – Construção de mapas de eventos, registrando as ações dos participantes, tempo da atividade e espaços interacionais.

Dados analisados – Análise dos mapas de eventos para estabelecer uma visão panorâmica do que foi realizado na primeira aula nas disciplinas e o surgimento de uma perspectiva referencial das práticas de letramento em cada aula das disciplinas.

Questão proposta – Quais ações foram desenvolvidas por professores e alunos para iniciar as práticas de letramento nas disciplinas curriculares?

Representação de dados – Produção de taxonomia das práticas de letramento iniciais (organização da sala de aula, atividades propostas aos alunos, textos para leitura, dentre outros).

Dados analisados – Análise das taxonomias das práticas iniciadas nas aulas observadas, objetivando entender a perspectiva pedagógica dos professores e construir uma visão panorâmica do rol das oportunidades de leitura criadas em cada disciplina curricular.

Questões propostas – Quais foram os gêneros discursivos explorados nas aulas observadas? Qual foi o papel do texto nas aulas de leitura?

Representação de dados – Taxonomia dos gêneros discursivos utilizados pelos participantes em cada disciplina.

Dados analisados – Análise comparativa dos textos usados em cada disciplina.

Questões propostas – Como os membros participaram das interações mediadas pelos textos na sala de aula? Quem pode dizer e fazer o que enquanto os textos foram explorados nas práticas de leitura?

Representação de dados – Produção de transcrições da interação entre os participantes nas aulas de Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática.

Dados analisados – Microanálise das transcrições, exame de como e quais oportunidades de aprendizagem na leitura foram construídas nas disciplinas curriculares.

PROPOSIÇÃO DE NOVAS QUESTÕES GERAIS: COMO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO INICIADAS NA PRIMEIRA AULA FORAM EXPLORADAS DURANTE O ANO LETIVO? QUAIS FORAM AS CONSEQUÊNCIAS DESSAS PRÁTICAS PARA O APRENDIZADO DA LEITURA? QUE CAPACIDADES DE LEITURA FORAM MOBILIZADAS PELOS ALUNOS?

FIGURA 4 – Representação da lógica de questionamento construída

Como representado na FIG. 4, por meio dessa abordagem analítica foi criada uma série de mapas de eventos, transcrições, quadros de dados e análises, denominados

taxonomias, que, posteriormente, foram usados contrastivamente para construir uma perspectiva baseada nas práticas letradas identificadas nas disciplinas curriculares.

O processo analítico foi desenvolvido por meio de uma série de *ações – proposição, representação e análise de dados* – que caracterizaram sua natureza interativa e contrastante. Portanto, um novo grupo de questões emergiu de cada análise realizada, e essas questões, por sua vez, guiaram novas análises desenvolvidas, esse processo analítico foi representado pelas linhas tracejadas e contínuas que se interligam nos quadros da FIG. 4.

Assim, esses mapas de estruturação formam a base para análises e representações subsequentes. Com isso, eles se tornaram o texto central nesse processo analítico. Cada mapa foi construído observando como o tempo foi gasto, com quem, em que, com que propósito, quando, onde, sob quais condições e com quais resultados⁸⁹ e representa um nível distinto na diferenciação da informação. Mapas de eventos,⁹⁰ como todos os mapas de estruturação, representam as variações da atividade, constituindo processos e práticas socialmente significativas em determinado período, por exemplo, um dia na escola ou uma única aula.⁹¹

Nos próximos tópicos, apresenta-se a descrição de cada mapa de estruturação e taxonomias indicadas na FIG. 4 e discute-se o que cada uma dessas representações permitiu examinar e conhecer a respeito das oportunidades de aprendizagem construídas por participantes da turma observada no contexto da sala de aula. Como parte dessa discussão, mostra-se como as relações teoria-prática guiaram a abordagem etnográfica, bem como a natureza que gerou o processo de análise dos dados. Além disso, demonstra-se como a abordagem de análise contrastiva foi central na identificação das relações discursivas *no e entre* o tempo e os eventos, assim como as práticas de letramento adquiridas pelos alunos na sala de aula.

⁸⁹ Cf. GREEN; WALLAT, 1981; GREEN; MEYER, 1991; GREEN; HARKER, 1988; SANTA BÁRBARA DISCOURSE GROUP 1992a, 1992b, 1994; SPRADLEY, 1980.

⁹⁰ Mapas de evento são produtos das interações entre os participantes. “Esses mapas têm como objetivo identificar os diferentes eventos interacionais que resultaram da interação entre os participantes. [...]. Mapas de eventos são construídos analisando-se o discurso e as ações dos membros de um grupo num lugar e tempo específicos”. (CASTANHEIRA, 2004, p. 79)

⁹¹ Cf. SPRADLEY, 1980; CASTANHEIRA, 2000, 2004.

4.2 Os eventos de letramento nas disciplinas curriculares: as práticas de iniciação e os gêneros do discurso

Nesta parte, demonstra-se como os eventos foram interacionalmente construídos por professores e alunos. Assim, como indicado na FIG. 4, o processo analítico foi iniciado com a proposição das seguintes questões gerais: Como as práticas de letramento foram construídas nos eventos diários da sala de aula? A quais oportunidades de aprendizado os alunos tiveram acesso nas disciplinas curriculares?

Para subsidiar a construção das respostas a essas questões, uma questão operacional orientou a análise dos dados: Quais eventos de letramento foram construídos nas aulas das disciplinas curriculares durante a primeira aula? Para responder a essa questão, um grupo de mapas de eventos foi criado para representar o que os participantes fizeram, quando, onde e com quem, em cada uma das disciplinas.

A escolha da primeira aula de cada disciplina como foco inicial da análise está apoiada no entendimento de que, nesses primeiros encontros, professores e alunos começaram a formular, reformular, construir e reconstruir papéis e relacionamentos, normas e expectativas, além de direitos e obrigações localmente situados que moldam e são moldados por aquilo que os membros sabem, entendem, produzem e antecipam como pertinentes, de modo a serem percebidos como membros do grupo. Nessa perspectiva, foi examinado o início das práticas sociais que constituíram aquilo que significou ser letrado nesse contexto. (HEATH, 1982)

De acordo com Bloome (1989), um mapa de evento visa representar como o tempo foi utilizado, o que os participantes fizeram, qual era o foco de suas ações. Portanto, um mapa de evento representa a gama de ações, os padrões organizacionais e as ações que o professor construiu com a turma. Ele deve ser lido não como uma estrutura, mas como uma representação do *processo de estruturação*⁹² e organização da sala de aula e da participação dos membros que moldaram as oportunidades de se tornarem letrados em determinado contexto.

Para ilustrar esse processo analítico, um mapa de evento foi construído. O QUADRO 4 apresenta a relação da primeira aula das disciplinas curriculares e contém as seguintes

⁹² Cf. GIDDENS, 1979, 1984.

informações: data, disciplina, tema, gênero discursivo ou suporte e informa se houve ou não produção de texto. ês, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática.

QUADRO 4
Relação da primeira aula das disciplinas curriculares

AULA DATA	DISCIPLINAS	TEMAS	GÊNERO DISCURSIVO E/OU SUPORTE	PRODUÇÃO DE TEXTO
1 07/02/07	Português	Interpretação de figuras e notícia	Livro didático Fotos e notícias	sim
2 07/02/07	Geografia	Acolhida, reflexão experiência na 5ª série Pesquisa: Aquecimento global	Pesquisa	não
3 07/02/07	Inglês	Skills work: reading andy's letter to his penpal in Brazil and write a letter to Andy about yourself	Carta Atividade xerocopiada	sim
4 07/02/07	História	Quem sou eu? Identidade, leitura e interpretação musical de Raul Seixas: <i>Ouro de tolo</i>	Música Atividade xerocopiada	sim
5 08/02/07	Ciências	Atração molecular e estados físicos da água	Resumo do tema no quadro	não
6 08/02/07	Artes	Manifestação da arte Desenho tridimensional	Atividade xerocopiada	não
7 08/02/07	Matemática	Potenciação: abordagem contextualizada do assunto (rapazes e moças em um baile) e exercícios.	Livro didático	não

Fonte: Notas etnográficas, Caderno 1, p. 25- 51, e gravação, fitas 1 a 3, fev. 2007.

Já o QUADRO 5 explicita o fluxo das primeiras atividades nas sete disciplinas pesquisadas: Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática. O QUADRO 5 também representa os espaços interacionais construídos pelos participantes na primeira aula de cada disciplina. Ele destaca as ações e discursos numa cadeia sequencial. Na construção do QUADRO 5, um ângulo de visão duplo foi adotado, por meio do qual foi examinado o que foi proposto pelo professor, para depois, em outro ângulo de análise, explorar a participação dos alunos na construção de tais eventos.

QUADRO 5
Fluxo de letramento da primeira aula das disciplinas curriculares

Disciplina: Português			(Continua)
			Dia: 7/2/2007
Hora:	Eventos:	Subeventos:	
7h10	<i>Distribuindo o livro didático</i>	Distribuindo aos alunos o livro didático oferecido pelo <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> [EI: P-TI; A-P]	
7h18		Comparando duas figuras: uma da <i>Pietà</i> de Michelangelo e outra de uma criança de rua dormindo no colo da estátua de uma mulher. [EI: P-TI; A-T; P-AE; TI]	
7h25	<i>Trabalhando com o livro didático</i>	Lendo notícias associadas à figura de crianças de rua e à execução de atividades do livro-texto. [EI: A-T; A-P]	
7h32		Debatendo sobre a gravura e as notícias. [EI: P-TI; A-T; A-P; P-AE]	
7h46		Debatendo sobre questões sociais no Brasil: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI; A-T]	
7h56	<i>Estabelecendo tarefas</i>	Propondo uma tarefa: escrever uma carta a uma autoridade pedindo solução para o problema social: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI; A-P]	
Disciplina: Geografia			Dia: 07/02/2007
Hora:	Eventos:	Subeventos:	
8h15		Cumprimentando os alunos na chegada a sala de aula. [EI: P-TI; A-P]	
	<i>Chegando à sala</i>	Recordando o ano em que o professor e a turma estiveram juntos na 5ª série. [EI: P-TI; A-T]	
8h30		Propondo uma pesquisa sobre o aquecimento global. [EI: P-TI]	
8h48	<i>Propondo uma pesquisa</i>	Respondendo aos questionamentos dos alunos sobre fontes de pesquisa, tamanho do trabalho, estrutura organizacional e data de entrega. [EI: P-TI; A-P; P-AE]	
8h50		Distribuindo os livros didáticos de Geografia fornecidos pelo <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> (PNLD): analisando a capa do livro que enfoca a desigualdade social no Brasil. [EI: P-TI; A-P; P-AE]	
8h57	<i>Explorando o livro didático</i>	Lendo a carta do autor do livro com comentários sobre o foco central da disciplina para o ano escolar. [EI: P-TI; A-P; P-AE]	
Disciplina: Inglês			Dia: 07/02/2007
Hora:	Eventos:	Subeventos:	
9h35	<i>Chegando à sala</i>	Recebendo e cumprimentando os alunos em Inglês na sala de aula. [EI: P-TI; A-P]	
9h42	<i>Definindo material</i>	Definindo o material didático a ser usado durante o ano: Coleção Longman [EI: P-TI]	
9h46		Lendo e traduzindo uma carta do Inglês para o Português: Carta de Andy a seu correspondente no Brasil. [EI: P-TI; A-T; P-AE]	
10h	<i>Lendo uma carta</i>	Trabalhando com o significado das palavras: identificando palavras cognatas e introduzindo novo vocabulário. [EI: P-TI; TI]	
10h05		Escrevendo uma carta em Inglês para Andy contando características pessoais, sonhos e interesses. Escrevendo uma carta para Andy falando sobre si mesmo. [EI: TI]	
10h14	<i>Escrevendo uma carta</i>	Lendo as cartas dos alunos em suas carteiras: o professor lê a carta escrita. [EI: P-AE; A-P]	

Fonte: Notas etnográficas, Caderno 1, p. 25- 51, e gravação, fita 1, 3/2/2007.

Legenda: EI, espaço interacional; P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

(Continua)

Disciplina: História		Dia: 07/02/2007
Hora:	Eventos:	Subeventos:
10h30	<i>Chegando à sala</i>	Acolhendo os alunos e apresentando a proposta do ano escolar e as normas de convivência. [EI: P-TI; A-P; P-AE]
10h45	<i>Cantando uma música</i>	Cantando e interpretando a música Ouro de Tolo de Raul Seixas. [EI: P-T]
10h53	<i>Lendo textos</i>	Lendo textos de alunos sobre o tema: Quem sou eu? [EI: P-TI; A-T; P-AE] Discutindo o conceito de Identidade. [EI: P-TI; A-T; P-AE]
11h10	<i>Interpretando textos</i>	Dando retorno aos alunos sobre os textos. [EI: TI; A-P; P-AE; AT] Trabalhando na interpretação do texto em duplas. [EI: P-TI; A-AE; TD]

Disciplina: Ciências		Dia: 08/02/2007
Hora:	Eventos:	Subeventos:
7h10	<i>Chegando à sala</i>	Chegando a sala e retomando as normas de convivência da escola e definidas pela professora para a disciplina. [EI: P-TI; A-P; P-AE]
7h16	<i>Expondo conteúdos</i>	Expondo o conteúdo da série. [EI: P-TI; A-P; P-AE, AT] Explicando os estados físicos da matéria. [EI: P-TI; A-P; P-AE]
7h23	<i>Desenhando no quadro</i>	Representando a força da coesão e repulsão entre as moléculas. [EI: P-TI; A-P; P-AE]
7h48	<i>Propondo uma pesquisa</i>	Propondo pesquisa sobre as propriedades gerais e específicas da matéria. [EI: P-TI; TI]

Disciplina: Artes		Dia: 08/02/2007
Hora:	Eventos:	Subeventos:
8h10	<i>Chegando na sala</i>	Acolhendo os alunos e propondo normas de convivência. [EI: P-TI; A-P; P-AE]
8h25	<i>Expondo um tema</i>	Expondo informações sobre as diferentes manifestações artísticas brasileiras. [EI: P-TI; A-P; A-T; P-AE]
8h40		Desenhando uma figura tridimensional. [EI: P-TI; TI]
8h48	<i>Realizando tarefas</i>	Concluindo a tarefa e apresentando a mesma para o professor. [EI: TI; A-P; P-AE]

Fonte: Notas etnográficas, Caderno 1, p. 25- 51 e gravação, fita 1, 3/2/2007.

Legenda: EI, espaço interacional; P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

Disciplina: Matemática		(Conclusão)
Hora:	Eventos:	Subeventos:
9h30		Acolhendo os alunos, explicitando normas de convivência. [EI: P-TI; A-P; P-AE]
	<i>Chegando à sala</i>	Criando expectativas positivas para o Ensino Médio. [EI: P-TI; A-P; P-AE]
9h52	<i>Expondo conceitos</i>	Expondo o conceito de Potenciação de forma contextualizada. [EI: P-TI, A-P; P-AE]
10h03	<i>Realizando operações</i>	Propondo problemas e operações sobre Potenciação. [EI: P-TI; TI] <i>Fazendo exercícios enquanto a professora olha os cadernos e da visto.</i> [EI: TI: P-AE; A-P]
10h16	<i>Anotando tarefas</i>	Copiando o dever de casa proposto pela professora no quadro. [EI: P-TI; TI]

Fonte: Notas etnográficas, Caderno 1, p. 25- 51 e gravação, fita 1, 3/2/2007.

Legenda: EI, espaço interacional; P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

Como se vê, o QUADRO 5 representa a proposta do professor, os espaços de interação, os subeventos e eventos construídos por meio dessas ações e as demandas que tornaram possível a participação dos alunos nos eventos de letramento. As ações dos participantes estão representadas por verbos no gerúndio para enfatizar a natureza dinâmica desse processo de estruturação.

Essencial à construção desse mapa foi o exame do modo como o tempo foi usado pelos membros e como as mudanças de atividades foram interacionalmente marcadas nas ações comuns e nos espaços construídos pelos membros (HERAS, 1993). A análise das mudanças nas ações levou à identificação de subeventos (série de unidades interligadas), os quais, por sua vez, conduziram à identificação de unidades temáticas (GREEN; WALLAT, 1981). Por exemplo, na aula de Português, o evento *Trabalhando com o livro didático* constituiu-se de quatro subeventos: *Comparando duas gravuras; Lendo notícias; Debatendo sobre as gravuras e notícias e Debatendo questões sociais no Brasil.*

O tempo de aula de cada uma das disciplinas estudadas foi de uma hora e, dada a estrutura organizacional da escola, cada disciplina era ministrada em uma sala ambiente: os professores permaneciam na sala de aula, enquanto os alunos se moviam de um espaço para outro. Portanto, os alunos tinham um pequeno intervalo entre uma aula e outra. Nesse

período, eles se transferiam de uma sala para outra, conversavam uns com os outros e se organizavam para as aulas. Uma análise comparativa do mapa de evento das sete disciplinas estudadas mostrou que uma gama variada de atividades foi construída pelos participantes no primeiro dia de aula, em todas as disciplinas curriculares.

O que essa visão panorâmica do letramento escolar evidencia sobre o que foi oferecido aos alunos no primeiro dia de aula? Quais foram as expectativas de participação implícitas na construção de tais eventos? Para responder a essas questões, foi importante comparar e contrastar as diferentes informações apresentadas em cada um dos mapas de eventos. Por exemplo, ao considerar os vários espaços de interação – configuração espacial do grupo, orientação e organização para desenvolver as atividades –, pode-se notar que alunos e professores desenvolveram suas atividades em espaços organizacionais diferentes (HERAS, 1993).⁹³ Em todas as disciplinas, os alunos direcionavam sua atenção ao professor, enquanto ele coordenava as ações dos participantes (P-TI). Nesse momento, o professor realizou diferentes ações: propôs atividades para o grupo, respondeu a questões sobre as atividades que deveriam ser feitas ou coordenou discussões temáticas.

Em algumas aulas, Português e Geografia, por exemplo, esperava-se que os alunos também se dirigissem a todo o grupo (A-T) para expressar ponto de vista pessoal sobre o tópico em discussão. Na aula de Inglês, também houve momentos em que os alunos trabalharam de forma autônoma na produção de um texto (TI). Na aula de História, os alunos discutiram o significado da letra de um gênero musical em duplas (T-D). Essa análise comparativa dos mapas de eventos demonstra que foram preparados contextos que envolveram os alunos em várias estruturas de participação desde a primeira aula. (ERICKSON, 1986, 2001)

A análise comparativa dos mapas de eventos também demonstrou que, depois de cumprimentar os alunos, alguns professores definiram os textos que seriam usados como recursos didáticos durante o ano letivo (Português, Inglês e Geografia).⁹⁴

No início do ano letivo de 2007, os professores esperavam a chegada de novos livros didáticos. Os professores de Português e Geografia decidiram iniciar as aulas usando os livros disponíveis na escola PNLD (2002) e anunciaram que novos livros chegariam em breve

⁹³ No QUADRO 6, essa informação está registrada entre colchetes [].

⁹⁴ Nesse sentido, faz-se necessário fornecer uma informação contextual. O Ministério da Educação brasileiro implementa o *Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático* (PNLD) para alunos de escolas públicas nas seguintes disciplinas: Português, Ciências, Matemática, História e Geografia. A avaliação e a distribuição dos livros aos alunos acontecem a cada três anos. Durante o período entre cada nova distribuição de livros, os alunos devem devolver o livro às escolas, que os repassam a outros alunos.

PNLD (2005). Embora os livros para Ciências, Matemática e História de outros anos estivessem disponíveis na escola, os professores dessas disciplinas optaram por não utilizá-los e forneceram aos alunos outro material para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Por exemplo, o professor de História trouxe o gênero discursivo música de *rock* para trabalhar o tema da identidade. Já a professora de Matemática utilizou o quadro para apresentar e discutir problemas com os alunos. As diferentes escolhas realizadas pelos professores com relação ao material para leitura em sala de aula torna clara a autonomia que cada professor tem para planejar, selecionar e organizar materiais para o trabalho pedagógico.

A análise dessas escolhas também demonstra como o contexto local da escola é interligado ao contexto educacional mais amplo mediante a adoção de políticas e programas do nível federal. O modo como o professor de Inglês abordou o tópico do material a ser usado nas aulas de sua disciplina também serve como exemplo de como as ações tomadas em determinado nível do sistema influenciam as ações dos sujeitos sociais em outro nível do sistema.⁹⁵

O PNLD não fornece livro didático para as disciplinas Inglês e Artes. Mas, avaliando a necessidade de tal recurso para seus alunos, os professores de Inglês decidiram requisitar ao diretor da escola a compra de livros com recursos provenientes da Secretaria Municipal de Educação (SMED), para uso em projetos locais. Portanto, atendendo a essa solicitação, o diretor da escola comprou cerca de 40 livros para cada série, criando a possibilidade de que fossem usados por todos os alunos: os professores se revezavam na utilização dos livros como recurso para suas aulas. Dessa forma, em sua primeira aula, a professora explicou como o uso desse recurso seria feito posteriormente e utilizou cópias de exercícios de outro livro didático como alternativa de trabalho.

A ação dos professores de Inglês e do diretor da escola pode ser vista como indicação do valor atribuído ao livro didático, considerado recurso útil no processo ensino-aprendizagem. Essa medida pode parecer limitada, uma vez que os alunos não recebem o livro para estudar em casa. Entretanto, pode-se reconhecer, também, que ela amplia as possibilidades de acesso ao material didático.

É importante lembrar que a etnografia interacional adota a visão teórica de sala de aula como *culturas-em-formação*.⁹⁶ Desse modo, letramentos são construções sociais resultantes das ações desenvolvidas continuamente pelos participantes de determinado grupo social.

⁹⁵ Por exemplo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria a política e o programa de avaliação e distribuição dos livros didáticos.

⁹⁶ Cf. BAKER; GREEN, 2007.

Portanto, letramentos referem-se a quem pode fazer parte de um evento em particular e quem tem acesso a que, quando e onde, sob quais condições, para quais propósitos e com quais resultados ou consequências para a participação presente e futura como membro letrado de um grupo.

As práticas de letramento, por outro lado, referem-se às maneiras de conhecer, ser e fazer, construídas por meio das ações dos participantes em determinado momento ou ao longo do tempo e dos eventos em sala de aula.⁹⁷ O significado do letramento está sendo construído continuamente em eventos locais e específicos. Portanto, o uso do conceito práticas de letramento nos permite enfocar detalhadamente como os membros de um grupo têm oportunidades de desenvolver uma prática acadêmica ou social e como essas oportunidades são construídas mediante a interação discursiva.

Dessa forma, o exame das ações de professores e alunos mostram como essas ações discursivas criaram um conjunto específico de oportunidades de aprendizagem na leitura⁹⁸ (PUTNEY *et al.* 2000). Assim, as ações de letramento tornam-se práticas de letramento quando são tomadas e usadas ao longo do tempo e de eventos. Tais ações e práticas, portanto, assim como o processo de estabelecimento daquilo que é considerado letramento, são também ações locais e específicas que dão suporte à participação, ao engajamento dos alunos nas disciplinas como comunidades de aprendizado em formação. Essas distinções, portanto, fornecem diferentes ângulos analíticos sobre aquilo que é considerado letramento e como esses processos e práticas apoiam os alunos na construção social da sala de aula.

Mediante a adoção dessa perspectiva teórica, foram examinadas as ações de professores e alunos como forma de caracterizar o que foi considerado ações letradas (formas de participação em eventos de letramento) e práticas de letramento (tomadas e usadas nos diferentes eventos e ao longo do tempo) nas disciplinas. A FIG. 5 representa os tipos de ação tomados pelos professores e alunos enquanto eles construíam os eventos de letramento na primeira aula.

Como representado na FIG. 5, professores e alunos desenvolveram várias ações enquanto se engajavam na construção de eventos de letramento na sala de aula. As primeiras nove ações indicadas na FIG. 5 (de cima para baixo) referem-se aos professores enquanto organizavam a participação dos alunos no espaço coletivo da sala de aula.⁹⁹ Uma análise da FIG. 5 demonstra quais ações foram comuns entre as disciplinas.

⁹⁷ Cf. CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001.

⁹⁸ Cf. TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995.

⁹⁹ Cf. BLOOME; THEODOROU, 1988.

Práticas de iniciação	Disciplinas						
	Português	Inglês	Artes	Geografia	Historia	Ciências	Matemática
Cumprimentando os alunos	x	x	x	x	x	x	x
Explicando formas de organização da sala	x	x	x	x	x	x	x
Tornando claras as normas para participação nas aulas			x	x	x	x	x
Propondo a leitura de diferentes textos	x	x	x	x	x	x	x
Propondo a produção de textos	x	x			x		
Coordenando a discussão no seminário	x	x	x		x	x	x
Orientando como desenvolver as atividades propostas	x	x	x	x	x	x	x
Observando e acompanhando a produção dos alunos		x	x		x		x
Marcando tarefas para a próxima aula	x			x		x	x
Consultando colegas		x	x	x			x
Consultando o professor e pedindo esclarecimentos		x	x	x			x
Lendo textos fornecidos pelo professor	x	x	x	x	x	x	x
Escrevendo textos com propósito específico	x	x					
Apresentando pontos de vista para toda a sala	x	x	x	x	x	x	x

FIGURA 5 – Ações nos eventos de letramento das disciplinas na primeira aula
 Fonte: Notas etnográficas, Caderno 1, p. 25- 51 e gravação, fitas 1 a 3, fev. 2007.

Essas ações estão relacionadas aos perfis e concepções adotadas pelos professores para moldar a vida na sala de aula. Por exemplo, as ações *Cumprimentando os alunos*, *Explicando formas de organização da sala*, e *Tornando claras as normas de participação na disciplina* podem ser vistas como a função pedagógica de criação de condições sociais para o desenvolvimento das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores.

Na ação *Tornando claras as normas de participação na disciplina*, os professores explicaram aos alunos suas expectativas em relação a comportamento deles. Dentre os valores apontados, destacam-se o silêncio, o comprometimento com os deveres escolares e o respeito. Na aula de Geografia, as normas de participação nas atividades foram abordadas mediante o resgate na memória de como o grupo tinha trabalhado na 5ª série, sob a responsabilidade da mesma professora. Como se vê, a discussão desse tópico revelou-se como normatização para a maioria das disciplinas e, em Geografia, ela foi oportunidade para resgatar experiências anteriores da professora e dos alunos.

Outro grupo de ação está diretamente relacionado ao desenvolvimento do conteúdo da disciplina: *Propondo a leitura de diferentes textos*; *Coordenando a discussão em formato de seminário*; *Propondo a produção de textos*; *Orientando como desenvolver as atividades propostas*; *Marcando tarefas para a próxima aula*; *Observando e acompanhando a produção dos alunos*.

É possível reconhecer que eles tiveram várias atividades – por exemplo, acesso a diferentes textos, participação nas discussões e produção de textos. A análise das ações dos alunos no desenvolvimento das atividades demonstrou que eles participaram, *consultando os colegas*; *Consultando o professor e pedindo esclarecimentos*; *Lendo textos fornecidos pelo professor*; *Escrevendo textos com propósitos específicos* e *Explicando pontos de vista para toda a sala*.

Pelo menos dois argumentos são apontados nessa análise. O primeiro é que os alunos tiveram uma gama variada de oportunidades para aprender enquanto se engajavam em eventos de letramento escolar. Sob essa perspectiva, os alunos, desde a primeira aula, puderam começar a construir uma visão particular do que significa ser um participante nos eventos de letramento.

O segundo argumento mostra que, embora houvesse certo grau de variação no modo como os participantes agiram nos diferentes eventos, houve indicações de que, desenvolvendo ações letradas no tempo e nos eventos, professores e alunos estavam legitimando práticas de letramento escolares. Adotando tais ações, professores e alunos constroem uma perspectiva

referencial daquilo que é considerado letramento e práticas de letramento em uma sala de aula. Tal aspecto aponta para a continuidade de experiências vividas nas aulas observadas. (CASTANHEIRA *et al.*, 2001)

As pesquisas sobre práticas de letramento escolar dão suporte ao argumento de que tais práticas constituem processos centrais por meio dos quais os alunos aprendem novos conteúdos e desenvolvem capacidades. Cabe acrescentar, ainda, que a visão dialógica e discursiva da linguagem em Bakhtin (1929/2004; 1952-1953/1997) dá suporte à compreensão de texto como qualquer elemento oral, escrito ou visual usado na produção de significado em determinado contexto social. Nesse novo contexto, o professor é desafiado a explorar diferentes gêneros do discurso em sua prática de ensino e, assim, trazer o mundo real da escrita para dentro da sala de aula, criando a possibilidade de conexão do letramento escolar com as práticas sociais letradas das quais os alunos podem participar fora da escola – por exemplo, escrever para as autoridades, solicitando resolução de algum problema no bairro, ler e se posicionar em relação a notícias de várias esferas sociais, ler por diversão, etc..

Dada a centralidade do uso dos gêneros do discurso na constituição dos eventos de letramento acadêmicos, foram levantadas as seguintes questões nesse processo de estudo: A quais textos os alunos tiveram acesso na primeira aula de cada disciplina? Quais gêneros discursivos foram utilizados nas aulas observadas?

Para responder a essas questões, um quadro representativo foi produzido. Ele indica os gêneros do discurso explorados na primeira aula e os espaços interacionais nos quais esses textos foram utilizados.

QUADRO 6
Gêneros do discurso no espaço interacional disciplinar

GÊNERO	DISCIPLINA	ESPAÇO INTERACIONAL			
		Individual	Dupla	Professor e aluno	Seminário
Carta	Geografia	x		x	
	Inglês	x		x	x
Figura tridimensional	Artes	x		x	
Gravura	Português	x		x	x
Livro-texto	Geografia	x		x	
	Português	x		x	x
Letra de música	História		x	x	x
Noticias	Português	x		x	x
Pesquisa	Geografia	x		x	
Resumo	Ciências	x		x	
Problemas matemáticos	Matemática	x		x	

Fonte: Notas etnográficas, Caderno 1, p. 25- 51 e gravação, fitas 1 a 3, fev. 2007.

Legenda: EI: Espaço interacional; P – TI, professor se dirige à turma inteira; S, Seminário; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual.

O conhecimento dos textos utilizados na sala de aula foi importante para a identificação das práticas que permitiram aos alunos expandir a visão sobre o que define um texto, quando ele é usado, como é produzido, por quem e como pode ser utilizado na escola.

Como visto, a análise da informação apresentada no QUADRO 6 demonstra a variedade de gêneros discursivos explorados nos eventos de letramento acadêmico da primeira aula. Demonstra, também, algumas formas padronizadas de uso do texto nos vários eventos de letramento construídos interacionalmente pelos participantes. Em todas as aulas, os professores propuseram a leitura de um texto. Em todas as disciplinas, exceto em História, esses textos foram lidos primeiro de forma individual (TI) e, depois, explorados no espaço interacional Professor-Aluno (P-A) e/ou em um Seminário. Na aula de História, a atividade começou com os alunos lendo o texto em dupla e terminou com a discussão nos espaços interacionais Professor-Aluno e Seminário. Em todas as disciplinas, após o Trabalho Individual (TI) ou Trabalho em Dupla (TD), seguiu-se o desenvolvimento de atividades no espaço interacional Professor-Aluno. No próximo tópico, será apresentada uma análise do evento de Letramento de Português.

4.3 Do nível analítico macro ao nível analítico micro: examinando a interação dos participantes mediada por gêneros do discurso

Nesta parte do capítulo aprofunda-se a análise interpretativa dos dados no nível micro mediante a exploração de um subevento extraído do evento de letramento de Português. Para tanto, as unidades de sequência interacionais e as fases do subevento foram identificadas e analisadas e, finalmente, demonstram como os participantes exploraram um texto em um evento de letramento acadêmico.

Nessa lógica, a análise comparativa apresentada no tópico anterior demonstrou vários aspectos da vida dentro da sala de aula em nível macro. Por meio dessas análises, foi possível identificar vários temas abordados nas aulas, dentre os quais identidade, questões sociais, regras de convivência na sala de aula e conteúdo específico de cada disciplina. Ela também demonstrou semelhanças e diferenças entre as aulas em termos de eventos que foram construídos, ações dos participantes e gêneros do discurso explorados nas disciplinas. Entretanto, é necessário examinar os dados em nível microanalítico para compreender, por exemplo, como os participantes se engajaram na discussão desses tópicos? Como eles exploraram diferentes gêneros no estudo de conteúdos específicos de cada disciplina?

Constata-se que a passagem do nível macroanalítico para o nível micro se deu com base nas seguintes questões: *Como os membros participaram das interações mediadas por textos na sala de aula? Quem pode dizer e fazer o que com os textos durante o processo de interação?* Coerente com essa lógica de reflexão, apresenta-se uma microanálise de um evento na aula de Português para responder a essas questões. Para situar esse evento no fluxo das atividades realizadas pelos participantes, retoma-se do QUADRO 5 o evento da aula de Português exposto separadamente no QUADRO 7.

QUADRO 7
Evento de letramento na aula de Português

Disciplina: Português		Dia: 07/02/2007
Hora:	Eventos /subeventos:	
07h10min	Distribuindo o livro didático	Distribuindo aos alunos o livro didático oferecido pelo <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> [EI: P-TI ; A-P]
07h18min	Trabalhando com atividades do livro didático	Comparando de duas figuras: uma da <i>Pietà</i> de Michelangelo e outra de uma criança de rua dormindo no colo da estátua de uma mulher. [EI: P-TI; A-T; P-AE; TI]
07h25min		Lendo notícias associadas à figura de crianças de rua e à execução de atividades do livro-texto. [EI: A-T; A-P]
07h32min		Debatendo sobre a gravura e as notícias. [EI: P-TI; A-T; A-P]
07h46min		Debatendo sobre questões sociais no Brasil: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI; A-T]
07h56min	Estabelecendo tarefas	Propondo uma tarefa: escrever uma carta a uma autoridade pedindo solução para o problema social: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI; A-P]

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-29, 2007, e gravação, fita 1, 7/2/2007.

Legenda: EI, espaço interacional; P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

O foco analítico nesta etapa é o subevento *Comparando duas gravuras – a Pietá de Michelangelo e um menino de rua dormindo no colo da estátua de uma mulher*. Trata-se do primeiro subevento do evento *Trabalhando com atividades do livro didático*. Durante todo o evento, o professor estava à frente dos alunos, que por sua vez estavam assentados em suas carteiras enfileiradas. A distribuição dos alunos na turma foi definida pelo Professor Padrinho¹⁰⁰ da turma. Essa distribuição dos alunos foi feita de modo a evitar conversas paralelas nas aulas, além de misturar meninos e meninas na turma, dentre outros.

Dando prosseguimento, a aula começou com o professor distribuindo o livro didático, verificando a presença dos alunos e questionando sobre a tarefa solicitada na aula anterior. O professor pediu-lhes que abrissem o livro de Português na Unidade 4 (FARACO; MOURA, 2002).¹⁰¹ A unidade é introduzida pelas seguintes páginas:

¹⁰⁰ Professor Padrinho é aquele que acompanha a turma de modo proximal ao longo do ano e atua como um interlocutor, na turma, entre os demais professores e coordenação de turno. Dessa forma, ele colabora discutindo aspectos disciplinares, acadêmicos e pessoais dos alunos sempre que necessário.

¹⁰¹ Livro fornecido pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, 2002) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).



FIGURA 6 – *Cidadão de papel*. Gilberto Dimenstein, Ática.
 Fonte: FARACO; MOURA, 2002, p. 55, Unidade 4.

PONTO DE PARTIDA

- 1 Descreva o que se vê na foto ao lado.
- 2 Compare essa foto com uma das mais famosas esculturas de todos os tempos:



Pietà, escultura de Michelangelo realizada entre 1496 e 1501.

- a. Que semelhanças podem ser apontadas?
 - b. O nome da escultura (*Pietà*) significa "piedade". O artista procurou captar o momento em que Maria recolheu da cruz seu filho morto, Jesus Cristo. Você acha que o escultor enfatizou mais o lado divino ou o lado humano das personagens? Justifique:
- 3 Entre os dez pontos do Estatuto da Criança e do Adolescente constam estes:

4. Direito a alimentação, a moradia e a assistência médica adequadas para a criança e a mãe.
 6. Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

 Em qual/quais desse/s item/itens a criança da foto **certamente** é carente?
 - 4 Imagine uma foto da mesma estátua sem o menino. Qual a diferença entre o efeito de uma e de outra imagem?
 - 5 Com que você acha que o menino da foto está sonhando?
 - 6 Observe para onde se dirige o olhar da escultura. Imagine que ela esteja falando com alguma autoridade. Crie uma situação:
 - a. Quem é essa autoridade?
 - b. Que palavras você colocaria na boca da escultura?
 - 7 Crie um título para a foto. Justifique seu título.

FIGURA 7 – *Pietà*, escultura de Michelangelo realizada entre 1496 e 1501.
Fonte: FARACO; MOURA, 2002, p. 56, Unidade 4.

O professor esperou que os alunos fizessem silêncio e, em seguida, pediu a um aluno que lesse a notícia contida na Unidade 4 do livro *Linguagem Nova*:

Mais de cem milhões de crianças moram nas ruas de todo o mundo e pelo menos metade delas usam drogas. Esta é a conclusão da Organização Mundial de Saúde (OMS). [...] Uma das mais importantes conclusões desta pesquisa é que o problema das crianças de rua não ocorre apenas em países pobres ou em desenvolvimento. (O ESTADO DE S. PAULO *apud* DIMENSTEIN, 1993, p. 125)

Após a leitura do texto, os alunos que não haviam terminado a tarefa de casa tiveram cerca de 10 minutos mais para concluir. O processo analítico de interação entre os participantes no subevento fornece a base para examinar as mudanças nas atividades coordenadas, foco no conteúdo e propósito que cada membro sinaliza uns aos outros. Esse processo fornece a base para a identificação das fronteiras dos subeventos e eventos. Ele também demonstra como os eventos são produções dinâmicas criadas no processo de interação.¹⁰²

Portanto, examinando o que os membros disseram e fizeram, foram identificadas os modos de ser acadêmico na sala de aula e, nesse sentido, por meio do que foi dito e feito, os membros construíram modos de ser aluno, ser membro de um grupo, ser professor, ser matemático, ser leitor e escritor, dentre outros.¹⁰³

Os participantes trabalharam com o livro didático durante 38 trinta e oito minutos (subevento: *Comparando duas gravuras*). O processo de análise da interação durante esse subevento requer a interpretação de algumas pistas de contextualização¹⁰⁴ e dos laços semânticos importantes na identificação de unidades de mensagem, unidades de ações, unidades interacionais e unidades de sequência interacional¹⁰⁵ para dar suporte a essa interpretação *do que* foi construído como um evento de letramento em Português e *como* esse evento foi construído pelos participantes.

¹⁰² Cf. CARTER *et al.*, 2005; BLOOME *et al.*, 2008; HEAP, 1980; 1991.

¹⁰³ Cf. TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995; COLLINS; GREEN, 1992; SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1992; GREEN; DIXON, 1993; CASTANHEIRA *et al.*, 2001.

¹⁰⁴ Pistas de contextualização incluem sinais verbais, não verbais utilizados pelos participantes na interação social. O significado e a função de uma pista de contextualização depende de muitos fatores, como o entendimento compartilhado dos participantes, do contexto social (o que eles estão fazendo e o propósito do evento), além de convenções linguísticas explícitas e implícitas utilizadas na interpretação da situação. (CAMERON, 2001; GUMPERZ, 1986, 2002 e 2008)

¹⁰⁵ Cf. GREEN, 1983; CASTANHEIRA, 2004.

Nesse processo analítico, a unidade básica de análise foi a de mensagem.¹⁰⁶ A identificação das relações entre as unidades de mensagem permitiu a identificação de outras unidades interacionais mais amplas. O subevento analisado foi constituído de 22 unidades de sequência interacional.¹⁰⁷ O QUADRO 8 apresenta uma rápida descrição dessas unidades interacionais organizadas por rodadas. Para maior visualização, foi indicado o tópico conversacional de cada uma dessas unidades da sequência interacional.

QUADRO 8
Unidades de sequência interacional no subevento - Comparando figuras

SEQUÊNCIA INTERACIONAL	TÓPICO CONVERSACIONAL
1. 01-32	Fazendo a tarefa de casa em sala de aula, lendo o texto para toda a sala, consultando o professor.
2. 34-49	Negociando mais tempo para fazer a tarefa.
3. 50- 54	Terminando a negociação e continuando (professor)
4. 55- 58	Mudando para a questão 1 (o professor lê a questão) e solicita alguém para responder à questão
5. 59-70	Respondendo à questão 1 (alunos); professor comenta as respostas.
6. 71-74	Mudando para questão 2 A; definindo o aluno que irá ler a questão.
7. 75- 79	Lendo a questão e respondendo a questão 2A (Menina).
8. 80	Mudando para a questão 2B: Professor lê a primeira parte da questão 2 B para a turma inteira.
9. 81-82	Respondendo a questão em coro (grupo de alunos).
10. 83-88	Mudando para 2ª parte da questão 2 B (professor) e discutindo as respostas.
11. 89-104	Mudando para questão 4 (professor) respondendo e discutindo as respostas.
12. 105-123	Mudando para questão 5 (professor), respondendo e discutindo as respostas.
13. 124- 130	Lendo a questão 6 A (menina designada pelo professor) e discutindo a resposta.
14. 131- 168	Lendo a questão 6B (a mesma menina designada pelo professor) e discutindo a resposta.
15. 169-170	Mudando para questão 7: alunos pedem a vez, professor dá a palavra a um deles.
16. 172	Disputando a vez.
17. 173	Professor espera por silêncio (1 minuto).
18. 174-183	Apresentando as respostas quando autorizado pelo professor.
19. 184-185	Rindo das respostas dos colegas (um grupo de alunos).
20. 186	Propondo uma questão diferente daquela do livro: o que uma pessoa precisa para viver? (professor).
21. 187- 257	Discutindo o que é uma necessidade primária.
22. 258	Anunciando o final da aula e determinando tarefas.

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-29, 2007, e gravação, fita 1, 7/2/2007.

¹⁰⁶ A Unidade de Mensagem pode ser entendida como o menor nível de análise de uma conversa. Muitos autores, dentre eles Green e Wallat (1981), Kelly e Crawford (1996) e Castanheira (2004), definem a unidade de mensagem como uma unidade de significado linguístico identificadas por pistas de contextualização.

¹⁰⁷ Sequência interacional refere-se à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (discurso, movimento, gesto) poderia ser interpretada. Para identificar o que está acontecendo numa sequência interacional, é necessário perceber a maneira como os participantes se comportam na interação. É importante, também, captar o sentido que os participantes dão ao que dizem. Assim, uma sequência interacional emerge de interações verbais e não verbais e são por elas constituídas. (Cf. TANNEN; WALLAT, 2002)

A identificação das unidades de sequência interacional representadas no QUADRO 8 demonstra que o subevento *Comparando gravuras* foi constituído de fases de atividades ligadas, principalmente, as questões do livro didático, ou seja, depois do tempo dado para responder por escrito as questões em sala de aula, o professor iniciou a correção das respostas dos alunos no espaço interacional da sala de aula. Como representado no QUADRO 8, nas sequências interacionais 3 e 4, o professor determina que o tempo para fazer a tarefa havia terminado e direciona os alunos da atividade individual para o trabalho coletivo de correção de respostas. Depois desse ponto, a interação entre os participantes é marcada pela troca de questão, seguindo a sequência do livro didático.

A análise da informação representada no QUADRO 8 demonstra que o processo de mudança de uma questão para outra foi definido pelo professor e que houve variação nessa decisão. Nas sequências interacionais 4, 8, 10, 11 e 12, o professor faz a transição para uma nova questão pela leitura da questão do livro para os alunos. Nas unidades de sequência 6, 13, 14 e 15, o professor pede a um aluno que leia a questão. A leitura de uma questão foi, então, seguida da apresentação de respostas por alunos indicados pelo professor. Embora houvesse uma mudança em quem lia a questão, o padrão do processo foi o mesmo: alguém leu a questão do livro didático, algumas respostas foram oferecidas pelos alunos, o professor fez ou não comentários, outros alunos reagiram (por exemplo, concordando ou discordando, sorrindo ou mesmo ironizando).

A análise do processo também demonstra que o livro didático ocupou papel central na constituição desse subevento. Ele foi fonte de perguntas (os alunos tiveram de responder às questões por escrito e oralmente). Dessa forma, ele pode ser visto como um roteiro que guiou a interação entre os participantes. Houve, no entanto, dois momentos em que o professor não seguiu a proposta do livro didático: primeiro, quando ele não respondeu à questão 3 e foi diretamente para a questão 4 (sequência interacional 14); segundo, quando propôs uma questão alternativa (sequência interacional 20). Esses dois acontecimentos e o fato do professor ter escolhido iniciar o trabalho com o livro didático pela Unidade 4, saltando portanto, as unidades 1, 2 e 3 do livro, podem ser percebidos como evidência de que o professor explorou o livro de forma particular. Assim, ele tomou decisões sobre unidades, questões, quando e como seriam exploradas. Esse processo analítico também evidencia a importância de análises mais aprofundadas sobre as formas de uso do livro didático em sala de aula. Nesse sentido, um exame daquilo que foi deixado de lado e do que foi selecionado

poderá oferecer a base para o entendimento do *livro didático* efetivamente construído pelo professor e pelos alunos.

Ainda diretamente ligada a essa investigação, a identificação das unidades de sequência interacionais em um subevento permite identificar os padrões constitutivos da interação entre os participantes a nível intermediário na escala analítica. Assim, coerente com essa perspectiva, apresenta-se a descrição analítica das unidades de sequência interacional de 3 a 6 para dar suporte à visão mais precisa de como esses padrões foram construídos e o quanto os participantes interagiram ao longo desse subevento.

Nesse processo analítico, uma questão foi proposta: Como os alunos se envolveram na leitura do livro didático e na discussão das questões e construíram um evento de letramento na aula de Português? Uma unidade de sequência interacional – de 3 a 6 – foi apresentada com o objetivo de responder a essa questão e ilustrar o processo analítico proposto. Essa transcrição foi apresentada em unidades de mensagem (uma unidade por linha) e não por rodadas (unidade representada no QUADRO 8). Portanto, a numeração das linhas da transcrição não segue a numeração das linhas do ANEXO 6, sendo, portanto, uma representação expandida da unidade de sequência interacional de 3 a 6. A transcrição começa quando o professor encerra o tempo para respostas individuais das questões e direciona o grupo para a discussão coletiva das respostas.

Como representado no QUADRO 10, linhas 50 a 54, o professor orienta os alunos na focalização do tema. Nesse momento, ele deixou claro sua expectativa, ou seja, os que vieram na aula anterior deveriam ter feito a tarefa de casa. Um aluno, César, se apresenta como não tendo atendido à expectativa do professor. Outra aluna comenta que terminou a tarefa, deixando, portanto, implícito o fato de ter atendido à expectativa do professor.

Prosseguindo, após a leitura da pergunta 1 (linha 59), o professor solicitou que alguém respondesse a ela (linha 61). Robson levantou a mão, o professor permitiu que ele lesse sua resposta. Nesse momento, o professor sinalizou para os alunos padrões normativos: para falar é necessário levantar a mão e aguardar a vez. Esse padrão é confirmado nas linhas 67 a 69 e na linha 85, quando o professor designou um aluno que levantou a mão para apresentar sua resposta. Na linha 67, uma garota que inicia a resposta sem a permissão do professor não pôde continuar porque o professor deu a vez no discurso a Lucas.

Com base nessa análise, torna-se evidente que, mediante a ação do professor e com a ajuda de alguns alunos, os participantes iniciaram a prática de obter sua vez no discurso no contexto da sala de aula durante um evento de leitura. Essa prática reafirma a posição do

professor na liderança e coordenador da interação em sala de aula. O papel de liderança do professor é também reafirmado na avaliação e no comentário emitido após as respostas dos alunos (linhas 64, 73 e 77) e no encerramento da discussão.

Concluindo, a análise do QUADRO 9 também revela que esses padrões de interação foram identificados em outras salas de aula de escolas públicas no Brasil e em outros países.¹⁰⁸ Assim, outro argumento importante é que esse evento local representa, de certo modo, práticas escolares que revelam pontos comuns presentes no letramento escolar.

¹⁰⁸ Cf. TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995; PUTNEY *et al.*, 2000; CASTANHEIRA, 2000, 2004; FREITAS, 2002; MACEDO, 2004; CARTER *et al.*, 2005; BLOOME *et al.*, 2008; PURCELL-GATE *et al.*, 2007.

QUADRO 9 Subevento de leitura na aula de Português

LINHA HORA	AÇÕES NÃO VERBAIS E VERBAIS DOS ALUNOS	AÇÕES NÃO VERBAIS E VERBAIS DO PROFESSOR	CONDIÇÕES SOCIAIS DAS AÇÕES DOS PARTICIPANTES NA CONSTRUÇÃO DO EVENTO DE LETRAMENTO ACADÊMICO
50.	8:22		
51.		Vamos começar falando sobre as respostas as perguntas [...] Desculpe, mas eu não posso esperar pelos que não acabaram.	O Professor orienta os alunos a mudarem da atividade individual para a atividade coletiva.
52.		César: Estou na última.	César admite estar atrasado, mas está quase terminando.
53.		Não incluindo aqueles que falaram ontem.	Determina quem tem e quem não tem o direito de estar atrasado.
54.		Vocês todos tiveram tempo de fazer.	A.N.I se posiciona como aquele que atendeu o pedido do professor.
55.			César sugere que está ok continuar.
56.			O Professor encerra a discussão, orienta os alunos na tarefa, e traz o livro didático para o centro da interação. Os alunos se posicionam como interlocutores colaboradores, mostrando reconhecimento à autoridade do professor e interesse na atividade.
57.	8:23	<i>((Alunos se levantam para atender ao professor. Os livros estão abertos sobre as mesas e os alunos fazem silêncio))</i>	
58.		Pergunta 1 Pantali!!!	
59.		Descarta a o que você vê na figura no lado	
60.		A.N.I: Eu	A.N.I inicia, mas não é ouvido ou considerado.
61.		Quem pode ler a resposta para mim?	O Professor realinha sua posição de condutor da discussão.
62.		<i>((Robson levanta sua mão))</i>	
63.		Robson: uma criança deitada no colo de uma estalua	O professor dá uma resposta positiva para Robson.
64.		Exaltante	Vânia e V.A se apresentam como tendo respostas alternativas.
65.		V.A: Eu não coloquei desta forma	A.N.I começa a apresentar a sua resposta.
66.		Lucas: Nem eu. <i>((Lucas levanta a mão))</i>	
67.		Eu escrevi	Lucas toma a palavra dada pelo Professor. A resposta de A.N.I não é considerada.
68.		Lucas: abandono	O professor dá resposta a Lucas, introduz distinção entre interpretação e descrição.
69.		<i>((Roberto levanta a mão))</i>	
70.		Abandono já é a sua interpretação.	O Professor continua responsável por determinar de quem é a vez no discurso.
71.		Mas o que você pode ver? <i>((Prof.: aponta para Roberto))</i>	Roberto mostra que entendeu o comentário do Professor.
72.		Roberto: Ah!!!	
73.		O que se vê é o garoto no colo de uma estalua	Fernando se posiciona de acordo com o ponto de vista de Lucas.
74.		Porque abandono é uma coisa abstrata, não é?	
75.		Fernando: Ah!	
76.		Mas isso demonstra o abandono	O Professor legitima o ponto de vista interpretativo dos alunos e novamente faz distinção entre objetividade e interpretação.
77.		Não existe um conceito Fernando para abandono	
78.		Mas eu concordo com você	
79.		Esta gravura mostra que existe abandono [...] Mas o que podemos ver objetivamente é um garoto deitado no colo de uma estalua.	
80.		E então você pode chegar a conclusão que é um garoto de rua.	A conclusão apresentada pelo professor é uma ressonância da afirmação feita pelo texto lido para toda a sala: crianças pobres nas ruas não são vistas apenas em países pobres ou em desenvolvimento.
81.		Esta gravura mostra a realidade de muitas crianças no Brasil	
82.		E no mundo	
83.		Que moram nas ruas	
84.		Abandonados	
85.		Usando drogas	
86.		<i>((Silvia levanta sua mão))</i>	
87.		Silvia: Foi isto que escrevi	
88.		E um garoto de rua	
88.		Ele usa drogas para esquecer a fome	

Fonte: Aula de Português, Caderno 1, p. 25-29 e Gravação, Fita 1, 7/2/2007.

Legenda: Para essa transcrição foram adotadas as seguintes convenções: Prof. = professor; V.A = vários alunos; ((Pesq.)) = informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; [...] = pausa e A.N.I = aluno não identificado.

4.4 Um olhar bakhtiniano sobre a prática de leitura no evento de Português

O trecho a seguir foi extraído do ANEXO 6 – Evento de Leitura de Português. Optou-se pela seleção de alguns enunciados dos alunos e do professor com o objetivo de ilustrar o modo de ser letrado na escola.

Episódio 1 (linhas 12-13 [...] 55; 59-63)

12.	Prof.: Veja a foto! [...] Este menino no colo [...] O que está simbolizando? Cristina, leia a notícia ao lado.
13.	Cristina: “Mais de cem milhões de crianças vivem nas ruas em todo o mundo e pelo menos metade delas consome drogas. Essa constatação é da Organização Mundial da Saúde (OMS). [...] Uma das constatações mais importantes do levantamento é que o problema das crianças de rua não se restringe aos países pobres ou em desenvolvimento. (<i>O Estado de S. Paulo</i> . Foto extraída do Livro de Gilberto Dimenstein. <i>Cidadão de Papel</i> , da Editora Ática, 1993, página 125.”
55	Prof.: Questão 01. Psiiiu! [...] Descreva o que se vê na foto ao lado.
59.	Robson: Ah, eu vejo uma criança deitada no colo da estátua.
60.	Prof.: Exato.
61.	Vários Alunos: Não foi isso que eu coloquei não [...] Nem eu. .
62.	Lucas: Eu coloquei o abandono.
63.	Prof.: O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas [...] o que você pode ver?

Bakhtin/Volochinov (1929/1992;1952-1953/1979) destaca a produção da linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da situação de produção de discursos. O diálogo é condição fundamental para que se conceba a linguagem. Com base nessa perspectiva, Goulart (2006) buscou compreender como as teias discursivas caracterizam os modos como as pessoas se letram.

Assim, para a autora,

compreendendo que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada letrada, nossos estudos realizados com alunos e professores de escolas públicas, levam-nos a dimensionar o relevante papel que a escola tem, especialmente para as classes populares. (GOULART, 2006, p. 453)

Como se vê, nesse episódio, os alunos expressam o modo deles de entender o texto imagético: suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. No turno 55, o Professor Mateus diz:

“Descreva o que você vê na foto ao lado”. Robson toma o turno 59 e diz: “Ah, eu vejo um menino deitado no colo da estátua”. Vários alunos se posicionam: “Não foi isso que eu coloquei não. Nem eu.” Lucas toma o turno 62 e diz: “Eu coloquei o abandono”. O Professor no turno 63 diz: “O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas [...] o que você pode ver?”

Geraldi (1983, 2006) defendeu o ensino da língua centrado em três práticas: práticas de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Para o autor, leitura é um processo de interlocução entre leitor, autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Também Bakhtin/ Volochinov (1929/1992), ao discutir as relações entre a linguagem e a sociedade, considera a língua como um fato social cuja existência se encontra nas necessidades de comunicação. Valoriza a fala, a enunciação, afirmando sua natureza social, não individual, ou seja, a fala está inteiramente ligada às condições de comunicação e estas, por sua vez, às estruturas sociais.

As respostas dos alunos analisadas à luz do dialogismo de Bakhtin revelam que a leitura não é um simples ato de ler um texto, livro ou imagem; a leitura tem a finalidade de provocar no leitor a busca de compreensão do que lê, num diálogo no qual possa refletir, interferir e transformar tudo isso em conhecimento e prática circular e infinita.

Torna-se importante investigar a concepção de língua e de leitura subjacente à prática do professor. Que leitura o professor pretendeu realizar com os alunos quando ele diz no turno 63: “O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas [...] o que você pode ver”? Como visto, esse episódio mostra concepções escolares de leitura presentes na escola e suas implicações pedagógicas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Permite, também, a identificação de limites presentes na prática de leitura escolar – ler para identificar a mensagem do texto, ler para responder o que o professor quer ouvir e considera certo – em detrimento de uma leitura enunciativa na perspectiva bakhtiniana, que defende a criação de possibilidades para o desenvolvimento da capacidade leitora.

De modo geral, os professores têm consciência de que seus alunos precisam ser inseridos em práticas de leitura diferentes das que foram ensinadas há décadas, pois consideram essas práticas obsoletas e limitadas, porém, falta-lhes, muitas vezes, formação, espaço e tempo coletivo para a articulação e a implementação de um projeto de leitura dialógico.

Soares (1998) mostra três concepções de língua e suas respectivas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Na primeira, vê-se a língua como expressão de pensamento e marcou, de forma mais proeminente, o ensino de Língua Portuguesa até a década de 1950. Como a leitura e escrita são objetos escolares de ensino-aprendizagem, há uma relação estreita entre as diferentes concepções de língua e as diferentes concepções de texto e de leitura.

Na década de 1960, os contextos sócio-histórico, econômico e ideológico mudaram o foco da língua como expressão do pensamento para língua como instrumento de comunicação. As demandas do mercado econômico forçaram, no Brasil, o processo de escolarização dos grupos sociais pobres. Seu acesso por meio da escola deveria garantir aos aprendizes a comunicação no sentido mesmo de acesso ao código da escrita, bastando, para isso, operar processos como codificar e decodificar signos.

À semelhança dessa aceção de língua, há outra que vê o texto como repositário de mensagens. O texto nada mais é do que um depósito de informações, e a leitura é o ato de o leitor ler as palavras para extrair mensagens. Nesse sentido, interpretar é ler palavra por palavra, bastando conhecer o significado literal de cada uma delas. No final, a pergunta de sempre: Qual é a mensagem do texto?

A partir da década de 1990, o quadro do ensino de Língua Portuguesa começou a ser movido por uma visão de língua sociointeracionista. Em virtude dos avanços nos estudos da linguagem, particularmente em áreas de conhecimento, como a pragmática, a análise do discurso, a sociolinguística, as quais já se haviam iniciado a partir da década de 1970, o conceito de língua como interação acarretou mudanças para a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa. A língua passou a ser vista, sob a perspectiva bakhtiniana, como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade. Ela é, assim, sócio-histórica e ideológica.

A noção de texto se amplia, desse modo, para um conceito de leitura mais social, tendo em vista considerar como texto e, conseqüentemente, como objeto de leitura escritas de qualquer extensão, contanto que sejam dotadas de unidades sociocomunicativas e realizadas em eventos comunicativos cujas ações sejam realizadas em situações linguísticas, sociais, discursivas e cognitivas.

Atualmente, defende-se um ensino de leitura pertinente para a vida dos alunos – leitura como prática enunciativa. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a

construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor como defendido por Geraldi (1996, 1983) e Rojo (2001b, 2004, 2009).

Diante dos princípios inerentes a uma concepção de leitura enunciativa, fica evidente o papel do professor no planejamento e realização de uma prática em sala de aula cujas implicações sejam positivas para a formação de um leitor crítico e ativo, capaz de desvelar sentidos e significados.

Assim, o leitor, ao inscrever sua trajetória pessoal na história social da leitura, torna-se um interlocutor não apenas real, como também virtual de outros textos. Rompe-se, assim, as barreiras do tempo e do espaço, conduzidas pelo diálogo entre textos do presente e do passado, cujos sentidos, assim como não se encontram apenas em palavras e frases literais, extrapolam os limites dos textos para se juntarem aos de outros textos que serão escritos por gerações futuras.

Episódio 2 (linhas 80, 82-85, 99)

No Episódio 2, turno 80 o professor Mateus diz: “Você acha que essa escultura enfatizou mais o lado divino ou o lado humano das personagens”? As respostas dos alunos são variadas e mostram que a palavra não é monológica, mais plurivalente, o dialogismo é uma condição característica do sentido: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas”. (BAKHTIN, 1952-1953/1979, p. 293)

80.	Prof.: [...] Você acha que essa escultura enfatizou mais o lado divino ou o lado humano das personagens?
82.	Vários alunos: Mais o lado humano [...]
83.	Prof.: Por que foi enfatizado mais o lado humano nesta foto?
84.	César: Porque eu não sei não.
85.	Silvia: Porque tem sofrimento.
99.	Mara: Com o menino, a imagem fica mais comovente.

Em seu desenvolvimento, também, o sujeito vai incorporando as palavras do outro, as quais, mediante a internalização e de sua reorganização interna, vão se transformando em palavras próprias-alheias. Para Bakhtin, o único meio de significar é no diálogo, na troca entre locutor e ouvinte. Assim, sua investigação está centrada na comunicação, na enunciação entre pessoas.

Episódio 3 (linhas 104, 106, [...] 117, [...] 122-124, 126, 129 [...], 131-132; 137; 143; 157; 164-167)

O Episódio 3 começa com uma questão colocada pelo professor: “Qual é o sonho do menino da foto”? Teresa toma o turno 106 e diz: “Eu acho que ele está sonhando com uma família [...] comida”. Já Pedro entra na malha discursiva e diz: “Ele quer o que a sociedade não dá: amor e carinho”. Ao participar do diálogo, cada um leva consigo uma concepção de mundo, palavras que naquele contexto ganham novos sentidos.

104.	Prof.: [...] Questão 5: “Qual é o sonho do menino da foto?”
106.	Teresa: Eu acho que ele está sonhando com uma família [...] comida.
117.	Pedro: Ele quer o que a sociedade não dá: amor e carinho.
122.	André: Eu pus jogar futebol, também. Ele quer viver a infância.
123.	Prof.: Tudo bem. Pode [...] pode sonhar em jogar futebol, pode estar sonhando com outras coisas [...].Psiii! questão 6: Leia Vera.
124.	Vera: “Observe para onde se dirige o olhar da escultura. Imagina que esteja falando com alguma autoridade. Quem é essa autoridade?”
126.	Débora: É o prefeito!
129.	Mara: Eu pus o Lula!
131.	Prof.: Pode ler, Vera.
132.	Vera: Que palavras você colocaria na boca da escultura?
137.	João Vitor: Eu coloquei que a autoridade era um policial [...]E ele está falando: Deixa, deixa o menino dormir aqui. É o único colo que ele tem.
143.	Nina: Olha o que eu escrevi: Que país é esse com tanto menino abandonado, cheirando cola e você vê e não faz nada?
157.	César: É. [...] Olha a minha resposta: Você acha justo esse menino viver aqui? Deitado no meu colo com frio e com fome ao invés de estar em uma cama macia, debaixo do cobertor? Ele tem direito de ter um a vida melhor. Onde está a família dele? Na rua também? O pai e a mãe dele estão desempregados? Ele não está feliz com essa vida!
164.	Prof.: Mais alguém quer ler o que escreveu?
165.	Débora: Mateus, a Lilian colocou assim: “Seu filho da puta, tira esse menino daqui. Ele tá pesado demais!”
166.	<i>((Pesq.: Risos na sala. O professor não se manifesta))</i>
167.	Cristina: Veja as ideias desse povo [...]

O Episódio 3 mostra que a elocução está inserida em uma complexa cadeia de comunicação, isso porque as palavras estão ali sempre, mas também, como nunca antes, precisam ser faladas em contextos que sejam absolutamente únicos e novos para o locutor. Dessa maneira, o diálogo depende do sentido, dos locutores e dos contextos de discussão.

No turno 124, Vera lê a questão proposta pelo professor Mateus: “Quem é essa autoridade?” Débora e Mara participam da discussão. A discussão continua com uma nova questão lida por Vera no turno 132: “Que palavras você colocaria na boca da escultura?” João Vitor é o primeiro a apresentar sua resposta: “Eu coloquei que a autoridade era um policial [...] E ele está falando: Deixa, deixa o menino dormir aqui. É o único colo que ele tem”. Nina e César também participam da discussão e, como João Vitor, colocam na boca da estátua palavras relacionadas ao seu contexto social marcado pela exclusão. Com ar descontraído e para chamar atenção dos colegas, Débora diz: “Mateus, a Lilian colocou assim – Seu filho da puta, tira esse menino daqui. Ele está pesado demais!” Por alguns minutos risos e descontração na sala. Débora colocou no centro a fala da colega, que teve novo impacto na turma.

É importante destacar que no enunciado existe uma interação constante e um conflito entre a palavra do sujeito e a do outro, um processo caracterizado pelo esclarecimento e pelo diálogo mútuo. Como no exemplo descrito no episódio 3, o papel do contexto no discurso é essencial, visto que enquadra e lapida o seu contorno, introduzindo o acento e a expressão necessárias e criando, assim, um fundo dialógico. Débora explicitou algo novo, diferente. Como se vê, o aspecto individual é indispensável para atualizar a linguagem, a qual não é apenas a mistura de duas linguagens, mas o encontro de pontos de vista diferentes, devendo ser compreendido como a atualização da linguagem apresentada à luz de outra.

Bakhtin caracterizou a palavra interiormente persuassiva como a palavra ideológica, determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual. Essa palavra se entrelaça estreitamente com a palavra do sujeito. A palavra do indivíduo é elaborada com base nas palavras do outro e, com isso, a palavra internamente persuassiva desperta o pensamento do homem e sua palavra autônoma, que organiza, do interior, as palavras da pessoa, não permanecendo imóvel, isolada. E continua a se desenvolver, adaptando-se ao novo material e aos novos contextos, ingressando num inter-relacionamento tenso e conflituoso com as outras palavras interiormente persuassivas:

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia de diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuassiva não é determinada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. A palavra interiormente persuassiva é uma palavra contemporânea, nascida numa zona de contato com o presente inacabado [...]. (BAKHTIN, 1934-1935/1975, p. 144)

Concluindo, o dialogismo é considerado o conceito central na obra de Bakhtin. Essa visão dialógica afasta-se da concepção de texto como produto acabado, fechado em si mesmo. Se para Bakhtin o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, não pode ser separado dos elos que o determinam e provocam nele “reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”. (BAKHTIN, 1952-1953/1979, p. 320)

5 A LEITURA COMO ESPAÇO DISCURSIVO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Neste capítulo, serão apresentadas as atividades de leitura desenvolvidas pelos professores de Português, Inglês, Educação Artística, Geografia, História, Ciências e Matemática, na Escola 2, numa turma de 8ª série do Ensino Fundamental.

Como dito, foram gravadas e filmadas um total de 198 aulas, sendo: 60 de Português; 23 de Inglês; 18 de Educação Artística; 20 de Geografia; 36 de História; 22 de Ciências; e 19 de Matemática, nas quais os professores utilizaram conteúdos diversificados e específicos dessa série e nível de ensino.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se o levantamento dos gêneros do discurso utilizados nas aulas – *O que se lê na escola?* e na segunda, o consolidado dos modos de leitura explorados pelos professores – *Como se lê na escola?*

O mapeamento realizado revelou que em todas as aulas alguma atividade de leitura foi proposta pelos professores. Cada professor selecionou seus recursos, procurando atender às especificidades da disciplina, às características da série em foco e às necessidades específicas do público-alvo, alunos da 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

5.1 Práticas de leitura e gêneros do discurso: o que se lê na escola?

Neste tópico, apresenta-se o levantamento dos gêneros do discurso utilizados pelos professores nas aulas observadas. No ANEXO 7 apresenta-se o levantamento das atividades de leitura por disciplina. A TAB. 33 contém os gêneros do discurso utilizados pelos professores nos eventos de leitura e o número de aulas em que eles apareceram por disciplina. Na TAB. 34 é possível visualizar os gêneros que predominaram no total geral das aulas. Do total de 198 aulas, em 83 o livro didático foi utilizado para leitura, o que representou 41,91%; seguido pelo uso de gêneros específicos da disciplina,¹⁰⁹ explorados em 60 aulas, com

¹⁰⁹ Nesta pesquisa, a denominação gênero específico da disciplina está diretamente ligado ao uso de gêneros oriundos ou comuns da área de conhecimento, os quais serão explicitados na caracterização da disciplina. De modo geral, eles estão entre os três gêneros mais utilizados pelos professores.

30,30%. Em terceiro lugar, está o gênero literário poético, com 11,61%. O roteiro de estudo, também denominado estudo dirigido, vem em seguida, com 11,11% de uso na sala de aula. Já o texto de opinião foi utilizado em 6,56% das aulas. Finalmente, a avaliação da aprendizagem, gênero tipicamente escolar, foi aplicado em todas as disciplinas, exceto em Educação Artística.

TABELA 33
Gêneros do discurso nas práticas de leitura – O que se lê?

Disciplinas	Unidade Ensino Livro didático	Específico da disciplina	Literário poético	Roteiro de estudo	Texto de opinião	Avaliação	Músico-poético	Informativo	Pesquisa	Filmes	Notícia jornalística	Carta	Total aulas
Português	*44	24	20	-	05	01	05	02	-	01	02	-	60
Inglês	05	05	02	-	07	02	-	-	-	01	-	01	23
Ed. Artística	-	13	-	-	-	-	-	04	-	01	-	-	18
Geografia	11	02	-	02	-	01	-	-	03	01	-	-	20
História	06	01	-	18	-	01	02	-	03	01	03	-	36
Ciências	12	05	-	02	01	01	-	-	01	-	-	-	22
Matemática	05	10	-	-	-	03	-	01	-	-	-	-	19
Total	83	60	23	22	13	09	07	07	07	05	05	01	198

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-200, 2007 e Caderno 2, Notas de campo etnográficas, p. 1-96, 2007.

TABELA 34
Gêneros do discurso em uso nas disciplinas curriculares – Escola 2

GÊNERO	NÚMERO DE AULAS	% USO
Livro didático	83	41,91
Gêneros específico – Disciplina	60	30,30
Literário-poético	23	11,61
Roteiro de estudo	22	11,11
Texto de opinião	13	6,56
Avaliação	09	4,54
Informativo	07	3,53
Músico-poético	07	3,53
Pesquisa	07	3,53
Notícia jornalística	05	2,52
Filmes	05	2,52
Carta	01	0,50
Total	198	-

Fonte: Caderno 1, Notas etnográficas, p. 25-200, 2007. Caderno 2, Notas etnográficas, p. 1-96, 2007.

Com base na análise da TAB. 34, pode-se afirmar que, de modo geral, ao longo das 198 aulas, uma variedade de gêneros do discurso foi utilizada pelos professores com intenções e propósitos diferenciados. Torna-se pertinente lembrar que um dos pressupostos essenciais do sociointeracionismo consiste no fato de que os sentidos não existem por si sós. Na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, por meio de que gênero do discurso, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas.

Assim, os gêneros do discurso se definem justamente por serem a interseção dessas condições de produção, ou seja, são respostas às necessidades humanas de comunicação, são fenômenos ou entidades sociocomunicativas.

Além disso, os estudos dos gêneros do discurso atestam o grande interesse pelo tema, no Brasil, nas últimas décadas (SANTOS, 2002; ROJO, 2000, 2001a, 2001b, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, 1999, 2004), fazendo surgir vários trabalhos acadêmicos a esse respeito. Nesses trabalhos, também se reafirmam os desafios da didatização no trabalho com os gêneros do discurso. A escola, entendida no contexto sociocultural como a principal agência do letramento, tem como objeto maior ampliar as experiências de letramento dos alunos, isto é, promover eventos de letramentos relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados. Espera-se que os alunos, ao final da escolarização, tenham condições de se inserir com autonomia e segurança nas diversas práticas de letramento, principalmente aquelas valorizadas pela sociedade, compreendendo criticamente e produzindo os gêneros relativos a tais práticas. A esse respeito, dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1998, p. 49) do Ensino Fundamental II:

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação aos destinatários e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura, operando sobre as dimensões pragmáticas, semântica e gramatical.

Considera-se importante realizar um processo de didatização para atingir os objetivos pedagógicos na abordagem dos gêneros, o que implica a seleção, a adaptação e a organização dos conteúdos, além da elaboração procedimentos e material didático pertinente aos objetivos pedagógicos.

Dolz e Schneuwly (1998, 2004) defendem a apropriação dos gêneros do discurso para a socialização e a inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Com base nas suas contribuições, o trabalho com gêneros na escola não deve ser a mera transmissão de conhecimentos construídos na área. O fundamental é que, com base em uma situação-problema, sejam selecionados os gêneros que podem atender às necessidades da leitura e/ou escrita para o desenvolvimento das competências linguísticas.

No conjunto das disciplinas, identificou-se o predomínio no uso do livro didático. Ele aparece como subsídio em 41,91% das aulas e de uso geral na turma. No ANEXO 8, apresenta-se a relação de livros didáticos utilizados pela Escola 2. Constatou-se que os livros adotados de Português, Geografia, História, Ciências e Matemática, à época da pesquisa, foram avaliados pelo PNLD 2002 e 2005 e foram classificados como *aprovados com ressalvas*.¹¹⁰ Trata-se de uma categoria composta por aqueles livros que possuem qualidades mínimas que justificam sua recomendação, embora apresentem, também, problemas, os quais, se considerados pelo professor, podem não comprometer sua eficácia no trabalho didático. (ROJO; BATISTA, 2003)

Torna-se importante ressaltar que, como consequência dessa política de análise dos livros didáticos, várias modificações têm ocorrido na produção desse material. Em muitas coleções, têm-se evidenciado mudanças de ponto de vista teórico quanto metodológico. Em outras, observa-se apenas uma nova roupagem, persistindo ainda antigas concepções de ensino-aprendizagem.¹¹¹

Com base na perspectiva teórica adotada nesta tese, cabe lembrar que o valor do livro didático reside mais em quem o utiliza e como o faz do que nas suas características intrínsecas. Assim, um professor com uma formação consistente poderá fazer bom uso até de material com lacunas, enquanto outro professor poderá ter dificuldades para utilizar um bom livro didático. Em sala de aula, é o professor quem articula as propostas do livro didático, intervindo e sistematizando os saberes mobilizados em cada atividade. O livro didático é, de fato, um subsídio utilizado no processo didático, não devendo ser o único e nem o mais importante das ferramentas à disposição do professor.

Diante do exposto, a competência para avaliar o material didático disponível para seu trabalho terá de ser aprimorada, constantemente, com o exercício da análise e reflexão sobre as potencialidades e limites do livro didático.

¹¹⁰ Cf. MEC, 2004.

¹¹¹ Cf. BREGUNCI; SILVA, 2002; RANGEL, 2002; ROJO, 2000; e BATISTA, 1997.

Como anunciado, na TAB. 33 apresentam-se dados que permitem a análise das seguintes questões: O que se leu nas disciplinas curriculares? Que gêneros do discurso foram propostos? Entre os gêneros propostos, quais modalidades predominaram? Que gêneros circularam no contexto da sala de aula? Já na TAB. 35 constam os percentuais de predomínio do gênero discursivo por disciplina.

Como se vê, em Educação Artística, das 18 aulas, 72,22% foram dedicadas a exploração de gêneros do discurso do contexto artístico e social. Nesses eventos, os alunos, por exemplo, retiraram charges, palavras e expressões de revistas e jornais figuras e foram mobilizados a criar diferentes elementos do campo estético: logomarcas, slogans, logotipos, caricaturas, chegando a produzir textos com os personagens criados por eles. Em 22,22% das aulas a professora explorou o gênero informativo, discutindo com os alunos valores do campo artístico e estético, conforme exposto no quadro a seguir.

TABELA 35
Gêneros do discurso e percentuais (%) predominante por disciplina

Disciplinas	Unidade Ensino Livro didático	Específico da disciplina	Literário poético	Roteiro de estudo	Texto de opinião	Avaliação	Musco-poético	Informativo	Pesquisa	Filmes	Notícia jornalística	Carta	Total Aulas
Português	73,33	39,99	33,33	-	8,33	-	-	-	-	-	-	-	60
Inglês	21,73	21,73	-	-	30,43	-	-	-	-	-	-	-	23
Ed. Artística	-	72,22	-	-	-	-	-	22,22	-	-	-	-	18
Geografia	55,00	10,00	-	-	-	-	-	-	15,00	-	-	-	20
História	16,66	-	-	49,99	-	-	-	-	8,33	-	8,33	-	36
Ciências	40,90	22,72	-	-	-	-	-	13,63	-	-	-	-	22
Matemática	26,31	52,63	-	-	-	15,78	-	-	-	-	-	-	19

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-200, 2007 e Caderno 2, Notas de Campo etnográficas, p. 1-96, 2007.

Em Inglês, das 23 aulas, em 30,43% delas a professora propôs a leitura de textos autênticos e/ou a produção de texto de opinião relacionados aos sites da internet que desenvolvem trabalho de aprendizagem colaborativa entre adolescentes e jovens sobre diferentes temáticas, dentre as quais educação ambiental, paz no mundo, direitos humanos e projeto pessoal de vida. A professora dessa disciplina destacou-se pelo interesse em explorar textos autênticos do contexto social dos alunos, envolvendo o Brasil e outros países do mundo.

Em Inglês, o gênero específico utilizado em 21,73% das aulas foram atividades gramaticais extraídas de livros didáticos de Inglês. Cabe acrescentar, ainda, que a rede pública municipal não oferece aos alunos livros didáticos de Inglês. Para colaborar no trabalho desenvolvido pelos professores dessa área de conhecimento, a diretoria adquiriu 50 exemplares de cada série, os quais foram utilizados pelos professores por meio de rodízio. O livro didático vem em terceiro lugar com 21,73% de utilização na disciplina Inglês.

Das 22 aulas de Ciências acompanhadas, em 40,90% delas, a professora trabalhou o livro didático, em 22,72% foram explorados gêneros específicos da disciplina, dentre eles a tabela periódica, e em 13,63% das aulas os alunos leram textos informativos sobre drogas, fumo e afetividade/sexualidade.

Enquanto aguardava a chegada do livro didático, nos meses de fevereiro e março, parte do conteúdo de Ciências foi passado no quadro de giz pela professora. Os alunos copiaram a matéria no caderno e, em seguida, acompanharam a exposição dialogal da professora sobre o conteúdo proposto.

Nas aulas de Matemática, predominou o uso do gênero específico de Matemática, explorado em 52,63% das aulas, sendo que em 47,36% desse total os alunos realizaram operações matemáticas e em uma aula discutiram os resultados da Escola 2 e de alunos da turma no concurso “Olimpíada da Matemática”. O livro didático de Matemática foi explorado em 26,31% das aulas de forma sequenciada e ordenada, com base na carta ao leitor. Em 15,78% das aulas foram aplicadas avaliações da aprendizagem.

Em História, chamou atenção o predomínio do uso de roteiro de estudo, presente em 49,99% das (18) dezoito aulas. Os alunos trabalharam, em geral, individualmente, copiando e respondendo roteiros extensos que ocuparam praticamente toda aula. O livro didático foi utilizado em 16,66% das aulas. Outros gêneros também foram utilizados: notícia jornalística com 8,33% das aulas, pesquisa escolar em 8,33%, seguida do gênero músico-poético utilizado em 5,55% das aulas.

O livro didático teve predomínio em Geografia. Ele foi utilizado em 55% das 20 aulas observadas. O diferencial foi que a professora, em momentos específicos, introduziu e trabalhou outro livro considerado mais adequado para a exploração da temática “Continente Africano”. O gênero pesquisa escolar foi proposto em 15% das aulas, seguido do uso do gênero atlas escolar utilizado em 10% das aulas.

Finalmente, em Português, das 60 aulas acompanhadas, em 73,33% o professor utilizou o livro didático. Como em Geografia, ele intercalou o uso de dois livros didáticos. Gêneros específicos da disciplina também foram explorados em 39,99% das aulas, sendo que,

desse total, 33,33% em aulas de atividades gramaticais, 4,99% em aulas de Francês planejadas e desenvolvidas por estagiários da Faculdade de Letras da UFMG e em uma aula os alunos foram convidados a escolher para leitura um livro de literatura. O gênero literário poético foi utilizado em 33,33% das aulas, seguido dos gêneros músico-poético e artigo de opinião, cada um foi utilizado em 8,33% das aulas, respectivamente.

Como pontuado nesta tese, é tarefa da escola desenvolver capacidades de leitura que possibilitem ao aluno o uso de textos do cotidiano social. Em meio à diversidade de gêneros do discurso que circulam em nossa sociedade, a escola, de modo geral, se restringe aos textos comumente encontrados nos livros didáticos. O trabalho de didatização dos gêneros demanda investimentos na formação do professores. Na Escola 2, apenas uma professora, entre as sete pesquisadas, teve acesso à leitura sobre gêneros discursivos e havia participado de alguma capacitação nessa área do conhecimento.

Essa constatação impulsiona a reflexão sobre a demanda de possibilidades de formação de professores, retomando a proposta da formação continuada como prática de letramento. Diante desse quadro, torna-se importante repensar a formação inicial e continuada dos professores pautada numa prática reflexiva amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão. Cabe aqui lembrar o importante papel das universidades e das pesquisas acadêmicas nesse contexto, uma vez que, por meio do diálogo com professores, é possível considerar suas necessidades de conhecimento e contribuir para a melhoria de sua formação.

Nesse sentido, para que os professores se apropriem das novas perspectivas de ensino e busquem reconstruir suas práticas de ensino com base em suas experiências como docentes, em sintonia com as orientações teóricas recentes,¹¹² será necessária a formação continuada dos professores, sem a qual a prática de sala de aula não sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida.

5.2 Modos de leitura: como se lê na escola?

Nesta parte, são apresentadas as atividades de leitura realizadas na turma de 8ª série desenvolvidas pelos professores de Português, Inglês, Educação Artística, Geografia, História,

¹¹² Cf. ROJO, 2000, 2001a, 2001b, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, 2004; CAFIERO, 2005; e COSCARELLI, 2002.

Ciências e Matemática. O QUADRO 10 foi construído com base nas informações do ANEXO 5. Alguns pesquisadores¹¹³ utilizam a expressão “estratégias de leituras”¹¹⁴ e caracterizam a forma como os textos foram trabalhados em sala de aula pelos professores.

Para o mapeamento e representação, das 198 aulas, foi necessária a construção de categorias de leitura. Elas foram construídas com base no que predominou em cada aula como ações e modos de leitura proposto pelos professores. Assim, o QUADRO 10 apresenta as categorias de análise construídas com base na observação participante sobre os modos de leitura explorados pelos professores em sala de aula à época da pesquisa.

QUADRO 10
Modos de leitura

Modo	Espaço interacional Aluno, professor e texto	Modos de leitura
01	Silenciosa e individual	Realizar atividade de compreensão de texto individualmente
02	Silenciosa, individual e coletiva	Realizar atividade de compreensão de texto individualmente e participar de correção oral coletiva
03	Coletiva	Participar da correção oral do professor coletivamente
04	Oral, individual do professor	Expor o conteúdo em foco (professor) e realizar atividades de compreensão do texto com o apoio do professor (aluno)
05	Oral, coletiva e por grupos de alunos	Realizar atividades de compreensão de texto em grupo
06	Oral e em duplas	Realizar atividades de compreensão de texto em dupla

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-200, 2007 e Caderno 2, Notas de campo etnográficas, p. 1-96, 2007.

Na TAB. 36, apresenta-se o consolidado referente ao modo de leitura utilizado pelos professores ao longo de suas aulas, seguido do seu percentual de predomínio. Assim, no total geral, das sete disciplinas, identificou-se o predomínio do *Modo de Leitura 1 – Silenciosa e*

¹¹³ Cf. KATO, 1990; KLEIMAN, 1995, 2003; KOCH, 2001; e SOLÉ, 1998, 2007.

¹¹⁴ Na atividade de leitura e produção de sentido, foram colocadas em ação várias estratégias sociocognitivas. O processamento textual se realiza por meio dessas estratégias. Nesse processo, são mobilizados vários tipos de conhecimentos que temos armazenado na memória. (KOCH, 2001, 2006)

individual com 28,22%. Nesse tipo de leitura os alunos realizaram atividades de compreensão de texto individualmente.

Em segundo lugar, com 23,73%, predominou o *Modo de Leitura 3 – Coletiva*. Nesse caso, o professor esteve à frente da turma e realizou a correção de atividades, sendo, por exemplo, do livro didático adotado ou atividades em folhas xerocopiadas.

O *Modo de Leitura 4 – Oral, individual do professor* vem em seguida, com 23,23%. Nesse caso, a leitura foi realizada pelo professor, em voz alta e contou com o acompanhamento da turma. Esse tipo de leitura, em geral, foi adotado nas aulas expositivas, quando o professor apresentou determinado conteúdo.

TABELA 36
Como se lê?
Modos de leitura

DISCIPLINAS	TOTAL AULAS	SILENCIOSA E INDIVIDUAL		SILENCIOSA, INDIVIDUAL E COLETIVA		COLETIVA		ORAL, INDIVIDUAL DO PROFESSOR		ORAL, COLETIVA E POR GRUPOS DE ALUNOS		ORAL E EM DUPLAS	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Português	60	13	21,66	9	14,99	25	41,66	12	19,9	-	-	1	16,66
Inglês	23	9	39,13	3	13,04	5	21,73	-	-	1	4,34	5	21,73
Educação Artística	18	3	16,66	3	16,66	-	-	10	55,55	2	11,11	-	-
Geografia	20	3	15	2	10	6	30	5	25	2	10	2	10
História	36	19	52,77	-	-	4	11,11	6	16,66	-	-	7	19,44
Ciências	22	5	22,72	3	16,63	3	13,63	3	31,81	3	13,63	1	4,54
Matemática	19	4	21,05	2	10,52	4	21,05	4	31,57	1	5,26	2	10,52
Total Geral	198	56	28,28	22	11,11	47	23,73	46	23,23	9	4,54	18	9,09

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-200, 2007, e Caderno 2, Notas de campo etnográficas, p. 1-96, 2007.

O *Modo de Leitura 5 – Oral, coletiva e por grupos de alunos* foi o menos explorado no total geral das aulas, com 4,54%, o que significa concretamente que os alunos tiveram poucas oportunidades para ler e discutir textos em contextos grupais.

No que diz respeito ao modo de leitura predominante por disciplina, constatou-se que, em Português, o *Modo de Leitura 3 – Coletiva* destacou-se com 41,66%, seguido do *Modo de Leitura 4 – Oral, individual do Professor*. Esses dados confirmam que o professor esteve com frequência à frente da turma, interagindo com os alunos mediante orientação, correção de atividades ou mesmo exposição de conteúdos da disciplina.

Em Inglês, houve predominância do *Modo de Leitura 1, Silenciosa e Individual* com 39,13%, seguido pelos *Modo de Leitura 3, Coletiva* e pelo *Modo de Leitura 6, Oral em dupla* com 21,73%, respectivamente. Apesar do predomínio no Modo 1, observou-se em Inglês a adoção dos modos de leitura que envolveu a interação com o professor e com os pares, nesse caso, o *Modo de Leitura 3* e o *Modo de Leitura 6*.

Em Educação Artística, em razão da dinâmica de trabalho adotada pela professora, identificou-se o predomínio do *Modo de Leitura 4 – Oral, individual do professor*, com 55,55%, que consistiu, de modo geral, na apresentação do gênero artístico e orientação dada aos alunos para a criação/recriação do gênero em foco. Em seguida, com 16,66% respectivamente, os *Modos de Leitura 1 – Silenciosa e individual* e o *Modo de Leitura 2 – Silenciosa, individual e coletiva*. Nessa disciplina, os alunos participaram de eventos nos quais desenvolveram atividades individualmente e, em outras, apresentaram essas atividades no coletivo na turma.

O *Modo de Leitura 3 – Coletiva* predominou em Geografia com 41,66%, seguido do *Modo de Leitura 4 – Oral, individual do professor*. Esse percentual é representativo da dinâmica metodológica adotada pela professora: leitura e discussão de temas do livro didático envolvendo a participação dos alunos.

Em História, destacou-se o *Modo de Leitura 1 – Silenciosa e individual*, estreitamente ligado ao gênero que predominou nas aulas – o uso de roteiro de estudo com 52,77% – seguido do *Modo de Leitura 6 – Oral e em Duplas* com 19,44%. Nas atividades propostas, predominou o uso de questões objetivas. O objetivo da leitura foi basicamente a localização da informação no texto.

Identificou-se a predominância em Ciências do *Modo de Leitura 4 – Oral, individual do professor* com 31,84%, seguido do *Modo de Leitura 1 – Silenciosa e individual*. De modo geral, as aulas foram expositivas, referentes a conteúdos do livro didático ou do conteúdo

exposto no quadro de giz, seguidas da realização de atividades de leitura e interpretação de texto individualmente.

Finalmente, em Matemática, identificou-se o predomínio do *Modo de Leitura 4 – Oral, individual do professor*, com 31,57% seguido do *Modo de Leitura 1 – Silenciosa e individual* e do *Modo de Leitura 3 – Coletiva* com 21,05% cada um respectivamente. A professora também utilizou grande parte das aulas na exposição de conteúdos do livro didático, correção coletiva de operações matemáticas que foram realizadas individualmente.

Diante do exposto, é pertinente retomar a questão proposta neste tópico – *Como se lê e para que se lê na escola?* Os dados demonstram que podem ser múltiplos os modos de leitura, suas finalidades e funcionamento em sala de aula. E nessas múltiplas possibilidades está a busca pelo conteúdo/informação, a compreensão do conteúdo do texto, a linguagem e a interação professor-aluno-texto. Nessa perspectiva, entende-se que as ações e os discursos dos professores estão relacionados a modos distintos de trabalhar a leitura. Assim, o modo como a leitura é proposta pode fechar ou não os sentidos dos textos, inviabilizando ou permitindo interpretações ou assumindo um sentido único para o texto.

Assim, os dados evidenciam que algumas práticas de leitura dos professores ao privilegiar apenas um modo de leitura limitaram as possibilidades leitoras dos alunos, como identificado em História, em que predominou a leitura individual e silenciosa, e em Educação Artística, que apresentou percentual predominante de leitura do professor.

Os diferentes modos de leitura também estabelecem diferentes relações entre o professor e o aluno, bem como entre o professor, o aluno e o texto. Essas relações dependem das condições de produção, ou seja, do contexto e das posições relativas dos sujeitos. E como afirma Orlandi (1988, p. 11), “é nessa posição histórica e socialmente determinada – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – que constitui as condições de produção da leitura”.

Nesse sentido, sob a perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, considera-se que são múltiplos e variados os modos de leitura possíveis, propostos ou presentes dentro e fora da sala de aula. Esses diferentes modos de leitura indicam diferentes formas de relação dos sujeitos-leitores com o texto, no qual essas relações estão intimamente ligadas ao contexto em que a leitura se dá, suas finalidades, explícitas ou implícitas, enfim, ao seu funcionamento, subentendendo um imaginário. (ORLANDI, 1988, 1999)

Portanto, pensar as práticas de leitura na perspectiva discursiva implica o deslocamento na posição de quem diz, ou seja, o aluno tem voz em sala de aula, tem

possibilidade de interpretar e de se colocar como parte integrante do processo de produção de sentidos.

Como defendido por Rojo (2001b, 2004 e 2009) e Dolz e Schneuwly (1998, 2004) sob a influência da vertente discursiva, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações de língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino de leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita.

Como visto, o ensino baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-la como prática social. Nessa perspectiva, o letramento escolar, que envolve o processo de didatização da leitura, precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele. Isso implica trazer para a sala de aula os contextos significativos de leitura, que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores.

Como observado por Geraldi (1983, 2006); Rojo (2001b, 2004 e 2009) e Dolz e Schneuwly (1998, 2004), o contexto atual demanda reconstrução da prática de ensino com base nas experiências docentes e nas novas orientações de didatização da leitura. Portanto, ser um professor empenhado em transformar sua prática, de forma a contemplar a perspectiva do letramento, implica ter em mente alguns princípios ou diretrizes norteadoras desse novo fazer.

Peixoto, Silva e Ferreira (2005) também destacam como papel do professor nesse contexto: investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; desenvolver, no aluno, por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros do discurso e capacidades de leitura para o exercício da cidadania; incentivar o aluno a praticar a leitura crítica e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; e, finalmente, desenvolver uma metodologia de avaliação formativa (GOMES, 2003), atentando para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes.

No próximo capítulo, apresenta-se uma análise das práticas de leitura sob a ótica das capacidades.

6 PRÁTICAS DE LEITURA SOB A ÓTICA DAS CAPACIDADES

Neste capítulo, são apresentados e analisados três eventos de leitura desenvolvidos pelos professores nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês. O objetivo com este capítulo é dar a conhecer as práticas de leitura que foram desenvolvidas na 8ª série do Ensino Fundamental na escola pública municipal em Belo Horizonte, à época da pesquisa, bem como os gêneros do discurso que fizeram parte dessas práticas, e, com base nessa caracterização, analisar o modo com que os alunos realizaram as atividades de compreensão do texto.

Para alcançar tais objetivos, procurou-se responder a duas questões de pesquisa: Que práticas de leitura são desenvolvidas na segunda fase do Ensino Fundamental no contexto escolar observado? As interações entre professor e aluno e entre os alunos interferem na construção dos sentidos e compreensão dos textos?

A escolha dessas aulas se justifica por considerar que elas ilustram o trabalho com leitura em diferentes disciplinas curriculares e apresentam evidências sobre as oportunidades de aprendizagem construídas por professores e alunos e, conseqüentemente, demonstram as capacidades de leitura mobilizadas pelos alunos ao longo das interações em sala de aula e das práticas de leitura implementadas.

Cabe acrescentar, ainda, que neste trabalho evento de leitura é considerado como todas as práticas de leitura mediadas por um texto. Com base em Heath (1983, 1996), entende-se evento de letramento como situações que envolvem práticas de leitura e escrita por determinado grupo social. De acordo com a autora, um evento de letramento pode ser entendido como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. (HEATH, 1982, p. 93)

Adotou-se a noção de eventos de letramento para identificar situações em sala de aula em que portadores de escrita constituíram parte integrante da interação entre os participantes do grupo observado. Tendo em vista o objetivo de analisar as capacidades linguísticas relativas à leitura potencialmente ativadas nesses eventos, foram escolhidos eventos e episódios nos quais os participantes estavam envolvidos em atividades de leitura.

Também Soares (2002, p. 144) utiliza o termo “evento” para nomear um acontecimento que envolve a leitura. Assim, “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação”. A análise das práticas de leitura deste trabalho focalizam professores e alunos, sujeitos socioculturais, que engajaram

em eventos e atividades de ensino-aprendizagem. Os eventos de leitura nas aulas observadas foram constituídos por determinados objetivos previamente definidos pelos professores e outros construídos na própria interação, pois os alunos interferem, participando, dando novos sentidos e significados às atividades formuladas pelos professores.

O limite do evento foi o tempo de utilização de um texto, numa determinada atividade de leitura. O conteúdo de análise foi o modo de ler, de discutir o texto em sala de aula, a maneira como os alunos realizaram as atividades de compreensão do texto. Os eventos terminaram no fim da aula ou com o término da atividade de leitura com determinado texto.

6.1. Práticas de leitura nas disciplinas do currículo escolar

Nesta pesquisa o pressuposto teórico consiste em uma concepção de leitura que considera que o processo ensino-aprendizagem da leitura na escola deve envolver todas as disciplinas do currículo escolar. Essa é uma preocupação presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, defendidas pelos pesquisadores da educação e objeto de preocupação de alguns professores em sua prática docente.

No QUADRO 11, extraído do ANEXO 5, são apresentados os eventos de leitura selecionados para análise. Esse quadro torna visível: o que se lê? gênero discursivo; onde se lê? suporte textual; como se lê? modos de leitura e para que se lê? objetivos da leitura. Os ANEXOS 10, 11 e 12 respectivamente, contêm os eventos de leitura na íntegra.¹¹⁵ Os eventos e subeventos selecionados neste subitem, são parte constitutiva da descrição dessas aulas e serão retomados na análise por meio de episódios que revelam como o outro, professor e aluno, interferiram na construção dos significados dos textos.

Nesse sentido, para análise dos dados, foram retomadas as concepções do Círculo de Bakhtin sobre interação, dialogismo e compreensão ativa, como também os construtos de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, como os conceitos de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), Mediação, dentre outros.

¹¹⁵ As aulas foram gravadas tendo como suporte uma câmara posicionada no fundo da sala. Ao longo das aulas o foco da câmara foi controlado e registrados dados sobre os eventos no Caderno de campo. As transcrições foram realizadas com base nesses dois recursos, portanto, o registro na íntegra não significa completo. Ele contém limites espaço-temporal e registra o que foi possível captar em cada aula via câmara e registro manual da pesquisadora. (OCHS, 1979; SPRADLEY, 1980; ERICSON, 2001 e 2006)

QUADRO 11
Eventos de leitura nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês

Evento Data	O que se lê? Gênero do discurso	Onde se lê? Suporte textual	Como se lê? Modos de leitura	Para que se lê? Objetivos da leitura
Ciências 162 03/08/07	Artigo de divulgação científica Textos produzidos pelos alunos sobre drogas	Folha xerocopiada Caderno	Silenciosa, Individual e coletiva	Conhecer e refletir sobre o problema das drogas e suas principais consequências.
Geografia 163 09/08/07	Unidade 4 Consumo, meio ambiente e desigualdades no espaço global	Livro didático	Silenciosa, individual e coletiva	Analisar criticamente a questão do consumismo e do desperdício, incentivando a preservação do meio ambiente Avaliar a leitura e a interpretação dos alunos.
Inglês 193 20/09/07	Depoimentos dos Internautas Adolescentes sobre: Who I am? What do I want to be when I grow up? How do I want the world to be better when I grow up?	Site da internet: www.kidlink.org	Oral e em dupla	Ler e interpretar depoimentos de internautas adolescentes de diferentes países sobre temas de vida e cidadania; Participar da rede mundial de cidadania em prol da construção de um mundo melhor

Fonte: Caderno 2, Notas de campo etnográficas, Ciências – p. 8-10b, 2007, gravação, fita 52, 3/8/2007; Geografia – p. 10b-13b, 2007, gravação, fita 52/53, 9/8/2007; Inglês – p. 83-84, 2007, e gravação, fita 69, 20/9/2007.

Vygotsky (1930) ao tratar da aprendizagem e do desenvolvimento, defende a criação de espaço no qual o aluno entra como ator de seu desenvolvimento, levando em consideração suas capacidades individuais em relação ao objeto de estudo, assim como suas potencialidades de aprendizado na interação como os pares e com o professor. Em outras palavras, com base no conceito Vygotsky de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), defende-se um ensino que atue sobre o que o aluno já sabe e nas potencialidades de seu aprendizado nas interações com o outro.

Nessa perspectiva, na metodologia de análise procurou-se compreender e descrever os processos e fenômenos discursivos, a partir de seu contexto de produção – as aulas e as interações que nela se desenvolveram – apoiando-se, também, na perspectiva enunciativa bakhtiniana, que busca considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos a partir da dimensão histórica e social em que estes se inserem. Nessa medida, a linguagem foi tomada como interlocução e lugar de interação humana. Assim, foram consideradas as situações discursivas tais como ocorreram e as condições de enunciação específicas dos eventos em sala de aula.

Com base nas contribuições de Bakhtin (1929), a análise desenvolvida neste estudo partiu do contexto de produção das aulas e dos enunciados que circularam; das interações produzidas pelos participantes e da descrição e análise dessas enunciações como fenômeno de ensino-aprendizagem. Coerente com essa perspectiva adotada, o foco de análise foi, principalmente, a forma como os alunos construíram os sentidos dos textos e como a interação professor-aluno, aluno-aluno interferiu nessas construções. (VYGOTSKY, 1930)

No QUADRO 12, apresenta-se uma síntese descritiva e contrastiva dos eventos de leitura desenvolvidos em sala de aula nas disciplinas de Ciências, Geografia e Inglês. Ele contém as categorias de análise apresentadas e exploradas neste capítulo, a saber: modos de leitura, gênero do discurso e veículo de circulação, atividades de leitura realizadas pelos alunos, prática de ensino implementada pelos professores e as capacidades de leitura ensinadas/aprendidas nas práticas letradas¹¹⁶. A caracterização e análise dessas categorias nos episódios fornecerá elementos para a compreensão das práticas de leitura e, conseqüentemente, apreensão do modo utilizado pelos alunos para compreensão do texto.

¹¹⁶ Considera-se importante esclarecer que a última linha no QUADRO 12 sobre as “Capacidades de leitura ensinadas e aprendidas nas práticas de ensino” ficará em branco. Espera-se, ao final da análise dos episódios de Ciências, Geografia e Inglês, ter elementos para responder à terceira questão focalizada na tese.

QUADRO 12
Síntese descritiva e contrastiva dos eventos de leitura

Categorias de análise	Ciências	Geografia	Inglês
Modos de leitura	Silenciosa, individual e coletiva: realizar atividade de compreensão de texto individualmente e participar de correção oral coletiva	Silenciosa, individual e coletiva: realizar atividade de compreensão de texto individualmente e participar de correção oral coletiva	Oral e em duplas: realizar atividades de compreensão de texto em dupla.
Gêneros do discurso e veículo de circulação	Artigo de divulgação científica – Fotos – Gráficos – Charges – Desenhos Textos produzidos pelos alunos	Livro didático – Mapa-múndi – Citação trecho obra literária – Citação trecho obra científica – Propaganda – Fotos – Tabela	Site da internet <i>Kidlink</i> – Apresentação do projeto – Convite – Mensagens – Depoimentos – Fotografias – Desenhos de internautas
Atividades de leitura realizadas (alunos)	– Acompanhamento da leitura – Destaque de pontos importantes do texto – Discussão do texto lido	– Acompanhamento da leitura – Interpretação e análise de pontos considerados importantes – Discussão do texto lido.	– Leitura individual: – Discussão em dupla dos depoimentos – Consulta de vocabulários no dicionário – Registro de informações importantes
Prática de Leitura implementada (professor)	– Coordena a leitura oral e incentiva a apresentação espontânea dos alunos para tomar a vez no discurso – Comenta pontos considerados centrais nos textos dos alunos – Problematisa o texto lido a partir de questões, reflexões, motivando a participação dos alunos nas discussões	– Coordena a leitura oral e indica quem tem a vez no discurso – Expõe o conteúdo do texto após a leitura dos alunos; – Problematisa o texto lido e envolve os alunos na discussão e compreensão do mesmo – Avalia a leitura e a interpretação dos alunos	– Orienta os alunos sobre a forma de manejar o site e ler os depoimentos dos adolescentes – Orienta os alunos sobre a forma de utilizar o dicionário – Orienta os alunos solucionando dúvidas sobre vocabulário – Incentiva a adoção do trabalho colaborativo na leitura do texto e no manuseio do computador
Capacidades de leitura ensinadas e aprendidas nas práticas de ensino			

Fonte: Caderno 2, Notas de campo etnográficas, Ciências – p. 8-10b, 2007, gravação, fita 52, 3/8/2007; Geografia – p. 10b-13b, 2007, gravação, fita 52/53, 9/8/2007; Inglês – p. 83-84, 2007, e gravação, fita 69, 20/9/2007.

A análise descritiva e contrastiva dos eventos de leitura nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês aqui apresentada evidenciam as ações e discursos de professores e alunos no contexto da sala de aula. Quanto ao *modo de leitura*, predominaram as leituras silenciosas, individual e coletiva, acompanhadas pela professora e pelos alunos.

Em Inglês, a leitura tem uma especificidade – os alunos foram envolvidos em atividades com leitura de textos em língua estrangeira. Nessa aula, os alunos tiveram tempo de ler individualmente e em dupla, esclarecendo dúvidas com a professora e com os colegas. Nesse caso, a leitura realizada pelos alunos pode ser denominada de leitura instrumental com nível de proficiência elementar. Com a ajuda dos pares e da professora, os alunos foram capazes de compreender as ideias gerais explícitas no texto.

Em Geografia, a leitura foi utilizada para introdução de conteúdo do livro didático. Após a leitura de determinado trecho, a professora expôs conteúdos, discutiu aspectos considerados importantes do tema.

Já em Ciências, a leitura significou oportunidade para socializar textos produzidos sobre os conhecimentos adquiridos.

Geraldi (2006) critica a produção de textos na escola quando se tem o professor como único leitor, pois, nesse caso, a situação de emprego da língua é artificial. No caso da aula de Ciências, vê-se a professora ampliando o espaço de interlocução dos alunos. Também Leal e Moraes (2004) lembram que na escola os alunos podem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com diferentes interlocutores em situações de interação comunicativa contextualizada. O professor pode mediar esse processo, criando situações significativas que estimulem o aluno a escrever. Portanto, o aprendizado da produção de texto, como qualquer outro, é um processo social de construção dos significados por parte do aluno, em sua interação com os textos, pessoas e situações. Nesse caso, a capacidade de reflexão sobre os textos pode ser alcançada quando o aluno lê o seu texto mas também quando escuta a leitura dos colegas. Nessa perspectiva, cabe ainda acrescentar que a reflexão sobre os modos de leitura (individual, silenciosa, em voz alta ou em dupla, por exemplo) inclui o trabalho com o contexto da produção do texto a ser lido: informações sobre o gênero, sobre o autor do texto, objetivos da leitura, dentre outros aspectos.

No que diz respeito ao *gênero do discurso*, observa-se que nas aulas em foco circularam diferentes gêneros. O livro didático foi utilizado em Ciências, mas não predominou nas aulas. Identificou-se a presença de quatro gêneros principais: artigo de divulgação científica, texto escolar, livro didático e o site de Internet Kidlink. No QUADRO 15, é possível ver em cada aula o gênero principal e os que foram nele incluídos. Em

Ciências, o artigo de divulgação científica incorporou fotos, desenhos, gráficos e charge. Já o livro didático de Geografia explorou o mapa mundi, a citação de obra literária, a citação de obra científica, a propaganda, as fotos e a tabela. Também em Inglês, o gênero site de internet incorporou apresentação do projeto, convite, depoimentos, fotos e desenhos de internautas. A inclusão de gêneros em um gênero principal é chamada de fenômeno de intercalação ou hibridização¹¹⁷ por alguns pesquisadores da área, dentre eles Brait (1996), Benette (2001), Grillo (2001), Bunzen e Rojo (2005)

Bunzen e Rojo (2005) afirmam que o livro didático de Língua Portuguesa se constituiu em gênero discursivo a partir do fenômeno complexo da intercalação de textos em gêneros diversos. Segundo as pesquisadoras, o livro didático pode ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros gêneros intercalados, como o romance (BAKHTIN, 1929/1963; 1934). O uso desse recurso enriquece o texto, dá maior visibilidade, contextualiza e ilustra o tema tratado, trazendo contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

A descrição dos gêneros que circularam nas aulas evidenciam que o surgimento sempre eminente de novos gêneros discursivos no cotidiano da sociedade modifica sobremaneira a forma de relacionar-se com a leitura e a escrita, realizada tanto pelos meios impressos como pelos meios eletrônicos de comunicação. Nesse sentido, Schnewly e Dolz (1999) lembram que a adoção de variados gêneros do discurso pode ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos dos alunos, ajudando-os a melhor interagir por meio da oralidade e da escrita.

Sobre as *atividades de leitura realizadas pelos alunos*, identificou-se participação ativa nas três aulas. Os alunos interagiram com a professora e com os colegas, participaram intensamente da discussão, atuando como sujeitos ativos no processo de compreensão dos textos. Além disso, a análise dos episódios atestam um número superior de turnos de fala dos alunos em relação ao número de turnos dos professores.

Para muitos pesquisadores, a interlocução típica do discurso em sala de aula é aquela concretizada na sequência de movimentos descrita como IRA¹¹⁸ (I – Iniciação da pergunta

¹¹⁷ O fenômeno da intercalação ou da hibridização foi identificado por Bakhtin (1934-1935/1975) ao discutir a questão do plurilinguismo no romance. Ele mostrou que há gêneros discursivos que permitem a introdução de diferentes gêneros em sua composição, tanto literários como extraliterários.

¹¹⁸ IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação) pode ser entendida como padrão interacional típico de uma aula tradicional, ou seja, iniciação da pergunta pelo professor, resposta mecânica do aluno e avaliação do professor. Esse tipo de interação estabelecido nas aulas reforça a ideia que a voz do professor, representando a instituição escola, é a que prevalece tanto em atividades por ele organizadas como no uso do livro didático e, portanto, reforça a relação assimétrica de poder na relação com os alunos (SINCLAIR: COULTHARD, 1975; WERSTCH; SMOLKA, 1993; FAIRCHOUGH, 2001). Segundo Werstch e Smolka (1993), em nenhum caso de interação no padrão IRA as enunciações foram utilizadas para criar novas significações ou considerações como estratégia de pensamento, tanto do professor como do aluno. Esses pesquisadores observaram uma ênfase no aspecto transmissão da informação.

pelo professor; R – Resposta mecânica do aluno e A – Avaliação do professor). A frequência dessas sequências e a marcante tendência de professores fazerem o primeiro e o terceiro movimento é o que torna o discurso de sala de aula tão específico. O fenômeno IRA¹¹⁹ foi identificado em escolas inglesas (BARTON, 1976), americanas (HEATH, 1982) e brasileiras (KLEIMAN, 1992). Nesse padrão de interação, o professor controla a organização dos turnos e a formulação de significados, não adota a perspectiva do aluno e não redefine a proposta de ensino, incorporando as contribuições advindas dos alunos. Ele monopoliza a fala de forma a lhe ser garantida a iniciação comunicativa. Essa responsabilidade do professor pela direção do discurso passa a ser reconhecida pelos alunos. Como resultado, tem-se a redução da participação dos alunos no discurso.

Já nesta pesquisa, identificou-se um modelo de interação diferenciado. No caso de Geografia, por exemplo, a professora discutiu o conteúdo do livro didático democraticamente, aceitando as contribuições dos alunos e mostrando grande interesse na discussão do assunto com a turma. A discussão implementada na sala de aula ajudou a verificar o conhecimento adquirido pelos alunos sobre o assunto e a estabelecer ligações entre o novo conteúdo e o conhecimento em foco. Nesse sentido, os passos propostos pelo livro didático não foi seguido rigidamente.

Em Ciências, as contribuições dos alunos oriundas da leitura dos textos produzidos por eles foram aceitas e discutidas, passando a fazer parte do percurso didático da professora.

Também em Inglês, identificou-se uma situação de interação marcada pela confiança no professor e nos pares e, conseqüente, participação no evento de letramento. Houve colaboração, troca e independência no trabalho em dupla. O professor foi visto como um mediador disponível a quem os alunos recorreram para resolver suas dificuldades de compreensão do texto.

Investigações sobre estruturas participantes em sala de aula, dentre elas, as de Au e Mason (1981) e Cazden (1988) concluem que a liberdade dada aos alunos para se dirigir ao professor e aos pares é determinante da maneira como eles aprendem a pensar sobre o que leem, quanto o é a demanda cognitiva das questões apresentadas pelo professor. Nesse sentido, os dados mostram esforços das professoras na superação dos padrões rígidos de interação. À medida que os alunos constroem algum significado textual, eles participam da aula, deixam de resistir às tarefas e vão se envolvendo nas atividades em sala de aula com maior interesse. Identificou-se nesse processo três fatores: em primeiro lugar, esses alunos

¹¹⁹ Cf. SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1982; YOUNG, 1984; EDWARDS; WESTGATE, 1987.

vivenciaram no percurso escolar várias histórias de fracasso e experimentaram nessas aulas algum tipo de sucesso; em segundo lugar, estão tendo interesses e opiniões valorizadas em sala de aula; e, em terceiro, a presença de maior intersubjetividade e aceitação da leitura produzida pelo aluno. Esses fatores são responsáveis pelo envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula.

Quanto ao aspecto *prática de ensino implementada pelo professor*, as professoras nas três aulas atuaram como mediadoras do processo ensino-aprendizagem. O papel delas foi primordial no contexto da sala de aula. Apoiando-se no processo do aluno, esse aspecto favoreceu a discussão, criou ambiente de escuta recíproca e de discussão. A metodologia adotada em sala de aula revelou uma postura menos diretiva, que contemplou o aluno como ser pensante e crítico, e, desse modo, contribuiu para a criação de situações plurais de significados do texto.

Por sua função mediadora, o professor é figura determinante na construção das relações entre os alunos e a cultura na escola. No entanto, para que a produção dessas relações se dê no sentido de uma aproximação duradoura entre os alunos e os objetos culturais (textos) é fundamental que as circunstâncias em que se engendram tais relações sejam favoráveis tanto à constituição de professores-leitores quanto à formação de alunos-leitores.

Sob a perspectiva bakhtiniana, ler é compartilhar vozes, é dialogar com outras possibilidades. Na escola, o leitor-professor pode compartilhar com o leitor-aluno suas histórias de leituras (BAKHTIN, 1934-1935/1975). Assim, o professor, ao oferecer ao aluno suas leituras, está revelando como ele foi se constituindo leitor, como foi dialogando com outros sujeitos. Se o professor das diferentes disciplinas compartilha um texto e visualiza que a leitura desse texto, na verdade, é um diálogo entre vozes, pode explorar esse texto como portador e representante de um discurso em determinado contexto social-histórico-político, com uma possibilidade de olhar, movimento e interlocução na interação com o aluno.

Finalmente, na categoria *capacidades de leitura ensinadas/aprendidas nas práticas de ensino*, como explicitado neste capítulo, um dos objetivos que se pretendeu alcançar nesta tese é identificar que capacidades de leitura os alunos mobilizaram ao longo da proposta de ensino. Propositadamente, essa linha, no QUADRO 12, ficou em branco. Espera-se ao final da análise dos episódios de Ciências, Geografia e Inglês ter elementos que possibilitem responder à terceira questão focalizada na tese, a saber: Que capacidades de leitura foram ensinadas/aprendidas nas práticas de ensino?

Além disso, será importante retomar o discurso da aprendizagem e do ensino das capacidades. Elas são a meta do ensino, o norte da prática na sala de aula, o referencial de

sucesso ou do fracasso das instituições escolares. São, portanto, imprescindíveis para os alunos se tornarem cidadãos com plenos direitos e deveres, responsáveis, críticos e ativos na sociedade. No entanto, junto com a relevância de seu papel, depara-se com a dificuldade inerente à sua aquisição e ao seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, ao desenvolver o grau de letramento dos alunos, o professor estará dirigindo o trabalho para práticas que visem à capacidade de utilizar a leitura e a escrita para enfrentar os desafios da vida em sociedade e de fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

6.1.1 Práticas de leitura no evento de Ciências

A aula de Ciências, número 162, aconteceu no dia 3/8/2007. A Prof^a Rosana preparou um seminário para leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema Drogas. O ANEXO 10 contém a transcrição da aula de Ciências na íntegra do que foi possível apreender nesse dia. Em aulas anteriores, os alunos leram o texto de divulgação científica: “Drogas: cuidando da saúde”, participaram de aula expositiva e, ao final, produziram um texto-síntese sobre o que aprenderam a respeito dessa temática.

De acordo com a professora, o objetivo central dessa aula foi conhecer e refletir sobre o problema das drogas e suas principais consequências. Para iniciar a discussão do tema, os alunos leram o gênero artigo de divulgação científica “Drogas: precisamos delas?”¹²⁰

Nessa aula de Ciências, o modo de leitura predominante foi individual e em voz alta. A turma acompanhou a leitura realizada por alguns alunos e, em seguida, eles discutiram o texto, destacando pontos considerados importantes. A professora, por sua vez, coordenou a leitura oral e incentivou a apresentação espontânea dos alunos para tomar a vez no discurso, lendo o texto produzido, comentou pontos considerados centrais nos textos dos alunos e problematizou o texto lido com base em questões reflexivas que foram centrais na participação deles.

¹²⁰ DROGAS: precisamos delas? *Galileu Especial*, ago. 2003.

QUADRO 13
Evento de letramento de Ciências

Hora	Sequência interacional	Subeventos	Espaço interacional – EI
8:10 a 8:13	Preparando a turma para o seminário (Linhas 1-22)	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecendo os objetivos do seminário – Esclarecendo dúvidas dos alunos – Definindo círculo como organização física da sala de aula – Convidando os alunos para participar do debate – Solicitando atenção e silêncio dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> P – TI P – TI P – TI P – TI P – AE
8:13 a 8:58	Lendo textos sobre o tema drogas (Linhas 23-285)	<ul style="list-style-type: none"> – Indicando quem tem a vez na leitura – Lendo textos produzidos sobre o tema drogas – Participando do debate sobre pontos centrais do tema drogas – Explorando pontos centrais nos textos produzidos pelos alunos – Compreendendo o texto apresentado pelo colega – Incentivando a participação dos alunos na leitura do texto – Definindo modos de leitura – Relatando fatos do cotidiano sobre o uso de drogas – Avaliando o texto produzido pelos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> P – TI A – T A – T P – TI, A – T, A – P P – TI, A – T P – TI P – TI, A – TI, A – T A – T, A – P P – TI, A – T, A – P
8:59 a 8:59	Encerrando a aula (Linhas 286-288)	<ul style="list-style-type: none"> – Conversando sobre o Documentário Cidade de Deus – Fazendo anotações no material pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> A – T T – I

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 8-10b, 2007, e gravação, fita 52, 3/8/2007.

Legenda: P-TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P-AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

O QUADRO 13 representa o evento de Ciências. As colunas da esquerda para a direita apresentam o horário, a sequência interacional, o subevento e o espaço interacional. Com base nas contribuições de Tannem e Wallat (2002), essa aula foi dividida em três sequências interacionais. Em *Preparando a turma para o seminário* (linhas 1-22), a professora estabeleceu os objetivos do seminário, esclareceu dúvidas dos alunos, organizou o espaço da sala de aula e incentivou a participação nas discussões.

Na segunda sequência interacional – *Lendo textos sobre o tema Drogas* (linhas 23-285) – são apresentadas as ações da professora e dos alunos para compreensão do tema “drogas”. A sequência começa com a indicação de quem tem a vez na leitura. Nessa aula, sete alunos tiveram oportunidade de ler para os colegas e para a professora o texto produzido sobre o tema drogadicção. Essa sequência constitui a parte central do processo de análise e será retomada, ainda neste capítulo, como estudo microetnográfico das práticas de leitura em sala de aula.¹²¹

Já a terceira sequência interacional – *Encerrando a aula* (linhas 286-288), observa-se que influenciados sobre o tema, alguns alunos conversam sobre o Documentário Cidade de Deus que contém exemplos reais dos problemas provocados pelas drogas. Outros, ainda no final da aula, fazem algumas anotações no material pessoal.

Episódio 1 (linhas 2-4, 22)

No início da aula, a Prof^a Rosana explicou para os alunos o que seria feito naquele dia em Ciências, conforme trechos descritos abaixo:

2.	Prof^a: [inaudível] [...] Para poder colocar em pauta na discussão, está bom? Então a redação vai ser um incentivo para começar uma discussão sobre o assunto, que nós, na verdade, não chegamos a debater muito, não é?
3.	Vera: Debatermos já, fessora.
4.	Prof^a: É [...] Mas cada hora de um jeito diferente. Então, agora, talvez, possa fluir o assunto [...].
22.	Prof^a: Vamos pensar um pouco, refletir a partir da leitura do colega [...] Porque às vezes, você pensa de um jeito e o seu colega pensa de outro. E quando a gente troca essas informações, essas ideias, a gente enriquece a nossa forma de pensar. Então muitas vezes esse debate aqui ele se faz necessário pra gente crescer mais. Crescer mais para fazermos juntos. Então, quem vai ler primeiro?

¹²¹ Cf. CASTANHEIRA *et al.*, 2001; BLOOME *et al.*, 2008; BAKER, GREEN; SKUKAUSKAITE, 2008.

Ao propor a leitura dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema “Drogas” e anunciar a importância de discuti-lo, a Prof^a Rosana menciona a função da leitura naquele momento e sua relevância no processo ensino-aprendizagem, postura essa defendida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e por autores como Rojo (2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005), Schneuwly e Dolz (1997, 2004), Plaut (2008) e Sturtevant *et al.* (2006) sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita na escola numa perspectiva enunciativa da linguagem.

Além disso, Rosana demonstra reconhecer a leitura como procedimento central para que o aluno se aproprie da função social do que vai ser trabalhado em sala. Ao apresentar sua proposta, a professora informa o porquê da realização de determinada tarefa. Nesse sentido, a prática de leitura se norteou pelo reconhecimento da heterogeneidade da interpretação dos alunos com base na escuta do sentido dado ao texto. As condições de produção do texto de divulgação científica que antecedeu a produção de texto dos alunos foram apresentadas por meio da leitura dos dados escritos na fonte bibliográfica. Os alunos tiveram acesso à revista *Galileu*, citada, veículo de circulação do artigo, receberam informações sobre o autor do artigo e conheceram os motivos que o levaram a publicar esse texto, determinado pela época e contexto social, marcado também pela atuação política do autor em defesa da vida e da luta contra o consumo de drogas.

A concepção de aprendizagem que orientou essa prática pode ser representada pela própria concepção de leitura da professora, que ouviu e valorizou a produção e a interpretação de muitos leitores, bem como confrontou pontos de vista mediante o levantamento de diferenças e semelhanças nas diversas leituras dos alunos. Dessa forma, autor e texto não tiveram estatuto de autoridade autônomos, mas de possibilidade relativa, ou seja, os alunos puderam interpretar o texto com base nas relações apreendidas entre os elementos que constituem a leitura, isto é, texto/autor/leitor/sociedade.

Na análise dos episódios, foram focalizadas as condições de produção em que essa prática de leitura se deu, mostrando-se que a atuação da professora que se caracterizou por uma postura reflexiva e dialógica foi decisiva no sentido de criar oportunidades para que os alunos pudessem ler e compreender os textos em sala de aula.

Episódio 2 (linhas 47-71)

47.	Prof^a: Então vamos passar pra frente. Nina, você quer ler agora?
48.	Nina: Eu não! Eu estou olhando aqui, eu estou com vergonha [...]
49.	Fernando: Vai lá, sô, você é boba? Ninguém vai te zoar não!
50.	<i>((Pesq.: Nina muda de ideia e pega seu texto e se prepara para ler.))</i>
51.	Roberto: Olha que legal, a Nina faz tudo.
52.	<i>((Pesq.: A aluna começa a ler o seu texto. Fala acelerada.))</i>
53.	Nina: Tá bom. “Drogas [...]. Drogas são substâncias capazes de modificar o funcionamento do organismo. Algumas das muito faladas são maconha, crack, êxtase, cocaína e álcool. Muitas pessoas, geralmente jovens, começam a usar drogas por influência dos amigos ou brigas na família. Começam a usar para relaxar, falam que não vão viciar e muitas vezes, em apenas uma única vez depois de ter usado, já viciam e se tornam dependentes. Não conseguem controlar a vontade de usar a substância. A pessoa começa a mudar de comportamento, a se isolar, a ficar agressiva e tem várias outras reações que as drogas lhes causa [...]. Há três categorias de drogas: as depressoras, as alucinógenas e as estimulantes. As drogas só trazem coisas ruins”.
54.	ANI: O quê?
55.	Nina: “[...] E muitas das vezes, a maioria delas causa situações de aborrecimento, tristezas, brigas, acidentes, doenças e infelizmente, mortes. Os fumantes têm mais chance de adquirir doenças cardíacas. Os que consomem álcool têm várias reações no organismo. Agora, fala sério. Que bobagem é essa? No mundo das drogas, vícios e dependências, eu quero é distancia! Dois pontos”.
56.	Prof^a: Interessante demais!
57.	<i>((Pesq.: VA bate palmas para a leitura de Nina. Ela sorri um tanto envergonhada.))</i>
58.	Prof^a: Você colocou aí dados importantes, não é?
59.	Lilian: Eu achei, professora, que ela tem razão droga só traz coisas ruins.
60.	Vera: Eu achei que ela, assim, tudo o que ela falou é verdade, porque a maioria das vezes é briga na família.
61.	Iara: É isso mesmo!
62.	<i>((Pesq.: Nina olha para os lados e sorri.))</i>
63.	Prof^a: Briga na família?
64.	Vera: É. Muitas vezes a pessoa tenta esquecer os problemas usando drogas.
65.	Fernando: Ah! Mas não é bem isso não.
66.	Prof^a: Escapar dos problemas, refugiar, mascarando com o uso das drogas?
67.	<i>((Pesq.: Alunos comentam entre si a fala da professora))</i>
68.	César: É veio, muita coisa interfere na decisão do cara.
69.	Débora: Foi interessante o que ela leu. Imagina o pulmão de quem fuma todo dia?
70.	Roberto: Ainda bem que eu nunca mexi com isso! Graças a Deus!
71.	Prof^a: O uso das drogas [...] O que leva uma pessoa a entrar no mundo das drogas, não é? Os efeitos das drogas no organismo e as consequências. Então, ela tocou em vários pontos, importantes, não foi?

Após a leitura do texto por Nina, alguns alunos apresentaram comentários que permitiram perceber que os sentidos do texto vão se construindo na interação com os colegas. Lilian toma o turno 59 e diz que a colega tem razão – “Drogas só traz coisas ruins”. Vera concorda e acrescenta: “Na maioria das vezes é briga na família” – como situação motivadora para o uso das drogas. Iara interage com as colegas e ao se sentir contemplada no discurso afirma com uma modalização apreciativa: “É isso mesmo!”

Percebe-se que o processo de compreensão ativa do grupo emerge das diferentes respostas dadas pelos alunos. Fernando, no turno 65, entra na discussão apresentando uma nova faceta da questão: “Ah, mas não é bem isso não”. César toma o turno 68 e argumenta: “É veio, muita coisa interfere na decisão do cara”. Débora também aprova a leitura da colega e faz uma inferência: “Imagina o pulmão de quem fuma todo dia”. Compreendendo a gravidade da questão, Roberto entra na discussão e diz, aliviado: “Ainda bem que eu nunca mexi com isso! Graças a Deus!” A afirmação espontânea de Roberto evidencia que a palavra do outro no processo de atribuição de sentidos do texto tem papel fundamental. Ela provoca um encontro novo e envolvente – é o momento da “compreensão ativa” postulado por Bakhtin (1970-71/1979, p. 382).

Nesse sentido, é na interação com o texto, com os pares, que cada aluno vai se constituindo sujeito do seu ato de compreender. Reitera-se que, nesta tese, leitura é entendida como processo de construção de sentidos, em que o professor cria condições para a interlocução entre leitores e entre leitor e autor, ou seja, interação entre sujeitos, em contexto social e cultural, sendo também o professor constitutivo dessa interação.

Em esquisas realizadas nos Estados Unidos, dentre elas as de Floriani (1993, 1997), Castanheira (2000) e Carter *et al.* (2005), também confirma-se a sala de aula como espaço de construção de sentidos entre aluno-aluno, aluno-texto e professor-aluno-texto. Portanto, nesse contexto, é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto, não havendo, portanto, o privilégio da voz do professor ou do autor do texto.

Coerente com essa perspectiva, Bloome (1983, 1993, 1997) considera a leitura como evento social, focalizando o relacionamento entre os participantes. Para o autor, a leitura é vista como interação. “Atividade pela qual as pessoas orientam a si mesmas, umas às outras, comunicam ideias e emoções, controlam outros e a si mesmos e se engajam em vários tipos de interação social”. (BLOOME, 1993, p. 80)

Considerar a leitura como evento social implica a criação de contextos de aprendizagem das capacidades leitoras, pois pressupõe um processo de interação e de compreensão ativa em que ocorrem trocas entre os participantes, que compartilham experiências, crenças e valores os quais podem ser desafiados, acatados, refutados ou transformados.

Episódio 3 (linhas 75-96)

75.	Prof^a: Então, não é só a curiosidade, não é? O que mais [...] Você colocou mais alguma coisa? O que leva a pessoa a buscar as drogas?
76.	Nina: É [...] influência dos amigos também.
77.	Prof^a: A influência dos amigos, não é? E depois [...]
78.	Mônica: Também pode ser outros problemas. A pessoa não fala com ninguém, fica nervoso, sei lá [...]
79.	Iara: Tem gente que usa pra relaxar também.
80.	Débora: Acho que ninguém vai fazer isso não.
81.	Lucas: Ah, pra relaxar? Faz sim.
82.	<i>((Pesq.: VA comentam sobre usar drogas para relaxar. Fala conjunta.))</i>
83.	Vera: É [...] eu conheço uma pessoa perto de casa.
84.	Célia: Ah, eu sei quem é.
85.	<i>((Pesq.: Alunos comentam entre si as suas opiniões. Professora gesticula com as mãos. Fala conjunta.))</i>
86.	Celso: Eu acho que o efeito da droga é outro.
87.	Prof^a: Agora, psiiiu [...] Vamos concentrar aqui!
88.	<i>((Pesq.: Alunos conversam sobre o tema, excesso de ruído na sala.))</i>
89.	Prof^a: Vamos colaborar, por gentileza [...] Então, depois ela falou de quê ? [...] O que a droga vai causar no organismo, a dependência, não foi isso oh Nina? Além da dependência, o que mais você acrescentou [...]?
90.	<i>((Pesq.: Alunos se calam um pouco.))</i>
91.	Nina: Foi. Eu falei sobre as categorias de drogas. E dos problemas que ela causa na vida das pessoas.
92.	<i>((Pesq.: Vários alunos observam o debate em silêncio outros estão fazendo anotação no caderno.))</i>
93.	Prof^a: As consequências são várias. É [...]. Você falou da dependência, dos componentes químicos, não é? E depois você foi nas consequências. Você classificou as drogas, não é? Ela classificou conforme os nossos estudos. Além disso, ela citou algumas das consequências das drogas: tristeza, agressão, violência, é [...] as doenças. Você tratou das drogas em geral, não foi [...] você também falou do álcool, do cigarro. Tem o problema do álcool no trânsito. Isso é sério demais.
94.	<i>((Pesq.: Enquanto fala, a professora dirige seus comentários a Nina. Nina tampa o rosto com uma das mãos coberta pela manga da blusa de frio que está vestida.))</i>
95.	Prof^a: Eu acho que ficou bom. Você tratou das drogas em geral. Muitos pontos nós comentamos nas aulas. E assim, você pegou um pouquinho de cada coisa, não foi? Você quer comentar? Quer acrescentar algo?
96.	Nina: Eu acho que é isso aí mesmo que a gente já falou.

A Prof^a Rosana participa da discussão e no turno 75 indica novas pistas que apresentam caminhos para a compreensão: “Então, não é só a curiosidade, não é? O que mais [...] O que leva a pessoa a buscar as drogas?” Observa-se, nesse episódio, que as respostas dadas pelos alunos partem do conhecimento que têm de mundo, da realidade deles. Esses alunos, em sua maioria vivem em áreas de risco social e convivem com o problema de perto. É Vera quem no turno 83 diz: “Eu conheço uma pessoa perto de casa”. Célia toma o turno ⁸⁴ e diz: “Eu sei quem é!” Nesse episódio, os alunos vão intercalando suas vozes, seguindo

pistas, ora levados pela Prof^a Rosana, ora pela corrente discursiva que vai se desenvolvendo no processo de compreensão conjunta. Nina diz no turno 76: “É influência dos amigos [...]”. Mônica argumenta no turno 78 que “pode ser outros problemas [...]”.

Os sentidos vão sendo atribuídos no interior dessa corrente discursiva como elos que se ligam e encadeiam novos sentidos. Assim, a palavra do outro, do colega, torna-se palavra pessoal na malha discursiva que vai se desenvolvendo. No turno 79 Iara levanta um novo ponto: “Tem gente que usa para relaxar”. Débora toma o turno e contesta: “Acho que ninguém vai fazer isso não”. Lucas entra no discurso confirmando o objetivo de alguns usuários apontado por Iara. Dessa vez é Celso que, provavelmente, preocupado e consciente das consequências do uso das drogas acrescenta no turno 86: “Eu acho que o efeito das drogas é outro”. No final do episódio, a Prof^a Rosana retoma pontos do texto de Nina, fazendo uma apreciação positiva dele.

Observou-se um movimento que permitiu que o sentido da enunciação fosse construído com base no encontro com os outros sentidos que o precederam e o sucederam. Nas palavras de Bakhtin (1970-1971/1979, p. 386), “[...] o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um ‘sentido em si’. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente”. Aconteceu, então, um encontro de dois textos: o texto de Nina com aquele que foi elaborado pelos sujeitos como reação ao primeiro. Conforme Bakhtin (1955-1961/1979) a segunda consciência tornou-se presente, ou seja, a consciência de quem toma conhecimento de um texto e busca (re)construí-lo. Na perspectiva bakhtiniana, um texto não está pronto e acabado, ele não é um objeto para ser observado passivamente. Desse modo, a segunda consciência é responsável pela produção de um novo texto, determinado por um acontecimento novo produzido pelos participantes.

Episódio 4 (linhas 128-161)

128.	Prof^a: Psiiiu! Pessoal, ela vai começar a leitura. [...] Dá licença, por favor.
129.	<i>((Pesq.: Célia sorri e segurando a folha, espera para começar sua leitura.))</i>
130.	Célia: Eu acho que ninguém deve entrar no mundo das drogas, quem entra é porque quer. <i>((fala acelerada))</i> Eu acho que os usuários ficam sem perceber o que realmente estão fazendo.” <i>((fala acelerada))</i>
131.	Prof^a: Célia, leia um pouco mais devagar.
132.	<i>((Pesq.: Célia pára a leitura. Ela sorri por causa das brincadeiras de alguns colegas. Em seguida recomeçar a leitura.))</i>
133.	Célia: “Eu acho que ninguém deve entrar no mundo das drogas, quem entra é porque quer. Acho que para se livrar do problema, os usuários ficam fora da realidade, sem perceber que mundo é o deles. Eu vejo as drogas como uma coisa ruim, eu acho que quem as utiliza está se suicidando, está acabando com a própria vida”.

134.	Vera: Eu também [...]
135.	Célia: “Eu acho que drogas não levam ninguém à nada, pois é um produto químico que vicia quando se utiliza e vai destruindo o próprio corpo e a própria vida. Uma droga estimulante relacionada ao funcionamento do cérebro aumenta a atividade cerebral, tal como a cocaína. <i>((fala acelerada e baixa))</i> As drogas diminuem a velocidade de funcionamento do cérebro e a capacidade de pensar, tais como o álcool, solventes. E por último as mais perturbadoras alteram o funcionamento do cérebro, fazendo funcionar fora do normal, como a LSD, a maconha e o êxtase. As drogas sempre viciam logo para causar dependência. Os dependentes fazem de tudo para manter o vício. Alguns roubam, outros matam e outros se [...]” <i>((fala acelerada e baixa))</i>
136.	Fernando: E outros o quê?
137.	Célia: Outros se tornam traficantes.
138.	<i>((Pesq.: Caio tenta bater palmas para a leitura sorrindo para Célia.))</i>
139.	Prof^a: Eu observei que ela também falou de forma bem geral, classificou as drogas. Então, pra não ficar muito repetitivo, vou pegar alguns pontos bons pra gente debater. Porque no início, ela falou assim: “as drogas são ruins e as pessoas entram porque querem”. Não é isso? E aí, é a opinião de todos?
140.	Vera: Não!
141.	Lucas: É!
142.	Douglas: Não. As vezes a pessoa é obrigada a entrar nesse mundo.
143.	Prof^a: Então, vamos desenvolver isso.
144.	Vera: Professora, ninguém teria entrado na vida, porque [...] Entendeu?
145.	Prof^a: Não.
146.	Fernando: Como assim? Explique melhor.
147.	<i>((Pesq.: Vários alunos riem da resposta dada por Fernando para Vera. Vera tampa o rosto com as mãos))</i>
148.	Vera: É porque ela falou [...] Ah! Deixa pra lá, não vou falar mais não!
149.	Prof^a: Oh Vera! Eu quero entender, vamos!
150.	Vera: É, tipo assim, oh [...] uma pessoa sabe uma coisa da outra e fala. “Ah, eu vou contar pra fulano.” E aí o outro diz: “Ah, não [...]” “Só não conto se você provar [...]” E aí a pessoa prova. Uma vez aconteceu isso [...]
151.	César: É chantagem? Que ridículo!
152.	Vera: Aconteceu isso na minha família.
153.	Nina: É mesmo? <i>((inaudível))</i>
154.	Prof^a: Eu agora estou tentando pegar outros pontos pra não ficar muito repetitivo, não é? Senão vai tocar sempre na mesma questão. Então estou pegando algo que a gente possa desenvolver aqui no debate. Achei interessante ela falar que as pessoas entram porque querem no mundo das drogas. Aí, eu coloquei isso no debate, qual é a opinião de vocês? A Vera deu a opinião dela, para ela as pessoas são influenciadas, então muitas vezes não é porque a pessoa quer. No final ela colocou um caso de chantagem que eu não entendi muito bem.
155.	Vera: Uma pessoa sabe uma coisa da outra. Aí, eu vou e falo assim: “ Se você não experimentar, eu vou contar pra fulano”. Aí, a pessoa com medo vai e experimenta pra que a outra não conte nada. É assim.
156.	Prof^a: Sei [...]. Uma situação de chantagem faz com que a outra pessoa use e aprove.
157.	Vera: É.
158.	César: Sim, talvez.
159.	Lilian: Entendi! A pessoa fica nas mãos da outra. E começa esse jogo de empurra, não é?
160.	ANI: É, eu acho que isso acontece mesmo.
161.	<i>((Pesq.: Vários alunos fazem comentários sobre a questão colocada em discussão pela professora.))</i>

Nesse episódio, os enunciados que vão surgindo na cadeia da comunicação verbal formado por várias vozes vão compondo uma voz de autoria conjunta que vai reconstruindo, coletivamente, conferindo novos sentidos a enunciações anteriores. Célia no turno 130 iniciou a leitura do seu texto dizendo: “Eu acho que ninguém deve entrar no mundo das drogas, quem entra é porque quer [...]”. A Prof^a Rosana encaminha a rede discursiva para um aspecto ainda não contemplado: “E a, é a opinião de todos?” Vera toma o turno e afirma taxativamente: “Não”. Lucas participa da discussão e discorda de Vera. Em seguida, Douglas apresenta sua forma de ver a questão: “ Não, as vezes a pessoa é obrigada a entrar nessa vida”. Várias vozes se misturam. O texto de Célia conduziu o grupo a uma nova questão. Mais uma vez a Prof^a Rosana convida o grupo para participar do processo de discussão e entendimento do texto. Vera, mais uma vez, contribuiu apresentando um exemplo concreto, provavelmente, presenciado na região onde ela vive: “É tipo assim, oh [...] uma pessoa sabe uma coisa da outra e fala. Ah, eu vou contar pra fulano. E a o outro diz: Ah, não. Só não conto se você provar. E aí a pessoa prova. Uma vez aconteceu isso [...]”. César compreendeu a explicação dada por Vera. Ele toma o turno 151 e diz em tom enfático: “É chantagem? Que ridículo!” Vera repete a descrição do seu exemplo. A professora e outros colegas participam da teia discursiva, agora, com maior entendimento da questão. No final do episódio, no turno 159, Lilian expressa o seu processo de internalização: “Entendi! A pessoa fica nas mãos da outra. E começa esse jogo de empurra”. Um aluno não identificado (ANI) confirma: “É, eu acho que isso acontece mesmo. Motivados pela questão, vários alunos trocam comentários entre si.

Este episódio traz importantes elementos para compreensão do sentido do enunciado. Para Bakhtin (1934-1935/1975) o enunciado só existe na cadeia da comunicação verbal e, enquanto um todo, é delimitado e constituído por outros enunciados. Assim, todo enunciado tem um começo e um fim, mas ele nunca está isolado na cadeia discursiva que compõe a interação verbal. De acordo com o autor,

um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhe determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da

comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições. (BAKHTIN, 1934-1935/1975, p. 316)

Pode-se constatar que antes do início de um enunciado há os enunciados resposta dos outros. Constitui-se, assim, na esfera do “já dito, ao mesmo tempo em que se orienta para o ainda não dito do discurso resposta.

Episódio 5 (linhas 162-176)

162.	Prof^a: Quem mais? Quem discorda? Quem concorda?
163.	Eli: Eu acho que é por influência dos amigos que usam e ele pode querer experimentar, e tal, e ficar dependente.
164.	Prof^a: Então, se foi influência, você acha que ele tem maturidade suficiente? Você acha que ele teve capacidade para poder fazer essa escolha? O menor, por exemplo, pode ser responsabilizado pela escolha que ele fez?
165.	João Carlos: Eu acho que sim. Todo lugar que a gente vai hoje está falando de droga. Ele sabe que não pode, que é errado usar. Então por que entra nessa?
166.	Roberto: Ah! Tem menino de 7 anos aí que está mexendo com drogas.
167.	Prof^a: O adolescente tem discernimento suficiente? Ou será que tem outros responsáveis que também tem o seu lado aí nessa história?
168.	Nilo: É, a família também.
169.	Prof^a: O adolescente é influenciado, não é? Será que ele é só influenciado pelo lado negativo? Será que a família pode influenciar pelo lado positivo? O que vocês acham?
170.	<i>((Pesq.: A turma fica em silêncio por um momento.))</i>
171.	Roberto: Pode sim! A minha família faz isso.
172.	Prof^a: E aí, então? Se ele não tem o apoio da família o que fazer? Será que ele também não pode escolher algo positivo, saudável?
173.	Marcelo: É o caminho mais fácil, infelizmente.
174.	Roberto: É, eu ia falar isso.
175.	Vera: E também, fessora, as pessoas pegam o lado mais fácil. Você acha que eles querem o difícil. Estudar, trabalhar, fazer não sei o quê? Eles querem o fácil, dinheiro fácil.
176.	Roberto: Nossa que doidera!

A discussão do texto de Célia prossegue no Episódio 5. Observa-se que a Prof^a Rosana adota uma perspectiva dialógica que propicia ao aluno emitir apreciações, opiniões e descobrir caminhos para o uso da linguagem na construção de saberes. Ela incentiva a participação dos alunos na discussão, levantando novas implicações presentes no tema. O diálogo continua com a participação de outros alunos da turma. Eli toma o turno 163 e diz: “Eu acho que é por influência dos amigos que usam e ele pode querer experimentar, e tal, e ficar dependente”. Rosana apresenta um contraponto, questionando a maturidade do adolescente, a capacidade de fazer escolhas e de ser responsabilizado pelos seus atos. João

Carlos toma o turno 165 e diz taxativamente: “Eu acho que sim”. E ainda apresenta justificativas para seu posicionamento: “Todo lugar que a gente vai hoje está falando de drogas. Ele sabe que não pode, que é errado usar. Então, por que entra nessa?”

Pode-se inferir que para João Carlos existem informações suficientes. Não somente a escola, mas outras instituições estão preocupadas com a questão; além disso, existem projetos em defesa da saúde e qualidade de vida. Para ele, então, o que falta é a pessoa assumir uma posição consciente. Mais uma vez, Roberto, no turno 166, traz exemplos do contexto social que mostra a gravidade da questão: “Tem menino de 7 anos aí que está mexendo com drogas”. Provavelmente, por trás da sua afirmação está presente a consciência de que essas crianças têm seus direitos negados e deveriam ter na infância outro tipo de experiência que não as relacionadas com o mundo das drogas. A Prof^a Rosana então problematiza a questão: “[...] Será que tem outros responsáveis que também tem o seu lado aí, nessa história?” Atento à malha discursiva desse momento, Nilo toma a palavra e diz: “É, a família também”. Mais a frente, a Prof^a Rosana mostra que o adolescente está em processo de desenvolvimento e que a influência pode acontecer por diferentes perspectivas. O breve momento de silêncio da turma demonstra que os alunos pensam sobre a complexidade da questão. Roberto quebra o silêncio e revozeia¹²² com expressividade. “Pode sim! A minha família faz isso”. Consciente de que essa não é a realidade de muitos adolescentes e que nem sempre o direito a família tem sido garantido, a Prof^a Rosana argumenta: “E aí, então? Se ele não tem o apoio da família, o que fazer?” As respostas de Marcelo, Roberto e Vera são coincidentes e chegam a concluir que, por não ter boas influências, o adolescente acaba escolhendo “o caminho mais fácil”.

O episódio termina com uma expressão espontânea de Roberto: “Nossa! Que doidera!” Isso que evidencia que ele está participando, na interação com os pares, de um processo de aprendizagem que está em constante reelaboração e construção. Portanto, o “Nossa! Que doidera!” revelam facetas do seu processo de compreensão ativa.

Os eventos da sala de aula apontam indícios do processo de internalização vivido pelo grupo, a reconstrução interna de uma operação externa. Vygotsky (1930/1998) afirma que toda função psicológica superior foi antes externa, ou seja, foi social na sua origem. Assim, o autor destaca o papel do outro como mediador para o funcionamento intrapsicológico. Nessa perspectiva, conclui-se que o indivíduo inicialmente necessita do outro para realizar aquilo

¹²² A expressão “revozeia” foi extraída das técnicas discursivas de revozeamento (*revoicing*) de O’Connor e Michaels (1996). *Revoicing* foi traduzido por alguns estudiosos como revozeamento e pode ser entendido como um tipo de reelaboração expressiva (oral ou escrita) de contribuição do aluno no processo de discussão. De acordo com os autores, o *revoicing* deve ser intencionalmente promovido, partindo de uma palavra do professor interessado em engajar alunos na teia discursiva.

que, mais tarde, conseguirá realizar sozinho. Identifica-se nesse processo de interação a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetivos. Em outras palavras, o homem pode agir e pensar sobre os objetos e relacionar-se com o mundo por meio da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual faz parte.

Bakhtin (1952-1953/1979), numa perspectiva dialógica da linguagem semelhante à discussão de Vygotsky (1934/1993) sobre a ZPD, aponta a importância do permanente diálogo com outros enunciados e outras vozes e em interação constante com seus interlocutores para a construção de novos saberes. Na perspectiva vygotskyana, o aspecto interacional dialético na organização da ZPD é um fator primordial para a aprendizagem, pois mediante a construção de espaços de aprendizagem os alunos podem desenvolver novas capacidades.

Segundo Vygotsky (1934), tanto o que é oferecido aos alunos – por exemplo, conhecimentos linguísticos – quanto o modo como a interação é organizada são elementos cruciais de mediação, pois se a intervenção pedagógica não estiver acima do nível de desenvolvimento real dos alunos, e se não for significativo, isto é, que tenha funcionalidade na vida cotidiana, não haverá aprendizagem e, conseqüentemente, não promoverá o desenvolvimento. De acordo com o autor, “a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer”. (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 118)

Cabe ressaltar ainda que, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), ao propor o trabalho com a leitura de textos produzidos pelos alunos, a Prof^a Rosana cria condições que favorecem o desenvolvimento de capacidades de uso ou prática social da linguagem. Geraldí (2004), também, ao discutir o trabalho de leitura com texto, mostra que a multiplicidade de leituras não é resultado do próprio texto em si, mas, sim, resultado dos múltiplos sentidos produzidos nas diferentes condições de produção de leitura:

Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo. (GERALDÍ, 2004, p. 108)

Como consequência desse enfoque dado à leitura, o contexto de produção é ampliado, uma vez que os elementos que integram o contexto de produção, circulação e de recepção do texto produzido e do texto lido não se restringem ao modelo padronizado – por exemplo, de

localização de informação no texto –, mas ganha novos sentidos e significados construídos pelos participantes no contexto da sala de aula.

Episódio 6 (linhas 195-209)

195.	Prof [: Então vamos ouvir o André. Você quer ler?
196.	<i>((Pesq.: André começa a leitura do texto.))</i>
197.	André : “Nesse estudo eu pude entender que drogas, pelo menos a maioria delas, são naturais e outras sintéticas. Você sabe que essas drogas irão fazer com o seu organismo? É acabar com ele lentamente. Até que você chegue a um ponto que já está tão debilitado que não aguenta mais e acaba morrendo. Na minha opinião, as pessoas usam drogas quando tem problemas na sua família e por não aguentarem mais esses problemas. Usam também quando acham que essas drogas lhes farão bem. Mas como você pode perceber, isso não é verdade. É justamente o contrário. Eu tenho a sorte de não ter esses casos na minha família, mas já vi pessoas usando esses tipos de coisas nas ruas, em jornais e telejornais. Essa é a minha discussão”.
198.	Prof [: Essa é o quê?
199.	André : Minha discussão.
200.	Roberto : Oh! Parabéns pro menino aí, oh!
201.	<i>((Pesq.: Colegas batem palmas para André.))</i>
202.	Prof^a : André, comenta algo para nós sobre o seu texto [...]
203.	André : Porque o usuário, tipo assim, as pessoas que usam, elas acham que estão fazendo um bem pra elas. Mas, na verdade, elas estão acabando com o organismo delas lentamente, entendeu?
204.	Prof^a : Será que as pessoas que usam drogas têm conhecimento do mal que a droga faz no organismo? Porque às vezes, a pessoa conhece o lado prazeroso, mas será que o mal provocado ela conhece?
205.	<i>((Pesq.: Vários alunos trocam ideias sobre a questão levantada pela Prof^a Rosana.))</i>
206.	Vera : Depende da pessoa, aí vai de cada um.
207.	Iara : É, tem gente que sabe que faz mal e mesmo assim usa.
208.	Nina : Tem gente que não está nem aí pra saúde.
209.	César : Ah, mas eu acho que a informação não chega assim sabe, completa pra todos não.

No Episódio 6, turno 197, André começa a leitura de seu texto afirmando: “Nesse estudo eu pude entender [...]” Além de assumir a autoria, André explicita o seu processo de aprendizagem e de compreensão ativa. Esta atitude volta a aparecer no turno 204 quando a Prof^a Rosana incentiva o aluno a comentar parte do texto lido. Rosana faz perguntas, não com o espírito do padrão IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação), mas perguntas com a finalidade de incentivar a participação. Essa prática favorece o dialogismo, a compreensão ativa e responsiva entre os alunos. Esse episódio e os demais analisados mostram que a responsividade constitui uma das formas mais importantes de relações dialógicas que acontece entre enunciados e diferentes vozes, entendido não apenas em relação de concordância, mas também como rejeição, confronto, confirmação ou complementação.

Como elo na comunicação discursiva, o enunciado está ligado a elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

Fiorin (2006) considera o conceito de dialogismo o princípio unificador da obra de Bakhtin. O autor lembra que o dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem, que faz um enunciado constituir-se sempre em relação a outro. O dialogismo também é uma forma composicional. São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso. Além disso, o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. Assim, para o autor,

quando se fala em dialogismo constitutivo, pensa-se em relações com enunciados já constituídos e, portanto, anteriores e passados. No entanto, um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precederam e que o sucederam na cadeia de comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para uma resposta, seja ela concordância ou uma refutação. (FIORIN, 2006, p. 32)

Já Brait (2003, p. 3) concebe o dialogismo como o “espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto”. Desse modo, o dialogismo é visto como fenômeno que pressupõe relação entre discursos, entre interlocutores e entre pontos de vista construídos num processo histórico. Assim, o dialogismo opera em vários níveis: nas relações entre interlocutores, na interação entre autor e leitor ou entre diferentes leitores – por exemplo, nas relações do texto, com outros discursos e textos, pois os discursos são caracterizados pela pluralidade de vozes e do texto com o contexto, pois há um vínculo indissolúvel entre linguagem e vida. Em outras palavras, nenhuma significação é dada, somente se constrói dialogicamente. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992)

Como visto, a pergunta da professora criou um quadro dialógico, abrindo espaço para que os alunos discutissem a questão desenvolvendo o processo de compreensão pelo pensar juntos. No turno 206, Vera expressa sua posição: “Depende da pessoa. Aí vai de cada um”. Iara toma o turno 207 e argumenta: “É, tem gente que sabe que faz mal, mas usa”. Em seguida, Nina demonstra concordar com a colega e faz uma inferência com base nos seus conhecimentos prévios. “Tem gente que não está nem aí pra saúde”. É notável que César, no turno 208, final do episódio, cria um contexto favorável à compreensão ao afirmar: “Ah, mas eu acho que a informação não chega assim, sabe, completa pra todos não”. A professora não interviu nesse momento e a turma encerrou a discussão do texto de André nesse turno. No

próximo episódio a questão da informação reaparece o que evidencia que a colocação de César criou situação de conflito para que os alunos se posicionassem reflexivamente.

Episódio 7 (linhas 226-248)

226.	Prof.: Então vamos continuar [...] Quem é agora?
227.	Débora: Eu.
228.	César: Vai que é tua, Débora!
229.	Prof.: Vamos ouvir a Débora, gente. Por favor.
230.	<i>((Pesq.: Débora sorri com a mão no rosto. Em seguida inicia a leitura do seu texto.))</i>
231.	Débora: “Eu vejo as drogas como uma coisa muito ruim, o próprio nome já diz [...]”
232.	Vera: É uma droga mesmo!
233.	Débora: “As drogas põem em risco a vida das pessoas. De várias pessoas. Quem usa drogas está pondo em risco a sua vida [...]”
234.	Prof.: Tira a mão do rosto, minha filha.
235.	<i>((Pesq.: V.A conversam. Débora interrompe a leitura um tanto envergonhada. Em seguida reinicia a leitura do seu texto.))</i>
236.	Débora: “Ela prejudica muito a saúde, como maconha, que age sobre o cérebro[...]. A maconha é obtida do cânhamo, uma planta arbustiva de cerca de dois metros de altura, que cresce em zonas tropicais e temperadas. Já o êxtase <i>((aluma gagueja))</i> deixa a pessoa com alucinações e excitação, provoca elevação da temperatura do corpo, desidratação, aumento do ritmo dos batimentos cardíacos e da pressão sanguínea, podendo levar à morte. E outra: as drogas não levam ninguém a nada, só traz vários problemas à saúde, mas também traz vários problemas para a vida das pessoas. O fumo prejudica muito a saúde. Alcool e fumo constitui a dupla de drogas mais consumidas em todo o mundo e é responsável por atividades econômicas que movimentam milhões de dólares. O fumo também é uma planta e dele é extraída a nicotina. O consumo de cigarros se expandiu por todo o mundo depois da 1ª guerra mundial. Usamos o termo “droga” para classificar substâncias como maconha e cocaína, por exemplo. Enfim, acho as drogas uma coisa muito ruim que faz mal e prejudica a saúde, destrói a vida e não leva ninguém à nada.”
237.	Prof.: Muito bem! E vocês [...] o que chamou atenção?
238.	Marcelo: Eu li no Estado de Minas uma reportagem falando sobre o consumo do fumo entre os jovens no Brasil. Do lado tinha um gráfico mostrando o crescimento nos últimos três anos. E eles colocaram uma foto pra mostrar o que o fumo faz no pulmão.
239.	Prof.: Você tem essa matéria? Podia trazer na próxima aula.
240.	Marcelo: Vou procurar lá em casa.
241.	Lilian: É fessora, e passou no fantástico também.
242.	Fernando: Mas não é só no Brasil não. O problema do fumo está no mundo inteiro.
243.	Prof.: Olha o que o Fernando está falando!
244.	Paulo: É porque o consumo do fumo está alto em muitos países. Nos Estados Unidos, Canadá e China. Tem outros que eu não estou lembrando agora.
245.	Lilian: Você viu as fotos que eles estão colocando nos cigarros?
246.	Roberto: É, eu vi! É pra pessoa olhar e não fumar.
247.	<i>((Pesq.: Fala conjunta. Excesso de ruído. V.A comentam o texto de Débora e a questão do fumo gerada a partir dele. César cantarola parte de uma música relacionada com o tema.))</i>
248.	César: “É proibido fumar! Diz o aviso que eu li. É proibido fumar [...]”

O Episódio 7 começa com a leitura do texto de Débora. No turno 231, ela lê: “Eu vejo as drogas como uma coisa muito ruim, o próprio nome já diz [...]”. Vera aproveita a brecha de

intervalo dado pela colega e argumenta: “É uma droga mesmo!” Ao final da leitura, Rosana, com a modalização apreciativa “Muito bem!”, turno 237, aprovou a produção da aluna e, em seguida, estimulou a participação dos demais na discussão do texto: “E vocês [...] o que chamou atenção?” Observa-se que Débora focalizou a questão do fumo. Os alunos dialogaram com o texto tomando como referência o contexto sociocultural, buscando nele informações que confirmaram argumentos apresentados por ela no texto.

Pode-se observar que a leitura dialógica apreciativa recupera a leitura de outros gêneros do discurso relacionados com o tema em foco, ao qual eles tiveram acesso fora da escola, a saber: reportagem de jornal, reportagem televisiva, propaganda do Ministério de Saúde em embalagens de cigarros. Também apareceram no diálogo elementos ligados ao veículo de circulação (televisão, jornal e embalagem de cigarro), conteúdo temático, estilo e construção composicional do gênero (manchete, título, gráfico, fotografias, por exemplo) que não foram explorados nessa aula. Marcelo toma o turno 238 e conta que leu no *Estado de Minas* uma reportagem sobre o consumo de cigarro entre os jovens no Brasil nos últimos três anos. Rosana ouve o aluno e faz eco a sua voz, pedindo-lhe que traga o jornal na aula seguinte. Lilian argumenta que fumo já foi matéria no *Fantástico* também. Fernando entra no turno 242 e lembra que o problema do fumo está no mundo inteiro. A professora utilizou o discurso indireto, revozeando-as para a turma: “Olha o que o Fernando está falando!” Você quer comentar? Com a pergunta final a professora envolve outro aluno para dar explicações, concordando e reforçando o papel argumentativo. Paulo, então, no turno seguinte, esclarece: “É porque o consumo do fumo está alto em muitos países. Nos Estados Unidos, Alemanha e China. E têm outros que eu não lembro agora.” Provavelmente, o aluno obteve essa informação acessando diferentes meios de comunicação, dentre eles a internet. Também Lilian, no turno 245, acrescenta um novo dado para a discussão com base nos seus conhecimentos prévios: “Você viu as fotos que eles estão colocando nos pacotes de cigarros?”¹²³ Roberto responde com ar de humor: “É, eu vi, é pra pessoa olhar e não fumar”.

O episódio termina com César no turno 248 cantarolando o trecho de um gênero do discurso música: “É proibido fumar! Diz o aviso que eu li. É proibido fumar” [...]. Essa foi a forma que ele encontrou para participar da teia discursiva, retomando, com humor, algo de conhecimento do grupo relacionado com o tema em discussão. Tem-se aí o que Fiorin (2006) chama de “relação dialógica interdiscursiva”.

¹²³ Trata-se das propagandas do Ministério de Saúde veiculadas nas embalagens de cigarros com o objetivo de alertar os usuários sobre os problemas provocados pelo cigarro. As advertências ilustradas aumentam o conhecimento dos usuários sobre os riscos do fumo para a saúde. Os defensores da saúde pública veem as embalagens de cigarro como uma oportunidade educacional.

Esse episódio reafirma a importância do trabalho com os gêneros do discurso. A professora desconhece a teoria, por isso não a usa, o que revela contradições e limites no trabalho pedagógico em sala de aula e a necessária ampliação dos espaços para a formação continuada do professor. Além disso, os resultados positivos identificados na sua prática é fruto de empenho pessoal e esforço isolado, e infelizmente, sem interlocução no coletivo da escola. Nesse contexto, verifica-se que o conhecimento prévio dos alunos nesse episódio ajudou a contextualizar o conhecimento discutido e possibilitou o engajamento deles no processo de construção de sentido do texto.

Dolz (2004) e Schneuwly (2004) salientam que o gênero do discurso age como uma ferramenta, isto é, um instrumento que medeia o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, o ensino dos diversos gêneros pode embasar a competência linguística e discursiva dos alunos, além de proporcionar-lhes outras formas de participação social como cidadãos, possibilitando-lhes fazer uso efetivo da linguagem. Os resultados das avaliações externas sobre o domínio da competência leitora pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apresentados na introdução deste trabalho, são insatisfatórios e reafirmam a necessidade de mudança e da adoção de um novo enfoque nas práticas didáticas.

Cabe acrescentar, ainda, que compreender um texto é uma capacidade complexa. Na realidade, compreensão pressupõe construção de sentidos e, para isso, eles devem ser continuamente confrontados nas relações estabelecidas entre os enunciados, num movimento contínuo de convergência de sentidos que se completam e se fundem-se mediante a multiplicidade de linguagens e de vozes que no texto circulam.

De acordo com Bakhtin,

a pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. [...] Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (BAKHTIN, 1970-1971/1979, p. 382)

À luz dessa perspectiva, um texto é sempre ideológico e dialético. É um todo que se constitui de outros enunciados com os quais dialoga e implica sempre uma resposta. Portanto, ler é dialogar com a consciência do outro, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que trazem, o autor. Compreender um texto é também indicar o que se tem a dizer em

relação a ele e para ele; é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido, é entrecruzar fios com os que trazem o texto e tecer um outro texto porque tem um leitor responsivo.

Episódio 8 (linhas 252-284)

252.	Fernando: É mesmo, sô! Eles estudam aqui.
253.	Vera: É. Eu sei. [...] Eles estudam com a Mariana.
254.	<i>((Pesq.: Alunos comentam sobre o grupo.))</i>
255.	Vera: Quem vai ler agora?
256.	Prof: Agora é o Luís. Depois nós vamos ouvir a Vera.
257.	<i>((Pesq.: Vera tampa o rosto com as mãos e abaixa a cabeça na carteira. Luís começa a leitura do seu texto.))</i>
258.	Luís: “Apesar das drogas ser uma prática proibida na sociedade atual de venda e consumo, ela pode ser comprada [...].” <i>((fala acelerada))</i>
259.	Vera: Lê devagar menino, credo!
260.	<i>((Pesq.: Luís sorri. Alunos brincam com Luís e fazem sons de freios de carro. Em seguida, Luís continua a leitura mais lentamente.))</i>
261.	Luís: “[...] A droga está em todo lugar, basta abrir os olhos para enxergar. A realidade das ruas muitas vezes não é mencionada nos meios de comunicação, deixando uma parte da população desorientada e confusa em relação ao assunto. Existem hoje em dia, inúmeros tipos de substâncias nocivas ao corpo humano: algumas estimulantes, que fazem o corpo sair da realidade, outras perturbadoras, as depressoras e também o álcool. Todas elas atingem o Sistema Nervoso Central – (SNC).”
262.	César: Oh! Isso aí eu não sabia não.
263.	<i>((Pesq.: César expressa admiração e espanto ao ouvir a informação que o Luís dá em seu texto.))</i>
264.	Luís: “O principal problema hoje, eu acho que não é as drogas, mas, sim, a falta de informações sobre elas, a influência e o acesso fácil a esse tipo de substância. Muitos entram nessa por falta de coragem de enfrentar a vida como ela é ou por influência de amigos ou estranhos. Quando a pessoa entra nisso, ela fica perturbada e a família passa a viver um drama. É horrível quando isso acontece na sua família. Diga não às drogas.”
265.	Vera: Acabou? [...] Ficou muito bom. Ficou que nem o meu.
266.	<i>((Pesq.: VA riem do comentário de Vera. Luís dobrou o papel e sorriu para Vera. Em seguida olhou para a professora.))</i>
267.	Prof: Você colocou várias coisas importantes também.
268.	Luís: Eu tô ligado.
269.	Prof: Você falou da falta de informações adequadas, da influência [...]. Eu perdi um pouquinho. Mas se você quiser que eu veja, me dá aí?
270.	<i>((Pesq.: A Profª Rosana estica o braço e pede ao Luís que lhe envie o seu texto. O texto vem passando de mão em mão até chegar nas mãos da professora.))</i>
271.	Prof: Alguém quer comentar algum ponto do texto do Luís?
272.	Saulo: Eu não concordo muito com ele, não.
273.	Prof: Como assim? Explique melhor.
274.	Saulo: É que ele disse que a realidade das ruas não é mencionada nos meios de comunicação. Eu acho que é.
275.	Luís: Mas eu queria dizer é que tem muita informação e as pessoas ficam confusas.
276.	Nilo: É isso, o jornal mostra o problema, tipo assim, o que aconteceu com a pessoa, o local. Mas não resolve o problema do cara, sabe.
277.	Prof: Então tem muita informação na mídia sobre o problema provocado pelas drogas. Mas falta orientação adequada e serviços de apoio para quem vive o problema.

278.	Luis: É isso que eu queria dizer.
279.	<i>((Pesq.: Luis anota algo no seu caderno. Alunos conversam sobre o texto do Luis. Excesso de ruído.))</i>
280.	Prof: Você falou também da influência, não foi? Das pessoas, às vezes são até os amigos mesmo.
281.	Vera: Amigo? [...] Eu não sei que amigo?
282.	Lilian: Pra mim não é amigo não.
283.	<i>((Pesq.: Alunos conversam entre si. Fala conjunta. Excesso de ruído.))</i>
284.	Prof: [...] E os problemas que elas trazem dentro de casa, para os familiares, não é? A pessoa pratica um crime e passa a praticar outros, não é? [...] Então, são problemas seríssimos, não é?

No Episódio 8, Luís apresenta o seu texto. Ele começa a leitura um tanto acelerada e é interrompida pela colega Vera no turno 259 – “Lê devagar menino, credo!” A turma reage com descontração e humor. No turno 262, Luís é também interrompido, desta vez, por César que ao ouvir algo novo na leitura do colega faz uma apreciação: “Oh! Isso aí eu não sabia, não”. No final da leitura, novamente Vera toma a vez no discurso e diz: “Acabou? [...] Ficou muito bom. Ficou que nem o meu”. A turma reage com risos. Vera expressou sua “palavra persuasiva” que nasceu do processo vivido por ela em sala de aula. (BAKHTIN, 1934-1935/1975). Com o objetivo de apresentar e contrastar a mudança no comportamento e no discurso da aluna, reproduz-se, a seguir o trecho que antecedeu o Episódio 1 no qual Vera no início da aula apresentou insegurança para ler e avaliou negativamente seu texto:

5.	Vera: E quem não quiser ler a dela?
6.	Prof: Oi?
7.	Vera: E quem não quiser ler a dela?
8.	Prof: Quem não quiser ler?
9.	Vera: Isso.
10.	Prof: Tudo bem, não é?
11.	Vera: Porque a minha não ficou muito boa não.

Como se vê, é a mesma aluna que ao final da aula, após participar das discussões, interage com os pares e posiciona-se reflexivamente, revelando ter construído novos sentidos para a produção do seu texto. A Profª Rosana segue fazendo eco às vozes dos alunos no diálogo, ora recolhendo trechos de suas falas, valorizando as produções deles, ora levantando questões ou deixando o pensamento inconcluso. No turno 272, Saulo toma a vez no discurso e diz: “Eu não concordo muito com ele não”. Rosana, no turno 273, volta a pedir ao aluno que precise o que pretende dizer: “Como assim? Explique melhor”. Saulo, então, esclarece, explicita sua posição com base em um argumento. Com isso, Luís, no turno 275, posiciona-se

como autor intelectual do enunciado e esclarece sua posição. Nilo acrescenta um dado que ajuda a entender a questão focalizada: “É isso, o jornal mostra o problema, tipo assim, o que aconteceu com a pessoa, o local. Mas não resolve o problema do cara”. Rosana reformula a fala de Nilo reforçando o papel argumentativo, que é também retificado pelo Luís: “É isso!”

No turno 280, Rosana retoma mais uma vez pontos abordados por Luís: “Você falou também da influência, não foi? Das pessoas que incentivam, às vezes são os amigos mesmos”. Vera reage com uma oposição argumentativa: “Amigo? [...] Eu não sei que amigo?” Lilian, atenta à malha discursiva, apoia a colega e acrescenta: “Pra mim não é amigo, não”. Observa-se nesse episódio que a palavra do outro colega surge como uma palavra ideológica interiormente persuasiva e determinante para o processo de transformação da ideologia da consciência individual. (BAKHTIN, 1934-1935/1975, p. 145)

Bakhtin examina o papel do discurso alheio no romance, ao mesmo tempo em que trata da sua presença e da transmissão em outros domínios da vida e da criação ideológica, ou seja, dos campos/esferas. A palavra alheia desempenha papel fundamental na formação ideológica do homem e pode-se apresentar como palavra autoritária ou como palavra interiormente persuasiva. Nesse sentido, Grillo (2006, p. 145) lembra que

a palavra autoritária exige reconhecimento e assimilação, uma vez que está associada às posições de poder – pai, professor, adulto, cientista, padre, etc. – das diversas esferas ideológicas – família, escola, ciência, religião, etc. A palavra interiormente persuasiva está entrelaçada com as palavras do homem em formação e é fundamental para o seu processo de independência. Ela também está presente em todos os domínios ou esferas da criação ideológica.

Bakhtin (1934-1935/1975) demonstrou que uma palavra persuasiva interior é palavra minha e palavra do outro, é uma palavra contemporânea, que nasce do contato com o presente inacabado. Ela mostra-se em processo de elaboração e, portanto, sua contextualização é flexível e dinâmica. Portanto, a palavra é do outro, quando está preenchida com as interações do outro, realizadas nos enunciados alheios. A palavra é minha quando eu, o locutor, a preencho com apreciações, argumentos, enfim, com o meu dizer. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1929/1992), um enunciado jamais é individual porque ele se produz na relação social com um outro (intersubjetividade) e com os enunciados alheios (interdiscursividade).

Esse episódio evidencia, também, que o professor não é mesmo o detentor do sentido do texto e que, em muitas situações, os alunos têm contribuições valiosas. As manifestações de trocas entre os alunos atestam que eles tiveram uma atitude responsiva diante do texto,

reagiram a ele, contestando ou concordando. Além disso, esse episódio atesta mais uma vez que leitura não é atitude isolada, mas um processo em que os indivíduos agem, interagem, negociando significados para o texto.

Cabe acrescentar, ainda, que os alunos, na interação com a professora e os colegas, vão construindo os sentidos dos textos num processo de compreensão ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992), já que, no ato de compreender, o grupo vai tecendo uma série de inter-relações complexas que enriquecem o já compreendido com novos elementos no diálogo nos enunciados.

6.1.2 Práticas de leitura no evento de Geografia

A aula de Geografia n. 163, desenvolvida pela Prof^a Marta, aconteceu no dia 9/8/2007. Nessa aula os alunos continuaram a leitura e a discussão do capítulo 4 do livro didático: *Consumo, meio ambiente e desigualdades no espaço global*.¹²⁴

De acordo com a professora, o objetivo proposto foi analisar criticamente a questão do consumismo e do desperdício, incentivando a preservação do meio ambiente. Além disso, no início da aula, a professora anunciou outro objetivo: avaliar a leitura e a interpretação de textos dos alunos.

O gênero do discurso proposto para a aula foi o livro didático. Observou-se a presença de outros gêneros explorados pelo autor na discussão do tema do capítulo 4, dentre os quais o mapa-mundi do consumo, um trecho de obra literária, um trecho de obra científica, propaganda, fotos e tabela.

O modo de leitura predominante foi individual e em voz alta. Os alunos acompanharam a leitura de trechos do capítulo feita por aluno indicado pela professora e, em seguida, participaram da discussão e da interpretação do texto. Já a professora coordenou a leitura oral e indicou quem tinha a vez no discurso, expôs o conteúdo após a leitura de trechos, problematizou o texto envolvendo os alunos na discussão e avaliou a leitura e a interpretação dos alunos.

Também o QUADRO 14 representa o evento de Geografia. A primeira sequência interacional *Iniciando a aula* (linhas 1-19) marca a chegada da professora e o diálogo com os

¹²⁴ No ANEXO 12 encontra-se a transcrição da aula de Geografia na íntegra.

alunos sobre o número de aulas e o trabalho da etapa. A segunda sequência interacional, *Lendo o capítulo sobre consumo e meio ambiente* (linhas 20-315), constitui o subevento central de análise. A professora define o texto a ser lido, informa que a leitura e interpretação dos alunos serão avaliadas, indica quem tem a vez na leitura e explora pontos centrais no trecho lido pelos alunos, envolvendo-os na discussão. Nessa aula, 12 alunos tiveram oportunidade de ler um trecho do texto em voz alta. O término se dá na terceira sequência interacional *Encerrando a aula* (linhas 316-331) com a professora indicando o dever de casa seguido pela manifestação de descontentamento de alguns alunos.

Na sequência, são apresentados alguns episódios da sala de aula de Geografia que demonstram como os alunos e a professora realizaram as atividades de compreensão do texto.

QUADRO 14
Evento de letramento de Geografia

Hora	Sequência interacional	Subeventos	Espaço interacional – EI
7h10 a 7h11	Iniciando a aula (Linhas 1-19)	<ul style="list-style-type: none"> - Lembrando o número de aulas da etapa - Informando sobre o trabalho da etapa - Questionando o trabalho proposto 	<p>P – TI</p> <p>P – TI</p> <p>A – P; A – T P – TI</p>
7h11 a 7h52	Lendo o Capítulo 4 Sobre o Consumo e Meio Ambiente (Linhas 20-315)	<ul style="list-style-type: none"> - Definindo a leitura do Capítulo sobre Consumo e Meio Ambiente - Informando que a leitura e a interpretação dos alunos serão avaliadas - Lembrando pontos discutidos na aula anterior e alunos que já leram - Manifestando o desejo de ler - Indicando quem tem a vez na leitura - Explorando pontos centrais no trecho lido pelo aluno - Participando do debate sobre pontos centrais do tema consumismo - Avaliando o modo de leitura do aluno - Analisando a questão do consumo no contexto familiar - Expondo o problema do lixo no Brasil e nos Estados Unidos - Discutindo atitudes favoráveis à educação do consumidor - Refletindo sobre o problema da poluição - Debatendo sobre as formas alternativas de energia 	<p>P – TI</p> <p>P – TI</p> <p>P – TI, A – T, A – P</p> <p>A – P</p> <p>P – AE</p> <p>P – TI; P – AE; A – T; A – P</p> <p>A – T; A – P; P – AE; P – TI</p> <p>A – T; P – AE; P – TI</p> <p>A – T; A – P; P – TI</p> <p>P – TI; A – P; A – T</p> <p>P – TI; A – P; A – T</p> <p>P – TI; A – T, A – P</p> <p>P – TI; A – T; A – P</p>
7h52 a 7h56	Encerrando a aula (Linhas 316-331)	<ul style="list-style-type: none"> - Indicando o dever de casa para a próxima aula; - Discordando da tarefa proposta 	<p>P – TI</p> <p>AT; A – P</p>

Fonte: Caderno 2, Notas de campo etnográficas, p. 10b-13b, 2007, e gravação, fita 52/53, 9/8/2007.
Lenda: P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – E, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

Episódio 1 (linhas 2-37)

O episódio tem início com a chegada da Prof^a Marta em sala de aula e o anúncio de que, nessa etapa, em Geografia, os alunos teriam três aulas:

2.	Prof^a: Oi pessoal, tudo bem? Lembrando pra vocês [...] Nessa etapa são (03) três aulas de Geografia por semana.
3.	<i>((Pesq.: VA continuam a conversar paralelamente))</i>
4.	César: Três aulas por semana, cara!
5.	Prof^a: Quem não veio na segunda-feira?
6.	ANI: Eu!
7.	Prof^a: Nessas três aulas teremos um trabalho de final de etapa.
8.	Roberto: Trabalho?
9.	Fernando: Ah, não. Marta!
10.	André: Ah, para!
11.	Prof^a: Vocês terão quatro meses pra fazer o trabalho. Pode ser em dupla também. E quem quiser fazer individual pode fazer, ok?
12.	César: Oba, em dupla, demorou!
13.	Prof^a: Hoje, nós vamos continuar a leitura do capítulo sobre “Consumo e meio ambiente”.
14.	<i>((Pesq.: Fala conjunta dos alunos com Marta. VA levantam questões sobre o trabalho. Excesso de ruído.))</i>
15.	Prof^a: Oh, Roberto! Me ajuda aí, filho!?
16.	Fernando: Eu nem tenho o livro. Não tem como ler, não.
17.	Lilian: Tem, sim, a gente dá um jeito, viu?
18.	Vera: Deixa de preguiça, menino!
19.	<i>((Pesq.: Fernando sorri para as colegas.))</i>
20.	Prof^a: Eu quero avaliar a leitura de vocês. Não só a leitura, mas também a interpretação. Então nós vamos continuar a aula de segunda-feira onde nós começamos o capítulo [...]. Qual é mesmo o capítulo?
21.	Célia: Quatro!
22.	Prof^a: É o capítulo 4: “Consumo, meio ambiente e desigualdades no espaço global”.
23.	<i>((Pesq.: Os alunos abrem o livro didático na página 40, capítulo 4.))</i>
24.	Prof^a: É, [...] e nós paramos na página 43.
25.	Iara: Não falei, viu só!
26.	Prof^a: A gente chegou a ler “O desperdício na embalagem”, esse item aí do capítulo? Ou não?
27.	T: Não.
28.	Prof^a: Já sei, a gente estava conversando sobre o texto e bateu o sinal, não foi? E também, a gente falta ler e discutir esse texto azul aí sobre o lixo e a parte de baixo sobre o desperdício das embalagens, está bom assim?
29.	Teresa: Tá ótimo.
30.	<i>((Pesq.: VA abaixam a cabeça e procuram no livro o tópico do capítulo que a Prof^a Marta está falando.))</i>
31.	Prof^a: Gente, abram aí na página 42.
32.	<i>((Pesq.: VA conversam entre si enquanto a Prof^a Marta espera para iniciar a leitura do texto.))</i>
33.	Vera: Eu quero ler, viu?
34.	Cristina: Eu também quero ler.
35.	Prof^a: Algumas pessoas já leram. Quem já leu?
36.	Viviane: Eu! A Nina, a Lilian [...]
37.	Prof^a: Miriam [...]. O Eli, Carla, Elso e Saulo.

Em seguida, no turno 7, a professora informa: “Nessas três aulas, teremos um trabalho de final de etapa”. Numa atitude tipicamente escolar, alguns alunos reagem com espontaneidade, rejeitando a tarefa dada pela professora. Nilo toma o turno 8 e diz: “Trabalho?” Fernando explicita sua opinião: “Ah, não, Marta!” E André, concordando com os colegas, revozeia com expressão: “Ah, para!” A reação dos alunos provoca reflexões sobre o sentido da tarefa escolar e as formas de diálogo na sala de aula. Frequentando a escola há oito anos, sem dúvida, esses alunos passaram por inúmeras situações em que o trabalho escolar foi marcado pela artificialidade. Percebe-se que os mesmos superam a passividade e como interlocutores ativos interpelam a professora.

Marta, no turno 11, responde com uma postura flexível e minimiza a questão, estabelecendo prazos e formas de organização dos alunos: “Vocês terão quatro meses para fazer o trabalho. E pode ser em dupla também. E quem preferir individual pode fazer, ok?” Essa concessão é aceita pela turma e representada na voz de César que no turno 12 argumenta: “Oba, em dupla, demorou!”

O episódio prossegue com a Prof^a Rosana no turno 13 anunciando: “Hoje nós vamos continuar a leitura do capítulo sobre “Consumo e meio ambiente”. Fernando, no turno 16, diz: “Eu nem tenho o livro, não tem como ler, não”. Lílian, percebendo a esperteza do colega e numa atitude proativa, toma o turno 17 e diz: “Tem, sim! A gente dá um jeito, viu?” Vera, atenta à malha discursiva, faz eco a voz da colega e diz com firmeza: “Deixa de preguiça, menino!” Fernando, ao sorrir para as colegas, confirma com ar descontraído os sentidos implícitos no discurso captado por elas.

No turno 20, Marta anuncia: “Eu quero avaliar a leitura de vocês hoje. Não só a leitura, mas também a interpretação [...]”. Os procedimentos adotados pela professora para desenvolver suas atividades de leitura em sala de aula eram bastante incomuns quanto a alguns procedimentos tradicionais adotados, em geral, nas escolas, que limitam os alunos à leitura de textos didáticos destinados apenas ao ato de ler. Ao contrário disso, a professora assumia uma postura questionadora do texto e envolvia os alunos na discussão dos temas. Além disso, Marta utilizava em suas aulas temas atuais e emergentes necessários ao entendimento do espaço geográfico da realidade global vivenciado pelos alunos e voltados para o exercício da cidadania.

Como visto, as atividades de leitura eram compartilhadas e demonstravam ser prazerosas tanto para os alunos como também para a professora. A utilização de textos relevantes do livro didático para as tarefas de leitura provocou o envolvimento dos alunos, despertando-lhes interesse em ler com a intenção de compreender e construir significados. No

turno 33 e 34, há evidências do interesse dos alunos pela leitura em Geografia. Vera diz: “Eu quero ler, viu?” Cristina concorda com a colega e manifesta seu interesse: “Eu também quero ler”.

Nessa aula, a professora está continuando a discussão do capítulo 4: “Consumo, meio ambiente e desigualdades no espaço global”, conforme anunciado no turno 22. No turno 28, ao localizar com os alunos o tópico lido e discutido, Rosana assim expressa: “Já sei, a gente estava conversando sobre o texto e bateu o sinal, não foi? E, também, a gente falta ler e discutir esse texto aí sobre o lixo e a parte de baixo sobre o desperdício das embalagens, está bom assim?” Cristina responde: “Está ótimo”. O fato de Rosana se incluir no discurso: “A gente estava conversando sobre o texto [...]” realmente marca sua inclusão na realização da tarefa de leitura e discussão do texto. A professora construiu junto com os alunos os conhecimentos sobre consumo e meio ambiente proposto nessa atividade. Conforme discutido por Vygotsky (1934/1993), a professora cria uma zona de desenvolvimento proximal na sala de aula, ou seja, em um espaço coletivo. Isso indica que os processos psicológicos dos alunos e da professora estão marcados pela criação coletiva de um ambiente de tarefas para que sejam desenvolvidas funções psicológicas superiores, conforme discutido por Vygotsky (1934/1993).

Observou-se, no turno 35, que Marta, com o apoio dos alunos, relembra quem entre eles participaram do evento de leitura na aula anterior, a saber: Viviane, Nina, Lilian, Miriam, Eli, Carla, Elso e Saulo. Outro ponto importante é que o foco no conteúdo, de fato, tem lugar em todas as disciplinas. No caso específico da Geografia, a leitura tem como objetivo compreender o conteúdo e o vocabulário em práticas dirigidas pela professora. Como se vê, o turno 20, já citado, exemplifica esse enfoque.

Como apontam as discussões de Dolz (2004) e Schneuwly (2004), as capacidades leitora e escritora têm como base o trabalho com textos em todas as áreas, estabelecendo, assim, uma relação importante com a disciplina de Língua Portuguesa que, segundo os PCNs (1998), baseia-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Além disso, nos PCNs e também no PNLD (2005) de Geografia há como orientação geral do desenvolvimento da capacidade de comunicação em relação às habilidades de ler e interpretar textos de interesse geográfico; interpretar e utilizar diferentes formas de representação (mapas, tabelas, gráficos, fotos, charges, etc.), exprimir-se oralmente com correção e clareza, produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões, dentre outras.

Segundo o PNLD de Geografia (2005, p. 101-102),

um livro didático de Geografia deve, primeiro, preparar o aluno para atuar em um mundo complexo, localizar-se nele, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado, e, segundo, desenvolver seu espírito crítico, que implica a capacidade de problematizar a realidade, propor soluções e reconhecer sua complexidade.

E ainda:

Prioritariamente, e de acordo com a maturidade dos alunos, deve-se estimular seus processos cognitivos, como compreensão, memorização, análise, síntese, interpretação, observação, identificação, comparação, criatividade, problematização e criticidade, para formar um indivíduo com capacidade de resolver problemas, enfrentar situações complexas e expor suas idéias. (PNLD, 2005, p. 102-103)

Como aponta Rojo (2004), somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Os alunos, em geral, entendem que ler na escola é ler sozinho e, em seguida, responder a um questionário no qual se deve localizar e copiar informações do texto para avaliação. No caso em foco, a Prof^a Marta mostra que, para haver compreensão durante a leitura, a parte do conhecimento de mundo do aluno que é relevante para a leitura do texto deve ser ativada.

Nessa linha de reflexão, os PCNs de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento situam a língua do ponto de vista dialógico, ou seja, como parte do contexto social vivido. Além disso, é importante acrescentar que os PCNs (1998) apontam a contextualização do conhecimento como recurso para que a escola modifique a condição do aluno como espectador passivo, levando-o a uma aprendizagem significativa. A contextualização traz diferentes áreas e dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural capazes de mobilizar capacidades já adquiridas e que possibilitam a relação entre teoria e prática.

Desse modo, a contextualização, por considerar os aspectos socio-histórico-culturais, está ligada à ideia de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, à construção do conceito espontâneo e do conceito científico vinculados entre si e relacionados ao desenvolvimento mental da função psicológica superior que ocorre no contexto social. (VYGOTSKY, 1934/1993)

Enfim, na aula de Geografia, encontra-se uma prática de leitura marcada pela heterogeneidade, pelo dialogismo e pelo respeito a diferentes interpretações. No que diz

respeito às condições de leitura em sala de aula, o discurso do professor como mediador da linguagem e dos conhecimentos escolares na sala de aula se tornou um objetivo importante no estudo dos elementos que integram o fenômeno da leitura no contexto da escola. No caso específico da aula de Geografia, esse discurso possibilitou a construção de determinada prática de leitura e de determinada postura de aprendizagem dos alunos, como pode ser visto na análise dos episódios seguintes.

Episódio 2 (linhas 48-88)

O Episódio 2 começa com a Prof^a Marta dando a vez na leitura para Paulo, seguido por Denise, que leem trechos sobre o desperdício das embalagens.

48.	Prof^a: Você quer ler agora?
49.	Paulo: Em que página mesmo? [...] Leio, mas em que página?
50.	Prof^a: Psiii. gente [...] “O desperdício na embalagem” na página 42.
51.	Paulo: Estou abrindo o livro, espera aí, calma! [...] “O desperdício na embalagem. Você sabia que a embalagem de um produto, um chocolate, por exemplo, pode custar até 20% do preço total dele? Será mesmo que tantos produtos precisam das embalagens “especiais” em que são acondicionados? <i>((fala acelerada.))</i> Tomemos o caso dos sanduíches vendidos por certas cadeias de lanchonetes. Você acha que é realmente necessário que os sanduíches venham em sacos de papel ou caixinhas de isopor? Por que essas lanchonetes não usam pratos de louça, copos de vidro, talheres de metal, toalhas e guardanapos de tecido, que podem ser reaproveitados?
52.	<i>((Pesq.: A turma se mantém em silêncio durante a leitura de Paulo.))</i>
53.	Prof^a: Paulo, está bom. Depois do Paulo, Denise, quer ler? Então vamos.
54.	Denise: “O motivo alegado para o uso de tanto material descartável é a “higiene”. Esse argumento é discutível. Será que a louça e as toalhas da sua casa são menos limpas do que os produtos de papel e o plástico desses estabelecimentos? É claro que não. Usar material descartável simplesmente torna o produto vendido mais atraente, mais moderno, mais vendável, em suma”.
55.	<i>((Pesq.: Denise termina a leitura do trecho indicado pela professora.))</i>
56.	Prof^a: Veja bem essa notícia aí. [...] É de 1998. Nós estamos em 2007, o texto é de 98, 10 anos, não é? E continua atual, não é?
57.	César: É mesmo!
58.	Josué: Então, quer dizer que não mudou nada?
59.	Pedro: Eu acho que piorou. A gente tá usando mais esse tipo de material.
60.	Prof^a: Olha a foto gente! Vamos ler o que está debaixo aí dessa foto, por favor. Pode ler, Denise.
61.	Nina: Jogando computador fora? Nossa, que tanto no lixo!
62.	Denise: “A foto acima mostra uma lixeira na cidade de Los Angeles nos Estados Unidos, repleta de computadores inutilizados. Em diversos países desenvolvidos, muitos aparelhos se tornam rapidamente ultrapassados, devido ao aceleramento processo de desenvolvimento tecnológico”. <i>((A aluna leu rapidamente e trocou acelerado por aceleramento.))</i>
63.	Prof^a: Acelerado processo [...] Você está correndo demais Denise.
64.	Fernando: É lasqueira!
65.	Denise: “O alto custo do conserto desses aparelhos também leva os consumidores a descartá-

	los em vez de reutilizá-los”. Agora pensem: descartar produtos que poderiam ser reaproveitados também se caracteriza como uma forma de consumismo?
66.	Prof^o: Gente, nós temos um problema muito sério nessa questão do desperdício aí. Primeiro, que existem produtos, bens de consumo que estão sendo descartáveis. É [...] como o carro, a geladeira, que a gente pode usar por muitos anos e muitas vezes são descartados, não é?
67.	Mônica: Roupa também [...] Tem gente que descarta roupa que dá pra ser usada.
68.	Prof^o: Ah, esqueci a palavra. [...] E tem bens de consumo que a gente usa e que são descartáveis mesmo, não é? A gente tem que usar imediatamente ou dentro de um prazo. E o que a sociedade de consumo faz com a gente, atualmente? Faz com que a gente cada vez mais, no mundo moderno, a gente queira trocar os nossos produtos que poderiam ser usados 30, 40 anos. Uma geladeira pode ser usada 40 anos. Aposto que alguns de vocês aqui conhecem geladeira antiga do tempo da avó. Quem conhece geladeira antiga?
69.	Fernando: Ah! igual à da minha avó!
70.	((<i>Pesq.:</i> Alguns alunos comentam sobre as geladeiras antigas que conhecem.))
71.	Vera: Uma geladeira velha puxa muita luz!
72.	((<i>Pesq.:</i> Lillian ri do comentário de Vera))
73.	Prof^o: É, tudo bem, mas ela pode ser usada, não pode?
74.	Celso: A lá de casa é desse jeito [...]
75.	Vera: Nossa, a lá de casa tem dois anos que a gente está usando e eu nem sei quando vai trocar.
76.	((<i>Pesq.:</i> A T e a Prof ^a Marta riram do comentário de Vera.))
77.	Prof^o: Então, o que que a sociedade de consumo vem e fala com a gente? Que a gente tem que trocar a geladeira por causa da cor.
78.	Roberto: É só você pintar ela. Não precisa, não. Ela tá boa.
79.	((<i>Pesq.:</i> VA conversam paralelamente. Lillian cobre o rosto e ri do comentário de Roberto.))
80.	Vander: E por que tem que trocar?
81.	Prof^o: É por causa do tamanho, por causa do <i>design</i> , não é?
82.	Douglas: O que é <i>design</i> ?
83.	Prof^o: É o desenho dela, a forma que a geladeira tem.
84.	Mara: Ah, não! Eu não acredito.
85.	Roberto: Ah, você está brincando comigo?
86.	Eli: Isso é consumismo cara.
87.	((<i>Pesq.:</i> A questão colocada pela professora provoca discussão na T e o som de ruído na sala aumenta.))
88.	Prof^o: Psiiiiu, gente [...] Com a televisão é a mesma coisa [...]

No turno 56, Marta chama atenção da turma para a data de publicação da notícia. Apesar de ter sido escrita dez anos atrás, o texto se mostra atual ao abordar um problema contemporâneo – o desperdício. César toma o turno 57 e diz: “É mesmo!” Com base na discussão, Josué faz uma inferência: “Então quer dizer que não mudou nada?” Pedro, atento à leitura do texto e à colocação do colega, argumenta: “Eu acho que piorou. A gente tá usando mais esse tipo de material”. A Prof^a Marta chama a atenção da turma para a foto de uma lixeira da cidade de Los Angeles nos Estados Unidos repleta de computadores. Nina admirou-se com o que viu e exclamou: “Jogando computador fora? Nossa, que tanto no lixo”.

Provavelmente, a aluna se surpreendeu ao ver no lixo vários equipamentos que poderiam ser reaproveitados.

Marta então, no turno 66 expõe o problema do consumismo, envolvendo carro, computador, geladeira e televisão. Mônica acrescenta: “Roupa também [...] Tem gente que descarta roupa que dá pra ser usada”. Nesse contexto, a Prof^a Marta fez uma análise crítica da sociedade do consumo que incentiva o desperdício, incute o desejo de consumo e a troca de produtos que poderiam ser usados 30, 40 anos. No final, ela toma como exemplo o caso da geladeira e pergunta: “[...] Quem conhece geladeira antiga do tempo da avó?” Fernando entra no turno 69 e expressa o seu conhecimento: “Ah! Igual a da minha avó. Vera então argumenta: “Um geladeira velha puxa muita luz”. Marta então interfere: “Tudo bem, mas ela pode ser usada, não pode”? Celso participa da discussão e acrescenta: “A lá de casa é desse jeito”. O contexto é de participação ativa, os alunos trocam informações entre eles e manifestam descontração e divertimento diante da forma como alguns colegas abordam a questão.

Constata-se que a maneira pela qual a professora conduziu a leitura do texto fez com que os alunos participassem a respeito do tema proposto. Além disso, alguns alunos contrastaram sua vida com os princípios consumistas da sociedade, como Fernando, que no turno 63, espontaneamente, disse: “Ah! igual à da minha avó!” E Celso que acrescentou: “A lá de casa é desse jeito”. Também Vera provoca risos da turma e da professora ao lembrar com espontaneidade: “Nossa, a lá de casa tem dois anos que a gente está usando e eu nem sei quando vai trocar”.

O envolvimento com a leitura ficou evidenciado com a habilidade da Prof^a Marta de criar condições para que o texto lido fosse utilizado nas situações de diálogo. Essa postura dialógica promove a formação de cidadãos. Nas palavras de Freire,

o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. [...] Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. (FREIRE, 1992, p. 120)

Desse modo, o exercício da educação dialógica, fortalecida por uma comunicação horizontalizada, em que professor e aluno compartilham experiências e conhecimentos,

implica uma proposta de leitura que não pode ser entendida como objeto de consumo. Freire (1992) defende a leitura contextualizada para efetiva compreensão crítica da realidade. A interferência do professor faz-se no âmbito da curiosidade ingênua, da indagação inquietante, questionadora do cotidiano. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre o que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. (FREIRE, 1998, p. 41)

Nessa perspectiva, insere-se na sala de aula o espaço para a leitura múltipla, que viabiliza a aproximação do leitor, porque vincula-se como o vivido. A leitura polissêmica rompe com o modelo de leitura repetitiva, realizada na sala de aula, a partir do momento em que o professor se despoja das suas certezas, da sua leitura sobre o texto, para autorizar, enfim, permitir que o leitor construa os seus significados.

Ainda no Episódio 2, no turno 77, a Prof^a Marta retoma o exemplo da geladeira: “Então, o que que a sociedade do consumo vem e fala com a gente? Que a gente tem que trocar a geladeira por causa da cor?”. Roberto toma a palavra e revela sua compreensão ativa construída na interação com os pares: “Não precisa, não. É só pintar ela. Ela tá boa.” Vander então questiona: “E por que tem que trocar?” Rosana então esclarece: “Por causa do tamanho, do *design*, não é?” Percebendo o que está por trás do discurso consumista Mara no turno 84 argumenta: “Ah, não! Eu não acredito!” Na mesma linha de reflexão Roberto manifesta sua indignação e faz eco a voz da colega: “Ah, você está brincando comigo?” Eli atento a malha discursiva e dialógica da turma conclui: “Isso é consumismo, cara”.

O diálogo entre a Prof^a Marta e os alunos em torno do texto revela que o significado mais profundo da leitura supõe uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica, não se restringindo às ferramentas decodificadoras da palavra, mas vinculando a leitura na escola, como objeto de conquista de uma prática social. Trata-se, portanto, de uma concepção de leitura engajada no processo de educação emancipatória, fundada na compreensão crítica da realidade “que não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo”. (FREIRE, 2000, p. 32)

Nesse sentido, Freire (2000) defende a figura de um leitor integrado no universo social, por meio de uma relação dialética, resgatando as palavras e as situações do cotidiano. A relação não linear entre o leitor e autor, instituída por um processo de leitura polissêmico, acrescenta novas dimensões na formação do leitor, abarcando o desejo, as escolhas, a curiosidade, a intuição, a resistência, que são redefinidos em um complexo processo de

transformação que resultam na construção de uma nova identidade do sujeito leitor e, portanto, em outra configuração cultural. Em outras palavras, as relações de poder modificam-se porque o leitor participa do direito à interpretação. À luz dessa perspectiva, a leitura crítica é gestada pelas relações assimétricas presentes na sala de aula. É no confronto entre os sujeitos que a riqueza dos sentidos produzidos, *no* e *com* o texto, vem à tona. Essa representação da leitura como engajamento numa experiência criativa e transformadora resulta em um momento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade.

Episódio 3 (linhas 114-147)

Como pode ser observado no Episódio 3, a Profª Marta e os alunos prosseguem na discussão do tema “Consumismo”. Especificamente, o diálogo gira em torno do desperdício e direitos do consumidor.

114.	Profª: Olha aí, essa foto[...] Essa foto aqui é ilustrativa desse problema. Vocês sabiam que tem gente que sai dos países menos desenvolvidos e vão pra lá, para os países desenvolvidos e montam as suas casas com o material do lixo, esse material aqui, olha só.
115.	<i>((Pesq.: A Profª Marta aponta para a foto do livro e mostra para os alunos.))</i>
116.	Profª: Lá o lixo não é igual ao nosso lixo, não. O nosso lixo é orgânico.
117.	César: Podre, nossa!
118.	Gustavo: É, a gente joga comida fora, por isso.
119.	Carla: Pelo amor de Deus!
120.	Profª: Nós não deveríamos jogar, mas [...] está passando uma série de reportagens na televisão sobre o lixo. Vocês sabiam que o Brasil desperdiça 40% do total dos alimentos que poderiam ser consumidos?
121.	César: É, eu vi.
122.	Silva: É, muita gente está passando fome, infelizmente.
123.	Nícias: No Nordeste a coisa tá feia.
124.	Teresa: No Norte tem muita miséria também.
125.	Profª: Então a gente coloca no prato muito mais do que a gente deveria comer [...]. Estou falando de modo geral, viu gente? E joga fora 40%. E, paralelamente a isso, tem pessoas que passam fome. Tem outro problema também. Às vezes, a pessoa não guarda o alimento corretamente na geladeira. Ou guarda por muito tempo para comer depois. Tem o prazo de validade. É preciso ficar atento a isso. E ficar atento na hora de comprar as coisas também. A gente tem que reclamar. Se você comprou um suco, ele está ruim, tem que devolver.
126.	<i>((Pesq.: A T conversa sobre a questão levantada pela Profª Marta. Fala conjunta de VÁ, comentando os casos conhecidos do cotidiano.))</i>
127.	Profª: No Brasil, não temos esse hábito, infelizmente. E quem reclama é considerado o chato, o encrenquinha. E vocês, o que pensam sobre isso?
128.	Vera: Eu reclamo quando está estragado.
	Profª: Vocês podem observar que, nos supermercados, as embalagens estão bem menores. Os produtos, por exemplo, o iogurte diminuiu dez gramas na quantidade no potinho. Vocês perceberam?
129.	Nícias: E o preço continua o mesmo?
130.	Josué: Não, subiu.
131.	Lilian: Mas eles não podem fazer isso com a gente não, uai ?
132.	Vera: Um dia eu comprei iogurte e estava vencido. Aí a minha mãe falou assim: “Troca não,

	boba, ainda dá pra comer”. Aí eu falei: “Não! Eu vou trocar.” Fui lá e troquei. Aí, eu cheguei lá e falei pra dona: “Troca aí, por favor”. Aí ela disse pra mim que não podia trocar porque eu não tinha a notinha. Aí eu disse para ela: “Ah é, não vai não? Então, espera aí!” Aí, eu fui lá em cima e chamei o gerente do mercado. Aí eu recebi outro iogurte.
133.	Roberto: Nossa, que barraco!
134.	<i>((Pesq.: VA conversam sobre a situação vivida por Vera no supermercado.))</i>
135.	César: Por causa de um iogurte, velho?
136.	João: Ah, barraqueira!
137.	Prof^a: Ela não é barraqueira, não. Ela está certa.
138.	Vera: Eu vou tomar o trem velho? Eu não!
139.	Roberto: Exagerada.
140.	Eli: Mas nem todo mundo tem coragem de reclamar. E aí o que fazer?
141.	Prof^a: Gente, olha o que o Eli disse. E aí?
142.	Lilian: Eu reclamo também. É direito.
143.	Vera: Isso que eu ia falar. É direito do consumidor.
144.	Prof^a: Espera aí! O meu foi com o leite. Eu comprei uma caixa de leite no EPA.
145.	Carlos: Iiiih [...] Azeda?
146.	Prof^a: O leite estava dentro do prazo de validade, mas [...]

No turno 114, Marta convida os alunos para observar a foto, gênero intercalado, inserido no livro didático, que mostra uma lixeira repleta de computadores. Em seguida, a professora contrasta o tipo de lixo no Brasil com o tipo de lixo nos Estados Unidos, chegando a concluir que o lixo no Brasil é orgânico. Gustavo, no turno 118, concorda com a Prof^a Marta e argumenta: “É, a gente joga comida fora, por isso”. Carla entra no turno 119, provavelmente orientada por seus princípios religiosos, e defende: “Pelo amor de Deus, isso não!” Coordenando a teia discursiva, Marta toma o turno 120 e lembra que a televisão está mostrando uma série de reportagens sobre o lixo. Em seguida, ela levanta uma questão para a turma: “Vocês sabiam que o Brasil desperdiça 40% do total dos alimentos que poderiam ser consumidos?” César teve acesso aos programas e afirma: “É, eu vi”. No turno 122, Sílvia conclui: “É, muita gente está passando fome, infelizmente”. Já Nícias localiza a geografia da fome e traz um novo dado para a discussão: “No Nordeste, a coisa tá feia”. A dimensão do problema é confirmada na voz de Teresa, que lembra: “No Norte tem muita miséria também”.

A professora prossegue a exposição do tema da fome e no final do turno 125 ela lembra outros problemas relacionados ao desperdício: condicionamento dos produtos comestíveis, prazo de validade e direitos do consumidor. A questão envolve os alunos, que trocam informações sobre casos conhecidos do cotidiano. Então, Marta afirma no turno 127: “No Brasil não temos esse hábito, infelizmente. E quem reclama é considerado o chato, o encenquinho. E vocês, o que pensam sobre isso?” Nesse momento, a professora abre a possibilidade de os alunos apresentarem as opiniões deles. Vera, então, toma o turno 128 e

afirma: “Eu reclamo quando está estragado”. A professora toma o turno 129 novamente e acrescenta outro dado: “Vocês podem observar que no supermercado as embalagens estão bem menores. Os produtos, por exemplo, o iogurte diminuiu dez gramas na quantidade no potinho. Vocês perceberam?” Essa informação aguça a curiosidade dos alunos. Nícias, então, levanta a questão: “E o preço continua o mesmo?” Josué é quem responde: “Não, subiu”. Lílian, no turno 132, mostra sua indignação argumentando: “Mas eles não podem fazer isso com a gente não, uai”. Diante desse contexto, Vera, no turno 133, traz um fato vivido por ela que envolve a compra de iogurte vencido. Consciente dos seus direitos a adolescente discute a questão com a mãe, com a vendedora, chegando até o gerente do supermercado, onde conseguiu trocar o produto. Em tom humorístico, no turno 134, Roberto caçou da colega: “Nossa, que barraco”. César concorda e acrescenta: “Por causa de um iogurte velho”. Roberto repete: “Exagerada!” João revozeia a fala dos colegas dizendo: “Ah, barraqueira!” Nesse momento, a Prof^a Marta entra na discussão em defesa da aluna: “Ela não é barraqueira, não. Ela está certa”. Ou seja, o caso relatado por Vera comprova e retrata pontos abordados pela professora na exposição, especificamente no turno 127: “No Brasil não temos esse hábito, infelizmente. E quem reclama é considerado o chato, o encrenquina”. Eli, no turno 140, traz uma importante questão: “Mas nem todo mundo tem coragem de reclamar. E aí o que fazer?” A Prof^a Marta ouve atentamente as colocações e segue fazendo eco às vozes dos alunos no diálogo, nesse momento por meio do discurso indireto, turno 141, ela coloca o aluno como sujeito do enunciado: “Gente, olha o que o Eli disse. E aí?” Lílian toma o turno e acrescenta: “Eu reclamo também. É direito. Vera sente-se contemplada na fala da colega e acrescenta: “É isso que eu ia falar. É direito do consumidor”.

Esse episódio traz importantes elementos para discussão das práticas de leitura em sala de aula. Inicialmente, no que se refere à interação entre a Prof^a Marta e os alunos, percebe-se que, apesar de Marta ter número significativo de turnos, nesse episódio, por exemplo, ela tem 8 turnos, enquanto os alunos têm 19 e as vozes deles têm mais espaço. A professora permite e provoca a participação deles. Os alunos interagem na construção do objeto de ensino por meio de argumentos, levantamento de questões e relato de exemplos do cotidiano.

No episódio acima, os alunos discutiram com a professora a questão do desperdício de alimentos e dos direitos do consumidor, construindo mutuamente a compreensão mesmo com a presença de opiniões contrárias. Observa-se que em todos os momentos a compreensão foi construída coletivamente, ora levados pela corrente discursiva, ora pela exposição e perguntas da professora. Desse modo, o discurso do outro funcionou como mediador na construção dos significados.

De acordo com Vygotsky (1930/1998), a aprendizagem pressupõe o envolvimento numa prática comunicativa. Esse funcionamento interpsicológico daria origem ao funcionamento intrapsicológico, resultante da internalização, ou seja, certos aspectos da atividade realizada num plano externo passam a se realizar num plano interno.

A aprendizagem por meio da interação cria o que Vygotsky chamou de “Zona Proximal de Desenvolvimento” (ZPD) que é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado com base em resolução independente de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com seus pares mais capacitados.

Nas atividades de leitura e discussão na aula de Geografia, os alunos selecionaram alguns aspectos que passaram a fazer parte do conhecimento deles. Os dados revelam que a professora favoreceu a criação da ZPD e, conseqüentemente, a compreensão responsivo-ativa e a aprendizagem: a professora age responsivamente em relação aos enunciados dos alunos. Pode-se observar que ela exerce o papel de mediadora do conhecimento, isto é, auxiliando os alunos na compreensão do texto. É o que Vygotsky afirma que ocorre em uma situação de aprendizagem: a criação de um espaço no qual o aluno pode atuar como sujeito de seu aprendizado, na realização das tarefas que consegue executar, as potencialidades desse aprendizado na interação com o outro.

O autor pondera, ainda, que é preciso refletir sobre a relação do objeto de ensino com o processo de desenvolvimento do aluno, é preciso observar que essa relação se modifica quando o aluno passa de um nível de aprendizado a outro. Vygotsky defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com “os processos de aprendizagem, os primeiros vêm atrás dos segundos que criam as zonas de desenvolvimento imediato”. E o autor prossegue apontando que sua hipótese “estabelece a unidade, mas não a identidade dos processos de aprendizagem e dos processos internos de desenvolvimento”. Ele pressupõe a transformação de um em outro. (VYGOTSKY, 1935/2001, p. 486)

Episódio 4 (linhas 151-179)

Nesse episódio, a Prof^a Marta retoma a discussão de outro tópico do texto “O desperdício da embalagem” e levanta o problema do plástico cujo processo de decomposição dura cerca de milhões de anos.

151.	Prof^a: Outra coisa que está aqui no texto, é o desperdício na embalagem. O nosso lixo, o lixo do mundo moderno tem muita embalagem mesmo, não é? O plástico é um problema. A maioria das embalagens são de plástico. E aí, o que fazer? O que fazer com esse plástico que demora zilhões de anos pra [...]
152.	André: Decompor.
153.	Prof^a: Isso para decompor. Vocês sabem o que a gente pode fazer?
154.	César: Reciclar.
155.	Prof^a: Reciclar, ótimo. Mas não é todo plástico que tem condições de ser reciclado, não. Se você não lavar o plástico para colocar no lixo, não tem jeito, não. Plástico sujo não pode ser reciclado.
156.	Roberto: Você lava o plástico?
157.	Prof^a: Claro! Você tem que lavar.
158.	Lilian: E depois põe no lixo?
159.	Prof^a: E ponho no lixo.
160.	Lilian: Ah, não!
161.	Roberto: Por que eu vou gastar água? Se ele já vai direto pro lixo, uai!
162.	<i>((Pesq.: A turma acompanha atenta a discussão entre a Prof^a Marta, Roberto e Lilian sobre a lavagem do plástico com o objetivo de reciclar.))</i>
163.	Prof^a: Mas tem que lavar, gente! Pra ser reciclado o material tem que estar limpo.
164.	Roberto: Olha a ideia da outra [...] Vou lavar pra depois misturar tudo lá no lixo?
165.	Lilian: Eu vou lavar o negócio pra depois jogar o troço fora?
166.	Prof^a: Isso é falta de [...]
167.	Iara: De respeito.
168.	Nina: De ética.
169.	Débora: Isso mesmo, é falta de conhecimento.
170.	<i>((Pesq.: A T conversa sobre a questão da reciclagem. Roberto e Lilian se posicionam contrários. Nina, Débora e Iara concordam com a Prof^a Marta e conversam com Célia sobre isso.))</i>
171.	Prof^a: É falta de conhecimento mesmo. Agora tem alguns tipos de embalagem que não dá pra reciclar, por exemplo, o isopor. [...] Lá no meu prédio não tem como reciclar. A gente tem lá os contêineres para colocar o lixo. Mas não dá para reciclar isopor. Eu fico injuriada, porque o isopor vem, em geral, em muitas caixas, protegendo as coisas e ocupa um lugar muito grande, vocês já observaram? Além disso, tem também as próprias embalagens de produtos do supermercado que vem com carne, queijo. São as bandejinhas de isopor e mais um plástico por cima. E o que a gente vai fazer com isso?
172.	Carla: Nossa, é mesmo.
173.	Robson: É um exagero. Por isso que no final a gente acaba pagando muito mais.
174.	Prof^a: Outro dia eu vi uma coisa muito doida também na televisão, que foi o lixo espacial. Eles estavam descartando uma parte de um satélite no espaço, você ficaram sabendo disso?
175.	<i>((Pesq.: VA conversam sobre lixo espacial.))</i>
176.	Nilo: Olhem só o que o homem está fazendo [...] jogando lixo no espaço.
177.	César: Oh, nossa! Jogando lixo no espaço!
178.	Prof^a: Alguns disseram que isso desintegra daqui a um tempo, mas, olha se tem cabimento. Pense no que a gente produz, não é? Até isso a gente está fazendo, [...] jogando lixo no espaço.
179.	Paulo: Isso é doido demais.

No turno 151 a professora apresenta a questão para a turma: “E aí o que fazer? O que fazer com esse plástico que demora zilhões de anos pra [...]”. César toma o turno 154 e responde: “Reciclar”. Marta concorda como aluno e reforça: “Reciclar, ótimo! Mas não é todo

plástico que tem condições de ser reciclado, não. Se você não lavar o plástico para colocar no lixo, não tem jeito, não. Plástico sujo não pode ser reciclado”. Como se vê, do turno 156 ao turno 165, Roberto e Lílian travam discussão com a professora sobre a lavagem ou não do plástico cujo destino é o lixo reciclável.

A turma acompanha em silêncio a discussão entre eles. No turno 163, Marta insiste: “Mas tem que lavar, gente! Pra ser reciclado o material tem que estar limpo!” Outro dado que se pode observar nesse episódio é que os alunos Roberto e Lílian procuram sustentar a posição deles, levando em conta aquilo que conhecem, que constitui a experiência deles de mundo. Não se observa, nesse momento, a construção dos sentidos desse texto por parte dos alunos: é como se tivessem passivos diante daquilo que têm de compreender, já que apenas reproduzem o que é comum na sociedade – no caso focalizado, jogar plástico no lixo. Podemos entender esse tipo de leitura com Bakhtin/Volochinov (1929/1992) quando afirmam:

A compreensão passiva do significado lingüístico de um modo geral não é compreensão, é apenas seu movimento abstrato, mas é também uma compreensão passiva mas concreta do sentido da enunciação, da idéia do falante. Permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dibla, visando, no máximo a reprodução daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido. Ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido. (BAKHTIN, 1934-1935/1975, p. 70)

Cabe acrescentar, ainda, que o confronto entre as duas visões que haviam surgido funcionou como uma forma de estimular a discussão, o debate, expondo-os a uma situação de conflito para que se posicionassem reflexivamente. No turno 166, a Prof^a Marta explicita o que está por trás da postura dos alunos: “Isso é falta de [...]”. Intencionalmente, no turno 164, Luís recolhe a palavra da professora e a utiliza no seu enunciado: “De respeito”. Nina, atenta à malha discursiva, argumenta: “De ética”. Débora então faz eco às vozes de Marta e dos colegas e acrescenta: “Isso mesmo, é falta de conhecimento”. A professora interfere mais uma vez acrescentando: “É falta de conhecimento mesmo [...]”.

Em seguida, ainda no turno 171, Marta discute o uso do isopor e a complexidade dele no processo de reciclagem. No turno 172, Robson faz uma inferência importante referindo-se ao excesso de embalagens, fruto das discussões em sala de aula e que, provavelmente, ajudou a turma no processo de compreensão: “É um exagero. Por isso que no final a gente acaba pagando muito mais”.

No final da discussão, turno 174, Marta continua sua exposição dialogada com novos dados sobre a questão do lixo espacial divulgadas pela televisão. No final, a professora se

dirige aos alunos: “[...] Vocês ficaram sabendo disso?” A questão provoca discussão entre os alunos. Nilo, no turno 176, expressa sua admiração: “Olhem só o que o homem está fazendo [...], jogando lixo no espaço. César revozeia o colega: “Oh, nossa! Jogando lixo no espaço!” No turno 176, Marta lembra que existe a possibilidade de desintegração do lixo. Mas manifesta também, como os alunos, sua indignação. O episódio se encerra com Paulo no turno 179: “Isso é doido demais”. Essa foi a forma que o aluno encontrou para exprimir o que ele apreendeu da leitura em sala de aula.

Como se vê, a leitura principiou uma ação, foi compartilhada, dialogada e, portanto, fez de seus interlocutores pessoas diferentes, com olhares e possibilidades maiores do que tinham antes de interagir. Fica evidenciado que entender a leitura como evento social (BLOOME, 1993) significa criar espaço para que as vozes dos participantes possam ganhar *status* de membros ratificados no grupo. O professor comprometido com esse princípio mediador, articulador do grupo, pode intervir para equilibrar, democraticamente, as diferentes vozes, de modo que o fazer sentido colaborativamente se instaure e o respeito aos diferentes significados seja, de fato, uma realidade.

Desse modo, o conhecimento de cada membro foi significativo em apoio às informações dadas no texto e se constitui em fazer colaborativo. Conforme observa Bloome (1993), num evento de leitura, os sentidos e significados do texto são negociados e reconstruídos pelos participantes na interação.

Episódio 5 (Linhas 206-237)

O episódio 5 tem início com a Prof^a Marta indicando Douglas para fazer a leitura do trecho da página 43. O assunto em foco é a questão da poluição atmosférica. No livro didático, pode-se ver a foto da cidade do México considerada pelo autor uma das cidades com alto nível de poluição atmosférica.

Chama-se atenção para o que acontece nesse episódio. Douglas lê lentamente, baixo e quase soletrando. Será que ele conseguiu entender o que havia lido? A professora chama atenção para a última frase do trecho, que trata da camada de fumaça no México e compara com Belo Horizonte. A partir daí, a turma passa a discorrer sobre o tema. Que limites no ensino de leitura podem ser identificados nesse episódio? O que é compreensão? Constata-se que sem compreensão a leitura perde todo o sentido. A compreensão, porém, não ocorre de forma “mágica”, como a escola parece supor. De outro modo, a leitura nem sempre caminha ao lado da compreensão, não sendo esta última uma consequência natural da primeira. Por esses motivos, defende-se o princípio de que a compreensão deve-se constituir em objeto de

ensino e de aprendizagem, conforme salientam Rojo (2001a, 2001b, 2004), Jurado (2003) e Lodi (2004).

206.	Prof^a: Em baixo, veja aí na página 43
207.	<i>((Pesq.: Douglas começa a leitura.))</i>
208.	Douglas: “O aumento vertiginoso de todos esses problemas pode comprometer a manutenção da vida no planeta. Para muitos estudiosos, o modelo de desenvolvimento capitalista, baseado em inovações tecnológicas, na busca do lucro e no aumento contínuo dos níveis de consumo, precisa ser substituído por outro, que leve em consideração os limites suportáveis da natureza e da própria vida. Em muitas regiões do planeta, como nas grandes cidades, o nível de poluição atmosférica é tão elevado que, por isso, muitos habitantes acabam adquirindo diversos problemas no aparelho respiratório. Sobre a cidade do México (foto), a maior aglomeração urbana do globo, paira quase constantemente uma camada de fumaça chamada <i>smog</i> ”.
209.	<i>((Pesq.: Douglas leu o trecho lentamente e baixo. Em alguns momentos chegou a soletrar palavras.))</i>
210.	Prof^a: Não é só lá, não, gente? Aqui em Belo Horizonte também tem essa questão da fumaça.
211.	César: É, eu sei. Eu já vi também.
212.	Fernando: De ozônio?
213.	Prof^a: E quando está na época que não chove e o tempo fica seco é horrível.
214.	Roberto: O ar fica carregado.
215.	Prof^a: Fica uma camada cinza mesmo de fumaça nas áreas onde passa muitos carros. São Paulo também é assim. Aí, é aquela quantidade de doenças respiratórias que ataca todo mundo, mas principalmente crianças e adultos. Os hospitais ficam lotados de pessoas passando mal.
216.	Celso: Mas tem sempre um que polui o ar.
217.	Nina: É, tem, infelizmente.
218.	Prof^a: E já existem estudos e produção de carros menos poluentes. O objetivo é diminuir a quantidade de poluentes no ar, vocês sabiam?
219.	Vera: O elétrico?
220.	Roberto: Seria melhor mesmo, eu acho.
221.	Prof^a : Sim [...] e tem outros tipos também de combustíveis, inclusive os combustíveis orgânicos que o Brasil está estudando. Essa tecnologia é considerada a mais moderna do mundo, mas ainda está em estudo. Se fosse o álcool, por exemplo, é menos poluente, está certo? Se todos os carros do mundo usassem álcool, seria melhor, sabiam?
222.	Fernando: Mas ele polui, não polui?
223.	Prof^a: Carro a álcool? Polui gente? Olha a pergunta do Fernando.
224.	<i>((Pesq.: Alguns alunos comentam sobre o carro a álcool.))</i>
225.	César: É lógico, mas a poluição é menor.
226.	<i>((Pesq.: VA conversam na sala. Conversas paralelas sobre a questão do álcool.))</i>
227.	Prof^a: Agora, eu tenho uma esperança. Todo mundo está consciente da situação. Esse texto foi escrito oito anos atrás [...] Olhem aí no livro nas referências. E o assunto está muito atual, vocês concordam?
228.	Roberto: Está. [...] Bem atual, olha só?
229.	<i>((Pesq.: Roberto e Fernando se olham e sorriem, ironizando a atualidade da notícia.))</i>
230.	Prof^a: Então, por um lado é ruim. Porque tem 8 anos que a gente está com esse texto aqui, mas as pessoas há 8 anos atrás já pensavam nisso, e hoje, eu acho que estão pensando mais e melhor do que há 8 anos atrás. Eu acho que sim. E vocês?
231.	Nina: Ah, não está não [...]
232.	Prof^a: Você não tem esperança, não?
233.	Nina: Eu não. Eu acho que esse texto já está velho.
234.	Lilian: Pra mim o texto está novo porque a gente não resolveu o problema da poluição.

235.	Prof^a: Mas você não acha que a gente já está sentindo na pele algumas mudanças?
236.	Nina: Ele é até bonitinho, mas não está batendo com a realidade. não. Eu acho.
237.	Vera: Oh, Marta [...] Um dia eu fui ao mirante do palácio, sabe? É lá que o meu pai paga promessa. Aí, na hora que a gente estava olhando assim, oh [...], tudo preto, assim, em volta. Daqui não dá pra ver não, mas lá do alto dá pra ver tudo escuro.

No turno 210, a Pro^a Marta interfere e acrescenta: “Não é só lá, não. Aqui em Belo Horizonte também tem essa questão da fumaça”. César toma o turno 211 e afirma: “É, eu sei. Eu já vi também”. Fernando pergunta: “De ozônio?” A professora acrescenta um novo dado: “E quando está na época que não chove e o tempo fica seco é horrível”. Roberto toma o turno 214 e argumenta: “O ar fica carregado”. A Prof^a Marta, então, lembra a quantidade de doenças respiratórias provocadas pela poluição, atingindo principalmente crianças e idosos. A discussão prossegue, e no turno 218 a professora lembra: “E já existem estudos e produção de carros menos poluentes. O objetivo é diminuir a quantidade de poluente no ar. Vocês sabiam? Vera pergunta: “O elétrico?” Roberto argumenta em defesa: “Seria melhor mesmo, eu acho.” A professora age responsivamente em relação aos alunos e aborda a questão dos combustíveis orgânicos e no final afirma que o álcool é menos poluente. “Se todos os carros do mundo usassem álcool, seria melhor, vocês sabiam?” Fernando levanta uma questão: “Mas ele polui, não polui?”

Mais uma vez, por meio do discurso indireto, a Prof^a Marta envolve o aluno na discussão com os pares, reanimando sua voz: “Carro a álcool polui, gente? Olha a pergunta do Fernando”. César, no turno 225, responde: “É lógico, mas a poluição é menor”. No turno 227, a professora toma a palavra e expressa o seu otimismo: “Agora, eu tenho uma esperança. Todo mundo está consciente da situação. Esse texto foi escrito oito anos atrás [...]. Olhem aí no livro na referência. E o assunto está muito atual, vocês concordam?” Roberto e Fernando, em tom de humor, ironizam a informação dada por Marta. Provavelmente, os alunos estão considerando o quesito número de anos. Por um lado, na era tecnológica, marcada pela velocidade, um texto de oito anos é antigo. Nina segue a mesma linha de pensamento, concorda com os colegas e diz: “Eu acho que esse texto já está velho”. Já Lillian entra no turno 234 com um importante argumento: “Pra mim o texto tá novo porque a gente não resolveu o problema da poluição”. Lillian vê a questão por outro ângulo e com isso amplia a capacidade de compreensão da turma.

Como se vê, leitura é um processo dinâmico, coletivo, em que os indivíduos agem, interagem, negociando significados para o texto. O episódio termina com Vera, no turno 237, trazendo um exemplo do contexto pessoal: “[...] Um dia eu fui ao mirante do palácio, sabe? É

lá que o meu pai paga promessa. Aí, na hora que a gente estava olhando assim, oh, [...] tudo preto, assim em volta. Daqui não dá pra ver, não, mas lá do alto dá pra ver tudo escuro”. Vera, com sua espontaneidade, traz um novo retrato da poluição, contextualizado, diferente daquela foto postada no livro didático pelo autor, mas que, sem dúvida, com ela se relaciona e reafirma a atualidade do problema.

Observa-se, também, que nessa turma a relação de ensino se constituía, de fato, nas interações em sala de aula, em que o respeito e a busca de explicitação dos conflitos entre os sujeitos, apesar das divergências peculiares à complexa dinâmica da sala de aula, estavam presentes e eram, na verdade, características marcantes.

Nesse sentido, a prática de leitura efetivada pela professora em sua tarefa de ensinar valorizava a experiência de vida e o conhecimento de mundo dos alunos e, portanto, incluiu informações e referências que pudessem confirmar, negar, ampliar, modificar, enfim, incluir o que se discutia em sala de aula.

Como se vê, esse episódio e os outros evidenciam que as leituras e a construção de sentidos em sala de aula podem superar os padrões básicos da IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação), o que implica abertura de espaço para construir sentidos com os alunos, e não para eles. Nessa perspectiva, a leitura que aconteceu em sala de aula desperta o interesse, estimula a discussão, cria conflitos cognitivos e promove a compreensão ativa e responsiva dos alunos. (BAKHTIN, 1970-71/1979)

Episódio 6 (Linhas 240-286)

Ao final da aula, observa-se o Episódio 6, que teve início com a leitura de Mônica. A aluna apresentou dificuldades na leitura do texto e acompanhou-a o tempo todo com os dedos. Percebe-se, mais uma vez, alguns limites: a professora discute o tema sob uma das perspectivas do texto e deixa de lado o texto como um todo e suas relações. Assim, a aula de leitura parte do tema do texto, mas as articulações tecidas no plano micro do texto, que levam ao macro do contexto social não são observadas.

240.	Prof^a: Então está bom. [...] Vamos lá para a página 44. “O desafio energético: a escassez do petróleo”.
241.	<i>((Pesq.: A T vira a página do livro.))</i>
242.	Prof^a: Depois do Douglas, vou chamar a Mônica. Você pode ler?
243.	<i>((Pesq.: Mônica inicia imediatamente a leitura do trecho indicado pela Prof^a Marta.))</i>
244	Mônica: “Atualmente, muitos dos recursos naturais que vêm sendo dilapidados pela sociedade capitalista industrial, como os recursos energéticos fósseis, apresentam reserva

	limitada na natureza. A intensa exploração desses recursos levará a um rápido esgotamento, pois a exemplo do petróleo, esses não são renováveis”. <i>((fala acelerada))</i> Hoje o petróleo é fonte de onde provém cerca de 40% de toda a energia consumida no planeta, mas estima-se <i>((gaguejou))</i> que as reservas conhecidas serão suficientes para atender ao consumo mundial por apenas mais 70 anos. Assim, levanta-se uma questão: como suprir a crescente demanda energética, se o petróleo é um recurso não-renovável?”
245.	<i>((Pesq.: Mônica manifesta dificuldades na leitura do trecho e acompanha a leitura com os dedos.))</i>
246.	Mônica: Ah, eu não quero ler mais, não!
247.	Prof^a: Só mais um pouquinho.
248.	<i>((Pesq.: Mônica concorda e continua a leitura.))</i>
249.	Mônica: “Os conhecimentos tecnológicos que a sociedade dispõe atualmente permitiriam que grande parte do petróleo consumido fosse substituído <i>((gaguejou))</i> por outras fontes de energia. Até o final da década de 1990, por exemplo, já haviam sido inventados diferentes tipos de automóveis movidos por fontes alternativas de energia, como o hidrogênio, <i>((gaguejou))</i> a energia solar e alguns tipos de óleos vegetais. Entretanto, o problema como o seu alto custo de produção e comercialização ainda impedem sua fabricação em série.”
250.	<i>((Pesq.: Mônica leu todo o trecho, acompanhando-o com os dedos. Em alguns momentos, ela leu silabando as palavras. Ela concluiu sua leitura um tanto desconcertada.))</i>
251.	Prof^a: Ok, Mônica, está bom. Depois da Mônica [...] é o César!
252.	<i>((Pesq.: César inicia imediatamente a sua leitura.))</i>
253.	César: “O fato de o petróleo ser uma das maiores fontes de poluição [...] <i>((fala baixa))</i>
254.	Prof^a: Mais alto!
255.	<i>((Pesq.: César iniciou a leitura em tom muito baixo. Após o pedido da Prof^a Marta, ele aumenta o tom de voz.))</i>
256.	César: “[...] do planeta já seria motivo para a sociedade substituí-lo por fontes energéticas menos poluidoras. No entanto, o alto custo do desenvolvimento de novas tecnologias e o desinteresse político e empresarial, entre outros motivos, não permitem, ainda, a utilização em larga escala de fontes alternativas de energia. Veja, no quadro abaixo, algumas dessas fontes energéticas. Existem diferentes fontes alternativas de energia para a substituição de combustíveis fósseis. Grande parte delas causa um impacto ambiental muito pequeno, como as energias eólica e solar, que têm seu problema mais relevante ligado à poluição visual. Outras fontes, no entanto, podem causar maior impacto, como as hidrelétricas.”
257.	Prof^a: Pode ler as alternativas. Vocês já ouviram falar da energia eólica? Ei, Nícias? O que é energia eólica?
258.	Nícias: É energia pelo vento.
259.	Lilian: Oh!
260.	<i>((Pesq.: Lilian dá um grito de admiração pela resposta correta do colega.))</i>
261.	Pedro: Na Bahia tem.
262.	Eli: Só é possível em lugar com muito vento.
263.	Prof^a: Então vocês já ouviram falar? Que bom.
264.	Nícias: Ela é muito mais econômica só que é difícil de conseguir.
265.	Miriam: É, tem que captar o vento. Se não tiver vento não tem energia.
266.	Prof^a: Então, gente, eu lembro de ter discutido isso com vocês na 5ª série. Sempre que aparecia algo relacionado com energia, a gente discutia isso. Quem se lembra? A energia eólica é a energia obtida pelo vento. A energia solar é mais divulgada atualmente e mais utilizada. Agora eles já estão começando a usar a energia solar em várias casas. Quando ela surgiu, era muito cara. Ela era utilizada em edifícios para aproveitar o sol que batia. Só que agora, as pessoas estão mais criativas, graças a Deus, e estão criando outras formas mais baratas.
267.	César: É [...] e tem programa na televisão mostrando isso.
268.	Viviane: O Globo Rural. É [...] de manhã. Pequenas Empresas, Grandes Negócios.
269.	Roberto: Passou no Fantástico também.
270.	Nícias: Eu vi no <i>Globo Ecologia</i> .

271.	Prof^a: É mesmo, o <i>Globo Ecologia</i> mostra formas alternativas de baratear esses projetos.
272.	Nícias: Tem até com garrafa PET. Você já viu?
273.	Prof^a: Então, Nícias, fala para nós sobre o que você já viu sobre energia alternativa.
274.	André: De garrafa PET?
275.	Vera: Eu também já vi.
276.	Nícias: Eu já vi casa construída com garrafa PET. E vi também um hotel que por cima dele tinha garrafas PET.
277.	((Pesq.: VA fazem comentários sobre diferentes formas alternativas de energia solar.))
278.	Nina: De garrafa PET eu não vi, não. Eu vi foi com caixinha de leite.
279.	Carlos: É, de caixinha de leite! Tem também.
280.	Teresa: Eu vi um projeto de casa construída com caixinha de leite porque o material que tem dentro dela é alumínio, plástico e papel.
281.	((Pesq.: VA comentam sobre diferentes possibilidades para a criação de sistema de energia solar.))
282.	Luís: Eu vi janela de garrafa.
283.	Prof^a: Então está bom gente, vamos continuar. Vocês agora não vão mais esquecer. O que é mesmo energia eólica?
284.	Lilian: Energia pelo vento, não é isso?
285.	Mônica: Isso, pelo vento. Energia através do vento.
286.	Vera: Eu nunca mais vou esquecer. Foi o Nícias que falou!

No turno 246 Mônica diz: “Ah, eu não quero ler mais, não!” A Prof^a Marta estimula: “Só mais um pouquinho”. Mônica prossegue sua leitura e a conclui um tanto desconcertada. Esse exemplo retrata a realidade de muitos alunos que chegam ao término de Ensino Fundamental revelando insegurança na leitura, comportamento típico de leitor iniciante, com pouca fluência, que lê o texto como se estivesse “silabando” as palavras ou “gaguejando”. Nesse aspecto, considera-se importante a intervenção do professor, por um lado, evitando a exposição pública do aluno que possa provocar timidez diante das atividades de leitura, e, por outro, garantindo a participação do aluno em atividades que desenvolvam as capacidades de decodificação, de compreensão e de apreciação e de réplica do leitor em relação ao texto. (ROJO, 2004, 2009)

No caso em foco, Mônica revela incômodo com relação ao modo fez a leitura, a qual somente foi concluída com o incentivo da professora. Assim, esse exemplo reafirma a importância e o compromisso de todas as disciplinas no desenvolvimento de atividades que contemplem os diferentes modos de leitura de uso social. Observa-se, no caso da Geografia, a preocupação da professora garantindo que os alunos lessem de fato o texto por meio da leitura oral coletiva. Nessa aula, a professora fez a leitura oral de parte do capítulo com os alunos, comentando, confrontando, enriquecendo o texto com informações que resultaram na participação ativa e responsiva dos alunos.

Kleiman (1993/2004, p. 21) atribui a prática de leitura em voz alta a uma função avaliativa. Assim, é a concepção de leitura como avaliação que justifica o fato de os professores aferirem a compreensão da leitura dos alunos por meio da leitura em voz alta. Já Antunes (2003) defende esse modo de leitura em contextos funcionais e claramente percebidos pelos alunos como situações comunicativas específicas nas quais o sentido e a compreensão sobre o objetivo do ler em voz alta fiquem claros para os alunos. Além disso, cabe acrescentar, ainda, que o suporte que o professor dá aos alunos antes, durante e depois da leitura, certamente, irá contribuir para que, diante de novos textos, eles possam assumir os procedimentos que, conjuntamente, costumam adotar durante a leitura compartilhada com os colegas e professores – uma postura responsivo ativa.

Dando prosseguimento, no turno 253, César inicia a leitura sobre o petróleo e as fontes de energia. Marta toma o turno 257 e levanta uma questão para um dos alunos: “[...] Vocês ouviram falar de energia eólica? Ei Nícias, o que é energia eólica?” Nícias toma o turno e responde: “É energia pelo vento”. Lílian dá um grito de admiração pela resposta do colega. Pedro lembra: “Na Bahia tem”. Eli entra na corrente discursiva com um novo dado: “Só é possível em lugar com muito vento”. A professora ouve atentamente o diálogo entre os alunos e entra no turno 263, valorizando as contribuições deles: “Então vocês já ouviram falar? Que bom!”. Nícias no turno 264 traz um novo dado para a turma: “Ela é muito mais econômica. Só que é difícil de conseguir”. Miriam reitera a afirmação do colega e argumenta: “É, tem que captar o vento. Se não tiver vento, não tem energia”.

No turno 266, observa-se a retomada de um conhecimento do grupo que funcionou como uma forma de construção de sentido que possibilitou ao aluno estabelecer vínculos entre as séries e disciplinas curriculares. A pergunta da professora nesse turno foi: “Então gente, eu lembro de ter discutido isso com vocês na 5ª série. Sempre que aparecia algo relacionado com energia a gente discutia isso. Quem se lembra? [...]”. Considero que uma das responsabilidades do professor é ajudar os alunos a construir novos entendimentos sobre as bases do aprendizado anterior, e a língua é a principal ferramenta à disposição do docente.

Como visto, a professora atua no quadro dialógico abrindo espaço para que os alunos desenvolvam o processo de compreensão pelo pensar juntos. César toma a vez no discurso e diz: “É [...], e tem programa na televisão mostrando isso.” Viviane ratifica a fala de César: “O Globo Rural. É [...] de manhã. Pequenas Empresas, Grandes Negócios”. No turno 269, Roberto afirma: “Passou no fantástico também”. Nícias entra em seguida e diz: “Eu vi no *Globo Ecologia*”. Nesse ponto, Marta valoriza a contribuição de Nícias, revozeando-a para o grupo: “É mesmo, o *Globo Ecologia* mostra formas alternativas de baratear esses projetos”.

Nícias mais uma vez toma o turno 272 e diz: “Tem até com garrafa PET. Você já viu?” André pergunta: “De garrafa PET?” Vera toma o turno 275 e confirma a informação dada pelos colegas: “Eu também já vi”. Nícias se entusiasma e apresenta outros tipos de projetos alternativos com a garrafa PET. Nina, Teresa e Luís prosseguem na mesma linha, dando exemplos de projetos alternativos. O episódio termina com uma breve recapitulação da professora: “[...] Vocês agora não vão mais esquecer. O que é mesmo energia cólica? Lílian toma o turno e responde: “Energia pelo vento, não é isso?” Mônica confirma: “Isso, pelo vento, energia através do vento”. Vera, em tom de humor, marca sua participação revozeando: “Eu nunca vou esquecer, foi o Nícias que falou!”

Como visto, tem-se no Episódio 6 um evento discursivo: o eu se completa dialogicamente na relação com o outro que se revela *pela* e *na* linguagem. Nesse contexto, identificam-se alunos e professora, estabelecendo relações entre o que se leu e o que faz parte do acervo pessoal deles. Nesse processo, eles trocaram conhecimentos, experiências e concepções que promoveram a compreensão ativa do texto. De acordo com o dialogismo bakhtiniano, o leitor dialoga com o texto, trazendo-lhe um contexto que, juntamente com os elementos extraverbais inseridos nesse texto, atualizam o leitor no momento da leitura, orientando os sentidos que serão construídos.

Inseridos numa prática sociocultural, interagindo entre interlocutores, a leitura implicou para eles a produção de sentidos, contraposição do seu discurso ao do texto, numa atitude ativa e compreensiva. Desse modo, a compreensão passa a ser o melhor sinônimo de leitura, pois para compreender é necessário refletir, ativar informações extratextuais, advindas do conhecimento de mundo do leitor, sendo esse um dos pontos importantes para uma leitura ativa.

Nas palavras de Bakhtin, [...] “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. [...] Cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. (BAKHTIN, 1952-1953/1979, p. 290-291)

Assim, compreender o ato de ler como diálogo entre leitor, texto, autor e contexto de produção do texto e da leitura implica considerar que a prática de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura, uma vez que o que ele conhece do assunto, suas expectativas, concepções, estabelecem as variações que irão definir a natureza da interação como o texto.

6.1.3 Práticas de leitura no evento de Inglês

A aula de Inglês, número 193, aconteceu no Laboratório de Informática da Escola no dia 20/9/2007. Nessa aula, a Prof^a Carmem propôs a entrada no site *Kidlink* para leitura de depoimentos de adolescentes internautas de diferentes países.

O objetivo com essa aula anunciado pela professora foi: ler e interpretar depoimentos de internautas adolescentes de diferentes países sobre o tema “vida e cidadania” e participar da rede mundial em defesa dos direitos humanos em prol da construção de um mundo melhor. O ANEXO 12 contém a transcrição da aula na íntegra.

O gênero do discurso explorado nessa aula consistiu em depoimentos de internautas adolescentes sobre as seguintes questões: 1. *Who I am?* 2. *What do I want to be when I grow up?* 3. *How do I want the world to be better when I grow up?* 4. *What can I do now to make this happen?* Essas questões foram postadas no veículo de circulação – site da internet. Outros gêneros do discurso foram incluídos, a saber: apresentação do *Kidlink*, convite para participação, mensagens, fotografias e desenhos de internautas.

O modo de leitura adotado foi em dupla, em voz alta. Esse modos de leitura predominante foi intercalado com o modo leitura individual silenciosa pelos alunos de acordo com a dinâmica de interação, proficiência na leitura em Inglês e habilidades no manuseio do computador.

Assim, os alunos realizaram leitura individual, discutiram os depoimentos em dupla, consultaram vocabulários no dicionário de Inglês/Português e Português/Inglês e registraram informações consideradas importantes. Por outro lado, a professora orientou os alunos sobre a forma de manejar o site e ler os depoimentos, esclareceu sobre a forma de utilizar o dicionário, solucionou dúvidas sobre vocabulários e expressões idiomáticas e incentivou a adoção de um trabalho colaborativo na leitura dos textos e no manuseio do computador.

O QUADRO 15 representa o evento de Inglês. A análise desse quadro permite, também, a visualização de quatro sequências interacionais.

QUADRO 15
Evento de letramento de Inglês

Hora	Sequência interacional	Subeventos	Espaço interacional – EI
8:12 a 8:15	Chegando a sala (Linhas 1-14)	– Acolhendo e cumprimentando os alunos em Inglês – Definindo o local da aula e a atividade de leitura	P – TI, A – P P – TI, A – P, A – T
8:15 a 8:23	Organizando duplas de trabalho (Linhas 15-29)	– Formando duplas para o uso do computador – Ligando o computador e acessando o site: http://www.kidlink.org/english/voice/index.html	T – D T – D
8h23 a 8h52	Lendo depoimentos de internautas (Linhas 30-102)	– Orientando o trabalho em dupla – Lendo depoimentos de internautas adolescentes de diferentes países – Esclarecendo dúvidas sobre o acesso – Utilizando o dicionário como suporte para consulta de vocabulário – Tirando dúvidas sobre o entendimento do texto – Tomando notas a respeito dos depoimentos lidos – Aprovando pontos apresentados pelos alunos – Confirmando a tradução de termos do inglês para o português – Debatedo sobre pontos do depoimento pessoal – Esclarecendo sobre o uso correto do dicionário – Compreendendo depoimentos de internautas – Construindo o seu depoimento em Inglês	P – TI T – D; T I P – TI T – D, T I T – D, A – P, P – AE T – I, T – D P – A E, P – TI P – AE, A – T, T – D T – D P – TI T – D, T – I T – I, T – D
8h53 a 8h59	Encerrando a aula (Linhas 103-120)	– Conectando o <i>Orkut</i> ou diferentes sites da internet – Definindo a continuidade do trabalho em casa e na aula de Inglês.	A – P, T – I P – TI

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 83-84, 2007, e gravação, fita 69, 20/9/2007.

Legenda: P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

Em *Chegando a sala* (linhas 1-14), a primeira sequência interacional, os alunos são acolhidos pela professora que, em seguida, orienta a atividade de leitura e indica o local da aula. A segunda sequência interacional – *Organizando duplas de trabalho* (linhas 15-29) – aconteceu na sala de Informática. Os alunos se organizaram em duplas para o uso do computador e acesso ao site kidlink.

A terceira sequência interacional – *Lendo depoimentos de internautas* (Linhas 30-102) – constitui o subevento central de análise nessa aula. Os alunos, organizados em duplas, leram depoimentos de internautas adolescentes de diferentes países, utilizaram o dicionário, interagiram com a professora e com os colegas ao longo da compreensão do texto. Na quarta sequência interacional – *Encerrando a aula* (linhas 103-120) –, alguns alunos cobram da professora o que foi prometido no início da aula – tempo livre para entrar no Orkut. Ainda nessa seção, a Prof^a Carmem dá orientações sobre a continuidade do trabalho em casa e na próxima aula de Inglês.

Episódio 1 (linhas 30-38)

O Episódio começa com a Prof^a Carmem apoiando os alunos que apresentavam dificuldades para acessar o site.

30.	<i>((Pesq.: A Prof^a Carmem passa pelas duplas e ajuda os alunos que ainda estão com dificuldade de acessar o site. A dupla Nina e Denise estão lendo e trocando informações sobre a página inicial do site que contém trechos dos depoimentos de Nevena, Kevin, Katie e Michele.))</i>
31.	<p>Nina e Denise:</p> <p>Making our world better: Be friends, no more poverty, no more war, animal's rights, no violence, a clean world and protect our nature, no crime, no gambling, no more racism, no abuse of alcohol, no smoking, recycle and other dream. How do I want our future better?</p> <p>Nevena (from Yugoslavia): Less crimes, violence, garbage and more clean air, nature surrounding us and many polite people. It wouldn't be so good everything to be absolutely perfect, but the mentioned things would make this world much better! That is the world I would like to see in the future.</p> <p>Kevin (from United States): I think governments need to stop giving people necessities for living. History has shown that when people don't have to work they do NOTHING. I think government paid education is good but welfare is useless. Why should we pay other people to do nothing?</p> <p>Katie (from Canada): We can make the world better by starting to make the environment we live in better, not just meaning "no polluting", but also no: bullying, fighting, racism etc. We can start small and expand.</p> <p>Michele (from Brazil): People should love more each other. The basis to make our world better it to love!</p> <p>How do I want our future better? Telling everybody how you want our future better may help change the world the way you want. We suggest that you should do this is by answering this four <i>Kidlink</i> registration questions: 1. Who am I? 2. What do I want to be when I grow</p>

	up? 3. How do I want the world to be better when I grow up? 4. What can I do now to make this happen? Your answers will end up in a database with all others having the same dream. Now, you and others can count and publish information about all those to influence politicians and others who hold the key to a better future.
32.	Prof^a: Ô gente, não é para entrar só no retrato, não. Clica no nome deles, viu? Aí vai aparecer a resposta deles. Leia com atenção o que eles responderam para depois pensar como você vai fazer o seu depoimento.
33.	ANI: Ah, então é isso?
34.	Prof^a: Alguém já escreveu um depoimento? Como se escreve um depoimento? Para que serve? Como é que nós vamos enviar esse depoimento? Vocês se lembram da nossa discussão na aula passada?
35.	Vera: Eu sei! É falar um pouco da gente e das coisas que a gente gosta.
36.	Nina: Também é contar o que a gente quer ser quando crescer.
37.	Roberto: É uma rede, não é? Os meninos vão entrar e ler o depoimento da gente e nós vamos ler o deles.
38.	Prof^a: Muito bem! É por aí.

A dupla Nina e Denise estão lendo e trocando informações sobre a página inicial do site que contém trechos dos depoimentos de Nivena, Kevin, Katie e Michele. No turno 32, a Prof^a Carmem dá orientações contextuais para os alunos e chama atenção para a leitura atenta dos depoimentos, tendo em vista a escrita do depoimento pessoal.

As condições de produção da leitura foram retomadas pela professora no turno 33 por meio das seguintes perguntas: “Alguém já escreveu um depoimento? Como se escreve um depoimento? Onde se escreve um depoimento? Para que serve? Como nós vamos enviar esse depoimento? Lembram da nossa discussão na aula passada?” Com essas questões, a professora aguça a lembrança dos alunos sobre discussões realizadas em aulas anteriores sobre as características do gênero do discurso em foco, importantes para a leitura, compreensão e produção escrita dos depoimentos. Desse modo, Carmem apresenta sentidos para a leitura, pois faz perguntas para levantar os conhecimentos dos alunos a respeito do gênero depoimento.

Essas perguntas direcionam a discussão com os alunos, conforme apontado por Schneuwly e Dolz (1997), como forma de propor atividades que remetem a uma prática social autêntica de uso da linguagem escrita, para que possam utilizá-la apropriadamente nas situações e nos propósitos definidos nesta atividade. De fato, essas perguntas são essenciais para o reconhecimento do contexto de produção do gênero enfocado, como um aspecto que auxilia o processo de compreensão do texto e no levantamento de conhecimentos dos alunos sobre o gênero (“Alguém já escreveu um depoimento?”). Conforme discutido por Vygotsky (1934), perguntas desse tipo contribuem para formalizar os conhecimentos dos alunos

(“Como se escreve um depoimento?”), associando-os aos conhecimentos de funcionalidade de um gênero de circulação social (“Para que serve?”).

Vera toma o turno 35 e apresenta o seu conhecimento sobre o gênero depoimento: “Ah, eu sei! É falar um pouco da gente e das coisas que a gente gosta!” Nina entra no turno 36, concorda com a colega e acrescenta: “Também é contar o que a gente quer ser quando crescer”. Na sequência, Roberto traz uma importante contribuição para retomada do interlocutor real para quem os alunos escreviam um depoimento: “É uma rede, não é? Os meninos vão entrar lá e ler o depoimento da gente, assim como nós lemos o deles.” A Prof^a Carmem avalia positivamente a contribuição dos alunos no turno 38 com uma modalização apreciativa: “Muito bem! É por aí”.

Esse exemplo demonstra a tentativa da Prof^a Carmem de instaurar em sala de aula uma atividade de linguagem que (re)crie uma situação o mais próxima possível de uma prática social, pois propõe aos alunos a leitura e a produção do gênero depoimento pessoal para interlocutores reais, ou seja, exatamente como acontece nas práticas sociais de linguagem. Os sentidos da Prof^a Carmem sobre a prática da leitura e produção de textos revelam, conforme salientado por Schneuwly e Dolz (1997), o foco na criação de situações autênticas de comunicação, ou seja, é importante garantir em sala de aula boas razões para ler e escrever, uma vez que explorar os textos autênticos que circulam na sociedade torna-se uma oportunidade de aprendizagem rica e diversificada.

Como visto, nesta aula e em outras anteriores, a professora teve o cuidado de prover o aluno com orientações que deixaram claro para que contexto e leitor-alvo o texto seria endereçado¹²⁵. De acordo com os pressupostos bakhtinianos essa preocupação com o destinatário irá determinar a ativa compreensão responsiva do enunciado pelo leitor. Isso se dará porque o leitor não é simplesmente um decifrador de código, mas alguém que, ao longo de todo o processo de leitura, ocupa, simultaneamente, uma posição responsiva ao enunciado: concorda ou discorda, completa-o com base em outros enunciados, aplica-o, prepara-se para usá-lo, elevando-se, assim, o leitor à categoria de interlocutor. Tal atitude define a importância do outro na construção do discurso.

Cabe acrescentar, ainda, que no início da aula Carmem trouxe informações sobre as condições de produção, que envolve o conhecimento sobre o funcionamento e a organização do veículo de circulação no qual será postado o depoimento: o site da internet. Essa

¹²⁵ Nesse sentido, contexto é a situação de comunicação em que a linguagem se produz caracteriza-se por um conjunto de elementos que atuam quando falamos: quem fala, o que fala, com quem fala, quando, como e onde fala, e, finalmente, com que intenção fala. (CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON; GREEN, 2001)

informação atesta o sentido do trabalho que é proposto para a leitura e escrita. Além disso, a análise das perguntas levantadas pela professora e das respostas dadas pelos alunos revela que a construção do conhecimento é feita conjuntamente, pois Carmem faz perguntas aos alunos com o objetivo de sistematizar coletivamente o saber sobre a funcionalidade do site e o que deve ser feito para enviar o depoimento pessoal (Como nós vamos enviar esse depoimento? Vocês se lembram da nossa discussão na aula passada?). Outro dado importante é a motivação dos alunos. Percebe-se, conforme trecho a seguir, extraído da primeira sequência interacional, o entusiasmo e o interesse dos alunos pelas atividades na internet:

11.	Prof^a: Nós vamos para a sala de Informática, ela está livre agora. Vai ser uma ótima oportunidade pra gente continuar o trabalho.
12.	Roberto: Eba, demorou!
13.	César: Eu vou nessa!
14.	Fernando: Nossa, até que enfim, cara!

Quando se falava em atividades no contexto do uso do computador, os alunos ficavam eufóricos e bastante propensos a participar das atividades. Constata-se uma atuação mais participativa no contexto de uso da internet, por ser algo diferente do que vinham fazendo, portanto, motivador de interesses. Se bem mediado, trata-se de um instrumento capaz de aumentar a motivação, o interesse e a interação entre os alunos.

A internet, por apresentar uma vasta quantidade de informações, quebrando as barreiras do tempo e da distância, desperta a curiosidade e o interesse no aluno. Pode-se inferir que a Prof^a Carmem usa esse recurso por considerar a motivação e o interesse essenciais no contexto de ensino-aprendizagem do Inglês.

Nesse contexto, Eastment (1999) focaliza o impacto social e educacional da internet. O autor destaca a surpreendente revolução provocada na educação, mais especificamente no ensino da língua inglesa. Com ela, pode-se ultrapassar as fronteiras tradicionais de acesso à informação e descobrir recursos que revolucionam e ampliam o acesso ao conhecimento. O autor ainda destaca a facilidade na troca de mensagens que pode criar relações entre os alunos, a possibilidade de comunicar-se com usuários fora do ambiente físico imediato, a disponibilidade não somente de palavras, mas de sons, imagens e além disso, a oportunidade de produzir conteúdos, ao invés de apenas recebê-lo passivamente.

Singhal (1997) também aponta como fator importante, no processo ensino-aprendizagem no contexto de uso da internet, o acesso a informações de diferentes países onde se fala o inglês. Mais ainda, o autor enfatiza que um dos fatores para garantir o

entendimento da língua-alvo é o entendimento de sua cultura. Informações políticas, geográficas, históricas, socioculturais, econômicas devem ser inseparáveis e interdependentes no processo ensino-aprendizagem de uma língua.

De acordo com Reddell (1997), a internet pode favorecer a autonomia, a criatividade e a responsabilidade do aluno, possibilitando-lhe assumir papel crítico e genuíno em atividades do âmbito escolar que apresentem assuntos relevantes à vida real. Paiva (1999) defende a aprendizagem da língua estrangeira mediado pelo computador. Para o autor, trata-se de um recurso que propicia contextos de uso mais significativo para os alunos, aumenta as oportunidades de aprendizagem, incentiva a aprendizagem autônoma e colaborativa, favorece o atendimento a ritmos e necessidades diferenciados, facilita o acesso à material autêntico e ultrapassa os muros da sala de aula, promovendo a interação com pessoas no mundo inteiro. Nos depoimentos que se seguem, analisa-se a interação dos alunos e da professora na leitura dos depoimentos de internautas de diferentes países a fim de identificar evidências de oportunidades de aprendizagem na aula de Inglês.

Episódio 2 (linhas 38-45)

O Episódio 2 apresenta Vera e Lillian lendo o depoimento de Kevin (Estados Unidos). Lillian abre o dicionário de inglês/português para consultar a palavra “hypocritical”.

38.	<i>((Pesq.: Vera e Lillian estão lendo o depoimento de Kevin (from United States). Lillian abre o dicionário de inglês/português para consultar a palavra hypocritical.))</i>
39.	Vera e Lillian: Kevin (from United States) <i>Who am I ?</i> Well, I make origami during math class (It's a boring class). That may not tell you anything about me but you can tell. I like computers and video games lots more than sports. This is hypocritical perhaps, but I play tennis at school. No thanks to me, (I'm ranked last) but we haven't lost yet. <i>What do I want to be when I grow up?</i> I haven't really decided what I want to do. Maybe I could be one of those computer guys at NASA. I like to fly (I've been up about 5 times). I could do something with that (heck, I'd go into space and tend to jelly fish). <i>How do I want the world to be better when I grow up?</i> I think we need to allow and encourage economic growth while not compromising natural resources. What can I do now to make this happen? I think we need people to argue about the environment while other people argue for the economy.
40.	Vera: Achou aí, entendeu? Ei Carmem, por favor.
41.	Prof^a: Essa palavra pode ter diferentes sentidos, não é? Pode consultar o dicionário, mas veja o sentido dela no texto.
42.	Lillian: Ele gosta de computador, <i>video games</i> e pratica tênis. Ele não decidiu ainda o que quer ser. Talvez faça computação. Eu acho que é isso mesmo.
43.	<i>((Pesq.: Vera e Lillian anotam na folha algumas informações sobre Kevin. A dupla troca impressões sobre as escolhas de Kevin))</i>
44.	Prof^a: Gente, esta é uma atividade colaborativa. Quem tem mais habilidade com a internet ajuda o outro. Quem tem mais facilidade com o inglês tira a dúvida do colega. Se precisar, me

	chame também.
45.	Vander: Ei, Carmem, ô fessora, você pode vir aqui?
46.	Edimar: Eu acho que é isso, vamos ver com a Carmem.

Também no início da aula, turno 17, a Prof^a Carmem faz referências ao uso do dicionário: “[...] Quem precisar do dicionário pegue aqui comigo”. De acordo com a professora, o levantamento de palavras desconhecidas do vocabulário e o entendimento delas pode favorecer a compreensão global do texto. No turno 41, a Prof^a Carmem lembra: “Essa palavra pode ter diferentes sentidos, não é? Pode consultar o dicionário mas veja o sentido dela no texto”. Ao estimular os alunos a buscarem o significado da palavra no contexto, a professora propiciou-lhes condições para que usassem a ferramenta “dicionário” adequadamente como procedimento prévio para a leitura. No turno 42, Lillian demonstra os sentidos que construiu nas leituras do texto e partilha-os na interação com Vera: “Ele gosta de computador, *video games* e pratica tênis. Ele não decidiu ainda o que quer ser. Talvez faça computação. Eu acho que é isso mesmo”.

Depois de resolvida a questão do vocabulário, Lillian e Vera prosseguem na leitura do depoimento, ora socializando informações sobre ele, ora anotando pontos considerados importantes por elas. Em relação à aquisição de vocabulário na aprendizagem da língua inglesa como segunda língua, Coady (1993), propõe uma discussão envolvendo a importância do vocabulário na aprendizagem de leitura. O autor critica a noção de que esse vocabulário é aprendido automaticamente no contexto em que ele é usado, sem necessidade real de instrução. Entretanto, não são palavras de alta frequência que devem ser ensinadas, pois a escolha lexical refletida nos textos não se dá aleatoriamente, mas, sim, dependendo da situação de ação de linguagem, do gênero, do propósito da atividade e do objetivo almejado.

Coerente com o quadro teórico adotado nesta pesquisa, a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado. A palavra é polissêmica e plurivalente, pois os significados dependem dos contextos em que ocorrem e dos valores ideológicos que os permeiam. Desse modo, todo ato de fala e toda leitura é de natureza social, bem como o modo de ler é aprendido socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem da leitura.

Cabe, ainda, a reflexão sobre outro ponto. Historicamente, o ensino da língua estrangeira com foco na transmissão e reconhecimento de conteúdos estava baseado em uma concepção de leitura como processamento, já considerado inadequado como ensino pautado

pela comunicação com foco no aluno, sem levar em conta o contexto. Além disso, as posturas de leitura como processamento ainda colocam o texto como o grande detentor de sentidos que devem ser compreendidos com certa competência pelo leitor. A discordância quanto a essa visão levou autores a proporem uma concepção de leitura discursiva, uma vez que ela contempla as condições de produção do texto.

Nessa perspectiva, assumir uma posição discursiva implica conceber a linguagem como sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico que se materializa entre indivíduos socialmente organizados, por meio de enunciações que são sempre o produto da interação. A concepção de leitura adotada nesta pesquisa é a de que o texto está relacionado ao contexto sócio-histórico em que foi produzido e aquele em que o leitor está inserido no momento da leitura.

Diante dessas considerações, adotou-se uma visão mais abrangente do processo de compreensão em leitura, tal como observada em Dolz (1994, p. 221), quando afirma:

A compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual as características de um interagem com as do outro para produzir uma significação específica ao contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é apreender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos, sob o controle dos valores de interação social [...].

Assim, de acordo com o autor, no processo de compreensão, o leitor ativa diferentes tipos de conhecimentos, tais como: características do texto, do gênero, de sua infraestrutura textual e linguística; capacidades de linguagem para ler o texto; conhecimento sobre a situação de comunicação e da interação que envolvem tanto a produção quanto a leitura do texto.

Prosseguindo na análise deste episódio, no turno 44, Carmem retoma para a turma princípios adotados em sua prática docente: “Gente, esta é uma atividade colaborativa. Quem tem mais facilidade com a internet ajuda o outro. Quem tem mais facilidade com o inglês tira as dúvidas do colega. Se precisar me chame também”. Pode-se inferir que a Prof^a Carmem tem consciência dos desafios a enfrentar na leitura e na compreensão dos textos em inglês, por isso valoriza a interação entre os pares, prioriza atividades e recursos alternativos e trabalha a leitura e escrita colaborativa.

Ao propor a participação dos alunos nesse projeto, a Prof^a Carmem cria oportunidades para o aluno dialogar com outras culturas, reconhecendo-lhes os valores. Trata-se de uma proposta que envolve questões sociais, políticas, culturais e educacionais para os quais o

ensino da língua estrangeira pode trabalhar a favor. Identifica-se também, nessa prática, a multimodalidade, que requer outras capacidades de leitura, interpretação e comunicação, levando em conta que a capacidade crítica se fortalece com a interlocução, interação e participação na produção da linguagem.

No que diz respeito à leitura, esta atividade contempla várias modalidades: a visual (mídia); a informática (digital); a multicultural e a crítica. A multimodalidade e o hipertexto, presentes nesta atividade mediada pelo computador, permitem repensar e recontextualizar os conceitos de linguagem e capacidades.

Desse modo, a concepção de letramento como prática sociocultural toma como base uma visão heterogênea, plural e complexa da linguagem, da cultura e do conhecimento. Coerente com essa perspectiva, o ensino da língua estrangeira contempla os discursos sociais que a compõem a fim de desenvolver pedagogicamente modos de construção de sentidos, de relação com os textos, não para extrair deles significados que estariam em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles e para lhes conferir sentidos. Entende-se, dessa forma, que as reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação com o texto, uma vez que o trabalho com a escrita, fala e leitura vinculam-se ao contexto social.

Episódio 3 (Linhas 47-59)

No Episódio 3, focaliza-se a dupla Edimar e Vander, que estão lendo o depoimento de Michelle, uma adolescente brasileira.

47.	((Pesq.: Vander e Edimar estão lendo o depoimento de Michelle, uma adolescente brasileira.))
48.	Edimar e Vander: Michele (from Brazil) <i>Who am I?</i> I am Michele. I'm interested in making new friends. I am concerned about violence. I am very humble and love pets, specially my dogs Drika and Luk. <i>What do I want to be when I grow up?</i> I want to be a teacher. I want to study at a public university and become a teacher there. I want the world to be free of violence. I believe that God will help people to find a way to quit violence. [...] <i>What can I do now to make this happen?</i> I can start doing my best to help anyone who needs me, including poor children.
49.	Prof°: Oi, pode falar.
50.	Edimar: O que é <i>humble</i> ?
51.	Prof°: É uma característica da pessoa. Ela se considera modesta.
52.	Vander: Tem outra coisa aqui. Veja se a gente entendeu direito. [...] Quando ela diz: <i>I am concerned about violence</i> , significa que ela está preocupada com a violência. É isso?
53.	Prof°: Isso, muito bem!
54.	((Pesq.: Edimar e Vander comemoram a aprovação da Profª Carmem com gestos e expressões.))
55.	Edimar: Yes!
56.	Vander: Valeu, fessora.
57.	Prof°: Vocês já leram o depoimento da Shinjinee? A indiana.
58.	Nina: Cadê, eu não vi ainda, não.
59.	Fernando: Nossa, mais que nome! Coitada dessa menina.

No turno 49, a Prof^a Carmem entra atendendo a um chamado de Edimar. O aluno diz: “O que é *humble*?” Carmem responde: “É uma característica da pessoa. Ela se considera modesta”. Vander toma o turno 52 e apresenta sua dúvida: “Tem outra coisa aqui. Veja se a gente entendeu direito. [...] Quando ela diz *I am concerned about violence*” significa que ela está preocupada com a violência? É isso?” Carmem aprova a resposta dos alunos, fato que é comemorado por eles com gestos e expressões. No turno 55, Edimar diz: *Yes!* Seguido por Vander que acrescenta: “Valeu, fessora!”

Como se vê, a sala de aula é um fenômeno social construído ideologicamente; o aluno é o sujeito da aprendizagem, que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, e o professor, segundo Vygostky (1987, 1988), é alguém que favorece e medeia a aprendizagem. No trabalho com a leitura e a escrita, percebe-se o esforço da professora em acompanhar os alunos e superar o modelo tradicional.¹²⁶ A professora, também, ao se aproximar dos alunos, permite que eles perguntem e esclareçam dúvidas quanto às tarefas propostas, assume o papel de leitora ativa e responsiva, dialoga com as ideias, experiências, inseguranças, atitudes e sentimento do aluno, dando vazão à fala interior nessa interação. Observa-se a atitude positiva dos alunos com relação ao diálogo estabelecido com eles, neste e em outros momentos da aula, por meio da leitura ativa e responsiva pela professora.

Esse episódio aponta elementos para reflexão sobre o papel do professor na aula de leitura em língua estrangeira. Ensinar é criar condições para que o aluno construa conhecimento. Trata-se de um procedimento que envolve muito mais do que a simples transmissão de conteúdos. Logo, os participantes desse processo assumem papel ativo e de negociação de sentido nas interações em sala de aula. O papel do professor, então, é o de ser fonte de apoio aos alunos, expandindo gradativamente os conteúdos, à medida que foram demandando. Quanto ao papel do aluno, cabe-lhe interpretar, inferir, expressar opiniões, avaliar sua própria aprendizagem, usar o seu conhecimento prévio e de mundo e, com isso, tomar parte no processo de ensino-aprendizagem.

Episódio 4 (linhas 60-76)

A dupla César e Fernando, no Episódio 4, troca impressões sobre o depoimento de uma adolescente indiana. Percebe-se que os alunos estão no nível inicial de aquisição da segunda língua e, portanto, conhecem apenas as relações existentes entre palavra e sentido.

¹²⁶ No modelo tradicional de leitura, o professor só admite aquela leitura considerada legítima: a do professor. Já na escrita, ele vasculha o texto do aluno em busca de atentados à língua. Esse tipo de correção não ajuda o aluno a superar suas dificuldades, tampouco reconhece seus avanços e esforços.

60.	<i>((Pesq.: Edimar e Vander fecham o depoimento de Kevin e entram no depoimento de Shinjinee, da Índia. Eles trocam informações sobre o depoimento da adolescente indiana))</i>
61.	<p>Cesar e Fernando: Shinjinee (from India)</p> <p>Who am I ? I am an 11 year old girl who loves reading, watching news programmers, taking part in debates and elocution; I am concerned about the threat of war and terrorism that always seems to loom large over our world. I have a dog and cat as my pets and watching them comfortably together makes me wonder why we humans cannot do the same.</p> <p>What do I want to be when I grow up? I would like to be a lawyer and fight for the rights of the underprivileged; alternately, I might be a human rights activist or a politician as these people can really make a difference to our world.</p> <p>How do I want the world to be better when I grow up? I would like to see more tolerance among people; they should be appreciative of others viewpoints. I would like to see more participation of elderly people towards environmental conservation as they can show youngsters that even though the former's days are numbered they are trying to leave a cleaner environment for us – this message will filter down to the younger generation more potently.</p> <p>What can I do now to make this happen? I can organize street-plays with my friends to make people more aware of environmental issues. I would also like to travel to different countries to spread a message of peace and tolerance to one and all.</p>
62.	Fernando: O dela é grande demais.
63.	César: Nossa, meu! Ah, não! Que isso, vai demorar.
64.	Fernando: Vamos ver o que ela quer.
65.	<i>((Pesq.: Fernando e César decidem ler o depoimento de Shinjinee da Índia. Sônia chega perto da Prof^a Carmem faz um comentário baixinho e fica parada esperando a resposta dela. A Prof^a Carmem dá uma informação para toda a classe.))</i>
66.	Prof^a: Gente, com relação ao cuidado com o planeta, tem tanta coisa pra dizer, não é? Pensa um pouco. Pode ser, por exemplo, preservação da natureza, preservação da água, viver melhor sem violência... Cada um tem que pensar como gostaria que o mundo fosse. E, então, você vai escrever isso.
67.	<i>((Pesq.: Sônia põe a mão no braço da Prof^a Carmem e a chama novamente. A Prof^a Carmem acompanha Sônia até o computador e se abaixa para ver o que a dupla estava fazendo.))</i>
68.	Prof^a: Muito bem, é isso mesmo.
69.	Sônia e Débora: Hu ... Hu!
70.	<i>((Pesq.: Sônia e Débora comemoram o retorno da Prof. Carmem com palmas. Algumas duplas, após a leitura de alguns depoimentos, começaram a produzir o delas A Prof^a Carmem sai para atender outra dupla. Com o apoio do dicionário e trabalhando em dupla, dá para perceber que os alunos compreendem, em linhas gerais, os depoimentos dos internautas. A leitura é instrumental. Alguns alunos traduzem para o português o que o internauta escreveu em inglês. Outros pedem ajuda à Prof^a Carmem ou a colegas na sala com maior desenvolvimento em inglês. Apenas um aluno nessa turma faz curso de inglês em escola particular e tem melhor desempenho na leitura e na escrita em inglês.))</i>
71.	Prof^a: Ei, 8F, vamos lá, senão não vai dar tempo. Anote aquilo que você acha importante de cada internauta. Consulte o dicionário. Eu vou ajudar também. Lembre-se de que você vai montar o seu depois.
72.	Nina: Eu quero ser enfermeira. Como eu coloco então? Como é que é?
73.	Vera: É com o verbo <i>to be</i> .
74.	Prof^a: Como assim? [...] <i>To be a nurse</i> . Olha aqui! <i>((apontando para o quadro))</i>
75.	<i>((Pesq.: A Prof^a Carmem escreveu no quadro a frase: I wish to be a nurse e mostrou à Nina. V.A chegam perto da Prof^a Carmem e solicitam ajuda. Em geral querem confirmar tradução de termos do Inglês para o português.))</i>
76.	ANI: Ô, fessora, me ajuda aqui!

Fernando toma o turno 62 e diz: “O dela é grande demais”. César concorda com o colega e acrescenta: “Nossa, meu! Ah, não! Que isso, vai demorar”. Por trás da reclamação de tamanho do texto e tempo pode-se identificar dificuldades e insegurança da dupla na realização da atividade. Provavelmente motivados pela curiosidade, os alunos decidem ler o depoimento. Fernando toma o turno e diz: “Vamos ver o que ela quer”. No turno 66, a Prof^a

Carmem dá orientação para a classe sobre aspectos relevantes na escrita do depoimento. Sônia, no turno 67, solicita o aval da professora sobre algo que produziu em parceria com Débora. Após o retorno positivo da professora, as alunas comemoram com palmas e expressões: “Hu... Hu!”

Pode-se afirmar que, apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, a maioria deles foi capaz de atribuir sentido ao que leram e assumiram uma posição crítica diante dos textos. Queiroz (2001), em seus estudos sobre o ensino do inglês, lembra que o mais importante nesse nível inicial de aquisição de uma segunda língua é despertar o interesse dos alunos pela leitura, mostrando que não é necessário saber a tradução de todas as palavras para compreender os textos lidos. Portanto, ser leitor ativo significa, dentre outras coisas, poder produzir sentido, servir-se de seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses a respeito da organização do texto e, principalmente, entender que ninguém precisa descobrir tudo em um texto. A proficiência comunicativa numa língua estrangeira ocorre quando as situações de aprendizagem privilegiam a negociação dos sentidos.

A Prof^a Carmem transitou pela sala, atendendo ao chamado das duplas. Os alunos prosseguiram a realização da atividade interagindo e atribuindo sentido ao texto. Nas atividades em que os alunos trabalham em parceria e compartilham conhecimentos sobre o tema, a língua e a organização textual constituem situações privilegiadas de aplicação do repertório. Além disso, essas atividades em que os alunos tomam decisões requerem que os envolvidos negociem e justifiquem o sentido de suas escolhas e aprendam com essa negociação.

No turno 72, Nina apresenta sua dúvida: “Eu quero ser enfermeira. Como eu coloco então. Como é que é?” Vera contribui dizendo: “É com o verbo *to be*”. A Prof^a Carmem vai ao quadro e ajuda a dupla na construção da frase: *I wish to be a nurse*. Como se vê, propostas de leitura e produção escrita em dupla ou coletivas são fundamentais no caso de alunos com pouco conhecimento da língua inglesa e constituem uma oportunidade de aprendizagem, de planejamento, elaboração, de revisão do texto que pode servir como referência para futuras produções textuais.

Episódio 5 (linhas 77-98)

Prosseguindo, no Episódio 5, a dupla formada por Carla e Iara interage na leitura do depoimento de Sophie, da Irlanda. As alunas estão envolvidas num trabalho colaborativo. Iara demonstra maior habilidade no uso do computador. Já Carla demonstra ter maior facilidade com o inglês. A troca entre elas favorece o processo ensino-aprendizagem.

77.	<i>((Pesq.: A dupla formada por Carla e Iara está lendo o depoimento de Sophie, da Irlanda. As duas fazem comentários sobre o depoimento. Iara demonstra maior habilidade no uso do computador. Já Carla demonstra ter compreendido o texto de Sophie e esclarece o sentido de alguns termos. Ela faz algumas anotações no caderno sobre o que achou importante. Incentiva Iara a tomar notas também do que gostou. Iara e Carla trocam informações sobre o que gostariam de escrever no próprio texto.))</i>
78.	<p>Carla e Iara: Sophie (from Irland)</p> <p>Who am I ? I am a 13 year old girl from Ireland. I have a generally positive outlook on life. I love reading, writing and learning about the peoples of the world. I love children and schools very much. I would consider myself a peaceful Republican (that means I support the reunification of Ireland, but only through peaceful means).</p> <p>What do I want to be when I grow up? When I reach adulthood. I wish to become a primary school teacher, and anthropologist and a writer of children's fiction and non-fiction. I also hope to do some political activism and humanitarian work.</p> <p>How do I want the world to be better when I grow up? When I grow up I would like to travel to Africa and Asia and teach in schools there. I would also like to set up many children's homes and schools all over the world.</p> <p>What can I do now to make this happen? I believe that emotions create an energy which blows around the world like wind and affects every person. Therefore I always put others before myself, and treat others as I would like to be treated.</p>
79.	Iara: A Sophie quer ser tanta coisa: professora, antropologista e escritora. Vai ter que estudar muito.
80.	Carla: Ela quer dar aulas para crianças da África e da Ásia. Muito legal, gostei. Eu também quero ser professora. Estou pensando o que vou colocar no meu depoimento.
81.	Iara: Quero o meu bem legal! [...] Olha aí, o que é <i>blows</i> ?
82.	Carla: Soprar, encher, inflamar. Fica melhor contagiar. Energia que contagia.
83.	<i>((Pesq.: A Profª Carmem passa pelas duplas e continua ajudando. Fernando levanta-se do seu lugar, mexe com Iara e sorri. Em seguida, pega um dicionário na mesa.))</i>
84.	Carla: Ei, Fernando, você já se decidiu? O que você quer fazer quando crescer?
85.	Fernando: Quando eu crescer? Ah, [...] eu quero ser um homem. Um homem bom. Eu quero um mundo de paz e de amor.
86.	Profª: Ô gente, não pode traduzir ao pé da letra, não. Como seria: "Eu tenho 13 anos"?
87.	VA: <i>I'm thirteen years old.</i>
88.	<i>((Pesq.: A Profª Carmem enfatiza as perguntas e olha atentamente para a turma, esperando a resposta deles. Em seguida ela escreve no quadro a resposta dada pelos alunos.))</i>
89.	Profª: Outra questão aqui: "Eu sou aluno da EMPEP".
90.	VA: <i>I'm a student at EMPEP.</i>
91.	Lilian: Carmem, como eu escrevo: "Eu amo você demais"?
92.	Profª: <i>I love you very much.</i> [...] Ah, outra coisa, como eu digo: "Eu gosto de jogar futebol"?
93.	<i>((Pesq.: Algumas duplas estão conversando alto. Há barulho dentro e fora da sala.))</i>
94.	VA: <i>I like play soccer!</i>
95.	Profª: Ô 8F, psiiiiu, por favor. Ô gente, vamos colaborar aí. É para falar mais baixo! Você releu o que foi escrito? Quem ler o seu depoimento vai entender?
96.	<i>((Pesq.: Ao transitar pela sala e acompanhar o trabalho dos alunos, a Profª Carmem viu que algumas duplas, após lerem os depoimentos de alguns internautas, começaram a escrever o próprio depoimento. Ela então chamou atenção para alguns pontos a considerar na escrita.))</i>
97.	Profª: Vamos ver outro exemplo aqui: Como eu digo: "Eu odeio jogar peteca"?
98.	V.A: <i>I hate to play peteca!</i>

Vygotsky (1934/1993) chama a atenção para o valor da colaboração entre os pares. Nesse sentido, o autor distingue entre a Zona Real de Desenvolvimento (ZRD) e a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), situada entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que consegue realizar com a ajuda dos pares. Esse colaborador usará o que o colega já sabe e

apresentará o novo em relação ao que já é dominado. Assim, para Magalhães e Rojo (1994, p. 76),

segundo Vygotsky, qualquer instrução eficiente e, portanto, instrução que gera aprendizagem e desenvolvimento real, deve começar avaliando o desenvolvimento real e potencial – isto é, as tarefas que a criança pode encarar autonomamente e as tarefas que a criança já pode encarar na interação, mas não ainda autonomamente- deve trabalhar na ZPD, em outras palavras, deve favorecer mecanismos de internalização desses padrões que ainda são interpessoais.

Para Vygotsky, a aprendizagem, por ser um processo social, permite ao aprendiz mais experiente compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos experiente. Para a sala de aula, essa visão é extremamente importante porque, durante a participação conjunta, professor/aluno, aluno/aluno trocam conhecimentos. O professor atua como mediador da aprendizagem, isto é, fornece andaime para que os alunos consigam realizar as atividades e tarefas com mais independência. Nesse contexto, as intervenções devem ocorrer na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) do aluno, definido por Vygotsky (1934/1993, p. 133) como

a distância entre o nível real de desenvolvimento determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial determinado mediante a resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro mais capaz.

Nessa perspectiva, a aprendizagem tem sido entendida como resultado da participação social entre professores e alunos mediada pela linguagem. A aprendizagem da língua em sala de aula é inerentemente interativa e torna visível a importância da participação conjunta de professor e alunos, da troca de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e da utilização de um papel fundamental ao outro social. Sob essa visão, professor e alunos podem transformar as situações e desenvolver diferentes maneiras de agir e compreender as ações que ocorrem no contexto da sala de aula.

Como visto, Iara e Carla dialogam sobre o depoimento. No turno 79, Iara diz: “A Sophie quer ser tanta coisa: professora, antropóloga e escritora. Vai ter que estudar muito”. Carla toma o turno 80 e diz: “Ela quer dar aulas pra crianças na África e da Ásia. Muito legal, gostei. Eu também quero ser professora. Estou pensando no que vou colocar no meu depoimento.” A dupla prossegue o diálogo trocando informações sobre o vocabulário. Para

chamar atenção dos colegas e com ar de descontração. Fernando se levanta e mexe com Iara. No turno 84, Carla questiona o colega: “Ei Fernando você já se decidiu? O que você quer fazer quando crescer?” Fernando toma o turno 85 e diz: “Quando eu crescer? Ah, [...] eu quero ser um homem. Um homem bom. Eu quero um mundo de paz e amor”. O enunciado de Fernando revela um projeto de vida, um sonho e chama atenção para a função social da língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do aluno.

Tendo como referência a visão sociointeracionista da leitura, constata-se que os conceitos apregoados por Bakhtin (1952-1953/1979) têm o seu lugar na sala de aula e podem ser explorados de forma a servir de norte para o trabalho desenvolvido no ensino da língua inglesa. Diferentemente de seus contemporâneos estruturalistas, Bakhtin define o enunciado como unidade de comunicação discursiva. Nesse contexto, surge o diálogo, que possibilita observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Para Bakhtin, o diálogo tem princípio e fim absolutos. Antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros, pois todo enunciado tem sempre um destinatário cuja compreensão responsiva o autor do discurso procura e antecipa.

Como se pode perceber, os estudos de Bakhtin trazem uma valiosa contribuição para o professor, que é desafiado a acompanhar os alunos na interação com o texto, como também avaliar o tipo de resposta que suas atividades de leitura provocam nos alunos, sejam em suas produções, sejam nos diálogos sobre a compreensão de textos lidos em sala de aula.

No turno 86, a Prof^a Carmem chama a atenção da turma sobre o modo de ler: “Ô gente, não pode traduzir ao pé da letra, não. Como seria: eu tenho 13 anos?” Vários alunos respondem: *I'm thirteen years old*. A professora prossegue o diálogo com a turma solicitando a participação deles na tradução das frases de nível básico de compreensão, provavelmente utilizadas por eles nos depoimentos. A ênfase da professora nas perguntas e a forma como ela olha para a turma é que indicam que, naquele momento, eles deviam responder. Isso demonstra que os interlocutores estão envolvidos na situação e que há compreensão ativa. A Prof^a Carmem escreveu no quadro as respostas dadas pelos alunos. No turno 91, Lilian se dirige à professora: “Carmem, como eu escrevo ‘Eu amo você demais’”? A professora responde: *I love you very much*. Em seguida, ela lança outra pergunta para a turma: “Ah, outra coisa, como eu digo: ‘Eu gosto de jogar futebol?’” Número significativo de alunos respondem: *I like play soccer*.

Ao transitar pela sala e acompanhar o trabalho dos alunos, a Prof^a Carmem percebeu que algumas duplas, após a leitura dos depoimentos, começaram a escrever o texto. Ela, então, faz novas recomendações: “Você releu o que foi escrito? Está claro? Quem ler este

depoimento vai entender?” Como se vê, um dos objetivos da Prof^a Carmem é preparar os alunos para escrever para contextos reais nos quais outros internautas adolescentes trarão para a leitura expectativas que são sócio-historicamente construídas por meio das experiências deles.

Assim, como é observável, os comentários da professora nos diferentes turnos são reações de leitora mais experiente, visando estabelecer com os alunos um diálogo mediado pelo texto para que eles possam refletir, enquanto leem os questionamentos levantados e repensem seu texto do ponto de vista do leitor-alvo, durante a escrita e reescrita do depoimento pessoal.

Os comentários da professora destacam pontos que devem trabalhados para que o destinatário possa, realmente, entender e desfrutar a leitura. Por serem interrogações, ajuda os alunos a refletir e a tomar algum posicionamento, seja concordando, seja discordando dos comentários, portanto, oportunidades para que os alunos revelem o seu processo de compreensão ativa e responsiva.

Episódio 6 (linhas 99-116)

Finalmente, no Episódio 6, André e Luís estão lendo o depoimento da internauta Olga. André lembrou que a Prof^a Carmem havia trabalhado o texto de Olga numa aula de Inglês e destacou detalhes do texto para aguçar a lembrança do colega.

99.	<i>((Pesq.: A dupla André e Luís estão lendo o depoimento da internauta Olga – de Norway. André lembra que a Prof^a Carmem havia trabalhado esse texto numa aula de Inglês))</i>
100.	André: Esse texto aqui a Carmem já deu pra gente ler. Eu tenho certeza. Foi ele mesmo. O nome da menina era Olga. Você lembra?
101.	Luís: Sei não. [...] Eu acho que não li, não.
102.	André: É ela mesmo. Ela toca piano e gosta de Chopin.
103.	Luís: Chopin, quem é esse cara?
104.	André: É um compositor famoso no mundo inteiro.
105.	Luís: É mesmo?
106.	<p>André e Luís: Olga (from Norway)</p> <p>Who am I ? Hi! My name is Olga and I live in Norway. I am a girl that likes to play the piano, read books and swim. I go to two schools, one music school and one international school. I like to participate in piano competitions and my favorite composer is Chopin. I play and listen to classical music only. I can speak and write English, Norwegian and Polish. I know a little bit of French too, but only the standard words.</p> <p>What do I want to be when I grow up? I am not sure what I will be, but I have thought of becoming a concert pianist and my big dream is to participate and win the Chopin competition in Warsaw in 2010.</p> <p>How do I want the world to be better when I grow up? I want the world to be a better place to live. I want every single person to feel happy and satisfied with their lives. I hope that the world will be better for all people that they have enough food, water, education and health service. I think we on Earth should treat nature with respect and take care of the animals.</p>

	plants and other things that live on our planet. What can I do now to make this happen? I can save money from my piano concerts and send it to poor children. I have done that before and I am thinking of doing it again.
107.	Luís: Anota aí pra gente procurar: <i>standard</i> .
108.	André: Acho que não precisa, não. Aqui ela está falando que sabe um pouquinho de francês também.
109.	Luís: Pelo jeito, essa menina é abonada.
110.	André: Com essa crise, garantir comida, água, educação e saúde para todos não vai ser fácil, não.
111.	Luís: Primeiro Mundo, meu!
112.	André: É, mas ela está pensando nos países pobres também.
113.	<i>((Pesq.: André é o único aluno da 8F que tem a oportunidade de cursar Inglês no ICBEU, uma das conceituadas escolas de cursos de língua da capital, duas vezes por semana após o turno escolar. Sônia sai do seu lugar e vai até a Prof^a Carmem para tirar uma dívida. A Prof^a Carmem escreve no quadro as seguintes expressões: first name, last name. Em seguida, continua orientando-a sobre como montar a sua apresentação.))</i>
114.	Prof^a: [...] Você leu vários depoimentos, não foi? Agora você vai escrever o seu. Vai falar sobre você mesma. Por exemplo, você é uma menina, tem tantos anos, gosta de fazer determinadas atividades, entendeu? Você vai escrever sobre o que gostaria que as pessoas soubessem.
115.	Sônia: Agora entendi, está bom.
116.	Prof^a: Viu como é fácil?

André entra no turno 100 e diz: “Esse texto aqui a Carmem já deu pra gente ler. Eu tenho certeza. Foi ele mesmo. O nome da menina era Olga. Você se lembra?” Luís então responde: “Sei não [...]. Eu acho que não li, não”. André dá novos detalhes: “É ela mesmo, ela toca piano e gosta de Chopin”. Os alunos continuam o diálogo, trocando informações sobre pontos presentes no depoimento. Este episódio e os demais destacam um aspecto importante na prática dessa professora – o uso de textos autênticos no ensino da língua inglesa.

Nunam (1999) destaca a autenticidade dos textos como característica central a ser considerada pelo professor no ensino da língua estrangeira. Esses textos veiculam significados compartilhados socialmente e constituem os únicos capazes de fazer com que os alunos se insiram em um contexto social de uso da língua e de ressignificação desses usos. Com esses textos, os alunos não somente aprendem a língua inglesa como, de fato, é usada pelos povos que a têm como língua materna, mas também aprendem como vivem essas pessoas, o que elas pensam, etc.

Totis (1991, p. 36), por sua vez, lembra que

o uso de materiais autênticos que exponham os alunos a uma variedade de exemplos práticos da língua escrita e oral, de preferência inter-relacionados com os outros materiais do currículo e capazes de ressaltar a importância de receber e transmitir informações pelo uso da língua.

Pasquier e Dolz (1996) também consideram que para o ensino de leitura em língua estrangeira os textos utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, preparando o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos.

No turno 107, Luís interage com André e diz: “Anota aí pra gente procurar: *standard*”. André responde para o colega: “Acho que não precisa, não. Aqui ela está falando que sabe um pouco de francês também”. André, com base no que leu, faz inferências sobre a vida de Olga: “Pelo jeito essa menina é abonada”. André retoma elementos do depoimento da menina, assumindo uma postura crítica diante dele. “Com essa crise, garantir comida, água, educação e saúde para todos não vai ser fácil, não”. Luís considera o contexto onde Olga vive e diz: “Primeiro Mundo, meu!”. No turno 112, André destaca um detalhe importante presente no depoimento de Olga: “É, mas ela está pensando nos países pobres também.”

Ao selecionar textos autênticos para as aulas de Inglês, a Prof^a Carmem criou condições para que a historicidade deles fossem veiculada e compartilhada pelos alunos. Como visto, André e Luís na interação com o texto discutem partes históricas presentes nele, essenciais à atividade leitora, a saber: quem escreveu o texto? A que gênero pertence? Onde foi escrito? Com que objetivo? Onde foi veiculado? A historicidade textual facilita a participação, a interação e a reflexão crítica dos leitores no ato de ler.

No turno 114, a Prof^a Carmem ajuda Sônia a expandir sua compreensão sobre a atividade proposta. A professora diz: “Você leu vários depoimentos, não foi? Agora você vai escrever o seu. Vai falar sobre você mesma. Por exemplo, você é uma menina, tem tantos anos, gosta de fazer determinadas atividades, entendeu? Você vai escrever sobre o que você gostaria que as pessoas soubessem.” Sônia então questionou: “Tem que escrever tudo?” A professora deu nova orientação para a aluna: “Não, escreva o que você quiser sobre suas experiências, sonhos e desejos.”

Assim, no turno 115, Sônia concluiu o diálogo com professora expressando maior segurança para realização da atividade: “Agora entendi, está bom”. Esse exemplo e outros presentes ao longo da aula ressaltam quão importante é para o professor conhecer os alunos, ajudá-los a esclarecer suas intenções e expectativas, canalizando a participação deles em uma direção pedagogicamente útil. Agindo desse modo, o professor estará ajudando os alunos a olharem para si mesmos e para a aprendizagem linguística de maneira aberta e construtiva.

Outro ponto presente em todos os episódios e estreitamente ligado ao processo de aquisição de uma segunda língua é o uso da língua materna. A aprendizagem da língua

estrangeira faz a criança conhecer melhor sua língua materna, pois tanto uma quanto a outra demandam interação e consciência por parte do aluno, ao passo que a aprendizagem da língua materna oral, usada no cotidiano, se dá naturalmente. Segundo Vygotsky (1934/1993, p. 94),

a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início. No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea.

Assim, pode-se afirmar que os alunos iniciam os estudos da língua estrangeira já com experiência prévia do que seja aprender na disciplina na escola e já com contato prévio com a língua-alvo, no que diz respeito a palavras ou expressões usadas em situações do cotidiano ou mesmo em áreas específicas. Ainda segundo Vygotsky (1934/1993, p. 94),

o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna.

Assim, de acordo com Vygotsky (1934/1993), pode-se afirmar que os alunos, ao aprenderem uma língua estrangeira em ambiente escolar, valem-se dos conhecimentos que já têm de sua língua materna, dos conhecimentos sobre situações de seu cotidiano e de conceitos adquiridos; também, ao se envolverem em atividades de leitura em uma língua estrangeira, vivenciam um processo de conscientização que pode levar à aprendizagem do funcionamento dessas atividades em língua materna e podem reconstruir seus conceitos cotidianos baseados nas novas experiências. Por fim, ao usarem seus conhecimentos em língua materna e conhecimentos de seus conceitos cotidianos como instrumento para seu desenvolvimento potencial, podem reinterpretá-los, com base em suas finalidades, para o aprendizado da língua estrangeira.

6.2 Capacidades de leitura ensinadas e aprendidas nas práticas de leitura em Ciências, Geografia e Inglês

Neste tópico, analisa-se a sequência interacional dos eventos de letramento focalizados nas práticas de leitura em Ciências, Geografia e Inglês e identificam-se, por meio da releitura dos subeventos ou episódios selecionados, as capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino, respondendo, assim, à terceira questão de pesquisa: Que capacidades de leitura os alunos mobilizaram ao longo da proposta de ensino?

Para a identificação das capacidades ensinadas/aprendidas nas práticas de leitura, foram retomadas as contribuições de Bakhtin (1934-1935/1975) sobre a análise do discurso, a fim de identificar nas falas das professoras e dos alunos elementos que evidenciam a presença dessas capacidades e que, portanto, reafirmam sua aquisição.

Nesse sentido, é importante destacar que a teoria bakhtiniana leva em conta não somente as vozes sociais, mas também as individuais. Assim, um discurso pode ser tanto o lugar de encontro de pontos de vista de locutores imediatos como de visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas, etc. Ao considerar tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, todos os fenômenos da fala cotidiana e as intenções de admiração, ironia, apreciação, reprovação, etc. Assim, todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem. De acordo com o autor,

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio e todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1934-35/1975, p. 88)

Portanto, todo dialogismo implica relações entre enunciados. Um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação. Todo enunciado solicita uma resposta, espera sempre uma compreensão responsiva ativa, seja ela uma concordância ou uma refutação.

Foram consideradas, também, as contribuições de Rojo (2004, 2009) sobre as capacidades de leitura: as *capacidades de decodificação*, que englobam o domínio das convenções gráficas e suas relações, ou seja, capacidades aprendidas no processo de alfabetização; as *capacidades de compreensão*, que se referem a uma sequência de

capacidades que envolvem o antes, o durante e o depois da leitura; e *as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto*, que se referem a uma sequência de capacidades que já envolvem a interação do leitor, assumindo uma posição ao longo e ao final da leitura.

Optou-se pelos termos capacidades¹²⁷ e procedimentos¹²⁸ por se tratar de termos amplos o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, que vão desde os primeiros níveis de aquisição da leitura até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração que possibilitam ampliações na compreensão da leitura e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens.¹²⁹

Por se tratar de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, nessa análise serão considerados os subtítulos capacidades de compreensão e capacidades de réplica do leitor em relação ao texto e seus descritores retirados dos critérios de avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa PNLD (2005), apresentados na ficha de avaliação da área¹³⁰.

Nessa perspectiva, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: 1. Leitura do subevento; 2. Identificação de trechos no discurso dos alunos e da professora que evidenciaram elementos presentes nas capacidades; 3. Seleção das capacidades mobilizadas e representação em um quadro, e, por fim; 4. Releitura do subevento com o objetivo de confirmar a classificação apresentada.

6.2.1 Capacidades de leitura mobilizadas na aula de Ciências

Focalizou-se, neste tópico, a segunda sequência interacional – *Lendo textos sobre o tema drogas*. No QUADRO 16, apresentam-se dados sobre as atividades de compreensão do texto na aula de Ciências. Da esquerda para a direita, podem ser vistos os subeventos/episódios selecionados para análise; na terceira coluna destacam-se as linhas que contêm o registro da participação dos alunos e da professora no discurso, como também notas

¹²⁷ As capacidades envolvidas no ato de ler são: capacidades de decodificação (BATISTA *et al.*, 2005, 2006); capacidades de compreensão e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. (ROJO, 2004, 2009 e PNLD 2005)

¹²⁸ Procedimentos podem ser entendidos como um conjunto mais amplo de ações e ritos presentes nas práticas de leitura. Chartier (1995, 1997) e Chartier e Bourdieu (1985) utilizaram a expressão “protocolos de leitura”. Os procedimentos são abrangentes e vão desde as ações mais simples até as ações mais complicadas assumidas por um leitor proficiente.

¹²⁹ Cf. BATISTA *et al.* (2005, 2006).

¹³⁰ Cf. ROJO (2004, 2009).

contextuais elaboradas pela pesquisadora; na quarta coluna identifica-se o conteúdo/tema objeto da leitura; e, finalmente, na última coluna apresentam-se as capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino de Ciências.

QUADRO 16
Compreensão dos textos: capacidades de leitura ensinadas/aprendidas nas práticas de Ciências

Subeventos Episódios	Linhas	Conteúdo/Tema	Capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino
1	2 a 4, 22	Condições de produção da leitura	3.1. Recuperação do contexto de produção do texto
2	47-71	Texto 1: Nina Conceito de droga, tipos, usos e motivação, consequências e categorias	2.5. Compreensão de informações 2.8. Produção de inferências globais
3	75-96	Texto 1: Nina (continuação) Drogas: usos, motivação e consequências	2.1. Ativação de conhecimentos de mundo 2.4. Localização e/ou retomada de informações
4	128-161	Texto 2: Célia Mundo das drogas, males, drogas no cérebro, dependência e tráfico	2.5. Comparação de informações 2.7. Produção de inferências locais
5	162 – 176	Texto 2: Célia (continuação) Influência, o adolescente e o uso das drogas, papel da família	2.8. Produção de inferências globais 2.3. Checagem de hipóteses 3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos
6	195-209	Texto 3: André Tipos de droga, consequências do uso, drogas nos meios de comunicação, consumo de drogas e saúde	2.5. Comparação de informações 3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos
7	226-248	Texto 4: Débora Droga e seus males, males do fumo. Expansão do consumo, cigarro no Brasil e no mundo, campanhas educativas	2.5. Comparação de informações 2.3. Percepção de outras linguagens 3.4. Percepção de relações de interdiscursividade
8	252-284	Texto 5: Luís Uso de drogas e poluição, falta de informação adequada, papel dos meios de comunicação	3.2. Definição de finalidades e metas da atividade e leitura 2.3. Checagem de hipóteses 2.5. Comparação de informações 2.8. Produção de inferências globais 3.6. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 25-200, 2007, p. 1-96, 2007.

Já na TAB. 37 apresentam-se as capacidades de leitura identificadas nos subeventos da aula de Ciências e a frequência (%) de ocorrência deles. Como visto, no âmbito das capacidades de compreensão predominou, na aula de Ciências, a capacidade *comparação de informações* com 62,5% de ocorrências. Os alunos participaram das discussões estimuladas pela leitura dos textos. Ao longo da aula, compararam, contrastaram informações presentes no texto e em outras oriundas do seu convívio social. Em alguns momentos, por exemplo, no Episódio 4, os alunos tiveram de sustentar sua posição por meio de argumentos plausíveis.

TABELA 37
Capacidades de leitura nos subeventos de Ciências

2	Capacidades de compreensão	Subeventos	Nº	%
		Episódios		
2.1	Ativação de conhecimentos de mundo	3	1	12,5
2.2	Antecipação ou predição de conteúdos	-	-	-
2.3	Checagem de hipóteses	5,8	2	25,0
2.4	Localização de informações	3	1	12,5
2.5	Comparação de informações	2,4,6,7 e 8	5	62,5
2.6	Generalização	-	-	-
2.7	Produção de inferências locais	4	1	12,5
2.8	Produção de inferências globais	2,5 e 8	3	37,5
3	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	Subeventos	Nº	%
		Episódios		
3.1	Recuperação do contexto de produção do texto	1	1	14,28
3.2	Definição de finalidades e metas da atividade de leitura	8	1	14,28
3.3	Percepção de relações de intertextualidade	-	-	-
3.4	Percepção de relações de interdiscursividade	7	1	14,28
3.5	Percepção de outras linguagens	7	1	14,28
3.6	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	8	1	14,28
3.7	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	5,6	2	28,57

2ª Sequência interacional – Lendo o texto sobre o tema drogas

Com 37,5%, vem, em seguida, a *capacidade produção de inferências globais*. Como se vê, a interação e o envolvimento dos alunos no evento de leitura possibilitou a construção de inferências – ou seja eles compreenderam pistas deixadas pelo autor no texto. A inferência é uma capacidade fundamental na compreensão leitora.¹³¹

Trata-se de um procedimento que implica o preenchimento das lacunas deixadas pelo autor lendo nas entrelinhas. Em alguns episódios, foi possível identificar os alunos construindo novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os seus conhecimentos de mundo.

A *capacidade checagem de hipóteses* aparece com 25% de frequência. Como se vê, no Episódio 5 e no Episódio 8, a Prof^a Rosana retomou aspectos considerados significativos na discussão em foco e incentivou os alunos a explicitar melhor o seu argumento. Com isso, as hipóteses apresentadas pelos alunos foram confirmadas ou descartadas.

No que diz respeito aos descritores das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, com 28,57% aparece a *elaboração de apreciação relativas a valores éticos e/ou políticos*. Na aula de Ciências, eles foram identificados no episódio 5 e no episódio 6 por meio de algumas posturas assinadas pelos alunos – por exemplo, manifestações orais espontâneas, réplica crítica ao texto, afirmação da autoria e autoavaliação.

6.2.2 Capacidades de leitura mobilizadas na aula de Geografia

No QUADRO 17, estão representados dados sobre a(s) leitura(s) na aula de Geografia. Nessa parte, focalizou-se a segunda sequência interacional – *Lendo o capítulo 4 sobre consumo e meio ambiente*.

A análise dos seis subeventos/episódios evidenciou a presença de algumas capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino de Geografia. Como se pode ver representado no TAB. 39, dentre as capacidades de compreensão, a *capacidade comparação de informações* atingiu 87,5%. Esse dado atesta que ao longo dessa aula os alunos apresentaram suas opiniões, contrastaram informações do texto, do contexto social e de outros veículos de comunicação.

¹³¹ Cf. BRANDÃO (2004); BRANDÃO; SPINILLO (1998).

QUADRO 17

Compreensão dos textos: capacidades de leitura ensinadas/aprendidas na aula de Geografia

2ª Sequência Interacional – <i>Lendo o Capítulo 4 sobre Consumo e Meio Ambiente</i>	Subeventos Episódios	Linhas	Conteúdo/Tema	Capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino
	1	2-37	Condições de Produção da Leitura	---
	2	48-88	Sociedade do consumo Desperdício nas embalagens Material descartáveis	2.4. Localização e/ou retomada de informações; 2.7. Produção de inferências locais; 2.5. Compreensão de informações; 2.1. Ativação de conhecimentos de mundo; 2.5. Compreensão de informações; 3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
	3	114-147	A questão do lixo Direitos do consumidor	2.5. Compreensão de informações; 2.7. Produção de inferências locais; 2.4. Localização e/ou retomada de informações; 2.1. Ativação de conhecimentos de mundo; 2.5. Compreensão de informações; 3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
	4	148-177	Reciclagem Lixo Espacial	2.2. Ativação de conhecimentos de mundo; 2.5. Comparação de informações; 3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. 2.8. Produção de inferências globais; 2.4. Localização e/ou retomada de informações; 3.6. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas
	5	206-237	Poluição atmosférica Combustíveis alternativos	2.5. Comparação de informações; 2.8. Produção de inferências globais; 3.5. Percepção de outras linguagens
	6	238-283	Petróleo Fontes alternativas de energia	2.1. Ativação de conhecimentos de mundo; 2.2. Antecipação ou predição de conteúdos 2.5. Comparação de informações; 3.6. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 25-200, 2007, p. 1-96, 2007.

Em seguida, com 42,85% identificou-se a capacidade *elaboração de apreciações relativas a valores éticos e /ou políticos*. Em vários momentos, as perguntas da professora motivaram a participação dos alunos nas discussões, e eles manifestaram sua posição concordando, discordando, chegando a apresentar implicações desse conhecimento construído coletivamente.

As capacidades *ativação de conhecimento de mundo e localização e/ou retomada de informações* foram identificadas nos episódios com 37,5% respectivamente. Ppode-se afirmar que a professora ativou conhecimentos prévios dos alunos sobre a discussão em foco e retomou experiências vividas por eles em outras séries escolares.

TABELA 38
Capacidades de leitura nos subeventos de Geografia

2ª Sequência Interacional – Lendo o Capítulo 4 sobre Consumo e Meio Ambiente	2	Capacidades de compreensão	Subeventos Episódios	Nº	%
	2.1	Ativação de conhecimentos de mundo	2,3 e 6	3	37,5
	2.2	Antecipação ou predição de conteúdos	4,6	2	25,0
	2.3	Checagem de hipóteses	-	-	-
	2.4	Localização de informações	2,3 e 4	3	37,5
	2.5	Comparação de informações	2 (2vezes), 4, 5, 6 3 (2 vezes)	7	87,5
	2.6	Generalização	-	-	-
	2.7	Produção de inferências locais	2, 3	2	25,0
	2.8	Produção de inferências globais	4, 5	2	25,0
	3	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	Subeventos Episódios	Nº	%
3.1	Recuperação do contexto de produção do texto	-	-	-	
3.2	Definição de finalidades e metas da atividade de leitura	-	-	-	
3.3	Percepção de relações de intertextualidade	-	-	-	
3.4	Percepção de relações de interdiscursividade	-	-	-	
3.5	Percepção de outras linguagens	5	1	14,28	
3.6	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	4,6	2	28,57	
3.7	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	2, 3 e 4	3	42,85	

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 25-200, 2007, p. 1-96, 2007.

6.2.3 Capacidades de leitura mobilizadas na aula de Inglês

Na aula de Inglês, considerou-se a terceira sequência interacional – *Lendo Depoimento de Internautas*. No QUADRO 18 são apresentados seis subeventos e, com base no discurso da professora e dos alunos, organizados em dupla, identificou-se a presença de algumas capacidades de leitura.

QUADRO 18

Compreensão dos textos: capacidades de leitura ensinadas/aprendidas nas aulas de Inglês

Subeventos	Linhas	Conteúdo/Tema	Capacidades de leitura mobilizadas
			na proposta de ensino
Episódios			
1	30-37	Dupla: Nina e Denise Making our world better Depoimento de Nevena (Yugoslávia); Kevin (Estados Unidos), Katie (Canadá), Michelle (Brasil). Apresentação do Site Kidlink	2.1. Ativação de conhecimentos de mundo 3.1. Recuperação do contexto de produção do texto 2.5. Compreensão de informações 3.1. Recuperação do contexto de produção do texto
2	38-46	Dupla: Vera e Lilian Depoimento de Kevin (Estados Unidos)	2.7. Produção de inferências locais; 2.4. Localização e/ou retomada de informações; 3.2. Definição de finalidades e metas da atividade de leitura
3	47-59	Dupla: Edimar e Vander Depoimento de Michele (Brasil)	2.7. Produção de inferências locais; 2.1. Ativação de conhecimentos de mundo
4	60-76	Dupla: César e Fernando Depoimento de Shinjinee (Índia)	2.7. Produção de inferências locais
5	77-98	Dupla: Carla e Iara Depoimento de Sophie (Irlanda)	3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos 3.1. Recuperação do contexto de produção do texto
6	99-116	Dupla: André e Luís Depoimento de Olga (Norway)	2.1. Ativação de conhecimentos de mundo 2.8. Produção de inferências globais;

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 25-200, 2007, p. 1-96, 2007.

Na TAB. 39, apresenta-se o percentual de frequência das capacidades identificadas nessa aula. Como visto, a capacidade *recuperação do contexto de produção do texto* destacou-se com 42,85%. Ao longo dos subeventos, professora e alunos retomaram o sentido e o significado da produção do texto. Isso implicou retomar os componentes básicos da produção de texto: o que se lê? Para que se lê? Com que objetivo e propósito? Em seguida, tem-se a capacidade *ativação de conhecimentos de mundo*, com 37,5% de frequência. Na aula de Inglês, o levantamento de perguntas e a socialização de aspectos centrais nos depoimentos foram importantes no processo de compreensão do texto.

TABELA 39
Capacidades de leitura nos subeventos de Inglês

2ª Sequência Interacional – Lendo depoimento de internauta	2	Capacidades de compreensão	Subeventos Episódios	Nº	%
	2.1	Ativação de conhecimentos de mundo	1,3 e 6	3	37,5
	2.2	Antecipação ou predição de conteúdos	-	-	-
	2.3	Checagem de hipóteses	-	-	-
	2.4	Localização de informações	2	2	25,0
	2.5	Comparação de informações	1	1	12,5
	2.6	Generalização	-	-	-
	2.7	Produção de inferências locais	2,3,4	3	37,5
	2.8	Produção de inferências globais	6	1	12,5
	3	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	Subeventos Episódios	Nº	%
3.1	Recuperação do contexto de produção do texto	1 (2 vezes) 5	3	42,85	
3.2	Definição de finalidades e metas da atividade de leitura	2	2	28,57	
3.3	Percepção de relações de intertextualidade	-	-	-	
3.4	Percepção de relações de interdiscursividade	-	-	-	
3.5	Percepção de outras linguagens	-	-	-	
3.6	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	-	-	-	
3.7	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	5	1	14,28	

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 25-200, 2007, p. 1-96, 2007.

Outra capacidade em destaque foi a *produção de inferências locais*, com 37,5% de expressão. Em vários momentos da aula, os alunos tiveram de inferir o sentido de palavras ou

termos desconhecidos, exploraram, também, conhecimentos da língua materna para alcançar uma compreensão de nível básico em Inglês.

TABELA 40
Capacidades de leitura – Percentual (%) representativo de predomínio nas práticas de ensino

CAPACIDADES DE LEITURA	CIÊNCIAS		GEOGRAFIA		INGLÊS		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2. Capacidades de Compreensão								
2.5. Comparação de informações	5	62.5	7	87.5	–	–	12	150.00
2.8. Produção de inferências globais	3	37.5	–	–	–	–	3	37.5
2.3. Checagem de hipóteses	2	28.57	–	–	–	–	2	25.00
2.1. Ativação de conhecimentos prévios	–	–	3	37.5	3	37.5	6	75.00
2.7. Produção de inferências locais	–	–	–	–	3	37.5	3	37.5
2.4. Localização de informações	–	–	3	37.5	–	–	3	37.5
3. Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto								
3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	2	28,37	3	42.85	–	–	5	71.22
3.1. Recuperação do contexto de produção do texto	–	–	–	–	3	42.85	3	42.85
3.2. Definição de finalidades e metas da atividade de leitura	–	–	–	–	2	28.57	2	28.57

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-200, 2007 e Caderno 2, Notas de campo etnográficas, p. 1-96, 2007.

A TAB. 40 contém dados das três aulas e fornece uma representação contrastiva das capacidades que predominaram nas práticas de ensino. Esse consolidado explicita algumas evidências sobre as oportunidades de aprendizagem na leitura vivenciada no contexto da sala de aula. Como visto, predominou no âmbito das capacidades de compreensão, a *capacidade de comparação de informações* com 150% de domínio em Ciências e Geografia, dado que evidencia estímulo a leitura crítica e ampliação da compreensão leitora nas disciplinas.

Uma análise contrastiva do quadro também revela que não houve uma capacidade presente nas três disciplinas, ou seja, foram identificadas capacidades, oscilando equilibradamente em duas ou em apenas uma disciplina.

Em seguida, com 75%, destacam-se a *capacidade ativação de conhecimentos de mundo e produção de inferências locais* com 75% de presença nas aulas de Geografia e Inglês. Estreitamente interligadas, essas capacidades foram importantes no processo de contextualização do texto, ou seja, as palavras não estão soltas no texto adquirem sentidos e significados quando são compreendidas e (re)assumidas pelos participantes do evento.

No âmbito das capacidades de *apreciação e réplica do leitor em relação ao texto*, identificou-se nas aulas de Ciências e Geografia a capacidade de percepção *elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos*, com 71,22%, provavelmente em razão dos gêneros do discurso intercalados presentes inicialmente no artigo de divulgação científica sobre as drogas e no livro didático de Geografia. Nas discussões e nas leituras dos alunos, o tema em foco foi abordado e sua presença identificada em diferentes linguagens e esferas – por exemplo, televisiva, jornalística, escolar, publicitária, dentre outras.

Outro percentual expressivo foi identificado na aula de Inglês; com 42,85% aparece em destaque a capacidade *recuperação do contexto de produção do texto*, considerada fundamental para que os alunos pudessem ativar conhecimentos prévios, realizar inferências globais, acionar conhecimentos de mundo e, assim, compreender globalmente depoimentos na língua estrangeira Inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar sobre (a)s leituras e sobre (a)s capacidades de linguagem: o que elas revelam?

Esta pesquisa etnográfica foi desenvolvida à luz da teoria de Bakhtin e da teoria de Vygostky, com o objetivo de analisar as práticas de leitura nas disciplinas curriculares, na busca de superação do retrato desfigurado do trabalho com leitura nas escolas públicas. Assim, o ponto de partida da pesquisa foi construído com base na questão problematizadora: *Como os professores e alunos interagem no contexto da sala de aula e criam oportunidades de aprendizagem na leitura?*

Foi fundamental nesse percurso retomar dados de avaliações nacional e internacional sobre o desempenho dos alunos em leitura (SAEB, ENEM e PISA), bem como realizar um levantamento sobre as pesquisas recentes no campo da leitura (CAFIERO, 1995 e 2002; ROJO, 2001a, 2001b, 2004, 2005 e 2009; JURADO, 2003; PEREIRA, 2004 e LODI, 2004). Constatou-se que as mudanças almeçadas demandam nova visão no ensino-aprendizagem de leitura e das práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Project for International Student Assessment (PISA) têm divulgado o baixo índice de desempenho dos alunos nas provas e a ausência das capacidades de leitura compreensiva. O relatório nacional do PISA 2001, por meio do qual foram avaliados jovens entre 15 e 16 anos, mostrou que 65% deles mal conseguiram localizar informações que podiam ser inferidas no texto: a maioria atingiu os níveis 1 e 2 em um total de cinco níveis. Os resultados revelaram, também, que os alunos não conseguiram reconhecer a ideia principal de um texto, compreendendo as relações ou construindo sentidos; além disso, não conseguiram construir conexões entre o texto e outros conhecimentos oriundos da experiência pessoal.

Assim, as mudanças almeçadas demandam uma nova visão do ensino-aprendizagem da leitura e das práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania. O fracasso escolar e os resultados dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais provocam reflexões sobre a adoção de procedimentos de leitura que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Constatou-se a gravidade da questão, por isso defende-se o aprendizado da leitura e o acesso a uma formação que dê ao aluno possibilidades de praticar na escola e na vida o que é próprio do ser humano: a atitude responsiva ativa.

Desse modo, nesta pesquisa, além de se oferecer o levantamento sobre os modos de leitura e os gêneros do discurso que circulavam nas aulas, das disciplinas curriculares, mostrou-se como as professoras de Ciências, Geografia e Inglês ensinaram a ler e utilizaram a leitura para ensinar/aprender conteúdos das disciplinas curriculares.

Nessa perspectiva, a análise dos episódios revela alguns limites do letramento escolar. Em alguns episódios, os professores estiveram atentos ao tema e à discussão dele, mas não trabalharam efetivamente a leitura do texto. Essa opção, sem dúvida, limitou as oportunidades de aprendizagem na leitura e o desenvolvimento das capacidades leitoras. É inegável, porém, que o espaço da sala de aula se constituiu como um espaço formativo das relações que aí se deram por meio dessa linguagem, ao mesmo tempo em que foi por ela formado, o que caracterizou e constituiu as práticas de letramento escolar. Dolz (1994) defende o ensino das ações de linguagem para que os alunos delas se apropriem e façam da leitura um instrumento de transformação e se apropriem das capacidades da leitura necessárias para o convívio social.

Como destacado na introdução deste trabalho, na primeira etapa, tomou-se, na Escola 1, uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental para um estudo exploratório que evidenciou a relevância da investigação das práticas de leitura.

Na segunda etapa, foi eleita, na Escola 2, uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental para a discussão dos discursos que lá circulavam sobre o ensino da língua e das práticas de letramento em todas as disciplinas do currículo escolar. Por meio da microetnografia, foram analisados os procedimentos de leitura utilizados pelas professoras nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês. (CASTANHEIRA *et al.* 2001; STREET; LEFSTEIN, 2007; HEATH; STREET, 2008)

Optou-se por realizar uma observação que partisse do método sociológico bakhtiniano, ou seja, que considerasse a situação de produção dos discursos. No contexto atual da escola pública, constatam-se limites e possibilidades no ensino da leitura. Como identificado neste estudo, as disciplinas do currículo escolar podem contribuir para a formação de leitores competentes, criando contextos que mobilizem os alunos para maior participação nos discursos em sala de aula, bem como questionando sobre suas posições, negociando encaminhamentos, favorecendo a compreensão ativa dos textos, dentre outros.

Como postulado por Bakhtin/Volochinov (1929/1992), a linguagem está sempre “povoada” de interações de outrem. Foi possível identificar nos episódios em sala de aula a coexistência de conflitos de diferentes palavras ideológicas ou linguagem sociais manifestando-se nas situações de comunicação. Daí, defender-se a maior consciência de

natureza pluridiscursiva da língua e da linguagem e que o trabalho do professor contemple e valorize a palavra persuasiva. (BAKHTIN, 1934-1935/1975)

Assim, diante desse contexto, torna-se importante retomar as questões de pesquisa que orientam as discussões neste estudo:

1. Que práticas de leitura são desenvolvidas na segunda fase do Ensino Fundamental no contexto escolar observado?
2. As interações entre professor e aluno e entre os alunos interferem na construção dos sentidos e compreensão dos textos?
3. Que capacidades de leitura foram ensinadas/aprendidas nas práticas de ensino?

O estudo etnográfico permitiu a descrição, a representação e a análise de dados que revelaram a leitura como prática social: drogas (Ciências); consumo e meio ambiente (Geografia); e depoimentos de internautas sobre o mundo que gostariam de construir (Inglês).

Nas aulas, especificamente escolhidas para este estudo, houve atividades dirigida à leitura de texto. As questões desenvolvidas durante a aula demonstraram uma maneira criativa encontrada pelo professor ao conciliar conhecimentos construídos sobre leitura ao conteúdo de Ciências, Geografia e Inglês.

A leitura e discussão em pequenos grupos trouxeram, também, a prática democrática do exercício da voz dos alunos e da sua subjetividade, bem como o aprendizado do exercício da escrita. Mudanças de paradigma na ação profissional foram identificadas. Não houve a pretensão de homogeneizar a leitura dos alunos (BLOOME, 1993), pelo contrário, houve respeito as diferentes formações culturais e o seu conhecimento prévio.

Nesse sentido, pode-se afirmar, da parte das professoras, que houve mobilização consciente e intencional dos alunos; disposição real de ouvir e entender a voz do outro (escrita sensível); respeito como norma democrática de convivência; ausência de preconceito em relação às manifestações; criação intencional de situações que propiciem aos alunos explicar seus pensamentos, suas razões; respeito à pluralidade das vozes manifestas, discutindo-as sob a ótica da indeterminação, concepção de aluno como competente na construção dos sentidos do texto.

De modo geral, os professores abriram espaço para que os alunos tivessem voz, participassem das aulas e expressassem suas leituras, integrando assuntos do dia a dia e conhecimentos científicos. Pelo modo como a aula foi conduzida, os alunos foram corresponsáveis pela produção de conhecimento.

O resultado da análise dos dados examinados sobre o trabalho com a leitura nas disciplinas curriculares, especificamente Ciências, Geografia e Inglês, revelaram, com base nas aulas observadas, que a leitura foi proposta com o objetivo de compreender o conteúdo e o vocabulário do texto, dentre outros.

As professoras souberam trabalhar com a organização discursiva do texto apesar de não terem formação teórica atualizada sobre gêneros do discurso. O trabalho foi pautado na democratização do domínio da língua, pois a consideraram fundamental para o exercício da cidadania.

No caso da professora de Inglês, os sentidos examinados revelam que ela vê a importância do enfoque nos gêneros para organização do trabalho com a leitura, mas não segue as prescrições dos PCNs. A professora aborda a língua numa perspectiva de cidadania, uma vez que se empenha para propiciar o desenvolvimento das capacidades na construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica.

Os sentidos dos professores sobre leitura e a organização da prática pedagógica evidenciaram compromisso com a formação de leitores. Trata-se de uma visão positiva de leitura que situa a língua do ponto de vista dialógico, com base na organização discursiva do texto, que considera o contexto social vivido pelos alunos na construção de significados. Os resultados mostram que o problema se encontra na relação teoria e prática, ou seja, na dificuldade do professor de alterar a própria prática com base nas contribuições das teorias sociointeracionistas que demandam uma nova concepção de letramento nesse contexto. Trata-se de um limite evidenciado, também, pela falta de formação dos professores para trabalhar na perspectiva do letramento e das capacidades de linguagem.

Da mesma forma, os professores revelaram desenvolvimento em relação às suas escolhas e às concepções do processo ensino-aprendizagem, superando gradativamente compreensões contraditórias e baseadas no senso comum. No entanto, pela seleção de conteúdos, percebeu-se um movimento de busca e empenho na formação de alunos leitores, autônomos e críticos.

A Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) criada nas aulas de leitura contribuiu para o desenvolvimento do processo de reflexão crítica dos alunos. Assim, situando a formação em leitura com base nas contribuições de Bakhtin (1952-1953/1979), Vygostky (1934/1993) e Freire (1992/2003), a leitura foi tomada como uma ação que permitiu a análise, a compreensão e a avaliação da realidade, pressupondo o engajamento do aluno como um leitor que interage com o outro pela leitura de textos que circulam em esferas comuns das diferentes áreas do saber.

O resultado exposto revela a presença de um trabalho em construção, com aspectos frutíferos. As leituras múltiplas e variadas ao longo da pesquisa mostraram aspectos inesperados sob o modo de ler. Sem dúvida, ler coletivamente é um exercício democrático do pensamento e do uso da palavra como direito de expressão que beneficia tanto o aluno quanto o professor.

A leitura como prática social pretendida nesta tese supõe os textos como inacabados, cujos significados são indeterminados. A ação intencional do professor permitiu trazer à tona os processos ideológicos do discurso. Dessa forma, os alunos também puderam tornar-se mais conscientes da própria prática e mais críticos em relação aos discursos a que são submetidos cotidianamente.

Assumindo a concepção de leitura como prática social e discursiva, os professores adotaram procedimentos didáticos em suas atividades de leitura que focalizaram o trabalho coletivo, valorizaram a diversidade para a construção do conhecimento prévio, criando situações para que o aluno construísse conhecimentos da área.

As aulas foram dialógicas e, portanto, polifônicas e persuasivas – houve circulação de muitas vozes na voz do aluno ou do professor. Observou-se, ainda, a presença de diferentes gêneros do discurso em circulação, o que contribuiu para a ampliação da natureza pluridiscursiva da aula. Os dados também evidenciaram a necessidade de um trabalho de formação do professor para o enfoque dos gêneros discursivos para a organização do trabalho com a leitura.

Quanto à segunda questão de pesquisa, *se as interações entre professor e alunos e entre os alunos interferiram na construção dos sentidos e compreensão do texto*, os dados revelam um processo de aprendizagem da leitura cuja função de interação autor/leitor/texto foi marcada pela intersubjetividade, inter-relação, porque uns e outros são sujeitos na leitura de texto que produzem.

Os alunos, nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês, vivenciaram situações de relação com o conhecimento escolar mediado pela linguagem, bem como experiências discursivas desenvolvidas em constante interação com o outro; assim as palavras alheias carregam sua expressividade, seu tom apreciativo que foi reelaborado e reconstruído nas práticas escolares. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992)

Desse modo, os alunos participaram das discussões, posicionaram-se, levando em conta o grau de informação que o interlocutor tomava da situação, seus conhecimentos, suas convicções, seus preconceitos, procurando presumir “a compreensão responsiva” desse interlocutor e precaver-se das objeções que podiam ser previstas, tal como postula Bakhtin.

Com base na perspectiva sociointeracionista, o processo de elaboração do conhecimento na situação de interação social da sala de aula ganha destaque como procedimento privilegiado para promover a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Pensar a sala de aula como um lugar de interlocução implica superar as condições de não leitura de textos na escola, identificado em muitas práticas. Essa construção também permite reafirmar a necessidade de um projeto curricular que considere a prática de leitura como aspecto do contexto discursivo social e educacional mais amplo. São aulas com orientações mais persuasivas em que convivem diferentes vozes, a polifonia, o plurilinguismo, possibilitando aos alunos imprimir palavras próprias no discurso alheio.

Nas aulas focalizadas, foi possível observar os sujeitos leitores discutindo a temática e o texto lido, bem como o que outras fontes¹³² dizem sobre o tema. A discussão proporcionou aos participantes a oportunidade de expor suas ideias em busca de uma interpretação para a leitura, uma tomada de consciência de diferentes argumentos sobre uma questão, uma solução criativa para um dado problema, etc.

Cabe acrescentar, ainda, que os professores assumiram o papel de mediadores entre a leitura e a turma, o que os levou a refletir sobre os possíveis sentidos em circulação no texto com base em discussões envolvendo os conhecimentos do contexto de vida de cada um.

Essa prática de leitura permite, além disso, o estabelecimento de um processo interacional entre leitor/texto. Assim, uma cadeia interdiscursiva foi sendo gradualmente, construída, completada e revista, no contexto da sala de aula.

Retomando os objetivos desta pesquisa – conhecer as práticas de leitura implementadas pelos professores e alunos no processo ensino-aprendizagem da língua e analisar de que modo eles estabeleceram condições para a construção de significados dos textos lidos em sala de aula –, observou-se que, mediada pelo professor, a construção da compreensão do texto também desencadeou tentativas dos alunos quando eles recorreram aos seus conhecimentos prévios e de mundo para responder às questões propostas com base no texto, participando ativamente da malha discursiva.

Os alunos desenvolveram uma leitura dialógica do texto que colocou em jogo os conhecimentos e a vivência de cada um, bem como os temas enfocados na leitura.¹³³ As discussões nas aulas permitiram estabelecer uma corrente contínua de enunciados que se relacionavam e se entrelaçavam.

¹³² Os alunos socializaram dados relacionados com o tema oriundos de jornal, revista e televisão, dentre outros.

¹³³ O problema das drogas, meio ambiente, consumo e construção de um mundo melhor.

Desse modo, a interação interdiscursiva possibilitou que um trabalho de leitura fosse realizado e que, portanto, outras formas de olhar o mundo fossem construídas. A análise das aulas de Ciências, Geografia e Inglês permitiram afirmar que os sujeitos podem se tornar leitores somente se estiverem imersos em práticas sociais de leitura.

A reflexão sobre o processo de aprendizagem também permite afirmar que os alunos puderam atribuir os sentidos dos textos conjuntamente, participando de um diálogo em que as perguntas e respostas proporcionavam novas perguntas e novos sentidos. Nessa direção, Vygotsky (1930/1998) evidenciou o papel do outro como mediador para o funcionamento intrapsicológico, isto é, o indivíduo inicialmente necessita do auxílio do outro para realizar aquilo que, mais tarde, conseguirá realizar sozinho. É a interação que permite a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetivos; em outras palavras, o homem pode agir e pensar sobre os objetos sem que eles estejam presentes e relacionar-se com o mundo por meio da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual faz parte.

Sob a ótica da leitura como prática social, os sentidos são sempre mutáveis. No dizer de Bloome (1983, 1993), não há apenas um significado para um texto e os significados divergentes e contraditórios podem coexistir. Por esse motivo, o foco do professor e dos alunos deve ser em direção ao respeito à indeterminação de sentidos, decorrente da pluralidade de leituras, porque leva o aluno a desafiar o conteúdo ideológico dos textos, conscientizando-se de que a linguagem é veiculadora dessas ideologias, não apenas de informações.

Finalmente, com o objetivo de alcançar resultados sobre o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos, buscou-se responder à seguinte questão: 3. *Que capacidades de leitura foram ensinadas/aprendidas nas práticas de ensino?*

Nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês, especificamente, nos episódios analisados identificou-se os professores assumindo responsabilidades para o ensino de compreensão leitora. Os procedimentos de ensino utilizados favoreceram a construção coletiva da compreensão leitora dos textos, adequando-os ao ritmo e às capacidades de compreensão dos alunos. Por outro lado, identificou-se, também, a ausência de formação específica do professor para atuar no campo do letramento. Esse limite demanda inclusão nos cursos de graduação da disciplina Alfabetização e Letramento, bem como investimento na formação continuada do professor para atingir o desenvolvimento das capacidades de linguagem em todas as áreas do conhecimento.

Identificou-se, com base na intervenção mediadora dos professores, na condução do processo de compreensão de texto, em contextos de interação, que favoreçam a ativação do conhecimento prévio e estimularam a produção de comparação de informação, ativação de conhecimentos do mundo, produção de inferências locais e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Nas aulas, esteve presente o aspecto persuasivo, dialógico, que favoreceu a atividade mental dos alunos e da professora e, conseqüentemente, propiciou a construção de conhecimentos. Desse modo, como defendido por Geraldí (1991), a produção de textos orais supera uma forma de apenas mostrar o que se aprendeu, para se transformar em produto de um trabalho discursivo desenvolvido por alunos e professores.

É comum em sala de aula a apropriação/transmissão das palavras alheias, a ênfase no discurso transmissivo e o controle das réplicas. Superando esse modelo autoritário impregnado na cultura escolar, nas aulas selecionadas, identificou-se um processo de participação dialógico por meio da réplica, participação no discurso do outro. Professor e alunos imprimiram suas palavras, modificaram a integridade do discurso citado mediante a colocação de réplicas.

Na análise, foi possível constatar a presença de interações persuasivas nas aulas de Ciências, Geografia e Inglês. Os alunos justificaram suas posições, apresentaram argumentos que revelaram reflexão sobre o processo pessoal de aprendizagem, o que contribuiu para a reflexão de toda a turma e evidenciou a aprendizagem dos conteúdos ensinados e desenvolvidos das capacidades de leitura.

Quanto à argumentação, observou-se a presença de dois gêneros argumentativos: a argumentação para construção do conhecimento e a argumentação do tipo debate. A discussão argumentativa como instrumento de mediação para a construção de conhecimento é possível nas diferentes áreas e fundamental para a prática de cidadania, uma vez que no convívio diário somos convidados a argumentar e a nos posicionarmos diante dos conteúdos. Além disso, cabe salientar que a discussão oral argumentativa é um gênero oral que pode ser introduzido em todas as áreas do conhecimento. Sua presença nas práticas de leitura das disciplinas curriculares contribuirá efetivamente para o exercício da cidadania.

O trabalho com a leitura nas diferentes disciplinas curriculares dá a oportunidade ao sujeito-leitor de construir conhecimentos relacionados a uma situação de comunicação em detrimento de um exercício de extrair informações do texto. Por isso, nesta pesquisa, defende-se a aprendizagem da leitura em todas as disciplinas do currículo escolar apoiada no desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas a um gênero específico e reitera a

necessidade e a importância de instrumentos que visem à aprendizagem. Nesse caso, o material didático é considerado uma ferramenta usada pelo professor e pelos alunos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à compreensão escrita nas disciplinas curriculares, dentre elas Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática. Por conseguinte, orientados por uma concepção de linguagem como prática social, utilizada como instrumento de mediação para a construção de significados dos textos com os quais interagimos em situações sociais.

Assim, alguns procedimentos subjacentes à compreensão leitora nas disciplinas curriculares e usados como instrumento de avaliação das sequências didáticas ou subeventos analisados implicariam: considerar a leitura como prática social; pautar o trabalho de leitura nos gêneros do discurso, trabalhar as capacidades de linguagem que o gênero exige; ter em mente o contexto de leitura; utilizar textos autênticos; nortear o trabalho de leitura por uma progressão em espiral; utilizar os significados construídos em um trabalho colaborativo e intuitivo.

Para que haja avanço na prática de leitura, defende-se o uso de modelos didáticos de gênero para esse propósito, com a indagação das capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas para a aprendizagem de leitura nas disciplinas curriculares. Nessa direção, propõe-se a organização dos recursos e materiais em forma de sequência didática, organizando as atividades individuais e em grupo em seções que contemplem as *capacidades de compreensão e as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto*. (ROJO, 2001a, 2001b, 2004 e 2009)

Considerando o objetivo de que o aluno deve construir conhecimentos e significados em todas as disciplinas curriculares, a linguagem deverá ser utilizada de forma crítica. Observou-se, em alguns episódios, os alunos utilizando capacidades de leitura que dominavam inicialmente, de localização de informações e ativação do conhecimento que tinham de mundo, aliando essas capacidades a outras que se podem trabalhar na leitura de diferentes gêneros. Tem-se aí o que Bakhtin (1952-1953/1979, p. 382) expressou como compreensão ativa e criadora.

A compreensão de textos exerce-se de maneira ativa e criadora. Ao longo das aulas, foi possível ver os alunos exercerem essa compreensão. De acordo com Schneuwly e Dolz (1997/2004), sobre as práticas de linguagem desenvolvidas e aquilo que se pode ensinar durante as aulas, constata-se que estes se constituíram em espaço de construção conjunta de significados dos textos por meio da interação, de forma que o outro interfere de maneira

fundamental nesses construtos. Os gêneros do discurso utilizados foram instrumentos de ensino-aprendizagem que possibilitaram a ampliação das capacidades leitora dos alunos.

Finalizando, cabe acrescentar, ainda, que pretendeu-se, neste estudo, defender a tese de que o ensino de leitura pode ser explorado por todas as disciplinas do currículo escolar e que essas disciplinas podem se constituir espaços nos quais a interação entre os alunos e destes com o professor pode colaborar para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Foram selecionadas, então, aulas de leitura em Ciências, Geografia e Inglês, nas quais os professores desenvolveram situações de ensino-aprendizagem em que os alunos pudessem ler os textos em conjunto e construir os sentidos deles, desenvolvendo, assim, um processo dialógico de compreensão ativa.

Observou-se que os alunos apresentaram níveis diferenciados de compreensão que variaram de acordo com o que alicerçavam sua atribuição de sentidos. Recorreu-se aos conceitos bakhtiniano como alicerce para a análise dos dados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992; BAKHTIN, 1952-1953/1979). Assim, a leitura foi considerada um processo ativo, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos com base em uma relação dialógica entre autor, leitor e texto e entre os múltiplos diálogos. Assim, tanto o conhecimento linguístico (utilização do conhecimento prévio que o leitor tem sobre a função da língua) como o conhecimento textual (ativação e utilização do conhecimento de gênero) devem ser utilizados durante a leitura, porque são importantes para a compreensão.

Recorreu-se, também, às contribuições de Vygotsky (1930/1998; 1934/1993; 1935/2001) sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem, como, também, à importância da interação na construção do conhecimento. Em vários episódios pôde-se observar a professora assumindo o papel de mediadora do conhecimento. Assim, os dados revelaram que a leitura como prática social abre um leque de múltiplas leituras e de oportunidades para trabalhá-las sob a ótica da indeterminação, ou seja, ciente de que não há sentido único, porque, reiterando Bloome (1993, p. 98), “as ações e reações que as pessoas tomam umas em relação às outras são indeterminadas em significado, desse modo, elas são negociadas e reconstruídas à medida que as pessoas continuam a interagir”.

No entanto, todos esses sentidos podem operar na construção negociada, podendo haver ou não consenso na leitura, dado que, muitas vezes, a vagueza, a polissemia, as metáforas e a ambiguidade não se resolvem em mão única. A acolhida dessa multiplicidade é benéfica nas trocas, porque leva ao exercício da argumentação, da expressão de razões, do respeito ao outro, da flexibilização do pensamento, possibilitando o convívio com o diferente.

Saliente-se que professor e alunos no contexto da sala de aula agem como interlocutores que consideram as perguntas dos outros, permitem a réplica e inauguram novas formas de interação fundamentais na mobilização das capacidades leitoras.

No que diz respeito à presença da literatura na escola, causou estranhamento o fato de os alunos terem raro acesso a esse tipo de leitura, além da falta de recursos para investigação nessa área no momento em que se defende diferentes leituras na escola.

Finalmente, com base nos limites e possibilidades do letramento escolar, são apresentadas algumas considerações que emergiram do contexto da pesquisa.

A primeira diz respeito à própria pesquisa. Este estudo poderá trazer contribuições para a educação e para o campo da Linguística Aplicada, uma vez que investiga as práticas de leitura nas disciplinas curriculares. Desse modo, poderá contribuir para outras pesquisas da área que tenham como temática o ensino-aprendizagem da leitura e a construção do conhecimento nas diferentes áreas.

A segunda diz respeito às mudanças no processo ensino-aprendizagem do currículo escolar orientado pela leitura dos gêneros do discurso, que pode trazer à discussão as capacidades leitora dos alunos. Assim, os gêneros do discurso podem ser utilizados como objetos de ensino de leitura em todas as disciplinas e podem se constituir em espaços em que a interação entre os alunos e o professor pode colaborar para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A terceira diz respeito à formação de professores no campo do letramento, tendo em vista a criação. Além disso, defende-se, também, maior investimento nas políticas públicas de incentivo à leitura no contexto escolar e extraescolar.

Concluindo, esta pesquisa não se encerra aqui, novos campos de investigação se abrem sobre os procedimentos de leitura utilizados pelos alunos e professores, como também sobre as capacidades do currículo escolar, no Ensino Médio e no Ensino Superior, a fim de abrir novas possibilidades sobre a prática de pensar a prática de leitura em outras áreas do conhecimento.

Acrescente-se, ainda, que esta pesquisa e o curso de doutorado em si significaram um grande salto. A abordagem etnográfica e a perspectiva sócio-histórico-cultural ficaram marcadas neste estudo e provocaram novos olhares sobre a educação, o aluno e o trabalho docente. Novas leituras [...] Novos questionamentos [...]

Um processo de compreensão ativa responsivo emergiu desse contexto e se revelou como processo interminável de aprendizagem (de leitura) [...], de múltiplas leituras.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J.; COLLINS, A. M. A. Schema-theoretic view of reading. In: FREEDLE, R.O. (ed.). *Discourse processing: multidisciplinary perspectives*. Norwood, New Jersey. Ablex Publ. Co., 1979. p. 1-22.

AGAR, M. *Language shock understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, Inc., 1994.

AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P.B. *Handbook of complementary methods in Education Research*. Washington: AERA, London: LEA, 2006. p. 279-295.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J. ; PAPARELLI, R. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.*, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004,

ANTAKI, C.; DÍAZ, F. A análise da conversação e o estudo da interação social. In: IÑIGUEZ, L. (Org.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Trad. Vera L. Joscelyne. Petrópolis, R.: Vozes, 2004. p. 161-180.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. Paráboa Editorial: São Paulo, 2003.

AU, K. H.; MASON, J. M. Social organizational factors in learning of reading: The balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, n. 17, v. 1, p. 115-152, 1981.

BAKER, W. D.; GREEN, J. Limits to certainty in interpreting video data: Interactional Ethnography and disciplinary knowledge. *Pedagogies: An International Journal*, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2007.

BAKER, W. D.; GREEN, J.; SKUSAUSKAITE, A. Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. In: *How to do Educational Ethnography*. Ethnography and Education. Edited by Geoffrey Walford, 2008. p. 77-114.

BAKHTIN, M. Apontamentos. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1970-1971/1979. p. 369-397.

- BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1920-1930/1979/2000. p. 23-113.
- BAKHTIN, M. O discurso da poesia e o discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1934-1935/1975/2002. p. 85-106.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1979/2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Tica/UNESCO, 2000.
- BARTON, D. I think they know that: aspects of english language work in primary classroom. *Nottingham Linguistic Curricular*, n. 5, p. 22-34, 1976.
- BARTON, D. *Literacy an introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.
- BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Org.). *Writing in the community*. New Bury Park, California, Sage, Publications, 1998. p. 1-13.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Everyday literacies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one communities*. London. New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situate literacies: reading and writing in context*. Routledge: London, 2000.
- BATISTA, A. A. G et al. *Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A. A. G. et al. *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

- BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 29, n. 2, p. 89-124, jul./dez. 2004.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. *Desafios de formação: proposições curriculares ensino fundamental. Língua Portuguesa, 3º Ciclo*. Belo Horizonte, Texto Preliminar, jan. 2008.
- BENETTE, D. L. Gêneros Jornalísticos: repensando a questão. *Symposium Revista de Ciências Humanidades e Letras*. Ano 5, n. 1, jun./jun. 2001.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y: Anchor Books, 1967.
- BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, P. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BIRDWHISTELL, R. Some discussion of ethnography, theory, and method. In: BROCKMAN, J. (Ed.) *About Bateson: essays on Gregorian Bateson*. New York: E.P Dutton, 1977. p. 103-144.
- BLOOME, D. (Ed.). *Literacy and schooling*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1987.
- BLOOME, D. Beyond access: an ethnographic study of reading and writing in a seventh grade classroom. In: BLOOME, D. (Ed.). *Classrooms and literacy*. Norwood, N.J: Ablex, 1989. p. 53-106.
- BLOOME, D. et al. *On discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research*. Teachers College Press, New York and London, 2008.
- BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*. University of Massachusetts, v. 16, p. 98-111, 1993.

- BLOOME, D. Reading as a social process. *Advances in reading Language Research*, v. 2, p. 165-195, 1983.
- BLOOME, D.; BAILEY, F. Studying language through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (Ed.). *Multiple disciplinary perspective on literacy research*. Urbana, IL: NCRE; NCTE, 1992. p. 181-210.
- BLOOME, D.; THEODOROU, E. Analyzing teacher-student and student-student discourse. In: GREEN, J.; HARKER, J. (Ed.). *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex, 1988. p. 217-248.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-227.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil*. Campinas: Pontes Editora, 2001.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Org). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2003.
- BRANDÃO, A. C. P. *How do you know this answer? Children's use of text and prior knowledge in answering comprehension questions*. 2004. Tese (Doutorado) – Psicologia Cognitiva. University of Sussex, Inglaterra, 2004.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. In: _____. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 1998, p. 253-272.

BRASIL. *5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)*. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação. Avaliação de Leitura e Escrita. Indicador Nacional Paulo Montenegro. Ação Educativa: IBOPE, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Guia do livro didático*. PNLD/2002. Língua portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/CEALE/UFGM. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2002/index.html>. Acesso em: 24 out. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). SAEB, 2001. Novas Perspectivas, 2001.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. SAEB, 2001. Novas Perspectivas, 2001.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, *DOU*, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Programa nacional do livro didático*. Guia de livros didáticos. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Programa nacional do livro didático*. Guia de livros didáticos. Brasília: MEC; SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1998. v. 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília. DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://www.ufmg.br/bioetica/coep/> Acesso em: 24 nov. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade da educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

- BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de inglês*, 2006.
- BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Comitê de Ética na Pesquisa (COEPE). *Protocolo de pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG; COEPE, 2006. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/bioetica/coep/>> Acesso em: 24 nov. 2006.
- BREGUNCI, M. G. C.; SILVA, C. S. R. *Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o programa nacional de livros didáticos*. 25 ANPED, GT 10, 2002.
- BRENNER, M. E. Interviewing in Educational Research. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B.; GRACE, E.; SKUKAUSKAITE, A. (Org.). *Handbook of complementary methods in education research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 357-370.
- BRILLIANT-MILLS, H. Becoming a Mathematician: Building a situated definition of mathematics. *Linguistics and Education*, v. 5, n. 3 e 4, Norwood, N.J: Ablex, 1993. p. 301-334.
- BRITTO, L.P.L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, 2005. (mimeo).
- CAFIERO, D. *A construção de continuidade temática por criança e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. Campinas, Unicamp, 2002.
- CAFIERO, D. Influência do modelo de leitor no planejamento do texto escrito por crianças de 4a série: seleção de informações. Dissertação de Mestrado, 1995.
- CAFIERO, D. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- CAFIERO, D.; MACIEL, F. I. P. *Matriz de referência comentada: leitura e escrita*. Ministério de Educação e Cultura (MEC). Programa Brasil Alfabetizado e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). p. 21-31, 2007.
- CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: PAGLIARINI COX, M.I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.125-159.

- CAMERON, D. *Working with spoken discourses*. London: Sage Publications Ltda, 2001.
- CARDOSO, C. J. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/INEP. MEC, 2000.
- CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B. M.; OTTO, S.; SHUART-FARIS, N.; BLOOME, D. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005.
- CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B. M.; OTTO, S.; SHUART-FARIS, N.; BLOOME, D. A Microethnographic Approach to the Discourse Analysis of Classroom Language and Literacy Events. In: DISCOURSE Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Cap. 1, 2005a, p. 1-49.
- CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Caderno de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.
- CASTANHEIRA, M. L. *Situating learning within collective possibilities: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom*. Tese (Doutorado). University of California, Santa Barbara. 2000.
- CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. What counts as literacy: an interacional, ethnographic perspective. In: LITERACY and the curriculum: success in senior secondary schooling. Aces press. Copyright, 2001. Chapter 4, p. 32-43.
- CASTANHERIA, M. L.; GREEN, J.; DIXON, C. N. Práticas de Letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 2007, v. 20, n. 2, p. 7-38.
- CASTILHO, A . PRETTI, D. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1986, v. II, p. 9-10: Diálogos entre dois informantes.
- CATALDO, E. M. Por uma educação integrada. *Cadernos da Faculdade de Educação/UFMG*. Belo Horizonte, v. 1, p. 94-96, jun.1985.
- CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, Nh: Heinemann Educational Books, Inc, 1988.

- CHANDLER, S. Learning for what purpose? Questions when viewing classroom learning from a sociocultural curriculum perspective. In: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex. 1992. p. 33-58.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo. Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, R. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.
- CHARTIER, R. ; BOURDIEU, P. La lecture: une pratique culturelle; débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1985. p. 267-94.
- CHARTIER, Roger. Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI XVII. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 30, dez. 1997.
- CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COADY, J. Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context. In: HUCKIN, T; HAYNES, M; COADY, J. (Ed.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood : Ablex Publishing Corporation, 1993. p. 3-23.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES* n. 28, Campinas: Papirus, 1993. p. 31-48.
- COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, N. J: Ablex. 1992. p. 59-85.
- COLLINS, J.; BLOT, R. *Literacy and literacies: texts power and identity*. Cambridge University Press, 2003.
- CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- COSCARELLI, C.V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. BH: UFMG, v.10, n. 1, jan./jun., p. 7-27. 2002.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. A palavra: uma história de dissonância entre professores e aprendizes da escrita. In: PAGLIARINI COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-80.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em língua estrangeira: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado) – LAEL/PUC-SP, 2001.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro Freitas. *Processo de trabalho escolar e conselho de classe: da avaliação na escola à avaliação da escola*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (FaE). 1990. 318 p.

DAVIS, C.; SILVA, M.A.; ESPOSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Caderno de Pesquisa*, n. 71, p. 49-54, 1989.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIXON, C.; GREEN, J. Studying the discursive construction of texts in classrooms through Interacional Ethnography. In: Richard B., Green, J., Michael K. e Timothy S. *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. NJ: Hampton Press. 2005. p. 349-390.

DIXON, C.; GREEN, J. L. Studying the discursive construction of texts in classrooms through Interacional Ethnography. In: BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANANHAM, T. *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. NJ: Hampton Press. 2005. p. 349-390.

DOLZ, J. Produire dès textes pour mieux comprendre. L', enseignement du discours e argumentatif. In : REUTER, Y. *Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel : Peter Lang. Actes du Colloque de Lille III, p. 22-24, nov. 1993. (Collection Exploration), p. 219-241, 1994.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Genre et progression en expression orale et écrite:éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, v. 37/38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris. ESF éditeur, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

- DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, R. J., n. 17, p. 5-19, maio/jun./jul./ago. 2001.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, n. 6, p. 222-231, set./out./nov./dez. 1997.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- DYSON, A. Writing children: reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, v. 12, n. 1, p. 4-46, 1995.
- EASTMENT, D. The impact of internet on English Language Teaching. *The British Council English Language*. Summertown Publishing. 1999.
- EDWARDS, A D.; WESTGATE, D. P. G. *Investigating classroom talk*. Lewes: Falmer Press, 1987.
- EDWARDS, D.; MERER, N. "Communication and control". In: STIERER, B.; MAYBIN, J. (Ed.). *Language, literacy and learning in educational practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- EGAN-ROBERTSON, A.; WILLET, J. Students as ethnographers, thinking and doing ethnography: a bibliographic essay. In: EGAN-ROBERTSON, A.; BLOOME, D. *Students as researchers of culture and language in their own communities*. NJ: Hampton Press. 1993. p. 1-32.
- EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. *Writing ethnographic: fieldnotes*. The University of Chicago. Press, Chicago & London, 1995.
- ERAS, E. As condições de Leitura e de Produção de Respostas em Atividades de Interpretação de Textos na Sala de Aula. . Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, FaE/UFGM, Belo Horizonte, 2000.
- ERICKSON, F. Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B.; GRACE, E.; SKUKAUSKAITE, A. *Handbook of complementary methods in education research*. Published for the American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates, London, 2006. p. 178-191.

ERICKSON, F. Prefácio. In: PAGLIARINI COX, M.I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRONCK, M. (Ed.). *The handbook of research on teaching* (3rd ed., p. 119-161). New York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography “Ethographic”? *Antropology and Education Quarterly*, n. 15, v. 1, p. 51-55, 1984.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, N. J: Ablex, 1997. p. 147-150.

ESTEBAN, M. T. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Alfabetização de alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1992b. p. 75-86.

ESTEBAN, M. T. *Não saber/ Ainda não saber/ Já saber*: pistas para a superação do fracasso escolar. Dissertação (Mestrado) – Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1992.

ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. *Cadernos Cedes*: o sucesso escolar: um desafio pedagógico, Campinas, São Paulo, n. 28, 1992a. p. 75-86.

ESTEBAN, M.T. O que sabem quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FAIRCHOUGH, N. A prática da análise de discurso. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001. p. 275-294.

FAIRCHOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

FAIRCHOUGH, N. *Critical language awareness*. New York: Longman, 1992.

FARACO, C. E; MOURA, F. M. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 2002.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I.V. *Linguística textual*: introdução. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, C. O. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. *ANPEd*, GT: Educação Fundamental, n. 13. Caxambu, 2004.

- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- FERREIRA, E. *Cultura escrita e educação*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FINE, M. *Framing dropouts: notes on the politics of an urban public high school*. New York: State University of New York Press, 1991.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FLORIANI, A. *Creating a community of learners: constructing opportunities for learning and negotiating in a bilingual classroom*. Thesis (PhD.) University of California, Santa Barbara, 1997.
- FLORIANI, A. Negotiating what counts: Roles and relationships, content and meaning, texts and context. *Linguistics and Education*, v. 5, n. 3 e 4, p. 241-274, 1993.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, ARTMED, 1993.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.
- FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 44 ed. São Paulo: Cortez, 1992/1998/2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1968.

FREITAS, C. A. *Imagens faladas: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de Biologia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2002. 130p.

FREITAS, M. T. A. Compreendendo práticas contemporâneas de leitura e escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21, 1998, Caxambu, ANPEd, CD-ROM, 1998.

FREITAS, M. T. A. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Campinas. EDU/Mercado de Letras, 2000. p. 41-66.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papyrus, 1994.

GARCEZ, L. H. do C. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 61-72.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 83-95.

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. In: BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, D. (Ed.). *Handbook of Reading Research*, v. 3, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000a. p. 195-207.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 44, n. 8, 2001, p. 714-725.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2nd, 1999.

GEE, J. P. The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*, London: Routledge, 2000b. p. 180-196.

GEERTZ, C. *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books, 1983.

- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- GERALDI, C. M.G. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984/2006.
- GERALDI, J. W. (Org.). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1997.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. *Leitura: teoria & prática*. 1983, v. 3, p. 25-31.
- GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GERALDI, J.W. Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa no 1º grau – 5ª a 8 séries. *Cadernos Fidene*, Ijuí, n. 18, 1982.
- GIDDENS, A. *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press, 1979.
- GIDDENS, A. *The constitution of society*. Introduction to the theory of structuration. Berkeley: University of California. Press, 1984.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes. 1986.
- GOGGARD, S. *Entrer dans l'écrit: les genres du discours*. Créteil, FR: CRDP, 1997.
- GOMES, S. S. Literacy practices in secondary school: which learning opportunities do teachers and students create in everyday classroom? In: EUROPEAN CONFERENCE ON READING. 16th. *Anais*. Braga, Portugal, 19 a 22 jul. 2009 b.
- GOMES, S. S. Oportunidades de Aprendizagem na leitura e escrita em diferentes disciplinas escolares: um estudo de caso etnográfico interacional. Texto da Qualificação. Faculdade de Educação, FaE/UFGM, Belo Horizonte, junho de 2009 a.
- GOMES, S. S. *Tessituras docentes de avaliação formativa*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, FaE/UFGM, Belo Horizonte, 2003. 213p.

- GOMES-NETO, J.B., HANUSHEK, E.A. Causes and consequences of grade repetition: evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, n. 43, v. 1, p. 117-148. 1994.
- GOODMAN, K. S. Behind the eye? What happens in reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. (Org.). *Theoretical models and processes of reading*. Newmark, Delaware: IRA, 1980/1985.
- GOODMAN, K. S. *On the revolution of reading*. Edited by Alan D. Flurkey and Jinggio Xu. Heinemann, Portsmouth, N.H. 2003.
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, n. 4, 1967, p. 126-135.
- GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- GOULART, C. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, set-dez 2001.
- 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, p. 151-254, 1983.
- GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography & Ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, F.; HESTH, S.; LAPP, D (Ed.). *A handbook for literacy educators: researching on teaching the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1997. p. 181-202.
- GREEN, J. L.; DIXON, C. Classroom interaction, situated learning. In: MARTIN-JONES, M; MEJIA, A. M. de; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2. ed. 2008, v. 3, p. 1-12: Discourse and education.
- GREEN, J. L.; DIXON, C. Introduction to talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*. v. 5, n. 3, 4, p. 231-239, 1993.
- GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 2001. p. 181-201.

- GREEN, J. L.; MEYER, L. A. The embeddedness of reading in classroom life. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). *Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamin, 1991. p. 141-160.
- GREEN, J. L.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations: a sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*, Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 161-195.
- GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography & Ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, F.; HESTH, S.; LAPP, D (Eds.). *A handbook for literacy educators: Researching on teaching the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1998. p. 181-202.
- GREEN, J.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations – A sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*, Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 161-195.
- GREEN, J.L.; HARKER, J. O. (Ed.). *Multiple perspective analysis of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex, 1988.
- GREEN, J.L.; KANTOR, R.; ROGERS, T. Exploring the complexity of language and learning in classroom contexts. In: IDOL, L.; JONES, B. (Ed.). *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum, 1991. p. 333-364.
- GRILLO, S. V. C. Divulgação científica na esfera midiática. *Intercâmbio*, n. 15, 2006. Disponível em: www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/grillo.pdf. Acesso em: 22 dez. 2008.
- GRILLO, S. V. C.; CARDOSO, F. M. *As condições de produção/recepção dos gêneros discurso de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2003. p. 101-124.
- GRILLO, S.V.C. *Formas de produção do real na imprensa brasileira: greve dos petroleiros e gêneros do discurso nos jornais Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado) – USP, n. 1865682, São Paulo, 2001.
- GUMPERZ, J. Interactive sociolinguistics on the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). *The social construction of literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 45-68.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualizações. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, p. M. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2002. p. 149-182.

GUMPERZ, J. J.; COOK-GUMPERZ, J. A Sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 55-75.

GURGEL, M.C.L. *Aula de leitura: o discurso pedagógico e suas crenças*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARISON, R.R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning*. Routledge: Open University Press, 2002, v. 1: Perspectives on learning. p. 176-187.

HARGREAVES, E. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

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.

HEAP, J. What counts as reading? Limits to certainty in assessment. *Curriculum. Inquiry*, v. 10, n. 3, p. 265-292, 1980.

HEATH, S. ; STREET, B. V. *On Ethnography: approaches to language and literacy research*. Teachers College Press, 2008.

HEATH, S. Ethnography in education: defining the essentials. In: GILMORE, P.; GLATTORN, A. A. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-35.

HEATH, S. Ruling places: Adaptation in development by inner-city youth. In: SHWEDER, R.; JESSOR, R. COLBY, A. (Ed.). *Ethnographic in approaches to the study of human development*. Chicago University Press, 1996. p. 225-251.

HEATH, S. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.

HERAS, A. I. The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom. *Linguistics and Education*, v. 5, n. 3 e 4, 1993, p. 275-299.

HICKS, D. Discourse, learning and teaching. In: APPLE, M. (Ed.). *Review of Research in Education*, 21, Washington, DC: AERA. 1995. p. 49-95.

HICKS, D. Introduction. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: CUP, 1996.

JURADO, S. G. O. G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). PUC S.P, 2003.

KATO, M. A. *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986/2007.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de texto*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 179p.

KELLY, G.; CRAWFORD, T. Students' interactions with computer representations: analysis of discourse in laboratory groups. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 33, n. 7, p. 693-707, 1996.

KIST, W. *New literacies in action: Teaching and learning in multiple media*. New York: Teachers College Press, 2005.

KLEBIS, C. E. de O. *Leitura na escola: problemas e tentativas de solução*. In: SILVA, E. T. da. (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, 173-200.

KLEIMAN, A. B. *Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura*. In: MASAGÃO, V. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1989/1996.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 1995/2001. 294 p.15-61.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1993.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1992/2004.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B; MORAIS, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras. 1999.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LABERGE, D., SAMUELS, S.J. Toward a theory of automatic information processing in reading. In: SINGER, H.; RUDDEL, R.B. (Org.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: IRA, 1980.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. Trad. Ramon A. Vasques e Sônia Goldfeder. 1. ed. São Paulo: Ática, 2004a.

LAHIRE, B. Trajetórias acadêmicas e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. São Paulo: Ática, 2004b, p. 315-321.

LANDOW, G. Hypertext, metatex, and electronic Canon. In: TUMAN, M. (Ed.). *Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computer*. London: University of Pittsburgh Press, 1992.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (second edition). Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

LÁZARO, A. ; BEAUCHAMP, J. A Escola e a formação de leitores. In: AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 73-94.

LEAL, A. A. Estratégias de ensino-aprendizagem nos exercícios de vocabulário nos Livros Didáticos In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO (ECLAE), II, João Pessoa. Caderno de Resumos e programação. João Pessoa: Idéia, 2003. v. 1. p. 303-303

LEAL, T. F.; BRANDÃO, C. P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMOS, C. Teorias da Diferença e teorias do déficit: Reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 7, n. 20, p. 75-89, jan./abr. 1985.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico*. PPE, v. 32, n. 3. Brasília, DF: IPEA/MPOG, dez. 2002. p. 417-451.

LIBERALI, F. C. Argumentative processes for critical reflection. *The Specialist*, v. 21, n.1, p. 69-75, 2000.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LODI, A. C. *A leitura como espaço discursivo de construção: uma oficina com surdos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC SP, 2004.

MACEDO, M. S. A. N. *Interações nas práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MACHADO, A. B. *Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, FaE/UFMG, Belo Horizonte, 1990, 344 p.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. *Estudos Lingüísticos XXIII Anais de Seminários do GEL*. Trabalhos apresentados no XLI Seminário (Ribeirão Preto SP), v. I, 1994.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães e Coorientador: Jean-Paul Bronckart, 1995.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C.; ROJO, R. Classroom interaction and strategic reading development. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Ed.). *Reflections on language learning*. Multilingual Matters Ltda, 1994.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MAGALHÃES, M.C.C. *O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. LAEL – PUC/SP. 2008.

MAMEDE, M. A.; ZIMMERMANN, E. Letramento Científico e CTS na Formação de Professores para o Ensino de Ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. extra, n. 1, p. 3-21, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1983.
- MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, n. 6, v. 2, p. 149-156, 2002.
- MATTOS, C. L. G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educ. Pesqui.*, ago. 2005, v. 31, n. 2, p. 215-228.
- MATTOS, C.L.G. Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil. Dissertação de Tese para Obtenção do Título de Ph.D in Education. The University of Pensilvânia. Filadélfia, PA, USA, 1992.
- MEHAN, H. The structure of classroom events and their consequence for student performance. In: GILMORE, P.; GLATTORN, A. A. *Children in and out of School*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics. 1982. p. 59-87.
- MIZUKAMI, M. C. N.; REALI, A. M. M. R. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOISÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, n. 28, 1993, p. 31-48.
- MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos do discurso*. São Paulo: Contexto. 2008.
- NEVES, I. C. B; SOUZA, J. V; SCHÄFFER, N. O; GUEDES, P. C; KLÜSENER, R. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.
- NOSELLA, M. de L. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

- NUNAN, D. *Ethnography. Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 1992. p. 52-73.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston, Massachussets: Heinle; Heinle Publishers, 1999
- O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.
- OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHEFFLIN, B. B (Ed.). *Developmental pragmatics*. New York: Academia, 1979. p. 43-72.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico: a social historical process*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris: OECD, 2001.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas – SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/ Editora da UNICAMP, 1988/1996.
- ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. p. 53-59.
- PAIVA, V. L. M. O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (ed.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999. p. 359-378.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, 1996. p. 31-41.

- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996/2000.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- PEIXOTO, C.; SILVA, E.I.; FERREIRA, L. *Letramento: você pratica?* Disponível em: www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-06.html . Acesso em: ago. 2009.
- PEREIRA, R. H. T. *Estratégias do ensino de leitura utilizadas em sala de jovens e adultos do ensino médio*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PERISSÉ, G. *O leitor criativo: teoria e prática para ler melhor*. São Paulo: Mandruvá, 2000.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paul: Summus, 1990.
- PLAUT, S. *The right to literacy in secondary schools: creating a culture of thinking*. Teachers College, Columbia University, New York and London, 2008.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 169-178. (Coleção Leituras no Brasil).
- POSSENTI, S. Ethos e corporalidade em textos de humor. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, S. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 19-30.
- PRIVAT, J. M. Sociologiques des didactiques de la lecture. In: _____. *Didactique du Français: état d'une discipline*. Paris: Nathan, 1995. p. 133-145.

PURCELL-GATES, V.; DUKE, N. K.; MARTINEAU, J. A. Learning to read and write genre-specific text: roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly, International Reading Association*, v. 421, n. 1, 2007, p. 8-45.

PUTNEY, L.; GREEN, J.; DIXON, C.; DURÁN, R.; YEAGER, B. Consequential progressions: Exploring collective-individual development in a bilingual classroom. In: SMAGORINSKY, P.; LEE, C. (Ed.). *Constructing meaning through collaborative inquiry: Vygotskian perspectives on literacy research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2000. p. 86-126.

QUEIROZ, S. L. A linguagem escrita nos cursos de graduação em química. *Química Nova*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 143-46, 2001.

RANGEL, E. O. "Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado". In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

REDDELL, T. *Interview with Trace Reddell*. Instructional Strategies and Delivery Issues of Web-Based Instruction. Information and Learning technologies. University of Colorado at Denver. Interview 1, 05/11/97. Retrieved 09/11/99 from the World Wide, 1997. Disponível em: <http://carbon.cudenver.edu/~jdunlap/seminar/interview.html>. Acesso em: 27 ago. 2008.

REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, R. J: Vozes, 1999.

REX, L. A.; STEADMAN, S. C.; GRACIANO, M. K. Researching the complexity of classroom Interaction. In: GREEN, J.L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B.; SKUKAUSKAITE, A.; GRACE, A. S. *Handbook of complementary methods in education research*. Published by Lawrence Erlbaum Associates. 2006. p. 727-771.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M. *Escrever a leitura: uma articulação na produção de sentido*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1994.

ROBINE, N. Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie: représentations et investissements. In: _____. *Les interactions lecture écriture*. Graphisme: Gilbert Ummel Neuchâtel (Suisse), 1994.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERSTCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Ed.). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press. 1995. p. 139-164.

ROJO, R. H. R. (Coord.). *Práticas de Linguagem no ensino fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. Relatório de Pesquisa N. 2. Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo. FAPESP, fevereiro de 2001b.

ROJO, R. H. R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, R. H. R. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCN's: "ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 31-50.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, S, P: Pontes: FAPESP, 2001a. p. 163-185.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ler e Escrever – Desafios de Todos, CENPEC/SME-SP: SEE-SP e SME-SP, 2004. Disponível em:
http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/ESpa%C3%A7o_Blog/Espa%A7o_Blog.html.
 Acesso em: ago. 2009.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, III. Campinas, SP, 2000a.. CD-ROM.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Práticas de ensino em língua materna. Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C (Org.). *Lingüística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

ROJO, R. H. R. Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: Circulação e Apropriação dos Gêneros do Discurso e a Construção do Conhecimento. In: RELATÓRIO 1 - Projeto FAPESP de Pesquisa Aplicada. Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo, mimeo, 2000b.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação. cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura escrita*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em:
<<http://www.uel.br/uel/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=http://www.bibliotecadigital.uel.br>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

ROSSI, M. M. C. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, 1992a. p. 119-150.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Do you see what we see? The referential and intertextual nature of classroom life. *Journal of Classroom Interaction*, v. 27, n. 2, p. 29-36, 1992b.

SANTA BÁRBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Linguistics and Education: An international Research Journal [Special issues]. 5 (3-4), 1993. p. 231-410.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Two languages, one community: an examination of educational possibilities. In: MACIAS, R.; GARCIA, R. (Ed.). *Changing schools for changing students: an anthology of research on language minorities*. Linguistic Minority Research Institute, 1994.

SANTOS, D., BARROS, R. P. de, MENDONÇA, R., QUINTAES, G. *Determinantes do desempenho educacional do Brasil*. Texto apresentado no Encontro da Anpec, 2000.

SANTOS, M. L. P. dos. *Mulheres em um evento social de leitura: intertextualidade e identidade social*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: R. H. R. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994/2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: las production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: R. R. H. R. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *A La recherche de l'objet enseigné: uma démarche multifocale*. Mimeo, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. (Des.). Construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: FAPESP. Mercado das Letras, 1998. p. 139-172.

SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *ESP*, v.15, n.1-2, p.163-171, 1994.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *O significado do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 161-200.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SINGER, H.; RUDEL, R. B. (Org.). *Theoretical Models and processes of reading*. Newark, Delaware: IRA, 1980.

SINGHAL, M. The internet and foreign language education: benefits and challenges. *The internet TESL Journal*. III/6. Retrieved 22/10/98 from the World Wide, 1997. Disponível em: www.itech.ac.jp/~iteslj/artiches/Singhal-internet.html. Acesso em: 22 set. 2008.

SMOLKA, A. L.; GOES, M. C.; PINO, A. The constitution of the subject: A persistent question. In: WERSTCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ A. (Ed.). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press. 1995. p. 165-184.

SOARES, I. G. *Políticas sociais de leitura no Brasil: os discursos do PROLER e do PRÓLEITURA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2000.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: SEPE, 2001. p. 49-73.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global. p. 89-113, 2003a.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2006.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. B. Transformações e movimentos da escola no mundo atual. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR. *Caderno Temático*, n. 3: Relação com o conhecimento. SMED, p. 6-11, maio 2000.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998/2007.

SOUZA, E. C. de. *Ensino de língua inglesa & ensino de leitura: concepções e ações*. Um estudo com professores do Piauí. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- STREET, B. *Cross-Cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. *Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching*. Edited by B. V. STREET, Caslon Publishing, 2005.
- STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B.V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education*, London: Longman, 1995.
- STREET, B.V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.
- STREET, B.V.; LEFSTEIN, A. *Literacy: na advanced resource book*. Published by Routledge, 2007.
- STURTEVANT, E.G. *et al*. Principled practices for adolescent literacy: a framework for instruction and policy. *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers*, New Jersey, 2006.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 183-214.
- TARDELLI, M. C. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.
- TEIXEIRA, E. *Um materialismo psicológico*. Coleção memória da pedagogia nº2: Liev Semiovich Vygotsky/editor Manuel da Costa Pinto;(colaboradores Adriana Lia Frizman...et al). Rio de Janeiro: Ediouro, São Paulo: segmento-Duetto, 2005.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. Coleção: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2006.
- TOTIS, V. P. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo. Cortez, 1991.

TUMAN, M. *Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers*. London: University of Pittsburgh Press, 1992.

TUYAY, S.; JENNINGS, L.; DIXON, C. Classroom discourse and opportunities to learn: an ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. *Discourse Processes*, v. 19, n. 1, p. 75-110, 1995.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SOLLON, R. *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/ 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

VYGOTSKY, L. S. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1935/2001. p. 465-487.

WEADE, G. Locating learning in the times and spaces of teaching. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, N.J: Ablex, 1992, p. 87-118.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, n. 71, v. 1, p. 3-25, 1979.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, n. 92, v. 4, p. 548-573, 1895.

WERTSCH, J. V; SMOLKA, A.L. B. Continuing the dialogue: Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. In: DANIELS, H. (Ed.). *Charting the agenda: educational activity after Vygotsky*. New York: Routledge, 1993. p. 69-92.

WINKIN, Y. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. São Paulo: Papirus, 1998.

XAVIER, A. C. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado) – Unicamp: Inédito, 2002.

YEAGER, B.; FLORIANI, A.; GREEN, J. L. Learning to see learning in the classroom: developing an ethnographic perspective. In: EGAN-ROBERTSON, A.; BLOOME, D. *Students as researches of culture and language in their own communities*. Cresskill, N.J. Hampton Press, 1998.

YOUNG, R. Teaching equals indoctrination. the dominant epistema practices of our schools. *British Journal of Educational Studies*, n. 32, v. 3, 1984, p. 220-238.

ZAHARLICK, A.; GREEN, J. L. Ethnographic research. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook of research in the communicative and visual arts*. New York: MacMillan Publishers, 2001. p. 181-202.

ANEXOS

ANEXO I

Relação de aulas e livros didáticos – Escola I

(Continua)

ALUNA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO DISCURSIVO E SUPORTE	PRODUÇÃO DE TEXTO
1 11/8/06	Português	Interpretação do poema "Infância", de Carlos Drummond de Andrade	Livro didático	Sim
2 11/8/06	Ciências	Desequilíbrio ambiental: desmatamento, queimada, erosão e assoreamento	Imagens do Meio Ambiente (Atividades xerocopiadas)	Não
3 11/8/06	Educação Física	Jogos: Handebol e pingue-pongue	-	Sim
4 18/8/06	Educação Física	Discussão das Normas de Convivência e orientação sobre as reuniões de pais.	Normas de Convivência Escolar	Sim
5 18/8/06	Ciências	Pesquisa sobre o handebol: onde, quando e como surgiu o handebol no Brasil?	Pesquisa escolar	Sim
6 25/8/06	Artes	Leitura e interpretação de imagens sobre os problemas ambientais	Revista: <i>Ecologia Integral</i> Atividades xerocopiadas	Não
7 25/8/06	Artes	Estilo de arte: Expressionismo	Livro de literatura	Não
8 25/8/06	Inglês	O alfabeto em inglês e pronúncia correta	Atividade xerocopiada	Não
9 25/8/06	Matemática	Método de substituição	Livro didático e operações no quadro	Não
10 1º/9/06	Português	Pesquisa: Faltore (provérbios, trava-línguas, frases no para-choque, cruzadas e adivinhações)	Pesquisa Escolar	Não
11 1º/9/06	Educação Física	Composição das Regras de Campeonato	Regras de Jogos: Campeonato	Não
12 8/9/06	Ciências	Projeção de vídeo: Quixote reciclado e roteiro de estudo	Filme	Não
13 8/9/06	Português	O preconceito racial: a cor de um país plural	Livro didático	Não
13 8/9/06	Ciências	Consciência ecológica Filme: <i>A caverna</i>	Filme	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO DISCURSIVO E SUPORTE	PRODUÇÃO DE TEXTO
14 15/9/06	Português	Leitura e interpretação de textos jornalísticos Notícias: Acidente com petroleiro e trabalho infantil	Livro didático	Sim
15 15/9/06	Geografia	O Brasil na América do Sul Roteiro de estudo	Livro didático e questionário	Não
16 15/9/06	Ciências	Exposição dialogal: Reconhecendo os seres vivos: partes constitutivas da célula.	Livro didático	Sim
17 22/9/06	Português	Produção de texto: continuação	Livro didático	Sim
18 22/9/06	Ciências	Características dos seres vivos Roteiro de Estudo Jogos de Ciências	Livro didático	Não
19 6/10/06	Português	Visita ao site de histórias em quadrinhos Tema: Meio ambiente e maravilhas da natureza	Internet Histórias em quadrinhos www.cartunista.com.br	Não
20 6/10/06	Artes	Exposição dialogal e atividade prática: Luz e sombra nas produções artísticas	Pintura Desenho	Não
21 6/10/06	Educação Física	Dinâmica: Balanços do saber – baseado nos estudos de Bernard Charlot	Texto narrativo	Não
22 6/10/06	Ciências	Projeção de Filme: <i>A Fozzozona II</i> e comemoração do Dia da Criança	Video	Não
23 20/10/06	Português	Continuação da escrita da história em quadrinhos sobre o tema água: desenho, estruturação dos balões e escrita dos diálogos entre os personagens.	História em Quadrinhos	Não
24 20/10/06	Educação Física	Avaliação sobre as técnicas esportivas: futebol, handebol.	Avaliação fechada	Não
25 20/10/06	Ciências	Artigo: Transposição do Rio São Francisco Roteiro de estudo	Revista <i>Semanário</i>	Não
26 27/10/06	Matemática	Operações matemática	Livro didático	Não
27 27/10/06	Ciências	Interpretação do poema "INFÂNCIA", de Carlos Drummond de Andrade.	Livro didático	Não
28 27/10/06	Educação Física	Desequilíbrio ambiental: desmatamento, queimada, erosão e assoreamento.	Imagens do Meio Ambiente (Atividades xerocopiadas)	Sim

LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELA ESCOLA 1

Português:

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T.C. *Português: linguagens*. 6ª série. 16ª reimp. São Paulo: Atual, 2003. (PNLD 2004)

Artes/ Literatura:

BARBOSA, R. A. Duula. *A mulher canibal: um conto africano*. São Paulo: Editora Difusão Cultura do Livro, 1999.

Geografia:

MOREIRA, I. *Construindo espaço brasileira*: 6ª série. São Paulo: Ática, 2004. (PNLD 2004)

História:

MONTELLATO, A; CABRINI, C.; CATELLI, R.J. *História temática: diversidade cultural e conflitos*. 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002. (PNLD 2004)

Ciências:

BARROS, C.; PAULINO, W. R. *Ciências: os seres vivos – 6ª série*. São Paulo: Ática, 2004. (PNLD 2004)

Matemática:

IEZZI, G.; DOLCE, O.; MACHADO, A. *Matemática e realidade – 6ª série*. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.

ANEXO 2
Carta de apresentação e protocolo de pesquisa

OF.PG. COORD./11/07

Em: 26 DE FEVEREIRO DE 2007

Prezada Senhora:

Vimos, por meio desta, apresentar **SUZANA DOS SANTOS GOMES**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, cursando o Doutorado, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.

A referida aluna vem desenvolvendo seu projeto de pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita sob a minha orientação.

Para subsidiar o projeto da referida aluna, solicitamos a V. S^a. autorização para a mesma a realizar observação participante em uma turma de 3º Ciclo do Ensino Fundamental e obter outras informações desta Instituição.

Certos de podermos contar com o apoio de V. S^a., desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof^a Dra. Maria Lúcia Castanheira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

Ilm^a. Sr^a.
Prof^a Vânia Alves Santos
Prof^a Maria do Socorro Santos Lages
DD. Diretora da Escola Municipal Eleonora Pierucetti
BELO HORIZONTE – MG

ANEXO 3

Termo de consentimento livre e esclarecido – Professor

Prezado (a) Professor (a).

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo acompanhar as práticas de leitura e escrita construídas por professores e alunos em uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental. Nesse estudo a abordagem metodológica adotada é Etnográfica, a coleta de dados será realizada em uma sala de aula e você será acompanhado por uma das responsáveis da pesquisa, sendo suas aulas filmadas e a entrevista gravada.

Todo o material obtido na coleta de dados: vídeos das aulas observadas, questionários e entrevista será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 05 (cinco) anos serão destruídos. A identidade dos participantes, alunos e professores será mantida em sigilo de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda, que não haverá remuneração pela participação no projeto e que está garantida sua liberdade de se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Suzana dos Santos Gomes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Profª Dra. Maria Lúcia Castanheira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

DE ACORDO: _____
Assinatura do (a) Professor (a)

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2007.

ENDEREÇOS DAS PESQUISADORAS PARA CONTATOS:

Profª Dra. Maria Lúcia Castanheira – lalu@fae.ufmg.br
Fone: (031) 3499.5333 e (031) 34996211

Doutoranda Suzana dos Santos Gomes – suzanasg@terra.com.br
Fone: (031) 34995333 e (031) 99786113

Faculdade de Educação – FaE/UFMG
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE
Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha – CEP: 31270-901

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6.627
Unidade Administrativa II – 2º andar
Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG – Brasil
CEP: 31270-901
Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 4

Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais e alunos

Prezados Srs. Pais e alunos.

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo acompanhar as práticas de leitura e escrita construídas por professores e alunos em uma turma da 8ª Série do Ensino Fundamental. Nesse estudo a abordagem metodológica adotada é Etnográfica. Nesta abordagem o pesquisador participa da vida na sala de aula por um tempo significativo e procura entender o que acontece nesse contexto sob o ponto de vista dos participantes: professores e alunos. A coleta de dados será realizada em uma sala de aula indicada pelos professores da escola. Saliento que a referida pesquisa inclui filmagem das atividades desenvolvidas em sala de aula, entrevistas e questionário sobre a trajetória escolar do aluno.

Todo o material obtido na coleta de dados: vídeos das aulas observadas, questionários e entrevista será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 05 (cinco) anos serão destruídos. A identidade dos participantes, alunos e professores será mantida em sigilo de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda, que não haverá remuneração pela participação no projeto e que está garantida sua liberdade de se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Consentimento para que, caso concorde com os termos acima e com a participação do seu filho, dê o seu “de acordo”.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Suzana dos Santos Gomes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE/UFMG
Sublinha Educação e Linguagem

Profª Dra. Maria Lúcia Castanheira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE/UFMG
Sublinha Educação e Linguagem

DE ACORDO: _____
Assinatura do responsável pelo (a) aluno.

DE ACORDO: _____
Assinatura do (a) aluno (a).

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2007.

ENDEREÇOS DAS PESQUISADORAS PARA CONTATO:
Profª Dra. Maria Lúcia Castanheira – laluc@fae.ufmg.br
Fone: (031) 3499.5333 e (031) 34996211

Doutoranda Suzana dos Santos Gomes – suzanasg@terra.com.br
Fone: (031) 34995333 e (031) 99786113

Faculdade de Educação – FaE/UFMG
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE
Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha – CEP: 31270-901

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6.627
Unidade Administrativa II – 2º andar
Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG – Brasil
CEP: 31270-901
Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 5
Relação de aulas – Escola 2

(Continua)

ATA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO DISCURSIVO E SUPORTE	PRODUÇÃO DE TEXTO
01 07/02/07	Português	Interpretação de figuras e notícia	Livro didático Fotos e notícias	Sim
02 07/02/07	Artes	Manifestação da arte Desenho tridimensional	Atividade xerocopiada	Não
03 07/02/07	Inglês	Skills work: Reading Andy's Letter to his penpal in Brazil and write a letter to Andy about yourself	Carta Atividade xerocopiada	Sim
04 07/02/07	História	Quem sou eu? Identidade Leitura e Interpretação da Música de Raul Seixas: <i>Ouro de tolo</i>	Música Atividade xerocopiada	Sim
05 08/02/07	Ciências	Atração molecular e estados físicos da água	Resumo da tema no quadro	Não
06 08/02/07	Geografia	Acolhida, reflexão sobre a experiência na 5ª série Pesquisa: Aquecimento global	Pesquisa	Não
07 08/02/07	Matemática	Potenciação: Abordagem contextualizada do assunto (rapazes e moças em um baile) e exercícios.	Livro didático	Não
08 08/02/07	Português	Radicais: sufixo e etimologia das palavras	Livro didático	Não
09 09/02/07	História	Pesquisa sobre a família: conceito, funções, modelos de estrutura familiar, conceito histórico da família.	www.wikipedia.org.br/familia	Não
10 09/02/07	Artes	Técnica de desenho: Formação de monograma ou logotipo	Logotipos	Não
11 09/02/07	Português	Correção das atividades sobre radicais e estudo dirigido do texto <i>Lista consida</i> , de Oti Resende.	Livro didático	Não
12 14/02/07	História	Estudo dirigido e produção de texto sobre a história da família com base nas questões propostas	Atividade xerocopiada	Sim
13 14/02/07	Português	Leitura, discussão e atividades sobre o poema, <i>O guardador de rebanhos</i> , de Fernando Pessoa.	Poema	Não
14 14/02/07	Artes	Orientações gerais da disciplina Artes Formas artísticas das letras do alfabeto	Desenho e recorte	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
15 14/02/07	Inglês	Reading and writing conversation between Susie and Rick. Writing about you: name, age, grade at school, favorite subject and favorite sports.	Livro didático	Sim
16 15/02/07	Matemática	Potenciação Atividades prática com dobradura sobre potenciação Exercícios no quadro	Atividades no quadro	Não
17 15/02/07	Artes	Técnica de artes plásticas com as letras (formato, cor e tamanho) Composição e sobreposição	Alfabeto	Não
18 16/02/07	Português	Leitura e interpretação de textos: Música Comida, dos Titãs, e O meu guri, de Chico Buarque de Holanda.	Livro didático Atividade xerocopiada	Não
19 16/02/07	Ciências	Aula expositiva: Propriedades gerais e específicas da matéria	Resumo no quadro	Não
20 16/02/07	História	Continuação do tema: História da família Leitura e discussão de texto Produção de texto	Atividade xerocopiada caderno	Sim
21 22/02/07	Geografia	África Setentrional e Meridional: geografia, colonização, hidrografia, população e problemas étnicos e doenças. Pesquisa: Aquecimento global	Livro didático; Mapa da África – Atlas; Pesquisa	Não
22 22/02/07	Artes	Técnica artística: Recorte e colagem de logotipo Marcas originais e falsificações Produtos e seus slogans	Revistas diversas; Pesquisa e recorte de slogans e logotipos	Não
23 23/02/07	Português	Leitura de diferentes obras literárias na sala de aula	Literatura Infanto-juvenil	Não
24 23/02/07	Ciências	Propriedades gerais e específicas da matéria – continuação. Exercícios e entrega do novo livro didático Leitura da Carta de apresentação	Resumo no quadro; Atividades xerocopiadas; Livro didático	Não
25 23/02/07	História	Capítulo 12: A consciência do 3º Mundo	Livro didático	Não
26 28/02/07	História	Capítulo 12: A consciência do 3º Mundo – continuação e roteiro de estudo para ser respondido em forma de texto.	Livro didático Atividade xerocopiada	Sim
27 28/02/07	Português	Produção de texto: Meus planos, objetivos, projetos e sonhos para o futuro.	Caderno	Sim
28 28/02/07	Inglês	Construção de texto coletivo sobre sua rotina diária Dinâmica: I hate and I love	Caderno	Sim

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
29 1º/03/07	Geografia	Leitura e interpretação do mapa da África: questões sociais e políticas. Exercícios	Livro didático	Não
30 1º/03/07	Português	Elementos da comunicação: emissor – mensagem – destinatário e os códigos: auditivos, visuais e táteis.	Livro didático	Não
31 1º/03/07	Artes	Texto: A arte e suas funções Leitura e estudo dirigido	Atividade xerocopiada	Não
32 02/03/07	Português	Interpretação do texto <i>Toca</i> , de Lygia Bojunga Nunes e discussão sobre emprego, desemprego, trabalho informal e salário.	Livro didático Texto narrativo	Não
33 02/03/07	Ciências	Mudanças de estado físico: Cielo da água	Resumo e ilustração no quadro	Não
34 02/03/07	História	Consciência do Terceiro Mundo Caça-palavras dirigido	Atividade xerocopiada	Não
35 07/03/07	História	Roteiro de estudo sobre o Terceiro Mundo	Caderno	Não
36 07/03/07	Português	Correção da lição anterior: <i>Taca</i> Variações Linguísticas: Uso do por quê	Livro didático	Não
37 07/03/07	Matemática	Potencialização Resolução de exercícios	Livro didático Caderno	Não
38 07/03/07	Inglês	Rotina diária em Inglês	Atividade xerocopiada	Não
39 08/03/07	Geografia	Capítulo 12: A fome na África – um problema político, econômico e ambiental.	Livro didático	Não
40 08/03/07	Português	Dia Internacional da Mulher Correção de exercícios e atividades ortográficas: palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	Livro didático	Não
41 08/03/07	Artes	Recorte de figuras e objetos de revistas e identificação de elementos artísticos	Caderno	Não
42 09/03/07	Português	Retrospectiva histórica da ortografia da língua portuguesa	Livro didático	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
43 09/03/07	Ciências	Correção do roteiro de estudo sobre o Capítulo 1: Uma visão geral da matéria e da energia. Elaboração de resumo sobre o capítulo.	Livro didático	Não
44 09/03/07	História	Interpretação da música <i>Família</i> , de Skank	Música Atividade xerocopiada	Não
45 14/03/07	História	Correção do roteiro de estudo sobre Desigualdade social no Brasil	Caderno	Não
46 14/03/07	Português	Leitura e interpretação de texto: <i>Aonde vai o homem novo</i> , de Millôr Fernandes.	Livro didático	Não
47 14/03/07	Matemática	Correção de exercícios: Proporção	Caderno	Não
48 14/03/07	Inglês	Ditado de verbos em Inglês Construção de frases com os verbos; to cook, to dance, to drive, to make a pizza, to play tennis, to swim, to tell a story e leitura e interpretação de uma carta de Linda para Emily.	Caderno Livro didático	Não
49 15/03/07	Geografia	África – correção de exercícios	Livro didático	Não
50 15/03/07	Português	Texto <i>Caruluz</i> , Pasquim. Correção de exercícios	Livro didático	Não
51 15/03/07	Artes	Decomposição na produção artística.	Atividade xerocopiada	Não
52 16/03/07	Português	Interpretação do texto <i>Construção</i> e da música <i>Deus the pague</i> , de Chico Buarque de Holanda.	Livro didático Atividade xerocopiada	Não
53 16/03/07	Ciências	Densidade dos elementos químicos	Atividade xerocopiada	Não
54 16/03/07	História	Capítulo 21: Desafios do mundo atual Leitura e interpretação do texto Roteiro de Estudo	Livro didático	Não
55 21/03/07	História	Leitura e interpretação de texto: A formação dos Blocos econômicos: União Europeia, Mercosul, Nafta, Apec e benefícios e malefícios da globalização.	Atividade xerocopiada	Não
56 21/03/07	Português	Correção de exercícios no livro Interpretação da música <i>Construção</i> , de Chico Buarque.	Livro didático	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
57 21/03/07	Matemática	Teorema de Tales Exercícios	Livro didático	Não
58 21/03/07	Inglês	Adverbs of frequency: always, often, sometimes, never, etc. Construção de frases.	Atividade xerocopiada	Não
59 22/03/07	Geografia	África: conjuntos regionais	Mapa	Não
60 22/03/07	Português	Correção das atividades sobre a música: <i>Deus lhe pague</i> , de Chico Buarque. Interpretação do texto: <i>Inferno</i> , de Graciliano Ramos.	Atividades xerocopiadas; Música; Livro didático	Não
61 22/03/07	Artes	Proporções nas produções artísticas: expressões humanas	Atividades xerocopiadas	Não
62 23/03/07	Português	Texto <i>Inferno</i> , de Graciliano Ramos Leitura e interpretação e correção das atividades.	Livro didático	Não
63 23/03/07	Ciências	Correção de exercícios sobre o capítulo 4: O átomo.	Livro didático	Não
64 23/03/07	História	A Primeira Guerra Mundial – Aula 1	Resumo no quadro; atividades xerocopiadas; Livro didático	Não
65 28/03/07	História	A Primeira Guerra Mundial – Aula 2	Resumo no quadro	Não
66 28/03/07	Português	Correção do dever de casa Tema: Signo, significante e significado. Exercícios	Livro didático	Não
67 28/03/07	Matemática	Avaliação da aprendizagem (em grupos) Assunto: Teorema de Tales	Caderno	Não
68 28/03/07	Inglês	Read Peter's schedule My daily routine (in the morning, at lunch, in the afternoon, at night).	Livro didático Caderno	Não
69 29/03/07	Geografia	Capítulo 1: A revolução tecnológica e a formação do espaço global	Livro didático	Não
70 29/03/07	Português	Interpretação de texto: <i>Infância</i> , de Graciliano Ramos	Livro didático	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
71 29/03/07	Artes	Interpretação de texto: <i>Yes, nós temos cinema.</i>	Atividade xerocopiada	Não
72 30/03/07	Português	Correção de exercícios sobre signo linguístico Exercícios de ortografia	Livro didático	Não
73 30/03/07	Ciências	A estrutura da matéria: átomos, nêutrons, elétrons e prótons.	Resumo no quadro	Não
74 30/03/07	História	Como aconteceu a Primeira Guerra Mundial Roteiro de estudo	Resumo no quadro	Não
75 04/04/07	História	Pesquisa na internet: Período entre guerras – Crise de 1929	www.historianet.com.br; www.brasil-escola.com.br; www.wikipedia.org	Não
76 04/04/07	Português	Exercícios sobre variação linguística: oração adversativa	Livro didático	Não
77 04/04/07	Matemática	Coordenadas cartesianas	Caderno Folha quadriculada	Não
78 04/04/07	Inglês	Avaliação da aprendizagem de Inglês	Atividade xerocopiada	Não
79 05/04/07	Geografia	Planisfério: Divisão Norte e Países do Sul Interpretação de Mapas	Atlas Mapa	Não
80 05/04/07	Artes	Técnica: Desenho de caricaturas	Atividade xerocopiada	Não
81 11/04/07	História	Projeção de filme: <i>O último batalhão</i> Escreva um artigo para o jornal do ponto de vista histórico, narrando o filme assistido.	Filme	Sim
82 11/04/07	Português	Continuação do filme: <i>O último batalhão</i>	Filme	Não
83 11/04/07	Matemática	Equação do 2º grau	Atividades no quadro Caderno	Não
84 11/04/07	Inglês	Projeção do filme: <i>Before the day finish</i> Registro de novo vocabulário em Inglês	Filme Caderno	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
85 12/04/07	Geografia	Documentário: <i>Os cinco continentes</i> África: aspectos físicos, relevo, hidrografia, clima e vegetação.	Documentário Caderno	Não
86 12/04/07	Português	Correção dos exercícios sobre orações adversativas Texto: <i>Intigamente</i> , de Carlos Drummond de Andrade	Livro didático	Não
87 12/04/07	Artes	Personagens e caricaturas – produção de narrativas	Atividade xerocopiada Caderno	Sim
88 13/04/07	Português	Correção das atividades do texto <i>Intigamente</i> , de Carlos Drummond de Andrade.	Livro didático	Não
89 13/04/07	Ciências	Capítulo 5: Os elementos químicos Professora da visão nos cadernos dos alunos.	Livro didático Caderno de Ciências	Não
90 13/04/07	História	Para que servem as leis numa sociedade democraticamente constituída?	Atividade xerocopiada Caderno	Não
91 18/04/07	História	Regimes Totalitários na Europa após a Primeira Guerra Mundial Roteiro de Estudo	Atividade xerocopiada Livro didático	Não
92 18/04/07	Português	Avaliação da aprendizagem de Português Produção de Texto	Atividade xerocopiada	Sim
93 18/04/07	Matemática	Correção de exercícios Equação de 2º grau	Livro didático Caderno	Não
94 18/04/07	Inglês	Dinâmica de grupo: Síntese da 1ª etapa – Em grupos compartilhar palavras e conceitos aprendidos. Elaboração de questões para avaliação.	Atividade xerocopiada Caderno	Não
95 19/04/07	Geografia	Roteiro de estudo sobre o Continente Africano Trabalho em duplas	Livro didático Caderno	Não
96 19/04/07	Português	Univocidade e polissemia dos signos Texto: Comunicação poética, Décio Pignatari e escrita de texto usando linguagem informativa.	Livro didático Caderno	Sim
97 19/04/07	Artes	Discussão do filme <i>O último batalhão</i> Conclusão da história em grupos sobre caricaturas de personagens	Filme Caderno	Sim
98 20/04/07	Português	<i>Poesia Matemática</i> , de Millôr Fernandes Exercícios de análise do texto	Livro didático	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
99 20/04/07	Ciências	Avaliação da aprendizagem de Ciências	Atividades xerocadas	Não
100 20/04/07	História	A Segunda Guerra Mundial Roteiro no quadro	Resumo no quadro Caderno	Não
101 25/04/07	História	A intervenção do Estado na Crise de 29 Roteiro de estudo	Atividade xerocopiada	Não
102 25/04/07	Português	Estudos linguísticos: Orações subordinadas Professor dá visto no caderno dos alunos Correção de Exercícios	Atividade xerocopiada	Não
103 25/04/07	Matemática	Avaliação da Aprendizagem de Matemática	Atividade xerocopiada	Não
104 25/04/07	Inglês	Leitura da <i>História de Lotie</i> Estudo dirigido	www.britishcouncil.org/kids-stories-my-dad	Não
105 26/04/07	Geografia	Correção do Roteiro de Estudo sobre a África Avaliação da Aprendizagem de Geografia	Caderno Atividade xerocopiada	Não
106 26/04/07	Português	Exercício de interpretação do texto sobre a <i>Poesia matemática</i> , de Millôr Fernandes.	Livro didático Caderno	Não
107 26/04/07	Artes	Composição de cenário artístico	Atividade xerocopiada	Não
108 27/04/07	Português	Correção da avaliação da aprendizagem Leitura e discussão do texto produzido	Atividade xerocopiada	Não
109 27/04/07	Ciências	Capítulo 5: Os elementos químicos Exercício sobre o capítulo.	Livro didático Tabela periódica	Não
110 27/04/07	História	Avaliação da aprendizagem de História	Atividade xerocopiada	Não
111 02/05/07	História	Retorno da avaliação da aprendizagem e comentários sobre o desempenho da turma. Pesquisa biográfica: Américo Vespúcio, Antonio Carlos, Bernardo Vasconcelos.	Atividade xerocopiada Caderno	Não
112 02/05/07	Português	Correção das atividades sobre orações subordinadas.	Livro didático Caderno	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
113 02/05/07	Português	Correção de exercícios sobre variações linguísticas	Livro didático	Não
114 02/05/07	Matemática	Correção da avaliação da aprendizagem	Atividade xerocopiadas	Não
115 10/05/07	Geografia	Retorno da avaliação da aprendizagem e comentários sobre o desempenho da turma.	Atividade xerocopiada	Não
116 10/05/07	Português	Leitura do texto <i>O bicho</i> , de Manuel Bandeira e <i>A atração</i> , de João Cabral de Melo Neto. Atividade: Correspondência	Livro didático Caderno	Não
117 10/05/07	Artes	Técnica: Perspectiva: linha do horizonte e ponto de fuga.	Atividade em folha A4	Não
118 11/05/07	História	Segunda Guerra Mundial Trabalho em dupla Roteiro de estudo	Paradidático	Não
119 11/05/07	Português	Atividade de ortografia Produção de texto com roteiro: padrões de escrita	Livro didático Caderno	Sim
120 11/05/07	Ciências	Apresentação da pesquisa: Componentes químicos do cigarro Os malefícios do fumo	Pesquisa escolar	Sim
121 16/05/07	História	Segunda Guerra Mundial Trabalho em dupla Roteiro de estudo	Paradidático	Não
122 16/05/07	Português	Texto: <i>Apelo</i> , de Dalton Trevisan. Exercícios de análise do texto. Devolução das Avaliações corrigidas.	Livro didático Caderno e atividade xerocopiada	Não
123 16/05/07	Inglês	Answer and questions in english	Livro didático	Não
124 17/05/07	Geografia	Orientação da pesquisa sobre Globalização, multinacionais e Transnacionais. Texto: <i>A fragmentação do processo produtivo das multinacionais e nacionais</i>	Livro didático Pesquisa escolar	Não
125 17/05/07	Português	Aula de Francês – Estagiários da Fae/UFGM Dinâmica: O que eu sei em Francês? Palavras do Português oriundas do Francês, cumprimentos.	Resumo no quadro Atividade xerocopiada	Não
126 18/05/07	História	Trabalho em duplas/trios Construção do roteiro de estudo sobre a Segunda Guerra Mundial	Atividade xerocopiada Paradidático	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
127 18/05/07	Português	Produção de texto com base no anúncio de jornal publicado na <i>Folha de S. Paulo</i> Critérios: orientações básicas para produção do texto.	Livro didático	Sim
128 18/05/07	Ciências	Capítulo 6: Organizando os elementos – a classificação periódica.	Atividades xerocopiadas Tabela Periódica Livro didático	Não
129 24/05/07	Português	Aula de Francês – Estagiários da FaE/UFGM Dinâmica: O que eu sei em francês? Palavras do português oriundas do francês, cumprimentos.	Resumo no quadro Atividade xerocopiada	Não
130 30/05/07	História	O Brasil na Segunda Guerra Mundial Roteiro de estudo	Atividades xerocopiadas	Não
131 30/05/07	Português	Estudos linguísticos Orações substantivas	Livro didático	Não
132 30/05/07	Matemática	Equação do 2º grau Correção coletiva	Atividades no quadro Caderno	Não
133 30/05/07	Inglês	Questions and answer in english	Livro didático Caderno	Não
134 31/05/07	Geografia	Capítulo 3: Fluxos populares – o uso das migrações internas Aula expositiva dialogal	Livro didático	Não
135 31/05/07	Português	Aula de Francês – Estagiários da FaE/UFGM Les jours de la semaine Les mois de l'année	Atividade xerocopiada	Não
136 01/06/07	História	A bomba atômica e a rendição japonesa Roteiro de estudo	Resumo no quadro Atividade xerocopiada Caderno	Não
137 01/06/07	Português	Análise do texto <i>Apelo</i> , de Dalton Trevisan Correção coletiva das questões.	Livro didático	Não
138 01/06/07	Ciências	Correção dos exercícios sobre os elementos da Tabela Periódica. Cuidados com a saúde – drogas e o sexo na nossa vida. Leitura e discussão de texto.	Atividade xerocopiada	Não
139 06/06/07	História	Roteiro de estudo sobre Hiroshima Vídeo: <i>Hiroshima</i>	Vídeo Caderno	Não
140 06/06/07	Matemática	Maratona de raízes: funções quadráticas	Atividade xerocopiada Caderno	Não

ALIA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
141 06/06/07	Inglês	Protect our Nature I: Trabalho em grupos, leitura e discussão de depoimentos de adolescentes em defesa do meio ambiente. Escrita de expressões sobre a preservação do meio ambiente.	www.kidlink.org/english/voice/nature/index.html Dicionário	Não
142 13/06/07	História	Continuação da atividade sobre Hiroshima	Caderno	Não
143 13/06/07	Português	Estudos linguísticos Orações substantivas	Atividade no quadro Livro didático	Não
144 13/06/07	Matemática	Equações do 2º grau. Leitura do texto: <i>Poema matemático</i> , de Millôr Fernandes. Composição de um minidicionário explicativo dos termos matemáticos.	Atividade no quadro Livro didático Mini-Dicionário	Não
145 13/06/07	Inglês	Protect our nature II – construção de frases em Inglês em defesa do meio ambiente.	Caderno	Não
146 15/06/07	História	República do Café com Leite	Atividade xerocopiada Livro didático	Não
147 15/06/07	Português	Leitura e interpretação do texto: <i>Central do Brasil, Folha de S. Paulo e Carta Aberta</i> , de Bazerman.	Livro didático	Não
148 15/06/07	Ciências	Texto: Cuidando da saúde: as drogas e as agressões ao sistema nervoso. Produção de texto sobre as drogas expressando o que você aprendeu. Leitura e discussão do texto	Atividade xerocopiada Caderno	Sim
149 20/06/07	História	Presidentes do Brasil na República Velha Devolução e comentário das pesquisas realizadas pelos alunos	Atividade xerocopiada Pesquisa	Não
150 20/06/07	Português	Texto: Deus – Leitura e discussão Unidade 5: Poesia e O revo, de Paulo Freire. Discussão sobre o tema trabalho.	Livro didático	Não
151 20/06/07	Inglês	I want a clean world Continuação do trabalho sobre preservação da vida no planeta.	Atividade xerocopiada	Não
152 22/06/07	História	Discussão sobre a visita do Presidente Lula a Belo Horizonte Texto: <i>O mundo no início do século XX</i> Roteiro de Estudo	Atividade xerocopiada	Não
153 22/06/07	Português	Leitura interpretativa do texto <i>A receita</i> , Mauro Mota Análise coletiva do texto	Livro didático	Não
154 22/06/07	Ciências	Produção de texto sobre as drogas. Orientação: Expor conhecimentos adquiridos, opiniões, relato de experiência na família, etc.	Caderno	Sim

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
155 27/06/07	História	Revolução de 1930 e o Governo Getúlio Vargas	Resumo ditado	Não
156 27/06/07	Português	Figuras de estilo: denotação e conotação Exercícios	Livro didático	Não
157 27/06/07	Matemática	Equações do 2º grau Exercícios em dupla	Atividade xerocopiada; Exercícios no quadro; caderno	Não
158 27/06/07	Inglês	Word Search: vocabulary review	Atividade xerocopiada	Não
159 02/08/07	Português	Leitura e interpretação de texto: <i>O arquivo</i> , de Victor Guizide.	Livro didático	Não
160 03/08/07	História	O fim da Guerra Fria	Livro didático Caderno	Não
161 03/08/07	Português	Aula de Informática	Sites da internet	Não
162 03/08/07	Ciências	Leitura de textos produzidos pelos alunos sobre o tema <i>Drogas</i>	Texto produzido pelos alunos	Sim
163 09/08/07	Geografia	Leitura e discussão do texto <i>A sociedade de consumo e a degradação do meio ambiente</i> .	Livro didático	Não
164 09/08/07	Português	Leitura e interpretação do texto: <i>A teceia</i> , de Mauro Mota. Exercícios sobre variações linguísticas	Livro didático	Não
165 09/08/07	Matemática	Problemas do 2º grau	Atividade xerocopiada	Não
166 10/08/07	Geografia	Capítulo 7: Fontes alternativas de energia Consumo e degradação ambiental	Livro didático	Não
167 10/08/07	Ciências	Ligações químicas	Tabela periódica Livro didático	Não
168 10/08/07	Português	Correção de exercícios Professor da visto nos cadernos dos alunos.	Livro didático Caderno	Não
169 10/08/07	Artes	Técnica artística: Perspectiva com dois pontos de fuga e linha de horizonte – 1ª parte	Folha A4	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPPORTO TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
170 14/08/07	Inglês	Reading Comprehension: <i>Olga from Norway</i> Produção de texto: 1. Who am I? 2. What I want to be when I grow up? 3. How do I want the world to be better when I grow up?	Caderno Atividade xerocopiada	Sim
171 16/08/07	Geografia	Capítulo 5: <i>Meio ambiente e problemática ecológica</i>	Livro didático Mapa-Mundi	Não
172 16/08/07	Português	Exercícios gramaticais sobre figuras de linguagem: denotação, conotação, metáfora, metonímia, etc.	Livro didático	Não
173 16/08/07	Matemática	Estado das relações métricas no triângulo e retângulo. Exercício de contextualização. Teorema de Pitágoras	Atividades no quadro Livro didático	Não
174 17/08/07	Português	Interpretação de texto musical. <i>Sinal fechado</i> , de Paulinho da Viola	Atividade no quadro Música Caderno	Não
175 21/08/07	Inglês	World search: What's for breakfast?	Dicionário Caderno	Não
176 21/08/07	Matemática	Resultado da Olimpíada da Matemática O Teorema de Pitágoras	Livro didático	Não
177 24/08/07	Geografia	Tema: Globalização Trabalho em grupos	Seminário Livro didático	Sim
178 24/08/07	Ciências	Trabalhando com as principais ideias sobre <i>As substâncias e a matéria</i> . Professora da viso no caderno dos alunos.	Livro didático	Não
179 24/08/07	Português	Tópicos frasais: identificando a ideia central. Professor da viso no caderno dos alunos.	Livro didático Caderno	Não
180 24/08/07	Português	Produção de texto: Artigo de opinião Seleção do tema 1ª Versão	Artigo de opinião Atividade xerocopiada	Sim
181 24/08/07	Ciências	Correção dos exercícios sobre a tabela periódica dos elementos e ligações químicas	Livro didático Tabela Periódica	Não
182 24/08/07	Artes	Técnica: Perspectiva com dois pontos de fuga e linha do horizonte – 2ª parte	Folha A4	Não
183 29/08/07	Português	Produção de texto: Artigo de opinião – continuação 1ª Versão	Artigo de opinião Atividade xerocopiada*	Sim
184 29/08/07	Artes	Estudo dirigido: O valor de uma obra de arte	Atividade xerocopiada	Não

AULA DATA	DISCIPLINA	TEMA	GÊNERO E/OU SUPORTE TEXTUAL	PRODUÇÃO DE TEXTO
185 04/09/07	História	Capítulo 20: Pluralidade cultural no Brasil	Livro didático	Não
186 05/09/07	Português	Produção de texto: Artigo de opinião 2ª versão do texto Atividade de reatualização	Artigo de opinião Folha A4	Sim
187 05/09/07	Inglês	Continuação da produção de texto: Who I am?; What to be when I grow up? How do I want the world to be better when I grow up?	Folha A4	Sim
188 06/09/07	Português	Produção de texto – continuação	Artigo de opinião Folha A4	Sim
189 06/09/07	Ciências	Tema: A química da paixão Orientação da professora para o trabalho em grupo: leitura, pesquisa, produção de texto e apresentação.	Atividade xerocopiada Caderno	Sim
190 11/09/07	Inglês	Comentário da professora sobre as produções textuais. Como expressar-se corretamente no inglês? Trabalho em trios.	Atividade xerocopiada Caderno	Sim
191 14/09/07	Geografia	Capítulo 6: Globalização, desenvolvimento e subdesenvolvimento. Seminário: Apresentação de trabalhos em grupos.	Livro didático Seminário temático. Pesquisa Escolar	Sim
192 29/09/07	Português	Variações linguísticas: orações adjetivas desenvolvidas e orações adjetivas reduzidas de gerúndio Exercícios no caderno.	Livro didático Caderno	Não
193 20/09/07	Inglês	Leitura e interpretação de depoimentos de internautas adolescentes (Olga, Joy, Eric, Kevin, Lee) sobre a questão: How do I want the world? Who I AM? What do I want to be when I grow up? How do I want the world to be better when I grow up? Trabalho em duplas.	www.kidlink.org/english/voice/index.htm I Depoimentos de adolescentes	Sim
194 02/03/07	Ciências	Seminário temático: A química da paixão Apresentação dos grupos de trabalho.	Seminário temático Pesquisa escolar	Sim
195 19/09/07	Geografia	Leitura e discussão do capítulo 7: Estados Unidos – a superpotência mundial. Influência na economia, cultura e geopolítica mundial. Pesquisa: Coleta de reportagens sobre os EUA (nos meses de setembro e outubro).	Livro didático Pesquisa escolar Caderno	Não
196 20/09/07	Português	Leitura coletiva do texto: <i>Festa acabada</i> , de Simões Lopes Neto. Exercícios de análise do texto. Devolução das avaliações corrigidas e explicitação dos critérios adotados para correção.	Livro didático Avaliação da aprendizagem	Não
197 20/09/07	Inglês	Continuação da produção de texto: Who I am?; What to be when I grow up? How do I want the world to be better when I grow up?	Folha A4	Sim
198 20/09/07	Matemática	Cruzadinha da Matemática Professora dá visto nos cadernos dos alunos.	Atividade xerocopiada	Não

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-200, 2007 e Caderno 2, Notas de campo etnográficas, p. 1-96, 2007.

ANEXO 6
Evento de letramento¹³⁴ – Aula de Português,¹³⁵ 8ª série do Ensino Fundamental

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
1.	8:10	<i>((Pesq.: Alunos entram na sala conversando, excesso de ruído, fala conjunta. O Professor Mateus começa a entregar os livros para os alunos))</i>
2.	8:11	<i>((Pesq.: O Professor Mateus pára na frente da sala e pede silêncio e solicita organização da turma. O professor espera o silêncio dos alunos em seguida escreve no quadro: mapeamento da sala))</i>
3.	8:12	<i>((Pesq.: Aos poucos, a conversa vai diminuindo))</i>
4.	8:12	Prof.: Muito bem. [...] Da atividade que eu passei ontem, quem já terminou?
5.	8:12	Marta: eu não.
6.	8:12	André: eu!
7.	8:12	<i>((Pesq.: Pedro mostra o livro para os alunos))</i>
8.	8:12	Celso: Pega ai pra gente... fazer.
9.	8:13	<i>((Pesq.: Alunos abrem o livro numa página onde há uma notícia e foto de um garoto de rua deitado no colo de um escultura. Na página ao lado a foto de Pietá))</i>
10.	8:13	Prof.: Página 55.
11.	8:13	César: Página 55! Um, dois...
12.	8:15	Prof.: Veja a foto! [...] Este menino no colo [...] O que está simbolizando? Cristina, leia a notícia ao lado.
13.	8:15	Cristina: Mais de cem milhões de crianças vivem nas ruas em todo o mundo e pelo menos metade delas consome drogas. Essa constatação é da Organização Mundial da Saúde (OMS). [...] Uma das constatações mais importantes do levantamento é que o problema das crianças de rua não se restringe aos países pobres ou em desenvolvimento. Fonte: O Estado de São Paulo. Foto extraída do Livro de Gilberto Dimenstein. Cidadão de Papel, da Editora Ática, 1993, página 125
14.	8:15	<i>((Pesq.: Pedro orienta aluna nas atividades de interpretação das fotos propostas no livro didático))</i>
15.	8:15	Roberto: Ô fessor, faz o favor!
16.	8:15	<i>((Pesq.: Pedro vai ao encontro do aluno que o chamou))</i>
17.	8:15	Prof.: Você vai imaginar essa foto aqui com o menino e a foto da mesma estátua sem o menino. Essa foto aqui, com o menino faz diferença? Qual é a diferença? É pra surtir efeito. Quando você vê essa foto com o menino, você pensa assim: "Nossa, esse menino é um menino de rua. Ele não tem ninguém pra dar colo pra ele. Então, onde foi que ele achou colo?"
18.	8:15	Vera: Ô professor! Eu tô precisando de você aqui de novo!
19.	8:16	<i>((Pesq.: Pedro ri e vai em direção a Vera e Lilian. Pára do lado de Ruth e conversa com ela))</i>
20.	8:16	VA: Professor, isso tudo aqui é pra responder?
21.	8:16	<i>((Pesq.: O Professor Mateus se aproxima da aluna e dá orientações. Duas alunas conversam sobre as questões do livro))</i>
22.	8:17	Vera: Professor, esse ano não vamos ganhar agenda, não? Eu tô crente que vai dar...
23.	8:18	ANI: É... eu vou ter que comprar uma agenda pra mim...
24.	8:18	<i>((Pesq.: Muitos alunos estão fazendo os exercício, alguns conversam))</i>
25.	8:18	Prof.: Atenção para a chamada! Alan!
26.	8:18	Robson: Presente!
27.	8:18	Prof.: Andresa!
28.	8:18	Lilian: Presente!
29.	8:18	Prof.: Anderson?
30.	8:18	Anderson: Tô aqui.
31.	8:19	Prof.: Gleison! Ingrid!
32.	8:19	Célia: Presente!
33.	8:19	<i>((Pesq.: O professor continua a chamar até o ultimo aluno. Celso levanta a mão e pede algo para o professor. Outra aluna vai até a mesa do Professor com o livro didático na mão e conversa com ele sobre algo dos exercícios))</i>
34.	8:19	Prof.: Quem já acabou aí?

¹³⁴ Para essa transcrição foram adotadas as seguintes convenções: **Prof.:** = professor; **VA**= vários alunos; *((Pesq.))* = informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; **T**= turma; [...] = pausa e **ANI** = aluno não identificado.

¹³⁵ Data: 07/02/2007 – Aula de Língua Portuguesa, Interpretação de Fotos: Menino de Rua dormindo no colo da estátua e a Escultura de Pietá de Michelangelo entre 1496 e 1501.

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
35.	8:19	Vera: Eu já acabei.
36.	8:19	Prof.: Bom! [...] O que você escreveu? Deixa eu ver?
37.		A.N.I.: Qual é fessor?
38.	8:20	<i>((Pesq.: O Professor Mateus solicita à aluna que está orientando para que ela mostre o que escreveu na questão. A aluna entrega para o Professor uma folha de fichário. Ele lê))</i>
39.	8:21	V.A.: [risos]
40.	8:21	<i>((Pesq.: Risos.))</i>
41.	8:21	Prof.: Pessoal! Psiiii! Vamos corrigir? Quem já terminou?
42.	8:21	V.A.: Eu... eu...
43.	8:21	<i>((Pesq.: Alguns alunos levantam a mão))</i>
44.	8:21	ANI: Espera mais dar... uns vinte minutos?
45.	8:21	Lilian: Nossa!
46.	8:21	ANI: Não! Quinze!
47.	8:22	César: Dez minutos!
48.	8:22	Mara: Pode corrigir. só [...] Deixa de onda menino.
49.	8:22	<i>((Pesq.: Alguns alunos agora se empenham na realização da atividade. Dá para perceber que eles estão lendo e respondendo as atividades. O Professor Mateus anda pela sala e observa as respostas dos alunos))</i>
50.	8:22	Prof.: Bom, vamos começar? Vamos conversar sobre as respostas dessas questões aí. Quem não terminou? Infelizmente eu não vou esperar mais.
51.	8:22	César: Eu tô na última.
52.	8:22	Prof.: Sem contar os que faltaram ontem, todos tiveram tempo pra fazer.
53.	8:22	Débora: Eu já terminei.
54.	8:22	César: Então, vamos lá?
55.	8:23	Prof.: Questão 01. Psiiii! Descreva o que se vê na foto ao lado.
56.	8:23	ANI: Eu...
57.	8:24	Prof.: Quem pode, por favor, ler a resposta pra mim?
58.	8:27	<i>((Pesq.: Um aluno está com a mão levantada))</i>
59.	8:27	Robson: Uma criança deitada no colo da estátua.
60.	8:27	Prof.: Exato.
61.	8:27	VA: Não foi isso que eu coloquei não... Nem eu.
62.	8:27	ANI: Eu coloquei...
63.	8:27	Lucas: Eu coloquei o abandono.
64.	8:27	Prof.: O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas [...] o que você pode ver?
65.	8:27	Roberto: Ah, o que se vê é o menino no colo da estátua.
66.	8:27	Prof.: porque o abandono é uma coisa abstrata, não é?
67.	8:27	Fernando: Ah, mas fica mostrando o abandono!
68.	8:27	Prof.: Não tem um conceito feito para o abandono. Apesar de que... Eu concordo com você. Essa foto aqui mostra o abandono realmente [...]. Mas o que se vê objetivamente na foto é uma criança deitada no colo da estátua. E daí você chega à conclusão de que é um menino de rua. Esta foto mostra a realidade de muitas crianças no Brasil e no mundo. Que vivem nas ruas, abandonadas, usando drogas.
69.	8:28	Silvia: É isso que eu coloquei: é um menino de rua. Ele usou drogas para amenizar a fome.
70.	8:28	<i>((Pesq.: Alguns alunos comentam as suas respostas))</i>
71.	8:28	Prof.: Bom ... Quem pode ler pra mim?
72.	8:28	Cristina: Eu!
73.	8:28	<i>((Pesq.: Aluna levanta a mão pedindo ao professor pra ser chamada))</i>
74.	8:28	Prof.: Primeiro, lê a pergunta.
75.	8:28	Cristina: questão 2: "Compare essa foto com uma das mais famosas esculturas de todos os tempos. Letra "A": que semelhanças podem ser apontadas?"
76.	8:29	<i>((Pesq.: Alguns alunos comentam e trocam informações sobre a questão))</i>
77.	8:29	Cristina: Que há uma pessoa no colo de uma delas.
78.	8:29	Prof.: Que há uma pessoa no colo de outra nas duas esculturas.
79.	8:29	<i>((Pesq.: Um aluno dá a sua opinião. Pedro escuta))</i>
80.	8:29	Prof.: Psiiii! "O nome da escultura é "Pictá" significa piedade. O artista procurou captar o momento em que Maria recolhia da cruz o seu filho Jesus. O seu filho morto, Jesus Cristo. Você acha que essa escultura enfatizou mais o lado divino, ou o lado humano das personagens?"
81.	8:29	<i>((Pesq.: Alguns alunos respondem juntamente))</i>
82.	8:29	VA: Mais o lado humano...
83.	8:29	Prof.: Por quê foi enfatizado mais o lado humano nesta foto?
84.	8:29	César: Porque eu não sei não.
85.	8:29	Silvia: Por que tem sofrimento.

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
86.	8:29	((<i>Pesq.</i> : Uma aluna levanta a mão e Pedro olha para ela. A aluna responde. Inaudível))
87.	8:29	Mara: É o lado humano.
88.	8:29	Prof.: O amor de mãe e filho. O sofrimento pela morte. Enquanto seres sagrados e divinos, eles têm uma vida eterna. Mas aqui, o problema é a morte, a morte como lado humano, tá? questão 4. [...] questão 4: Imagine uma foto da mesma estátua sem o menino. Qual a diferença de efeito entre uma e outra imagem?
89.	8:30	((<i>Pesq.</i> : Vários alunos dão a sua opinião para Mateus. Fala conjunta))
90.	8:30	Prof.: Oh! quem quiser falar levanta a mão.
91.	8:30	Robson: Eu acho que não ia passar o mesmo efeito.
92.	8:30	Prof.: Tá bom. Você está dando uma resposta oral.
93.	8:31	César: Como é que é?
94.	8:31	Prof.: Você acha que não ia dar o mesmo efeito. E qual o efeito que tá dando com o menino?
95.	8:31	((<i>Pesq.</i> : Alunos comentam juntos. Há varias opiniões nesse momento))
96.	8:31	Prof.: Tristeza?
97.	8:31	Fernando: De piedade!
98.	8:31	Prof.: Sim. Então, se a foto com o menino dá o efeito de que ele é abandonado, então dá pra ter percebido o abandono. Anne!
99.	8:31	Mara: Com o menino, a imagem fica mais comovente.
100.	8:31	Roberto: Ai, ai, ai...
101.	8:31	V.A: Risos
102.	8:31	((<i>Pesq.</i> : Uma aluna responde. Fala baixa, inaudível))
103.	8:31	Débora: A diferença que dá é que as crianças abandonadas [...]. É um problema social.
104.	8:31	Prof.: Não retrataria se tivessem abandonadas? Sim. Essa foto com o menino é o retrato do abandono... O abandono das crianças nas cidades. E reparem que é uma estátua, é uma escultura que está em uma praça pública. [...] Questão 5: "Qual é o sonho do menino da foto?"
105.	8:31	((<i>Pesq.</i> : Alguns alunos comentam juntos. Cristina levanta a mão e pede a fala para o professor))
106.	8:31	Teresa: Eu acho que ele está sonhando com uma família, comida...
107.	8:31	Prof.: Uma família, comida, etc.
108.	8:32	ANI: Com um mundo melhor.
109.	8:32	VA: Com uma vida melhor.
110.	8:32	((<i>Pesq.</i> : Vários alunos falam juntos))
111.	8:32	César: Com uma televisão!
112.	8:32	Vera: Deixa de ser besta Caio!
113.	8:32	Prof.: É. Não existe uma única resposta. Na verdade as pessoas sonham sobre diferentes coisas [...]. Não é só porque ele é um menor abandonado que ele sonha sempre com as coisas que faltam na vida dele. A tendência que tem é pensar nisso. Mas, o quê que você pensou. Ruth?
114.	8:32	Vera: Nada a ver...
115.	8:32	Prof.: Pra essa pergunta não tem uma única resposta. É uma pergunta que ... O importante é a sua opinião e a sua criatividade. Anne!
116.	8:32	Mara: Uma vida melhor, uma casa, uma família, uma cama quentinha e muito amor e carinho.
117.	8:32	Pedro: Ele quer o que a sociedade não dá: amor e carinho.
118.	8:32	Prof.: Muito amor e carinho. Gostei. Gostei da resposta [fala acelerada]. Amor e carinho.
119.	8:33	Lilian: Professor!
120.	8:33	Mara: Eu pus jogar futebol também.
121.	8:33	Prof.: Hum?
122.	8:33	André: Eu pus jogar futebol, também. Ele quer viver a infância.
123.	8:33	Prof.: Tudo bem. Pode [...] pode sonhar em jogar futebol, pode estar sonhando com outras coisas [...]. Psiuu! questão 6: Leia Vera.
124.	8:33	Vera: "Observe para onde se dirige o olhar da escultura. Imagina que esteja falando com alguma autoridade. Quem é essa autoridade?"
125.	8:33	Prof.: Então, vamos responder! Quem é essa autoridade?
126.	8:33	Débora: É o prefeito!
127.	8:33	((<i>Pesq.</i> : Alguns alunos falam juntos))
128.	8:33	Prof.: Pode ser o prefeito, pode ser o governador, pode ser...
129.	8:33	Mara: Eu pus o Lula!
130.	8:34	((<i>Pesq.</i> : Mateus levanta o braço))
131.	8:34	Prof.: Pode ler, Vera.
132.	8:34	Vera: "Que palavras você colocaria na boca da escultura?"
133.	8:34	((<i>Pesq.</i> : Vários alunos falam juntos do presidente))

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
134.	8:34	Prof.: Quem gostaria de ler o que escreveu nessa daí? Júlia!
135.	8:34	Silvia: Eu coloquei que a autoridade era um policial...
136.	8:34	Prof.: Ah, sim...
137.	8:34	João Vitor: Eu coloquei que a autoridade era um policial [...]E ele está falando: Deixa, deixa o menino dormir aqui. É o único colo que ele tem.
138.	8:34	César: Hum! [risos].
139.	8:34	Prof.: "Não acorda esse menino não, vai acordar o menino à toa?"
140.	8:34	Silvia: É... "deixa ele dormir aqui. E depois, arrume um lugar para ele ficar".
141.	8:34	<i>((Pesq.: Ruth levanta a mão pedindo a Pedro para falar))</i>
142.	8:34	Prof.: Fala Ruth.
143.	8:35	Nina: Olha o que eu escrevi: "Que país é esse com tanto menino abandonado, cheirando cola e você vê isso e não faz nada"?
144.	8:35	<i>((Pesq.: Mateus balança a cabeça afirmativamente))</i>
145.	8:35	Prof.: Que país é esse?
146.	8:35	Fernando: "Que país é esse? Que país é esse?"
147.	8:35	<i>((Pesq.: Carlos canta refrão da música "Que país é esse?" do Cazuz))</i>
148.	8:36	Cristina: Olha o meu: "Eu darei um lar a essa criança. Porque o Senhor Prefeito não é capaz de dar um abrigo, um prato de comida e escola pra ele..."
149.	8:36	Fernando: Legal!
150.	8:36	VA: Risos
151.	8:36	Prof.: Que legal!
152.	8:36	<i>((Pesq.: Pedro bate palmas para a resposta de Bárbara))</i>
153.	8:37	Prof.: Questão 6: Qual que é a autoridade?
154.	8:37	Mara: O Lula. Eu coloquei que a autoridade era o Lula.
155.	8:37	Prof.: O Lula?
156.	8:37	<i>((Pesq.: Risos))</i>
157.	8:37	César: É. [...] Olha a minha resposta: Você acha justo esse menino viver aqui? Deitado no meu colo com frio e com fome ao invés de estar em uma cama macia, debaixo do cobertor?"Ele tem direito de ter um a vida melhor. Onde está a família dele? Na rua também? O pai e a mãe dele estão desempregados? Ele não está feliz com essa vida!
158.	8:37	Lilian: É, ele deve estar com fome, ele deve estar sofrendo muito.
159.	8:38	César: É mesmo...
160.	8:38	Mara: Eu ainda acrescentei: Enquanto o senhor tem 100% de uma vida confortável? Você acha isso justo? Justo no Brasil o abandono de tantas crianças?
161.	8:38	<i>((Pesq.: Um aluno bate palmas para a resposta de Anne))</i>
162.	8:38	Prof.: Muito bom.
163.	8:38	Mara: É isso que eu acho.
164.	8:38	Prof.: Mais alguém quer ler o que escreveu?
165.	8:38	Débora: Mateus, a Lilian colocou assim: "Seu filho da puta, tira esse menino daqui. Ele tá pesado demais!"
166.	8:38	<i>((Pesq.: Risos na turma. O professor não se manifesta))</i>
167.	8:38	Cristina: Veja as ideias desse povo [...]
168.	8:38	Prof.: Psiiii!
169.	8:39	Vera: Deixa eu ler a 7, Pedro?
170.	8:39	Prof.: Podemos passar para a questão 7? Leia Marcos.
171.	8:39	Roberto: Crie um título para a foto. Justifique a sua resposta.
172.	8:39	Vera: Eu vou ler!
173.	8:40	<i>((Pesq.: Pedro está parado na frente da sala esperando silêncio dos alunos))</i>
174.	8:41	Nina: Como o mundo está hoje? Porque existem crianças e adultos abandonados? Por que existe fome, miséria e exclusão? Esse menino quer ser feliz.
175.	8:42	Pedro: Então, a notícia seria: "Como o mundo está hoje". [...] Certo
176.	8:43	<i>((Pesq.: O Professor faz o sinal de tinindo com o polegar da mão esquerda.))</i>
177.	8:43	Roberto: Agora, liga o som pra gente ouvir a música Comida do Titãs.
178.	8:43	Prof.: Mais alguém? Não sei se vai dar tempo de ouvir a música não, Vamos tentar.
179.	8:43	Mara: Eu pus dormindo com o anjo.
180.	8:43	Prof.: Você pôs o que?
181.	8:43	Mara: Dormindo com o anjo. [...]É porque a mulher parece com um anjo.
182.	8:44	<i>((Pesq.: Alguns alunos riem da resposta de Anne))</i>
183.	8:44	VA: Raaaaah... Ai, ai, ai!
184.	8:44	<i>((Pesq.: Risos. Anne defende a sua resposta. Um aluno chega perto do Professor e mostra o caderno. O Professor orienta o aluno))</i>
185.	8:44	Mara: Mas parece, gente! Parece um anjo!

(Continua)

Nº	HORA	EVENTO
186.	8:45	Pedro: Pessoal! Psiii! Apesar de estar difícil conversar com a turma, a gente está com uma aula dialogada. Eu peço atenção. Na verdade, de quê a gente precisa na vida?
187.	8:45	Mara: Ah, um tanto de coisa!
188.	8:45	ANI: Estudo.
189.	8:45	VA: Saúde!
190.	8:45	<i>((Pesq.: O Professor Mateus se vira para o quadro e começa a anotar))</i>
191.	8:45	Fernando: Dignidade.
192.	8:45	VA: Dinheiro!
193.	8:45	<i>((Pesq.: O Professor escreve no quadro: Dinheiro))</i>
194.	8:45	César: Saúde!
195.	8:45	Nina: Eu acho que... eu acho que são as coisas básicas.
196.	8:46	<i>((Pesq.: Anne levanta a mão pedindo ao Professor a palavra))</i>
197.	8:47	Mara: Eu acho que a coisa básica ali é a...
198.	8:48	Prof.: Você já falou uma coisa que eu ia dizer; a gente tem necessidades básicas[...]. Por exemplo [...] Ter um celular é uma necessidade?
199.	8:48	<i>((Pesq.: O professor escreve no quadro a palavra "básicas"))</i>
200.	8:48	VA: E!
201.	8:48	ANI: Não!
202.	8:48	Vera: É sim!
203.	8:48	Prof.: É básico?
204.	8:48	T: É!
205.	8:48	Lilian: É de necessidade sim!
206.	8:48	Mara: Eu acho que a necessidade básica é felicidade. Porque você tá feliz, é porque você deve ter tudo que você quer, né?
207.	8:48	César: Uai! Ai você morre de fome?
208.	8:48	Prof.: Adianta ser feliz sem ter o que comer? Será que tem jeito?
209.	8:48	T: Não!
210.	8:48	Mara: Uai, mas se você tá feliz, é porque tá bom!
211.	8:49	Prof.: Vamos dizer então que a felicidade é uma consequência de ter as necessidades atendidas.
212.	8:49	Mara: Comida!
213.	8:49	Roberto: Arroz com feijão!
214.	8:49	<i>((Pesq.: O professor começa a anotar no quadro algumas palavras))</i>
215.	8:49	Vera: Dignidade!
216.	8:49	Cristina: Moradia!
217.	8:49	Prof.: Moradia e... [Pedro segura em sua camisa e mostra aos alunos].
218.	8:50	VA: Roupas!
219.	8:50	Fernando: Casa, comida e roupa lavada! É tudo que eu quero! Money no bolso, rê.rê!
220.		<i>((Pesq.: Risos))</i>
221.	8:51	Prof.: Vamos fazer o seguinte: Eu quero que a gente pense as necessidades básicas. [...] Básicas mesmo, para qualquer ser humano, independente da sociedade em que ele vive.
222.	8:51	Mara: Água.
223.	8:51	Celso: Alimento. Anne!
224.	8:53	Robson: Família.
225.	8:53	Prof.: Psiii [...] Vocês falaram aí: família [...]. A gente precisa? Nem sempre as pessoas têm família, mas mesmo assim, elas sobrevivem.
226.	8:53	T: É, é [...] é mesmo.
227.	8:53	Prof.: Mas uma coisa é certa: a gente precisa [...]
228.	8:53	César: De uma pessoa pra cuidar de nós.
229.	8:54	Robson: Dos outros.
230.	8:54	Mara: Saúde?
231.	8:54	Prof.: Não. A saúde é uma coisa que você tem ou não tem.
232.	8:54	Mara: Ah, tá.
233.	8:54	Vera: Eu tenho saúde de sobra.
234.	8:54	Débora: Ah tem sim... de sobra, ui!
235.	8:54	Prof.: Não é uma necessidade externa. É uma coisa que está em você.
236.	8:55	Teresa: Amor e carinho.
237.	8:55	Nina: Uai, e também, tipo assim: a gente precisa do outro.
238.	8:56	Silvia: Carinho, compreensão, justiça.
239.	8:56	Roberto: Essa daí vai ser... Governadora.

Nº.	HORA	EVENTO	(Conclusão)
240.	8:56	Prof.: Gente, vamos voltar aqui: quais são as necessidades básicas que a gente precisa? Dos outros. É [...] é uma coisa que as pesquisas em Biologia já provaram e tudo mais: é necessário afeto. Afeto é uma coisa mais objetiva que o amor. Afeto é contato corporal com os outros e respeito. [...] Sabe como é que os cientistas descobriram isso? Quando nasce um filhote de qualquer tipo de ruminante: seja um bezerro, seja o filhote do cervo? Você sabe o que é cervo?	
241.	8:56	VA: não!	
242.	8:56	Vera: Sei, eu sei!	
243.	8:56	Prof.: É a cria de um veado.	
244.	8:56	Roberto: Que veado, é viado!	
245.	8:57	Prof.: Quando esses animais nascem, a mãe lambe o filhote.	
246.	8:57	VA: Ergh, eca!	
247.	8:57	Prof.: Pesquisadores já confirmaram que se por algum motivo o filhote não recebe esse primeiro banho de língua que a mãe dá, ele se torna um filhote deprimido e anti-social. Ele não socializa com os outros do meio. Então, a falta de afeto, a falta de toque faz diferença no desenvolvimento de um mamífero. Então, essas necessidades são básicas pra qualquer ser humano. Agora, essas necessidades, dependem da sociedade. Por exemplo, que necessidades vocês acham que são as primárias, as que nós mais precisamos?	
248.	8:57	<i>((Pesq.: O Professor escreve no quadro. Vários alunos comentam. O Professor escreve no quadro a palavra respeito))</i>	
249.	8:57	Lilian: Mas se você não tiver dinheiro, como você vai ter arroz e feijão?	
250.	8:58	Prof.: Geralmente, você pode conseguir plantando e colhendo.	
251.	8:58	VA: Ai, ai, ai!	
252.	8:58	Fernando: Vai demorar demais, uai!	
253.	8:58	Roberto: Demora demais, fessor!	
254.	8:58	Gustavo: Ai você morre de fome!	
255.	8:58	Prof.: Imagina o seguinte: se tivesse uma guerra. [...]. Ou então, tivesse um problema ambiental sério. E na cidade não tivesse mais água e nem luz. [...]. As pessoas teriam que sobreviver mais em contato com a natureza. Não é?	
256.	8:59	<i>((Pesq.: Pedro escreve no quadro: Você tem sede de quê? Você tem fome de quê? Trecho da Música de Titãs: Comida))</i>	
257.	8:59	ANI: Coloca a música, professor!	
258.	8:59	Prof.: A aula está terminando, então quero que vocês retomem as questões que discutimos na sequência e em seguida escreva uma carta para uma autoridade pedido solução para este problema. Pode ser para o prefeito, o governador, ou mesmo o presidente. Na próxima aula a gente escuta a música. ok?	
259.	8:59	Fernando: E a música? Coloca aí professor! Não vai dar tempo de escrever agora não.	
260.	8:59	Robson: Eu vou por a boca no trombone.	
261.	9:00	Marta: Quantas linhas tem que ter essa carta?	
262.	9:00	Prof.: Eu não vou olhar o tamanho não. Eu vou olhar o conteúdo.	
263.	9:02	Marta: Então eu vou fazer pequena mesmo.	
264.	9:02	Prof.: Veja bem, eu pedi uma carta. Você já sabe o que uma carta tem que ter. E lembrem-se que é uma carta para uma autoridade. Cuidado com a linguagem.	
265.	9:02	André: Tá bom, fessor.	
266.	9:02	<i>((Pesq.: Os alunos começam a guardar o material para trocar de sala. Toca o sinal para o recreio)) [fim da gravação].</i>	

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 1, p. 25-29, 2007 e gravação, fita 1 e 2, 7/2/2007.

ANEXO 7
Relação de livros didáticos – Escola 2

Português:

SARGENTIM, H. G. *Palavras* – 8ª série. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2002. (PNLD 2005)

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 2002. (PNLD 2002)

Inglês:

AMOS, E.; PRESCHER, E. *Longman*: Pearson Education do Brasil. New Ace. 2003. v. 3,

HOLLANENDER, A. *The land mark dictionary*: English/Portuguese, Portuguese/English. 3 ed. São Paulo. Moderna, 2005.

Geografia:

BOLIGIAN, L. (Org.). *Geografia: espaço e vivência*. A dinâmica do espaço global: o mundo descoberto. 8ª série. São Paulo: Atual, 2001. (PNLD 2005)

BOLIGIAN, L. (Org.). África. In: BOLIGIAN, L; MARTINEZ, R.; GARCIA, W.; ALVES, A. *O espaço geográfico mundial: o mundo subdesenvolvido*. 7ª série. São Paulo: Atual, 2001. (PNLD 2005)

SIMIELLI, M. E. *Geoatlas*. São Paulo: Ática, 2003.

História:

PILETTI, N.; PILETTI, C. *História e vida integrada*. São Paulo: Ática, 2002. (PNLD 2005)

SCHMIDT, M. F. *Nova história crítica*. 7ª série. Ed. Nova Geração. 2005. (PNLD 2002)

BRENER, Jayme. *Retrospectiva do século XX: a segunda guerra mundial*. O planeta em chamas. Ed. Ática, 2002.

Ciências:

GEWANDSZNAJDER, F. *Ciências: matéria e energia* – 8ª série. 2ª ed. 2ª reimpressão: Ática, 2005. (PNLD 2005)

Matemática:

GIOVANNI, J. R. *A conquista da matemática* – 8ª série. A + nova. São Paulo: FTD, 2002. (PNLD 2005)

11. Você tem alguma dificuldade em ler? Escrever? Falar? Fazer exercícios? Por quê?

III. Letramento

12. O que você faz no horário complementar (após) a escola?

13. Que tipo de gênero textual você utiliza fora da escola?

Livros Revistas Jornal Quadrinhos Folheto religioso

Outros. Citar: _____

14. Você gosta de ler?

Sim Não

15. De que tipo de leitura você mais gosta?

Policial Romance Suspense Bíblia e/ou religioso

Gibi Revistas Contos Livros de autoajuda

Outros. Citar: _____

16. Como você consegue esse material?

17. Você tem acesso à internet? Sim Não

Onde? Na escola Em *Lan house* Em casa

18. O que você faz quanto usa o computador?

Faço pesquisas e trabalhos Jogar/brincar

Uso MSN/Orkut Navego na internet em vários sites

Outros. Citar: _____

19. Você gosta de escrever?

Sim Não

20. Você acha difícil ou fácil produzir um texto? Por quê?

21. Como você utiliza a escrita fora da escola?

22. A partir da sua experiência com a leitura e a escrita você se considera:

um bom leitor e escritor

um leitor e escritor mediano

um leitor e um escritor com dificuldades

um leitor e um escritor com muitas dificuldades

ANEXO 9
Técnica entrevista/Questionário professor

Professor(a): _____

Disciplina: _____

I. Dados sobre a formação e experiência profissional

1.1. Graduação em: _____

1.2. Pós-graduação/Especialização: _____

1.3. Tempo de atuação profissional: _____

1.4. Tempo profissional nesta escola: _____

II. Dados sobre a prática docente

2.1. Quais são as dificuldades que os alunos revelam na sua disciplina?

2.2. O que você faz para sanar e/ou minimizar as dificuldades?

TÉCNICA: ENTREVISTA PROFESSOR

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Escola MPEP

Professor(a): _____

Data da entrevista: _____

I. Prática docente

01. Fale da sua proposta de trabalho e das atividades desenvolvidas em sala de aula.
02. Aponte e comente os resultados positivos da sua prática.
03. Aponte e comente os desafios enfrentados em sala de aula na sua disciplina.
04. Fale da turma _____ e do desempenho dela em sua disciplina.
05. Fale das capacidades e competências que você almeja desenvolver nos alunos em sua disciplina.

II. Espaço para livre expressão...

ANEXO 10
Evento de letramento – Aula de Ciências,^{136 137} 8ª série do Ensino Fundamental

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
1.	8:10	<i>((Pesq.: Os alunos estão na sala, excesso de ruído, fala conjunta. Conforme planejamento da Professora Rosana essa aula será um seminário para discussão do tema Drogas. Em aulas anteriores os alunos leram o texto de divulgação científica “Drogas: cuidando da saúde”, participaram de aula expositiva e ao final tiveram tempo de produzir um texto síntese sobre o que aprenderam sobre o tema drogas.))</i>
2.	8:11	Prof.: [inaudível] [...] Para poder colocar em pauta na discussão, está bom? Então a redação vai ser um incentivo para começar uma discussão sobre o assunto, que nós, na verdade não chegamos a debater muito, não é?
3.	8:10	Vera: Debatesmos, já, fessora.
4.	8:10	Prof.: É [...] Mas cada hora de um jeito diferente. Então agora, talvez, possa fluir mais o assunto[...]
5.	8:10	Vera: E quem não quiser ler a dela?
6.	8:10	Prof.: Oi?
7.	8:10	Vera: E quem não quiser ler a dela?
8.	8:10	Prof.: Quem não quiser ler?
9.	8:10	Vera: Isso.
10.	8:10	Prof.: Tudo bem, não é?
11.	8:10	Vera: Porque a minha não ficou muito boa não.
12.	8:10	<i>((Pesq.: Alunos falam juntos. Alguns fazem comentários sobre os seus textos))</i>
13.	8:11	Nina: Vai ter que ler lá na frente?
14.	8:11	Lilian: Ah, eu não queria ler não [...]
15.	8:11	Prof.: A Nina vai ler aqui na frente! Vamos fazer um círculo, então?
16.	8:12	ANI: Todo mundo vai levantar?
17.	8:12	Prof.: Quem está na frente faz assim <i>((A professora gesticula com os braços o formato de um círculo))</i>
18.	8:12	Fernando: Um círculo!
19.	8:12 a 8:13	<i>((Pesq.: Alunos começam a arrastar carteiras. Alguns deles se levantam e carregam as próprias cadeiras e carteiras. Outros, assentados, arrastam as cadeiras e as carteiras para os cantos da parede. [ruído excessivo]. Professora coordena os alunos para a montagem do círculo.))</i>
20.	8:13	Prof.: Bom, então vamos começar [...]
21.	8:13	<i>((Pesq.: O barulho de carteiras arrastando ainda é bastante alto. A Professora Rosana se levanta e observa os alunos, esperando que os mesmos terminem a movimentação e façam silêncio.))</i>
22.	8:13	Prof.: Vamos pensar um pouco, refletir a partir da leitura do colega [...] Porque às vezes, você pensa de um jeito e o seu colega pensa de outro. E quando a gente troca essas informações, essas ideias, a gente enriquece a nossa forma de pensar. Então muitas vezes esse debate aqui ele se faz necessário pra gente crescer mais. Crescer mais para fazermos juntos. Então, quem vai ler primeiro?
23.	8:13	T: Fala Nina!
24.	8:13	Nina: Ah, eu não [...]
25.	8:13	<i>((Pesq.: Alunos conversam. Roberto levanta a mão e pede a palavra para a professora.))</i>
26.	8:13	Prof.: Pode ler Roberto. Bem alto.
27.	8:14	<i>((Pesq.: Roberto começa a ler))</i>
28.	8:14	Roberto: “A droga. É um trem muito ruim pra gente [...]”

¹³⁶ Para essa transcrição foram adotadas as seguintes convenções: **Prof.:** = professora; **VA**= vários alunos; *((Pesq.))*= informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; **T**= turma; [...] = pausa e **ANI** = aluno não identificado.

¹³⁷ Data: 3/8/2007 – Aula de Ciências, leitura e discussão de textos produzidos pelos alunos sobre o tema Drogas.

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
29.	8:14	V.A.: Trem?
30.	8:14	<i>((Pesq.: Alguns alunos começam a rir da leitura de Roberto))</i>
31.	8:14	Prof.: Sem risos, gente. Porque a gente está fazendo uma análise dos textos agora.
32.	8:14	<i>((Pesq.: Roberto retorna à leitura))</i>
33.	8:14	Roberto: "A droga é um trem muito ruim porque quando você entra não consegue parar mais. Você não consegue parar de fumar. E ela também causa cansaço e estresse. A droga interfere no funcionamento do organismo. Substâncias como maconha e cocaína são muito prejudiciais. Antigamente a maioria dos medicamentos eram feitos a base de vegetais. Alguns foram considerados prejudiciais. [...] É [...] Ah, isso não pode não. Prejudica a saúde dele, faz mal ao pulmão. A pessoa fica cansada e fica estressada. Não aguenta ficar sem fumar porque virou um dependente. A melhor atitude é evitar o vício. Superar as dificuldades e sair do mundo das drogas é muito difícil. Por isso o melhor é não se envolver com elas."
34.	8:15	Prof.: Olha que interessante [...] Ele falou de duas coisas que eu percebi, não é? Talvez vocês viram mais coisas. Quem gostaria de falar? É comigo?
35.	8:15	<i>((Pesq.: Alguém abre a porta da sala e chama a professora. A mesma se levanta para atender e pede um tempo para os alunos. Aumenta o volume da conversa.))</i>
36.	8:15	Prof.: Um minuto gente, já volto.
37.	8:15	Vera: Eu não quero ler a minha não!
38.	8:16	<i>((Pesq.: A professora retorna a sala. Os alunos agora falam menos e mais baixo. O aluno que fez a leitura do seu texto conversa com um colega ao seu lado))</i>
39.	8:16	Prof.: Eu observei dois pontos importantes. Que muitas vezes o adolescente, ele se envolve com as drogas por curiosidade. ((professora se levanta e põe a mão no ombro do aluno que fez a leitura do texto. O menino se cala imediatamente)) [...] Então, ele deu aqui a sugestão [...] Ele acabou dando uma sugestão de ter força e resistir à curiosidade. E outro [...]. Outra coisa que eu observei na redação dele é que ele falou muito sobre a dependência, que o lado negativo da droga é provocar a dependência do indivíduo, não é? Do organismo, e daí então, a pessoa fica escravo daquela substância. Não é? Foram duas coisas que eu observei. E vocês? O quê vocês observaram de importante na redação dele, nas palavras dele?
40.	8:17	Célia: Eu não consegui prestar muita atenção não.
41.	8:17	Prof.: Não?
42.	8:17	Célia: Entendi que a droga vicia.
43.	8:17	Prof.: É. Vocês têm que concentrar mais, não é? Não pode brincar tanto. Tem que concentrar para observar o que está sendo colocado ali como fator relevante. [...] Então, pode passar pra frente?
44.	8:17	T: Pode.
45.	8:17	Prof.: Alguém quer fazer alguma colocação? [...] ((A turma permanece em silêncio.)) Tudo bem?
46.	8:17	<i>((Pesq.: A professora cutuca o aluno que fez a leitura do texto e pergunta algo para ele. O aluno balança a cabeça negativamente.))</i>
47.	8:17	Prof.: Então vamos passar pra frente. Nina, você quer ler agora?
48.	8:18	Nina: Eu não! Eu estou olhando aqui, eu estou com vergonha [...]
49.	8:18	Fernando: Vai lá, só, você é boba? Ninguém vai te zoar não!
50.	8:18	<i>((Pesq.: Nina muda de ideia e pega seu texto e se prepara para ler.))</i>
51.	8:19	Roberto: Olha que legal, a Nina faz tudo.
52.	8:19	<i>((Pesq.: A aluna começa a ler o seu texto. Fala acelerada.))</i>
53.	8:19	Nina: Tá bom. "Drogas [...]. Drogas são substâncias capazes de modificar o funcionamento do organismo. Algumas das muito faladas são maconha, crack, êxtase, cocaína e álcool. Muitas pessoas, geralmente jovens, começam a usar drogas por influência dos amigos ou brigas na família. Começam a usar para relaxar, falam que não vão viciar e muitas vezes, em apenas uma única vez depois de ter usado, já viciam e se tornam dependentes. Não conseguem controlar a vontade de usar a substância. A pessoa começa a mudar de comportamento, a se isolar, a ficar agressiva e tem várias outras reações que as drogas lhes causa [...]. Há três categorias de drogas: as depressoras, as alucinógenas e as estimulantes. As drogas só trazem coisas ruins".
54.	8:19	ANI: O quê?
55.	8:19	Nina: "[...] E muitas das vezes, a maioria delas causa situações de aborrecimento, tristezas, brigas, acidentes, doenças e infelizmente, mortes. Os fumantes têm mais chance de adquirir doenças cardíacas. Os que consomem álcool têm várias reações no organismo. Agora, fala sério. Que bobagem é essa? No mundo das drogas, vícios e dependências, eu quero é distância! Dois pontos".
56.	8:19	Prof.: Interessante demais!
57.	8:19	<i>((Pesq.: V'A batem palmas para a leitura de Nina. Ela sorri um tanto envergonhada.))</i>
58.	8:19	Prof.: Você colocou aí dados importantes, não é?
59.	8:19	Lilian: Eu achei, professora, que ela tem razão droga só traz coisas ruins.
60.	8:20	Vera: Eu achei que ela, assim, tudo o que ela falou é verdade, porque a maioria das vezes é briga na família.
61.	8:20	Iara: É isso mesmo!
62.	8:20	<i>((Pesq.: Nina olha para os lados e sorri.))</i>
63.	8:20	Prof.: Briga na família?

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
64.	8:20	Vera: É. Muitas vezes a pessoa tenta esquecer os problemas usando drogas.
65.	8:20	Fernando: Ah! Mas não é bem isso não.
66.	8:20	Prof.: Escapar dos problemas, refugiar, mascarando com o uso das drogas?
67.	8:20	<i>((Pesq.: Alunos comentam entre si a fala da professora))</i>
68.	8:20	César: É veio, muita coisa interfere na decisão do cara.
69.	8:20	Débora: Foi interessante o que ela leu. Imagina o pulmão de quem fuma todo dia?
70.	8:20	Roberto: Ainda bem que eu nunca mexi com isso! Graças a Deus!
71.	8:20	Prof.: O uso das drogas [...] O que leva uma pessoa a entrar no mundo das drogas, não é? Os efeitos das drogas no organismo e as consequências. Então, ela tocou em vários pontos, importantes, não foi?
72.	8:20	<i>((Pesq.: Nina está com a mão no rosto e olha para a professora. Enquanto isso, Vera está anotando algo em seu caderno))</i>
73.	8:20	Professora: Um dos fatores que eu não peguei no início da redação, que eu não consegui concentrar muito não. Mas a parte que eu peguei foi a que você falou <i>((professora se dirige a Nina))</i> sobre brigas na família, como a Vera lembrou bem aqui. Tem então problemas familiares que levam as pessoas, às vezes, a buscar as drogas. <i>((professora gesticula com as mãos))</i>
74.	8:20	<i>((Pesq.: A professora se dirige a Nina, gesticulando com as mãos.))</i>
75.	8:21	Prof.: Então, não é só a curiosidade, não é? O que mais [...] Você colocou mais alguma coisa? O que leva a pessoa a buscar as drogas?
76.	8:21	Nina: É [...] influencia dos amigos também.
77.	8:21	Prof.: A influência dos amigos, não é? E depois [...]
78.	8:21	Mônica: Também, pode ser outros problemas. A pessoa não fala com ninguém, fica nervoso, sei lá [...]
79.	8:21	Iara: Tem gente que usa pra relaxar também.
80.	8:21	Débora: Acho que ninguém vai fazer isso não.
81.	8:21	Lucas: Ah, pra relaxar? Faz sim.
82.	8:21	<i>((Pesq.: V'A comentam sobre usar drogas para relaxar. Fala conjunta.))</i>
83.	8:21	Vera: É [...] eu conheço uma pessoa perto de casa.
84.	8:21	Célia: Ah, eu sei quem é.
85.	8:21	<i>((Pesq.: Alunos comentam entre si as suas opiniões. Professora gesticula com as mãos. Fala conjunta.))</i>
86.	8:21	Celso: Eu acho que o efeito da droga é outro.
87.	8:21	Prof.: Agora, psiii [...] Vamos concentrar aqui!
88.	8:21	<i>((Pesq.: Alunos conversam sobre o tema, excesso de ruído na sala.))</i>
89.	8:22	Prof.: Vamos colaborar, por gentileza [...] Então, depois ela falou de quê? [...] O que a droga vai causar no organismo, a dependência, não foi isso oh Nina? Além da dependência, o que mais você acrescentou [...]?
90.	8:22	<i>((Pesq.: Alunos se calam um pouco.))</i>
91.	8:22	Nina: Foi. Eu falei sobre as categorias de drogas. E dos problemas que ela causa na vida das pessoas.
92.	8:22	<i>((Pesq.: Vários alunos observam o debate em silêncio outros estão fazendo anotação no caderno.))</i>
93.	8:22 a 8:23	Prof.: As consequências são várias. É [...]. Você falou da dependência, dos componentes químicos, não é? E depois você foi nas consequências. Você classificou as drogas, não é? Ela classificou conforme os nossos estudos. Além disso, ela citou algumas das consequências das drogas: tristeza, agressão, violência, é [...] as doenças. Você tratou das drogas em geral, não foi [...] você também falou do álcool, do cigarro. Tem o problema do álcool no trânsito. Isso é sério demais.
94.	8:23	<i>((Pesq.: Enquanto fala, a professora dirige seus comentários a Nina. Nina tampa o rosto com uma das mãos coberta pela manga da blusa de frio que está vestida.))</i>
95.	8:24	Prof.: Eu acho que ficou bom. Você tratou das drogas em geral. Muitos pontos nós comentamos nas aulas. É assim, você pegou um pouquinho de cada coisa, não foi? Você quer comentar? Quer acrescentar algo?
96.	8:24	Nina: Eu acho que é isso aí mesmo, que a gente já falou.
97.	8:24	<i>((Pesq.: Fernando sorri.))</i>
98.	8:24	Professora: Então agora, quem vai ler?
99.	8:24	ANI: Eu acho que [...]
100.	8:24	Prof.: Você quer ler? Iara?
101.	8:24	Iara: Eu leio.
102.	8:24	<i>((Pesq.: Iara dá um sorriso e pega o seu texto e se prepara para ler. Alguns alunos conversam.))</i>
103.	8:24	César: Espera aí, espera aí! O texto tem duas folhas?
104.	8:24	<i>((Pesq.: Aluno faz esse comentário ao ver o texto da colega.))</i>
105.	8:24	Iara: Que duas folhas, meu filho?
106.	8:24	<i>((Pesq.: Alguns alunos conversam antes de Iara iniciar a leitura.))</i>
107.	8:24 a 8:25	Iara: "As drogas fazem parte do nosso cotidiano. As pessoas usam drogas para ficarem acordadas ou dormindo, para emagrecer ou engordar, para buscar mais inspiração ou ficar mais sociáveis, para aliviar dores ou angústias, para imitar outras pessoas, ou para atender as suas expectativas. Em geral quem usa drogas está tentando resolver algum tipo de problema, experimentar prazer ou evitar o desprazer. Muitos permanecem como meros usuários sem estabelecer com a droga uma relação problemática.

(Continua)

Nº	HORA	EVENTO
107	8:24 a 8:25	Iara: [...] Há drogas perturbadoras, estimulantes, depressoras. Há também o álcool. O álcool é considerado uma droga psico [...] psicotrópica, tipo a cerveja, por exemplo, é uma bebida produzida por fermentação, com baixo teor alcoólico, cerca de 8%. Já os destilados como o uísque, a pinga e a vodka apresentam teores mais altos, que podem chegar a 45%. O consumo do álcool traz consequências graves, como: doenças em todos os órgãos do corpo humano, em especial no estômago, o fígado, o coração e o cérebro. Doenças de cirrose, anemia, pelagra. <i>((fala acelerada))</i> E o álcool afeta ainda parte do cérebro que controla a frequência respiratória e cardíaca durante a gravidez. O álcool pode causar sérias deficiências físicas ou mentais no feto, como uma predisposição ao consumo de álcool na vida adulta. O crack é uma mistura de cocaína em forma de pasta não refinada com bicarbonato de sódio. Essa droga se apresenta na forma de pequenas pedras que pode ser até cinco vezes mais poderosa do que a cocaína. O efeito do crack dura em média, dez minutos. Sua principal forma de consumo é a inalação da fumaça consumida pela queima da pedra. E a heroína [...]. A heroína é uma variação de morfina, que por sua vez é uma variação de ópio, obtida pela planta denominada papoula. <i>((fala baixa e acelerada))</i>
108.	8:26	Prof.: Você se inspirou aonde? De onde você tirou a inspiração desse texto? Comenta pra gente de onde vieram as ideias [...]
109.	8:26	Iara: Fiz uma pesquisa na internet e no material que você deu.
110.	8:26 a 8:27	Prof.: Ah, tá. Então você fez uma pesquisa? Hum [...]. Você falou assim, não é? Bem detalhado. Foi super interessante o que você leu aí, não é? Você quer comentar alguma coisa? Quem quer comentar, gente? O que achou de interessante da leitura dela? Pode falar [...]
111.	8:27	Débora: Ah, eu quero comentar uma coisa. Ela falou que as drogas fazem parte do nosso cotidiano. Mas eu acho que não de todo mundo, assim. Entendeu?
112.	8:27	Roberto: É, fuma uma pedra pra você ver.
113.	8:27	Prof.: Na verdade, eu acho que as drogas tão bem disseminadas sim. Elas estão espalhadas. Elas estão muito próximas das pessoas, sabe?
114.	8:27	Débora: Mas não de todo mundo.
115.	8:27 a 8:28	Prof.: Mas não é todo mundo que é seduzido, graças a Deus, não é? Então, ainda bem que as pessoas tem discernimento, sabem escolher, não é? O quê é melhor pra si. Mas que as drogas estão muito próximas, estão. Estão no cotidiano sim, estão no dia a dia. Muitos de vocês mesmos deram depoimento aqui dentro da sala de aula sobre alguém da família [...]
116.	8:28	Roberto: Eu tinha.
117.	8:28	Prof.: Não é? Então alguém da família é alguém muito próximo, gente! Isso é muito triste porque [...] Eu, na minha época de adolescência, eu via as drogas, assim, mais distante. Hoje, como adulta, eu estou vendo as drogas muito mais próxima, sabe? E aí, é um fator preocupante, que a gente tem que discutir bastante, refletir. Porque vocês, como eu já disse, vocês estão numa fase, assim, de começar a descobrir o mundo e de começar a aprender a fazer as suas escolhas. Então, vocês têm que formar a sua personalidade, saber o quê que você quer da vida pra depois você não cair em uma escolha dessas, não é? É assim a minha forma de pensar. O quê vocês acham?
118.	8:28	Fernando: É, eu também acho.
119.	8:28	<i>((Pesq.: Alunos escutam calados, muitos deles com as mãos no rosto, ouvindo, alguns debruçados sobre as mesas.))</i>
120.	8:29	Prof.: É um momento de formação da personalidade de vocês, e de fazer as escolhas. [...] Agora vamos ver aquele cantinho ali.
121.	8:29	<i>((Pesq.: Professora aponta para o seu lado esquerdo no círculo de carteiras. Alguns alunos estão curvados sobre as carteiras, um deles sorri e outra aluna está com a mão no rosto, pensativa.))</i>
122.	8:29	Prof.: Quem se habilita a ler? Célia, quer ler?
123.	8:29	Fernando: Sorria, Célia!
124.	8:29	Prof.: A Célia gosta de ler.
125.	8:29	<i>((Pesq.: Célia sorri, pega o seu texto e se prepara para a leitura.))</i>
126.	8:29	Prof.: Douglas!
127.	8:29	<i>((Pesq.: Alunos conversam bastante. Excesso de ruído.))</i>
128.	8:29	Prof.: Psiiiu! Pessoal, ela vai começar a leitura. [...] Dá licença, por favor.
129.	8:29	<i>((Pesq.: Célia sorri e segurando a folha, espera para começar sua leitura.))</i>
130.	8:29	Célia: Eu acho que ninguém deve entrar no mundo das drogas, quem entra é porque quer. <i>((fala acelerada))</i> Eu acho que os usuários ficam sem perceber o que realmente estão fazendo. <i>((fala acelerada))</i>
131.	8:29	Prof.: Célia, leia um pouco mais devagar.
132.	8:29	<i>((Pesq.: Célia pára a leitura. Ela sorri por causa das brincadeiras de alguns colegas. Em seguida recomeçar a leitura.))</i>
133.	8:30	Célia: "Eu acho que ninguém deve entrar no mundo das drogas, quem entra é porque quer. Acho que para se livrar do problema, os usuários ficam fora da realidade, sem perceber que mundo é o deles. Eu vejo as drogas como uma coisa ruim, eu acho que quem as utiliza está se suicidando, está acabando com a própria vida".
134.	8:30	Vera: Eu também [...]
135.	8:30	Célia: "Eu acho que drogas não levam ninguém à nada, pois é um produto químico que vicia quando se

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
135.	8:30 a 8:31	Célia: [...] utiliza e vai destruindo o próprio corpo e a própria vida. Uma droga estimulante relacionada ao funcionamento do cérebro aumenta a atividade cerebral, tal como a cocaína. <i>((fala acelerada e baixa))</i> As drogas diminuem a velocidade de funcionamento do cérebro e a capacidade de pensar, tais como o álcool, solventes. E por último as mais perturbadoras alteram o funcionamento do cérebro, fazendo funcionar fora do normal, como a LSD, a maconha e o êxtase. As drogas sempre viciam logo para causar dependência. Os dependentes fazem de tudo para manter o vício. Alguns roubam, outros matam e outros se [...] <i>((fala acelerada e baixa))</i>
136.	8:31	Fernando: E outros o quê?
137.	8:31	Célia: Outros se tomam traficantes.
138.	8:31	<i>((Pesq.: Caio tenta bater palmas para a leitura sorrindo para Célia.))</i>
139.	8:31	Prof.: Eu observei que ela também falou de forma bem geral, classificou as drogas. Então, pra não ficar muito repetitivo, vou pegar alguns pontos bons pra gente debater. Porque no início, ela falou assim: "as drogas são ruins e as pessoas entram porque querem". Não é isso? E aí, é a opinião de todos?
140.	8:31	Vera: Não!
141.	8:31	Lucas: É!
142.	8:31	Douglas: Não. As vezes a pessoa é obrigada a entrar nesse mundo.
143.	8:31	Prof.: Então, vamos desenvolver isso.
144.	8:31	Vera: Professora, ninguém teria entrado na vida, porque [...] Entendeu?
145.	8:31	Prof.: Não.
146.	8:31	Fernando: Como assim? Explique melhor.
147.	8:31	<i>((Pesq.: Vários alunos riem da resposta dada por Fernando para Vera. Vera tampa o rosto com as mãos))</i>
148.	8:31	Vera: É porque ela falou [...] Ah! Deixa pra lá, não vou falar mais não!
149.	8:31	Prof.: Oh Vera! Eu quero entender, vamos!
150.	8:32	Vera: É, tipo assim, oh [...] uma pessoa sabe uma coisa da outra e fala. "Ah, eu vou contar pra fulano." E aí o outro diz: "Ah, não [...]" "Só não conto se você provar [...]" E aí a pessoa prova. Uma vez aconteceu isso [...]
151.	8:32	César: É chantagem? Que ridículo!
152.	8:32	Vera: Aconteceu isso na minha família.
153.	8:32	Nina: É mesmo? <i>((inaudível))</i>
154.	8:32 a 8:33	Prof.: Eu agora estou tentando pegar outros pontos pra não ficar muito repetitivo, não é? Senão vai tocar sempre na mesma questão. Então estou pegando algo que a gente possa desenvolver aqui no debate. Achei interessante ela falar que as pessoas entram porque querem no mundo das drogas. Aí, eu coloquei isso no debate, qual é a opinião de vocês? A Vera deu a opinião dela, para ela as pessoas são influenciadas, então muitas vezes não é porque a pessoa quer. No final ela colocou um caso de chantagem que eu não entendi muito bem.
155.	8:33	Vera: Uma pessoa sabe uma coisa da outra. Aí, eu vou e falo assim: " Se você não experimentar, eu vou contar pra fulano". Aí, a pessoa com medo vai e experimenta pra que a outra não conte nada. É assim.
156.	8:33	Prof.: Sei [...]. Uma situação de chantagem faz com que a outra pessoa use e aprove.
157.	8:33	Vera: É.
158.	8:33	César: Sim, talvez.
159.	8:33	Lilian: Entendi! A pessoa fica nas mãos da outra. E começa esse jogo de empurra, não é?
160.	8:33	ANI: É, eu acho que isso acontece mesmo.
161.	8:33	<i>((Pesq.: Vários alunos fazem comentários sobre a questão colocada em discussão pela professora.))</i>
162.	8:34	Prof.: Quem mais? Quem discorda? Quem concorda?
163.	8:34	Eli: Eu acho que é por influência dos amigos que usam e ele pode querer experimentar, e tal, e ficar dependente.
164.	8:34	Prof.: Então, se foi influência, você acha que ele tem maturidade suficiente? Você acha que ele teve capacidade para poder fazer essa escolha? O menor, por exemplo, pode ser responsabilizado pela escolha que ele fez?
165.	8:34	João Carlos: Eu acho que sim. Todo lugar que a gente vai hoje está falando de droga. Ele sabe que não pode, que é errado usar. Então por que entra nessa?
166.	8:34	Roberto: Ah! Tem menino de 7 anos aí que está mexendo com drogas.
167.	8:34	Prof.: O adolescente tem discernimento suficiente? Ou será que tem outros responsáveis que também tem o seu lado aí nessa história?
168.	8:35	Nilo: É, a família também.
169.	8:35	Prof.: O adolescente é influenciado, não é? Será que ele é só influenciado pelo lado negativo? Será que a família pode influenciar pelo lado positivo? O que vocês acham?
170.	8:35	<i>((Pesq.: A turma fica em silêncio por um momento.))</i>
171.	8:36	Roberto: Pode sim! A minha família faz isso.
172.	8:36	Prof.: E aí então? Se ele não tem o apoio da família o que fazer? Será que ele também não pode escolher algo positivo, saudável?

(Continua)

Nº	HORA	EVENTO
173.	8:36	Marcelo: É o caminho mais fácil, infelizmente.
174.	8:36	Roberto: É, eu ia falar isso.
175.	8:36	Vera: E também, fessora, as pessoas pegam o lado mais fácil. Você acha que eles querem o difícil. Estudar, trabalhar, fazer não sei o quê? Eles querem o fácil, dinheiro fácil.
176.	8:36	Roberto: Nossa que doidera!
177.	8:36 a 8:37	Prof.: Eu achei interessante, eu estava ouvindo uma reportagem com um psicanalista, ele falou assim que os nossos desejos, aquilo que a gente deseja, não é aquilo que a gente quer. Nós somos condicionados a desejar algo. Eu vou tentar explicar, por exemplo: você vai numa loja, olha um sapato bacana e tal, você deseja ter aquele sapato, aquele tênis da moda. Mas, no fundo, no fundo, aquele desejo que você tem de ter aquele tênis não é o seu desejo.
178.	8:37	André: Ah, entendi!
179.	8:37	Vera: Talvez usa só por usar. Porque tá com vontade, assim [...]
180.	8:37	Prof.: Porque está na moda.
181.	8:37	Vera: É.
182.	8:37	<i>((Pesq.: Vera olha pra Lilian, levanta a mão e as duas batem as mãos no ar após a resposta positiva da professora para o comentário delas.))</i>
183.	8:37	Lilian: Huhu!
184.	8:37	Vera: Porque, tipo assim, ele acha legal. Eu acho, né? Tô supondo.
185.	8:37	Roberto: Pra chamar a atenção dos outros!
186.	8:37	Prof.: Ah [...] Olha que interessante: para chamar a atenção. Por quê? Porque ele quer ser o que?
187.	8:37	Roberto: Reconhecido.
188.	8:37	Prof.: Reconhecido. Será que é mais fácil ele ir por aí?
189.	8:37	Vera: Isso aí que eu ia falar. Doideira, nossa?
190.	8:38	Prof.: Bom, então vamos tentar concentrar aqui em uma pessoa porque senão a gente não entende nada. Quem mais gostaria de ler? Você leu?
191.	8:38	César: O da Débora está cem por cento dez.
192.	8:38	Débora: Mentira! O meu está horrível.
193.	8:38	Prof.: Quem quer ler? Quem mais gostaria de apresentar o seu [...]?
194.	8:39	<i>((Pesq.: Professora olha para os lados procurando alguém que gostaria de ler o texto.))</i>
195.	8:39	Prof.: Então vamos ouvir o André. Você quer ler?
196.	8:39	<i>((Pesq.: André começa a leitura do texto.))</i>
197.	8:39 a 8:40	André: "Nesse estudo eu pude entender que drogas, pelo menos a maioria delas, são naturais e outras sintéticas. Você sabe que essas drogas irão fazer com o seu organismo? É acabar com ele lentamente. Até que você chegue a um ponto que já está tão debilitado que não aguenta mais e acaba morrendo. Na minha opinião, as pessoas usam drogas quando tem problemas na sua família e por não aguentarem mais esses problemas. Usam também quando acham que essas drogas lhes farão bem. Mas como você pode perceber, isso não é verdade. É justamente o contrário. Eu tenho a sorte de não ter esses casos na minha família, mas já vi pessoas usando esses tipos de coisas nas ruas, em jornais e telejornais. Essa é a minha discussão".
198.	8:40	Prof.: Essa é o quê?
199.	8:40	André: Minha discussão.
200.	8:40	Roberto: Oh! Parabéns pro menino aí, oh!
201.	8:40	<i>((Pesq.: Colegas batem palmas para André.))</i>
202.	8:40	Prof.: André, comenta algo para nós sobre o seu texto [...]
203.	8:40	André: Porque o usuário, tipo assim, as pessoas que usam, elas acham que estão fazendo um bem pra elas. Mas, na verdade, elas estão acabando com o organismo delas lentamente, entendeu?
204.	8:41	Prof.: Será que as pessoas que usam drogas têm conhecimento do mal que a droga faz no organismo? Porque às vezes, a pessoa conhece o lado prazeroso, mas será que o mal provocado ela conhece?
205.	8:41	<i>((Pesq.: Vários alunos trocam ideias sobre a questão levantada pela Profª Rosana.))</i>
206.	8:41	Vera: Depende da pessoa, aí vai de cada um.
207.	8:41	Iara: É, tem gente que sabe que faz mal e mesmo assim usa.
208.	8:41	Nina: Tem gente que não está nem aí para a saúde.
209.	8:41	César: Ah, mas eu acho que a informação não chega assim sabe, completa pra todos não.
210.	8:41	Roberto: Oh, vou dar um exemplo pra vocês.
211.	8:41	Prof.: Então dá um exemplo.
212.	8:41	Roberto: O meu tio [...] ele usa droga, todo tipo. Ele não está aguentando nem falar. Mas continua [...]
213.	8:41	Roberto: É noia o dia inteiro!
214.	8:41	Fernando: Fessora, fica eu, ele e os meus colegas num lugar assim perto da nossa casa. Aí tem um pessoal que mexe com isso [...], aí quando passa perto da gente eles perguntam se a gente é usuário [...]
215.	8:41	Roberto: Oferece, pergunta se a gente vende, porque a gente sempre está por ali, sabe [...]
216.	8:41	Vera: Se vende?
217.	8:41	Roberto: É. Se vende e se tem.
218.	8:41	Vera: É a porta do CEASA?

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
219.	8:41	Prof.: O quê?
220.	8:42	Roberto: Porque nós estamos naquele meio ali. A gente vive ali.
221.	8:42	Prof.: Está vendo? Está muito próximo. não é? Está no cotidiano de vocês.
222.	8:42	Fernando: Mas só que ali. o que mais tem é noiado.
223.	8:42	Prof.: Noiado?
224.	8:42	César: É drogado! É viciado, farinha do mesmo saco.
225.	8:42	<i>((Pesq.: Alguns alunos riem.))</i>
226.	8:42	Prof.: Então vamos continuar [...] Quem é agora?
227.	8:42	Débora: Eu.
228.	8:44	César: Vai que é tua Débora!
229.	8:44	Prof.: Vamos ouvir a Débora, gente. Por favor.
230.	8:44	<i>((Pesq.: Débora sorri com a mão no rosto. Em seguida inicia a leitura do seu texto.))</i>
231.	8:44	Débora: “Bom, eu vejo as drogas como uma coisa muito ruim, o próprio nome já diz [...]”
232.	8:44	Vera: É uma droga mesmo!
233.	8:44	Débora: “As drogas põem em risco a vida das pessoas. De várias pessoas. Quem usa drogas está pondo em risco a sua vida [...]”
234.	8:44	Prof.: Tira a mão do rosto, minha filha.
235.	8:44	<i>((Pesq.: V.A conversam. Débora interrompe a leitura um tanto envergonhada. Em seguida reinicia a leitura do seu texto.))</i>
236.	8:45 a 8:46	Débora: “Ela prejudica muito a saúde, como maconha, que age sobre o cérebro[...]. A maconha é obtida do cânhamo, uma planta arbustiva de cerca de dois metros de altura, que cresce em zonas tropicais e temperadas. Já o êxtase (<i>aluna gagueja</i>) deixa a pessoa com alucinações e excitação, provoca elevação da temperatura do corpo, desidratação, aumento do ritmo dos batimentos cardíacos e da pressão sanguínea, podendo levar à morte. E outra: as drogas não levam ninguém a nada, só traz vários problemas à saúde, mas também traz vários problemas para a vida das pessoas. O fumo prejudica muito a saúde. Álcool e fumo constitui a dupla de drogas mais consumidas em todo o mundo e é responsável por atividades econômicas que movimentam milhões de dólares. O fumo também é uma planta e dele é extraída a nicotina. O consumo de cigarros se expandiu por todo o mundo depois da 1ª guerra mundial. Usamos o termo “droga” para classificar substâncias como maconha e cocaína, por exemplo. Enfim, acho as drogas uma coisa muito ruim que faz mal e prejudica a saúde, destrói a vida e não leva ninguém à nada.”
237.	8:47	Prof.: Muito bem! E vocês, o que chamou atenção?
238.	8:47	Marcelo: Eu li no Estado de Minas uma reportagem falando sobre o consumo do fumo entre os jovens no Brasil. Do lado tinha um gráfico mostrando o crescimento nos últimos 3 anos. E eles colocaram uma foto pra mostrar o que o fumo faz no pulmão.
239.	8:47	Prof.: Você tem essa matéria? Podia trazer na próxima aula.
240.	8:47	Marcelo: Vou procurar lá em casa.
241.	8:47	Liian: É fessora, e passou no fantástico também.
242.		Fernando: Mas não é só no Brasil não. O problema do fumo está no mundo inteiro.
243.	8:47	Prof.: Olha o que o Fernando está falando!
244.	8:48	Paulo: É porque o consumo do fumo está alto em muitos países. Nos Estados Unidos, Canadá e China. Tem outros que eu não estou lembrando agora.
245.	8:48	Lilian: Você viu as fotos que eles estão colocando nos cigarros?
246.	8:48	Roberto: É, eu vi! É pra pessoa olhar e não fumar.
247.	8:48	<i>((Pesq.: Fala conjunta. Excesso de ruído. V.A comentam o texto de Débora e a questão do fumo gerada a partir dele. César cantarola parte de uma música relacionada com o tema.))</i>
248.	8:48	César: “ É proibido fumar ! Diz o aviso que eu li. É proibido fumar [...].”
249.	8:48	Professora: E a sua redação?
250.	8:48	Vera: Fessora, lá perto de casa tem uns meninos [...] São muitos. E eles [...] Ficam pensando, eles estipulam um valor. Eles devem ter uns sete anos.
251.	8:48	Roberto: São uns pequenos? É sim [...] são aqueles meninos ali de cima, sô!
252.	8:48	Fernando: É mesmo sô! Eles estudam aqui.
253.	8:48	Vera: É. Eu sei, [...] Eles estudam com a Mariana.
254.	8:48	<i>((Pesq.: Alunos comentam sobre o grupo.))</i>
255.	8:49	Vera: Quem vai ler agora?
256.	8:49	Prof.: Agora é o Luís. Depois nós vamos ouvir a Vera.
257.	8:49	<i>((Pesq.: Vera tampa o rosto com as mãos e abaixa a cabeça na carteira. Luís começa a leitura do seu texto.))</i>
258.	8:49	Luís: “Apesar das drogas ser uma prática proibida na sociedade atual de venda e consumo, ela pode ser comprada [...].” <i>((fala acelerada))</i>
259.	8:49	Vera: Lê devagar menino, credo!

(Conclusão)

Nº.	HORA	EVENTO
260.	8:49	<i>((Pesq.: Luís sorri. Alunos brincam com Luis e fazem sons de freios de carro. Em seguida, Luis continua a leitura mais lentamente.))</i>
261.	8:50	Luís: “[...] A droga está em todo lugar, basta abrir os olhos para enxergar. A realidade das ruas muitas vezes não é mencionada nos meios de comunicação, deixando uma parte da população desorientada e confusa em relação ao assunto. Existem hoje em dia, inúmeros tipos de substancias nocivas ao corpo humano: algumas estimulantes, que fazem o corpo sair da realidade, outras perturbadoras, as depressoras e também o álcool. Todas elas atingem o Sistema Nervoso Central – (SNC).”
262.	8:51	César: Oh! Isso aí eu não sabia não.
263.	8:51	<i>((Pesq.: César expressa admiração e espanto ao ouvir a informação que o Luís dá em seu texto.))</i>
264.	8:52	Luís: “ O principal problema hoje, eu acho que não é as drogas, mas sim, a falta de informações sobre elas, a influência e o acesso fácil a esse tipo de substância. Muitos entram nessa por falta de coragem de enfrentar a vida como ela é ou por influência de amigos ou estranhos. Quando a pessoa entra nisso ela fica perturbada e a família passa a viver um drama. É horrível quando isso acontece na sua família. Diga não as drogas.”
265.	8:53	Vera: Acabou? [...] Ficou muito bom. Ficou que nem o meu.
266.	8:53	<i>((Pesq.: Vera riem do comentário de Vera. Luís dobrou o papel e sorriu para Vera. Em seguida olhou para a professora.))</i>
267.	8:53	Prof.: Você colocou várias coisas importantes também.
268.	8:53	Luís: Eu tô ligado.
269.	8:54	Prof.: Você falou da falta de informações adequadas, da influência [...]. Eu perdi um pouquinho. Mas se você quiser que eu veja, me dá aí?
270.	8:54	<i>((Pesq.: A Profª Rosana estica o braço e pede ao Luís que lhe envie o seu texto. O texto vem passando de mão em mão até chegar nas mãos da professora.))</i>
271.	8:54	Prof.: Alguém quer comentar algum ponto do texto do Luís?
272.	8:55	Saulo: Eu não concordo muito com ele não.
273.	8:55	Prof.: Como assim? Explique melhor.
274.	8:55	Saulo: É que ele disse que a realidade das ruas não é mencionada nos meios de comunicação. Eu acho que é.
275.	8:56	Luís: Mas eu queria dizer é que tem muita informação e as pessoas ficam confusas.
276.	8:56	Nilo: É isso, o jornal mostra o problema, tipo assim, o que aconteceu com a pessoa, o local. Mas não resolve o problema do cara, sabe.
277.	8:56	Prof.: Então tem muita informação na mídia sobre o problema provocado pelas drogas. Mas falta orientação adequada e serviços de apoio para quem vive o problema.
278.	8:57	Luís: É isso que eu queria dizer.
279.	8:57	<i>((Pesq.: Luís anota algo no seu caderno. Alunos conversam sobre o texto do Luís. Excesso de ruído.))</i>
280.	8:57	Prof.: Você falou também da influência, não foi? Das pessoas, às vezes são até os amigos mesmo.
281.	8:57	Vera: Amigo? [...] Eu não sei que amigo?
282.	8:57	Lilian: Pra mim não é amigo não.
283.	8:57	<i>((Pesq.: Alunos conversam entre si. Fala conjunta. Excesso de ruído.))</i>
284.	8:58	Prof.: [...] E os problemas que elas trazem dentro de casa, para os familiares, não é? A pessoa pratica um crime e passa a praticar outros, não é? [...] Então, são problemas seríssimos, não é?
285.	8:58	<i>((Pesq.: Alunos fazem comentários inaudíveis. Fala conjunta. Excesso de ruído. Alguns alunos começaram a guardar o material.))</i>
286.	8:59	Pedro: Você viu o Documentário?
287.	8:59	Josué: Cidade de Deus?
288.	8:59	<i>((Pesq.: Vera escreveu algo no caderno. Os alunos conversam entre si. Fala conjunta. Fim da gravação.))</i>

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 08-10b, 2007 e gravação, fita 52, 3/8/2007.

ANEXO 11
Evento de letramento¹³⁸ – Aula de Geografia,¹³⁹ 8ª série do Ensino Fundamental

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
1.	7:10	<i>((Pesq.: Os alunos estão assentados enfileirados. A Profª Marta entra na sala. Os alunos conversam entre si. Excesso de ruído))</i>
2.	7:10	Profª: Oi pessoal, tudo bem? Lembrando pra vocês [...] Nessa etapa são (03) três aulas de Geografia por semana.
3.	7:10	<i>((Pesq.: VA continuam a conversar paralelamente))</i>
4.	7:10	César: Três aulas por semana, cara!
5.	7:10	Profª: Quem não veio na 2ª feira?
6.	7:10	ANI: Eu!
7.	7:10	Profª: Nessas três aulas teremos um trabalho de final de etapa.
8.	7:10	Roberto: Trabalho?
9.	7:10	Fernando: Ah não Marta!
10.	7:11	André: Ah, pára!
11.	7:11	Profª: Vocês terão (04) quatro meses pra fazer o trabalho. Pode ser em dupla também. E quem quiser fazer individual pode fazer, ok?
12.	7:11	César: Oba, em dupla, demorou!
13.	7:11	Profª: Hoje, nós vamos continuar a leitura do Capítulo sobre Consumo e Meio Ambiente.
14.	7:11	<i>((Pesq.: Fala conjunta dos alunos com Marta. VA levantam questões sobre o trabalho. Excesso de ruído.))</i>
15.	7:11	Profª: Oh Roberto! Me ajuda aí filho!?
16.	7:11	Fernando: Eu nem tenho o livro. Não tem como ler não.
17.	7:11	Lilian: Tem sim, a gente dá um jeito viu?
18.	7:11	Vera: Deixa de preguiça menino!
19.	7:11	<i>((Pesq.: Fernando sorri para as colegas.))</i>
20.	7:11	Profª: Eu quero avaliar a leitura de vocês. Não só a leitura, mas também a interpretação. Então nós vamos continuar a aula de 2ª feira onde nós começamos o capítulo [...]. Qual é mesmo o capítulo?
21.	7:12	Célia: Quatro!
22.	7:12	Profª: É o Capítulo 4: “Consumo, meio ambiente e desigualdades no espaço global”.
23.	7:12	<i>((Pesq.: Os alunos abrem o livro didático na página 40, capítulo 4.))</i>
24.	7:12	Profª: É, [...] e nós paramos na página 43.
25.	7:12	Iara: Não falei, viu só!
26.	7:12	Profª: A gente chegou a ler “O desperdício na embalagem”, esse item aí do capítulo? Ou não?
27.	7:12	T: Não.
28.	7:12	Profª: Já sei, a gente estava conversando sobre o texto e bateu o sinal, não foi? E também, a gente falta ler e discutir esse texto azul aí sobre o lixo e a parte de baixo sobre o desperdício das embalagens, está bom assim?
29.	7:12	Teresa: Tá ótimo.
30.	7:12	<i>((Pesq.: VA abaixam a cabeça e procuram no livro o tópico do capítulo que a Profª Marta está falando.))</i>
31.	7:12	Profª: Gente, abram aí na página 42.
32.	7:12	<i>((Pesq.: VA conversam entre si enquanto a Profª Marta espera para iniciar a leitura do texto.))</i>
33.	7:12	Vera: Eu quero ler, viu?
34.	7:12	Cristina: Eu também quero ler.
35.	7:12	Profª: Algumas pessoas já leram. Quem já leu?
36.	7:12	Viviane: Eu! A Nina, a Lilian [...]
37.	7:12	Profª: Miriam [...], O Eli, Carla, Elso e Saulo.
38.	7:12 / 7:13	<i>((Pesq.: Alguns alunos conversam entre si. Excesso de ruído. Nina e Carla entram carregando as mochilas e passam na frente da sala. Alguns alunos brincam com o atraso delas.))</i>
39.	7:13	João: Cadê o bilheteinho?
40.	7:13	<i>((Pesq.: Nina já se encontra em seu lugar e, de pé, conversa com a Profª Marta.))</i>
41.	7:13	Profª: Afasta um pouco para trás aí por favor.
42.	7:14	<i>((Pesq.: Depois de algum tempo os alunos resolvem arrastar as carteiras e Nina se assenta.))</i>
43.	7:14	Profª: Pronto, gente?

¹³⁸ Para essa transcrição foram adotadas as seguintes convenções: **Profª:** = professor; **VA**= vários alunos; **((Pesq.))**= informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; **T**= turma; [...] = pausa e **ANI** = aluno não identificado.

¹³⁹ Data: 09/08/2007 – Aula de Geografia, Leitura e Discussão de Capítulo 4 - Livro Didático: “Consumo, meio ambiente e desigualdades no espaço global”.

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
44.	7:14	Leticia: Oh meu Deus!
45.	7:14	Roberto: Qual é, Leticia?
46.	7:14	Profª: Vamos lá? Capitalismo e sociedade de consumo, vamos lá?
47.	7:14	<i>((Pesq.: A T faz silêncio, escuta as orientações da professora e se prepara para ler o tópico proposto por ela. A Profª Marta se dirige a um aluno.))</i>
48.	7:15	Profª: Você quer ler agora?
49.	7:15	Paulo: Em que página mesmo? [...] Leio, mas em que página?
50.	7:15	Profª: Psiiiu, gente [...] "O desperdício na embalagem" na página 42.
51.	7:15	Paulo: Estou abrindo o livro, espera aí, calma! [...] "O desperdício na embalagem. Você sabia que a embalagem de um produto, um chocolate, por exemplo, pode custar até 20% do preço total dele? Será mesmo que tantos produtos precisam das embalagens "especiais" em que são acondicionados? <i>((fala acelerada.))</i> Tomemos o caso dos sanduíches vendidos por certas cadeias de lanchonetes. Você acha que é realmente necessário que os sanduíches venham em sacos de papel ou caixinhas de isopor? Por que essas lanchonetes não usam pratos de louça, copos de vidro, talheres de metal, toalhas e guardanapos de tecido, que podem ser reaproveitados?
52.	7:15	<i>((Pesq.: A turma se mantém em silêncio durante a leitura de Paulo.))</i>
53.	7:15	Profª: Paulo, está bom. Depois do Paulo, Denise, quer ler? Então vamos.
54.	7:15	Denise: "O motivo alegado para o uso de tanto material descartável é a "higiene". Esse argumento é discutível. Será que a louça e as toalhas da sua casa são menos limpas do que os produtos de papel e o plástico desses estabelecimentos? É claro que não. Usar material descartável simplesmente torna o produto vendido mais atraente, mais moderno, mais vendável, em suma".
55.	7:16	<i>((Pesq.: Denise termina a leitura do trecho indicado pela professora.))</i>
56.	7:16	Profª: Veja bem essa notícia aí. [...] É de 1998. Nós estamos em 2007, o texto é de 98, 10 anos, não é? E continua atual, não é?
57.	7:16	César: É mesmo!
58.	7:16	Josué: Então, quer dizer que não mudou nada?
59.	7:16	Pedro: Eu acho que piorou. A gente tá usando mais esse tipo de material.
60.	7:16	Profª: Olha a foto gente! Vamos ler o que está debaixo aí dessa foto, por favor. Pode ler, Denise.
61.	7:16	Nina: Jogando computador fora? Nossa, que tanto no lixo!
62.	7:16	Denise: "A foto acima mostra uma lixeira na cidade de Los Angeles nos Estados Unidos, repleta de computadores inutilizados. Em diversos países desenvolvidos, muitos aparelhos se tornam rapidamente ultrapassados, devido ao aceleramento processo de desenvolvimento tecnológico". <i>((A aluna leu rapidamente e trocou acelerado por aceleramento.))</i>
63.	7:16	Profª: Acelerado processo [...] Você está correndo demais Denise.
64.	7:16	Fernando: É lasqueira!
65.	7:16	Denise: "O alto custo do conserto desses aparelhos também leva os consumidores a descartá-los em vez de reutilizá-los". Agora pensem: descartar produtos que poderiam ser reaproveitados também se caracteriza como uma forma de consumismo?
66.	7:16	Profª: Gente, nós temos um problema muito sério nessa questão do desperdício aí. Primeiro, que existem produtos, bens de consumo que estão sendo descartáveis. É [...] como o carro, a geladeira, que a gente pode usar por muitos anos e muitas vezes são descartados, não é?
67.	7:16	Mônica: Roupas também [...] Tem gente que descarta roupa que dá pra ser usada.
68.	7:17	Profª: Ah, esqueci a palavra. [...] E tem bens de consumo que a gente usa e que são descartáveis mesmo, não é? A gente tem que usar imediatamente ou dentro de um prazo. E o que a sociedade de consumo faz com a gente, atualmente? Faz com que a gente cada vez mais, no mundo moderno, a gente queira trocar os nossos produtos que poderiam ser usados 30, 40 anos. Uma geladeira pode ser usada 40 anos. Aposto que alguns de vocês aqui conhecem geladeira antiga do tempo da avó. Quem conhece geladeira antiga?
69.	7:17	Fernando: Ah! Igual a da minha avó!
70.	7:17	<i>((Pesq.: Alguns alunos comentam sobre as geladeiras antigas que conhecem.))</i>
71.	7:17	Vera: Uma geladeira velha puxa muita luz!
72.	7:17	<i>((Pesq.: Lilian ri do comentário de Vera.))</i>
73.	7:17	Profª: É, tudo bem, mas ela pode ser usada, não pode?
74.	7:17	Celso: A lá de casa é desse jeito [...]
75.	7:17	Vera: Nossa, a lá de casa tem 2 anos que a gente está usando e eu nem sei quando vai trocar.
76.	7:17	<i>((Pesq.: A T e a Profª Marta riram do comentário de Vera.))</i>
77.	7:17	Profª: Então, o quê que a sociedade de consumo vem e fala com a gente? Que a gente tem que trocar a geladeira por causa da cor.
78.	7:17	Roberto: É só você pintar ela. Não precisa não. Ela tá boa.
79.	7:17	<i>((Pesq.: VA conversam paralelamente. Lilian cobre o rosto e ri do comentário de Roberto.))</i>
80.	7:17	Vander: E por que tem que trocar?
81.	7:17	Profª: É por causa do tamanho, por causa do design, não é?
82.	7:17	Douglas: O que é design?

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
83.	7:18	Profª: É o desenho dela, a forma que a geladeira tem.
84.	7:18	Mara: Ah, não! Eu não acredito.
85.	7:18	Roberto: Ah, você está brincando comigo?
86.	7:18	Eli: Isso é consumismo cara.
87.	7:18	<i>((Pesq.: A questão colocada pela professora provoca discussão na T e o som de ruído na sala aumenta.))</i>
88.	7:18	Profª: Psiii gente [...] Com a televisão é a mesma coisa [...]
89.	7:18	<i>((Pesq.: VA continuam conversando a respeito da questão do consumo.))</i>
90.	7:18	Profª: A televisão, não é? Todo mundo está aí vendo os modelos novos, que são chamativos para a Copa do Mundo e todos os eventos esportivos, não é? É um tal de comprar televisão, de trocar televisão [...] E agora, quanto maior, melhor, não é? Ninguém está sossegado com uma televisão de 20 polegadas.
91.	7:18	Fernando: Ah, eu não, eu quero mais!
92.	7:18	Lilian: Ah é, [...] mais?
93.	7:18	Fernando: Ah não, eu quero mais [...] 42, menina!
94.	7:18	<i>((Pesq.: VA comentam sobre tamanho das televisões.))</i>
95.	7:19	César: No meu quarto vai ter uma de 42 e um DVD só pra mim.
96.	7:19	Anne: Ai, meu Deus [...] Sonha, menino!
97.	7:19	Profª: Psiii! Oh, levanta a mão quem tem em casa mais de uma televisão.
98.	7:19	<i>((Pesq.: 5 alunos levantam a mão.))</i>
99.	7:19	Profª: Mais de uma televisão.
100.	7:19	<i>((Pesq.: VA comentam sobre a quantidade de televisões que tem em casa.))</i>
101.	7:19	César: Lá em casa tem duas mas não estão funcionando não.
102.	7:19	Eli: Lá em casa tem uma no meu quarto e outra na sala.
103.	7:20	Roberto: Até no meu quarto tem!
104.	7:20	Profª: Quem não tem nenhuma televisão em casa?
105.	7:20	<i>((Pesq.: 2 alunos levantam a mão.))</i>
106.	7:20	Vander: Olha não tem televisão na casa do Roberto, Essa não!
107.	7:20	Saulo: Ah! Adorei essa!
108.	7:20	<i>((Pesq.: VA disparam a sorrir do comentário de Vander e Saulo.))</i>
109.	7:20	Profª: Na sua casa tem quantas, Roberto?
110.	7:20	Roberto: Oh lá em casa não tem mesmo não [...]
111.	7:20	Nina: Mentira!
112.	7:21	João: Ele só escuta radinho de pilha.
113.	7:21	<i>((Pesq.: VA continuam rindo dos comentários sobre a falta de televisão na casa do Roberto.))</i>
114.	7:21	Profª: Olha aí, essa foto[...] Essa foto aqui é ilustrativa desse problema. Vocês sabiam que tem gente que saca dos países menos desenvolvidos e vão pra lá, para os países desenvolvidos e montam as suas casas com o material do lixo, esse material aqui, olha só.
115.	7:21	<i>((Pesq.: A Profª Marta aponta para a foto do livro e mostra para os alunos.))</i>
116.	7:21	Profª: Lá o lixo não é igual ao nosso lixo, não. O nosso lixo é orgânico.
117.	7:22	César: Podre, nossa!
118.	7:22	Gustavo: É, a gente joga comida fora, por isso.
119.	7:22	Carla: Pelo amor de Deus!
120.	7:22	Profª: Nós não deveríamos jogar, mas [...]. Está passando uma série de reportagens na televisão sobre o lixo. Vocês sabiam que o Brasil desperdiça 40% do total dos alimentos que poderiam ser consumidos?
121.	7:22	César: E, eu vi.
122.	7:22	Silva: E, muita gente está passando fome, infelizmente.
123.	7:22	Nícias: No Nordeste a coisa tá feia.
124.	7:22	Teresa: No Norte tem muita miséria também.
125.	7:22	Profª: Então a gente coloca no prato muito mais do que a gente deveria comer [...]. Estou falando de modo geral, viu gente? E joga fora 40%. E, paralelamente a isso, tem pessoas que passam fome. Tem outro problema também. As vezes, a pessoa não guarda o alimento corretamente na geladeira. Ou guarda por muito tempo para comer depois. Tem o prazo de validade. É preciso ficar atento a isso. E ficar atento na hora de comprar as coisas também. A gente tem que reclamar. Se você comprou um suco, ele está ruim, tem que devolver.
126.	7:22	<i>((Pesq.: A T conversa sobre a questão levantada pela Profª Marta. Fala conjunta de VA, comentando os casos conhecidos do cotidiano.))</i>
127.	7:23	Profª: No Brasil, não temos esse hábito, infelizmente. E quem reclama é considerado o chato, o encrenquinha. E vocês, o que pensam sobre isso?
128.	7:23	Vera: Eu reclamo quando está estragado.
129.	7:23	Profª: Vocês podem observar que nos supermercados, as embalagens estão bem menores. Os produtos, por exemplo, o iogurte diminuiu dez gramas na quantidade no potinho. Vocês perceberam?
130.	7:23	Nícias: E o preço continua o mesmo?

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
131.	7:23	Josué: Não, subiu.
132.	7:23	Lilian: Mas eles não podem fazer isso com a gente não, uai ?
133.	7:24	Vera: Um dia eu comprei iogurte e estava vencido. Aí a minha mãe falou assim: “Troca não, boba, ainda dá pra comer”. Aí eu falei: “Não! Eu vou trocar.” Fui lá e troquei. Aí, eu cheguei lá e falei pra dona: “Troca aí, por favor”. Aí ela disse pra mim que não podia trocar porque eu não tinha a notinha. Aí eu disse para ela: “Ah é, não vai não? Então, espera aí!” Aí, eu fui lá em cima e chamei o gerente do mercado. Aí eu recebi outro iogurte.
134.	7:24	Roberto: Nossa, que barraco!
135.	7:24	<i>((Pesq.: V'A conversam sobre a situação vivida por Vera no supermercado.))</i>
136.	7:24	César: Por causa de um iogurte, velho?
137.	7:25	João: Ah, barraqueira!
138.	7:25	Prof: Ela não é barraqueira não. Ela está certa.
139.	7:25	Vera: Eu vou tomar o trem velho? Eu não!
140.	7:25	Roberto: Exagerada.
141.	7:25	Eli: Mas nem todo mundo tem coragem de reclamar. E aí o que fazer.
142.	7:25	Prof: Gente, olha o que o Eli disse. E aí?
143.	7:25	Lilian: Eu reclamo também. É direito.
144.	7:25	Vera: Isso que eu ia falar. É direito do consumidor.
145.	7:26	Prof: Espera aí! O meu foi com o leite. Eu comprei uma caixa de leite no EPA.
146.	7:26	Carlos: Iiiih [...] Azeda?
147.	7:26	Prof: O leite estava dentro do prazo de validade, mas [...]
148.	7:26	<i>((Pesq.: Um aluno faz uma gargalhada macabra enquanto a Profª Marta conta o caso do leite.))</i>
149.	7:26	Prof: Mas estava estragado, viu? E o leite está muito caro. O leite que era [...] Tinha promoção de R\$1,09 ou R\$ 1,18. Esse mesmo leite subiu de preço e foi para R\$2,48. Eu estou falando do leite de caixinha, viu. Tem que tomar cuidado também, reclamar, ir lá e recorrer. Eu liguei, fui lá e devolvi a caixa. Eu não ia deixar passar de jeito nenhum.
150.	7:28	<i>((Pesq.: Os alunos da T trocam comentários sobre os casos relatados na sala.))</i>
151.	7:28	Prof: Outra coisa que está aqui no texto, é o desperdício na embalagem. O nosso lixo, o lixo do mundo moderno tem muita embalagem mesmo, não é? O plástico é um problema. A maioria das embalagens são de plástico. E aí, o que fazer? O que fazer com esse plástico que demora zilhões de anos pra [...]
152.	7:28	André: Decompor.
153.	7:28	Prof: Isso para decompor. Vocês sabem o que a gente pode fazer?
154.	7:28	César: Reciclar.
155.	7:28	Prof: Reciclar, ótimo. Mas não é todo plástico que tem condições de ser reciclado não. Se você não lavar o plástico para colocar no lixo não tem jeito não. Plástico sujo não pode ser reciclado.
156.	7:29	Roberto: Você lava o plástico?
157.	7:29	Prof: Claro! Você tem que lavar.
158.	7:29	Lilian: E depois põe no lixo?
159.	7:29	Prof: E ponho no lixo.
160.	7:29	Lilian: Ah não!
161.	7:29	Roberto: Por que eu vou gastar água? Se ele já vai direto pro lixo, uai!
162.	7:29	<i>((Pesq.: A turma acompanha atenta a discussão entre a Profª Marta, Roberto e Lilian sobre a lavagem do plástico com o objetivo de reciclar.))</i>
163.	7:29	Prof: Mas tem que lavar, gente! Pra ser reciclado o material tem que estar limpo.
164.	7:29	Roberto: Olha a ideia da outra [...] Vou lavar pra depois misturar tudo lá no lixo?
165.	7:29	Lilian: Eu vou lavar o negócio pra depois jogar o troço fora?
166.	7:29	Prof: Isso é falta de [...]
167.	7:29	Iara: De respeito.
168.	7:29	Nina: De ética.
169.	7:29	Débora: Isso mesmo, é falta de conhecimento.
170.	7:29	<i>((Pesq.: A T conversa sobre a questão da reciclagem. Roberto e Lilian se posicionam contrários. Nina, Débora e Iara concordam com a Profª Marta e conversam com Célia sobre isso.))</i>
171.	7:29 a 7:30	Prof: É falta de conhecimento mesmo. Agora tem alguns tipos de embalagem que não dá pra reciclar, por exemplo, o isopor. [...] Lá no meu prédio não tem como reciclar. A gente tem lá os contêineres para colocar o lixo. Mas não dá para reciclar isopor. Eu fico injuriada, porque o isopor vem, em geral, em muitas caixas, protegendo as coisas e ocupa um lugar muito grande, vocês já observaram? Além disso, tem também as próprias embalagens de produtos do supermercado que vem com carne, queijo. São as bandejinhas de isopor e mais um plástico por cima. E o que a gente vai fazer com isso?
172.	7:30	Carla: Nossa, é mesmo.
173.	7:30	Robson: É um exagero. Por isso que no final a gente acaba pagando muito mais.
174.	7:30	Prof: Outro dia eu vi uma coisa muito doida também na televisão, que foi o lixo espacial. Eles estavam descartando uma parte de um satélite no espaço, você ficaram sabendo disso?

(Continua)

Nº	HORA	EVENTO
175.	7:30	((<i>Pesq.: V'A conversam sobre lixo espacial.</i>))
176.	7:30	Nilo.: Olhem só o que o homem está fazendo [...] jogando lixo no espaço.
177.	7:30	César: Oh, nossa! Jogando lixo no espaço!
178.	7:30	Prof.: Alguns disseram que isso desintegra daqui a um tempo, mas, olha se tem cabimento. Pense no que a gente produz, não é? Até isso a gente está fazendo. [...] jogando lixo no espaço.
179.	7:30	Paulo: Isso é doido demais.
180.	7:31	Prof.: Cuidado, viu gente? Fica olhando pro céu aí [...]. Podia cair uma coisa dessas na cabeça do Nícias, não é?
181.	7:31	((<i>Pesq.: A Profª Marta faz uma brincadeira com um dos alunos. A turma acha engraçado e sorri bastante.</i>))
182.	7:31	Prof.: Agora vamos continuar [...]
183.	7:32	Prof.: Vamos para um novo tópico: "A sociedade de consumo e a degradação do meio ambiente". Uma coisa está ligada a outra, é isso que nós estamos falando. Vamos lá [...]. Celso agora é você.
184.	7:33	Celso: Aonde?
185.	7:33	Prof.: Lá em cima, na página 43.
186.	7:33	((<i>Pesq.: A T faz silêncio. Celso se prepara para a leitura e imediatamente começa a ler.</i>))
187.	7:33	Celso: "A sociedade de consumo e a degradação do meio ambiente." [...] "A saúde das pessoas e de outros seres aqui na terra pode ser afetada pelo desenvolvimento tecnológico da sociedade de consumo? O texto a seguir fala sobre isso [...]"
188.	7:33	((<i>Pesq.: A T fica em silêncio e acompanha a leitura de Celso.</i>))
189.	7:33	Celso: "O excessivo crescimento tecnológico criou um ambiente no qual a vida se tornou física e mentalmente doentia. ((<i>fala baixa</i>)) Ar poluído, ruídos irritantes, congestionamento de tráfego, poluentes químicos, riscos de radiação e muitas outras fontes de estresse físico e psicológico passaram a fazer parte da vida cotidiana da maioria das pessoas. ((<i>fala baixa</i>)) Esses múltiplos riscos para a saúde não são apenas subprodutos casuais do progresso tecnológico: são características integrantes de um sistema econômico obcecado com o crescimento e a expansão e que continua a intensificar sua alta tecnologia numa tentativa de aumentar a produtividade. [...] A tecnologia humana está desintegrando ((<i>gaguejou, fala baixa</i>)) e perturbando seriamente os processos ecológicos que sustentam nosso meio ambiente natural e que são a própria base de nossa existência. ((<i>fala acelerada</i>))"
190.	7:33	Prof.: Leia aí no livro do lado azul, a esquerda.
191.	7:34	((<i>Pesq.: Celso lê silenciosamente o quadradinho indicado pela Profª Marta e dirige-lhe uma pergunta.</i>))
192.	7:34	Celso: O que é isso?
193.	7:34	Prof.: É o nome do cara. Pode ler do jeito que está escrito.
194.	7:34	((<i>Pesq.: Celso lê o quadrinho em destaque no livro com informações sobre o autor do texto.</i>))
195.		Celso: "Fritjof Capra, ((<i>fala baixa, gaguejou</i>)) físico austríaco, é hoje um dos principais pensadores que atuam em favor de um novo paradigma científico, ou seja, um novo padrão de pensamento e uma nova forma de abordar os problemas do mundo contemporâneo" ((<i>fala acelerada</i>))"
196.	7:35	Prof.: Pronto, gente? Agora é a Débora. [...] Vamos, Débora?
197.	7:35	((<i>Pesq.: Débora inicia a leitura do texto.</i>))
198.	7:35	Débora: "O texto acima menciona os prejuízos causados à vida e ao meio ambiente pela sociedade de consumo. Você pode citar algum exemplo desse tipo de prejuízo no lugar onde vive? Descreva-o para a sua professora e para seus colegas".
199.	7:35	Prof.: Olha gente, nós vamos deixar essas perguntas do livro para serem respondidas depois, tudo bem? Vamos priorizar a leitura do capítulo agora. Vamos aproveitar o tempo. Continue a leitura Débora.
200.	7:35	Débora: "Com o crescimento da sociedade de consumo, o ritmo das atividades econômicas tornou-se muito mais intenso, o que fez ampliar de maneira considerável a interferência do ser humano sobre a natureza e, indiretamente, atingir a própria saúde humana. Para atender ao grande aumento da produção, foi preciso explorar uma quantidade cada vez maior de recursos. Desse modo, a natureza passou a ser vista apenas como fonte de matérias-primas, o que deflagrou um intenso processo de degradação".
201.	7:35	Prof.: Muito bem. Depois da Débora é a Iara.
202.	7:36	((<i>Pesq.: A Profª Marta faz sinal para a aluna ler. Iara começa a leitura.</i>))
203.	7:36	Iara: "A exploração desenfreada na natureza alcançou níveis sem precedentes em toda a história, ocasionando profundas mudanças nas paisagens terrestres. ((<i>fala baixa</i>)) As florestas e matas são devastadas para ceder lugar às lavouras e pastagens ou apenas para a retirada de madeira, levando um grande número de seres vivos à beira da extinção, como acontece no Brasil e em muitos outros países do mundo; os solos de muitas regiões, como o do Sahel, na África, tornam-se improdutivos devido ao manejo inadequado: ((<i>fala acelerada</i>)) a poluição aumenta a cada dia, seja nas águas continentais e oceânicas, seja na atmosfera de grandes cidades como São Paulo, Los Angeles e Santiago do Chile. ((<i>fala baixa</i>)) Além disso, o lixo acumula-se em quantidades imensas nos maiores centros urbanos, e muitos recursos, sobretudo os energéticos de origem fóssil, já mostram sinais de esgotamento.
204.	7:37	Prof.: Agora é o Douglas.
205.	7:37	Douglas: Onde é pra ler?

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
206.	7:37	Profª: Em baixo, veja aí na página 43
207.	7:37	<i>((Pesq.: Douglas começa a leitura.))</i>
208.	7:37 a 7:38	Douglas: “O aumento vertiginoso de todos esses problemas pode comprometer a manutenção da vida no planeta. Para muitos estudiosos, o modelo de desenvolvimento capitalista, baseado em inovações tecnológicas, na busca do lucro e no aumento contínuo dos níveis de consumo, precisa ser substituído por outro, que leve em consideração os limites suportáveis da natureza e da própria vida. Em muitas regiões do planeta, como nas grandes cidades, o nível de poluição atmosférica é tão elevado que, por isso, muitos habitantes acabam adquirindo diversos problemas no aparelho respiratório. Sobre a cidade do México (foto), a maior aglomeração urbana do globo, paira quase constantemente uma camada de fumaça, chamada <i>smog</i> ”.
209.	7:37	<i>((Pesq.: Douglas leu o trecho lentamente e baixo. Em alguns momentos chegou a soletrar palavras.))</i>
210.	7:38	Profª: Não é só lá, não, gente? Aqui em Belo Horizonte também tem essa questão da fumaça.
211.	7:38	César: É, eu sei. Eu já vi também.
212.	7:38	Fernando: De ozônio?
213.	7:38	Profª: E quando está na época que não chove e o tempo fica seco é horrível.
214.	7:38	Roberto: O ar fica carregado.
215.	7:38	Profª: Fica uma camada cinza mesmo de fumaça nas áreas onde passa muitos carros. São Paulo também é assim. Aí, é aquela quantidade de doenças respiratórias que ataca todo mundo, mas principalmente crianças e adultos. Os hospitais ficam lotados de pessoas passando mal.
216.	7:38	Celso: Mas tem sempre um que polui o ar.
217.	7:38	Nina: É, tem, infelizmente.
218.	7:38	Profª: E já existem estudos e produção de carros menos poluentes. O objetivo é diminuir a quantidade de poluentes no ar, vocês sabiam?
219.	7:38	Vera: O elétrico?
220.	7:38	Roberto: Seria melhor mesmo, eu acho.
221.	7:38	Profª : Sim [...] e tem outros tipos também de combustíveis, inclusive os combustíveis orgânicos que o Brasil está estudando. Essa tecnologia é considerada a mais moderna do mundo, mas ainda está em estudo. Se fosse o álcool, por exemplo, é menos poluente, está certo? Se todos os carros do mundo usassem álcool, seria melhor, sabiam?
222.	7:38	Fernando: Mas ele polui, não polui?
223.	7:38	Profª: Carro a álcool? Polui gente? Olha a pergunta do Fernando.
224.	7:38	<i>((Pesq.: Alguns alunos comentam sobre o carro a álcool.))</i>
225.	7:38	César: É lógico, mas a poluição é menor.
226.	7:38	<i>((Pesq.: V A conversam na sala. Conversas paralelas sobre a questão do álcool.))</i>
227.	7:38	Profª: Agora, eu tenho uma esperança. Todo mundo está consciente da situação. Esse texto foi escrito há 8 anos atrás [...]. Olhem aí no livro nas referências. E o assunto está muito atual, vocês concordam?
228.	7:38	Roberto: Está, [...] Bem atual, olha só?
229.	7:38	<i>((Pesq.: Roberto e Fernando se olham e sorriem, ironizando a atualidade da notícia.))</i>
230.	7:38 a 7:39	Profª: Então, por um lado é ruim. Porque tem 8 anos que a gente está com esse texto aqui, mas as pessoas há 8 anos atrás já pensavam nisso, e hoje, eu acho que estão pensando mais e melhor do que há 8 anos atrás. Eu acho que sim. E vocês?
231.	7:39	Nina: Ah, não está não [...]
232.	7:39	Profª: Você não tem esperança não?
233.	7:39	Nina: Eu não. Eu acho que esse texto já está velho.
234.	7:39	Lilian: Pra mim o texto está novo porque a gente não resolveu o problema da poluição.
235.	7:39	Profª: Mas você não acha que a gente já está sentindo na pele algumas mudanças?
236.	7:39	Nina: Ele é até bonitinho, mas não está batendo com a realidade, não. Eu acho.
237.	7:39	Vera: Oh, Marta [...] Um dia eu fui ao mirante do palácio, sabe? É lá que o meu pai paga promessa. Aí, na hora que a gente estava olhando assim, oh [...], tudo preto, assim, em volta. Daqui não dá pra ver não, mas lá do alto dá pra ver tudo escuro.
238.	7:40	Profª: É mesmo, do alto dá pra ver. É verdade [...]
239.	7:40	<i>((Pesq.: V A comentam a fala de Vera. E em seguida, se calam.))</i>
240.	7:40	Profª: Então está bom, [...] Vamos lá para a página 44. “O desafio energético: a escassez do Petróleo”.
241.	7:40	<i>((Pesq.: A T vira a página do livro.))</i>
242.	7:40	Profª: Depois do Douglas, vou chamar a Mônica. Você pode ler?
243.	7:40	<i>((Pesq.: Mônica inicia imediatamente a leitura do trecho indicado pela Profª Marta.))</i>
244.	7:41	Mônica: “Atualmente, muitos dos recursos naturais que vêm sendo dilapidados pela sociedade capitalista industrial, como os recursos energéticos fósseis, apresentam reserva limitada na natureza. A intensa exploração desses recursos levará a um rápido esgotamento, pois a exemplo do petróleo, esses não são renováveis”. <i>((fala acelerada))</i> Hoje o petróleo é fonte de onde provém cerca de 40% de toda a energia consumida no planeta, mas estima-se <i>((gaguejou))</i> que as reservas conhecidas serão suficientes para atender ao consumo mundial por apenas mais 70 anos. Assim, levanta-se uma questão: como suprir a crescente demanda energética, se o petróleo é um recurso não-renovável?”

(Continua)

Nº	HORA	EVENTO
245.	7:41	<i>((Pesq.: Mônica manifesta dificuldades na leitura do trecho e acompanha a leitura com os dedos.))</i>
246.	7:41	Mônica: Ah, eu não quero ler mais não!
247.	7:41	Prof°: Só mais um pouquinho.
248.	7:41	<i>((Pesq.: Mônica concorda e continua a leitura.))</i>
249.	7:41	Mônica: “Os conhecimentos tecnológicos que a sociedade dispõe atualmente permitiriam que grande parte do petróleo consumido fosse substituído <i>((gaguejou))</i> por outras fontes de energia. Até o final da década de 1990, por exemplo, já haviam sido inventados diferentes tipos de automóveis movidos por fontes alternativas de energia, como o hidrogênio, <i>((gaguejou))</i> a energia solar e alguns tipos de óleos vegetais. Entretanto, o problema como o seu alto custo de produção e comercialização ainda impedem sua fabricação em série.”
250.	7:42	<i>((Pesq.: Mônica leu todo o trecho, acompanhando o mesmo com os dedos. Em alguns momentos ela leu silabando as palavras. Ela concluiu sua leitura um tanto desconcertada.))</i>
251.	7:42	Prof°: Ok. Mônica, está bom. Depois da Mônica [...] é o César!
252.	7:42	<i>((Pesq.: César inicia imediatamente a sua leitura.))</i>
253.	7:42	César: “O fato de o petróleo ser uma das maiores fontes de poluição [...] <i>((fala baixo))</i>
254.	7:42	Prof°: Mais alto!
255.	7:42	<i>((Pesq.: César iniciou a leitura muito baixo. Após o pedido da Profª Marta ele aumenta o tom de voz.))</i>
256.	7:42	César: “[...] do planeta já seria motivo para a sociedade substituí-lo por fontes energéticas menos poluidoras. No entanto, o alto custo do desenvolvimento de novas tecnologias e o desinteresse político e empresarial, entre outros motivos, não permitem, ainda, a utilização em larga escala de fontes alternativas de energia. Veja, no quadro abaixo, algumas dessas fontes energéticas. Existem diferentes fontes alternativas de energia para a substituição de combustíveis fósseis. Grande parte delas causa um impacto ambiental muito pequeno, como as energias eólica e solar, que têm seu problema mais relevante ligado à poluição visual. Outras fontes, no entanto, podem causar maior impacto, como as hidrelétricas.”
257.	7:42	Prof°: Pode ler as alternativas. Vocês já ouviram falar da energia eólica? Ei Nícias? O que é energia eólica?
258.	7:42	Nícias: É energia pelo vento.
259.	7:42	Lilian: Oh!
260.	7:42	<i>((Pesq.: Lilian dá um grito de admiração pela resposta correta do colega.))</i>
261.	7:42	Pedro: Na Bahia tem.
262.	7:42	Eli: Só é possível em lugar com muito vento.
263.	7:42	Prof°: Então vocês já ouviram falar? Que bom.
264.	7:42	Nícias: Ela é muito mais econômica só que é difícil de conseguir.
265.	7:42	Miriam: É, tem que captar o vento. Se não tiver vento não tem energia.
266.	7:43	Prof°: Então, gente, eu lembro de ter discutido isso com vocês na 5ª série. Sempre que aparecia algo relacionado com energia a gente discutia isso. Quem se lembra? A energia eólica é a energia obtida pelo vento. A energia solar é mais divulgada atualmente e mais utilizada. Agora eles já estão começando a usar a energia solar em várias casas. Quando ela surgiu era muito cara. Ela era utilizada em edifícios para aproveitar o sol que batia. Só que agora, as pessoas estão mais criativas, graças a Deus, e estão criando outras formas mais baratas.
267.	7:43	César: É [...] e tem programa na televisão mostrando isso.
268.	7:43	Viviane: O Globo Rural. É [...] de manhã. Pequenas Empresas, Grandes Negócios.
269.	7:43	Roberto: Passou no Fantástico também.
270.	7:43	Nícias: Eu vi no <i>Globo Ecologia</i> .
271.	7:43	Prof°: É mesmo, o <i>Globo Ecologia</i> mostra formas alternativas de baratear esses projetos.
272.	7:43	Nícias: Tem até com garrafa pet. Você já viu?
273.	7:43	Prof°: Então, Nícias, fala para nós sobre o que você já viu sobre energia alternativa.
274.	7:43	André: De garrafa pet?
275.	7:43	Vera: Eu também já vi.
276.	7:43	Nícias: Eu já vi casa construída com garrafa pet. E vi também um hotel que por cima dele tinha garrafas pet.
277.	7:43	<i>((Pesq.: VA fazem comentários sobre diferentes formas alternativas de energia solar.))</i>
278.	7:43	Nina: De garrafa pet eu não vi não. Eu vi foi com caixinha de leite.
279.	7:43	Carlos: É, de caixinha de leite! Tem também.
280.	7:43	Teresa: Eu vi um projeto de casa construída com caixinha de leite porque o material que tem dentro dela é alumínio, plástico e papel.
281.	7:43	<i>((Pesq.: VA comentam sobre diferentes possibilidades para a criação de sistema de energia solar.))</i>
282.	7:43	Luís: Eu vi janela de garrafa.
283.	7:43	Prof°: Então está bom gente, vamos continuar. Vocês agora não vão mais esquecer. O que é mesmo energia eólica?
284.	7:43	Lilian: Energia pelo vento, não é isso?
285.	7:43	Mônica: Isso, pelo vento. Energia através do vento.
286.	7:43	Vera: Eu nunca mais vou esquecer. Foi o Nícias que falou!
287.	7:43	<i>((Pesq.: VA brincam com o Nícias e sorriem por causa do comentário da Vera.))</i>
288.	7:44	Prof°: Então vamos lá. Quem vai ler agora? É o Edimar.

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
289.	7:44	ANI: Não veio não, fessora.
290.	7:44	Profª: Roberto! Você pode ler?
291.	7:44	Roberto: Sim.
292.	7:45	Profª: Então vamos, Roberto. Estamos na energia solar.
293.	7:46	Roberto: “A forma mais utilizada para produzir energia elétrica a partir da luz do sol é por meio de painéis de células fotovoltaicas. <i>((gaguejou))</i> Essas células, quando aquecidas, geram uma corrente de energia e são capazes de transformar em eletricidade cerca de um barra três (1/3) da luz solar captada pelo painel”.
294.	7:46	<i>((Pesq.: A Profª Marta corrige a leitura de Roberto. Alguns alunos riem e conversam. Roberto fez uma leitura muito soletrada. Em alguns momentos foi difícil entender o que ele leu.))</i>
295.	7:46	Profª: Um terço. [...] Psiii! Luís, Josué, são as mesmas pessoas atrapalhando. Podemos continuar Pedro? Agora lê a energia eólica aí.
296.	7:46	Pedro: “As usinas que utilizam energia eólica para gerar eletricidade são compostas por grandes torres com pás, parecidas com hélices <i>((gaguejou))</i> de aviões. O vento movimentam as pás, que geram a energia elétrica. As torres são instaladas em locais de ventos fortes e contínuos.
297.	7:46	Profª: Hélices! <i>((VA repetem: hélices))</i> Nós vamos mudar o nome. Batizar. A eólica é a do Nícias.
298.	7:46	<i>((Pesq.: VA riem da brincadeira da Profª Marta.))</i>
299.	7:48 a 7:49	Profª: Nós temos energia eólica lá no litoral do Ceará, se não estou enganada. No nordeste, tem também em alguns estados nordestinos porque eles ficam no litoral por causa do vento. Para aproveitar, não é? Nos Estados Unidos também é muito utilizada, por exemplo, no estado da Califórnia. Normalmente é próximo de planaltos, por causa da quantidade de vento. E é o tempo todo, viu? Tem que ficar ventando o tempo todo para produzir energia. Então depende muito do lugar. O único problema é a poluição visual. Mas já tem tanta poluição visual por aí.
300.	7:49	<i>((Pesq.: VA e a Profª Marta conversam sobre a energia eólica. Fala conjunta e excesso de ruído.))</i>
301.	7:49	Profª: É preferível ter poluição visual do que outro tipo de poluição, não é? Eu acho. [...] Bom, então vamos lá. Depois do Roberto, é o Marcelo.
302.	7:49	Marcelo: “As usinas hidrelétricas [...]”
303.	7:49	Profª: Hidrelétricas. Que é o nosso maior meio de [...]
304.	7:49	Carlos: Fonte elétrica!
305.	7:51	<i>((Pesq.: Marcelo reinicia a leitura do trecho. Alunos fazem silêncio e acompanham a leitura.))</i>
306.	7:51	Marcelo: “As usinas hidrelétricas utilizam a força das águas para gerar energia. As águas dos rios, represadas, passam por turbinas que ao girar, acionam o gerador de eletricidade. Embora sejam uma fonte de energia <i>((fala acelerada))</i> não poluente, as hidrelétricas interferem no meio ambiente, principalmente quando as água represadas inundam áreas agrícolas ou trechos de mata com grande biodiversidade. A utilização do lixo como fonte de energia é possível por meio do aproveitamento do gás metano, liberado no processo de decomposição da matéria orgânica. Os sistemas de extração desse gás podem ser instalados nos aterros sanitários. Em alguns países, como a Suécia, por exemplo, o lixo é utilizado como fonte de energia para o aquecimento doméstico.”
307.	7:51	<i>((Pesq.: Marcelo termina a sua leitura.))</i>
308.	7:51	Profª: E agora, depois do Marcelo é o Nilo.
309.	7:52	Vera: Você lê bem, Marcelo.
310.	7:52	<i>((Pesq.: Marcelo faz pergunta para a Profª Marta sobre a leitura que ele realizou.))</i>
311.	7:52	Nilo: É o álcool, é?
312.	7:52	Profª: É o álcool, sim.
313.	7:52	<i>((Pesq.: Nilo inicia imediatamente a sua leitura.))</i>
314.	7:52	Nilo: “O álcool é um combustível derivado da cana-de-açúcar. Desde a colheita, até a obtenção do álcool, essa planta passa por muitos processos, como a trituração, a purificação e a destilação. O álcool é um substituto da gasolina como fonte de energia. No entanto, as monoculturas <i>((gaguejou))</i> do açúcar podem interferir no ambiente, devido, por exemplo, ao desmatamento para formar novas áreas de plantio”.
315.	7:52	<i>((Pesq.: Nilo termina a sua leitura.))</i>
316.	7:52	Profª: Para casa!
317.	7:52	<i>((Pesq.: A T manifesta descontentamento com o alerta da Profª Marta e VA protestam.))</i>
318.	7:52	Fernando: Ah, pára Marta, credo!
319.	7:52	Roberto: Se for pra ler, não conte comigo!
320.	7:52	César: Uuuuuh!
321.	7:52	Profª: É para amanhã de manhã! No primeiro horário, entendeu?
322.	7:52	Fernando: Ah, tá joia [...] Pode deixar [...]
323.	7:52	Profª: Vocês vão copiar essas “Fontes alternativas de energia.”
324.	7:52	Fernando: Onde está isso?
325.	7:53	Profª: Você acabou de ler!
326.	7:53	<i>((Pesq.: Lillian manifesta espanto com a tarefa dada pela Profª Marta.))</i>

			(Conclusão)
Nº.	HORA	EVENTO	
327.	7:53	Lilian: Isso tudo aqui!?	
328.	7:53	<i>((Pesq.: V'A protestam contra a atividade proposta.))</i>	
329.	7:53	Lilian: Ah, pára. Marta. não tem como não!	
330.	7:53	Roberto: Não pode tirar xerox não. Marta?	
331.	7:56	<i>((Pesq.: A Profª Marta atende alguns alunos na sua mesa. V'A começam a guardar o material e se preparam para trocar de sala. Toca o sinal de término da aula. Fim da gravação.))</i>	

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 10b-13b, 2007 e gravação, fita 52/53, 09/08/2007.

ANEXO 12
Evento de letramento¹⁴⁰ – Aula de Inglês,¹⁴¹ 8ª série do Ensino Fundamental

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
1.	8:12	<i>((Pesq.: Os alunos entraram na sala de aula de Inglês e ocuparam os seus lugares. Excesso de ruído, fala conjunta. A Professora Carmem separou alguns dicionários de Inglês/Português em sua mesa. Em seguida, a mesma parou e aguardou o silêncio dos alunos. Aos poucos a conversa diminuiu.. Nessa aula a Profª Carmem propôs a entrada no site Kidlink para leitura de depoimentos de adolescente de diferentes países. O Kidlink é uma organização sem fins lucrativos que pretende ajudar os adolescentes a compreender suas possibilidades, estabelecer objetivos para a vida e a desenvolver diferentes habilidades. Criado em 1990, o Kidlink abrange 176 países e seus programas educacionais motivam a aprendizagem e ajudam professores do Ensino Fundamental a desenvolverem atividades curriculares que incentivem a prática da cidadania e a construção de um mundo melhor. Para facilitar o acesso e o manuseio do site, em aula anterior, a Profª Carmem distribuiu folha xerocopiada, com informações sobre o conteúdo do site.))</i>
2.	8:12	Profª: Hi Class!
3.	8:12	Turma: Hi teacher!
4.	8:13	Profª: How are you?
5.	8:13	Turma: I´m fine thanks, and you?
6.	8:13	Profª: I´m fine, too.
7.	8:13	<i>((Pesq.: Vera se levanta e conversa com a Profª Carmem. Aluna volta para sua carteira feliz e faz um breve comentário.))</i>
8.	8:13	Vera: Hu hu!
9.	8:13	Profª: Oitava “F”! Hoje, nós vamos continuar o trabalho no site <i>Kidlink</i> . Vocês vão conhecer os internautas de várias partes do mundo e ler os depoimentos deles sobre as questões que nós já discutimos antes: 1. Who I am? 2. What do I want to be when I grow up? 3. How do I want the world to be better when I grow up? 4. What can you do today, while still being a child, to make this happen sometime in the future? Vocês se lembram da folha que eu dei com o esquema do site?
10.	8:15	Nina: Sim, é para pegar essa folha?
11.	8:15	Profª: Nós vamos para a sala de Informática, ela está livre agora. Vai ser uma ótima oportunidade pra gente continuar o trabalho.
12.	8:15	Roberto: Éba, demorou!
13.	8:15	César: Eu vou nessa!
14.	8:15	Fernando: Nossa, até que enfim cara!
15.	8:15	Vera: Lilian, eu estou com você, viu.
16.	8:15	<i>((Pesq.: Os alunos guardam o material pessoal na mochila e saem da sala em direção ao Laboratório de Informática. É visível o entusiasmo dos mesmos com relação ao uso do computador e entrada no site. No laboratório, os alunos se organizam em duplas a frente de um computador. Cada dupla liga o seu computador conforme instrução afixada na parede. A Profª Carmem retoma com os alunos a tarefa.))</i>
17.	8:20	Profª: Ei gente, pronto? Cada um com sua dupla. Nós vamos entrar no site e ler as respostas dos internautas. Lembrem-se hoje vocês vão ler e anotar ideias interessantes. Depois cada um vai construir o seu depoimento. Lembra aquele esquema que eu dei? Então, a gente vai entrar no nome das pessoas, e nós vamos ver lá qual é a resposta que ela deu para as questões: Quem sou eu? O que eu quero ser quando crescer? Como eu quero que o mundo seja? E a última [...] O que eu estou fazendo agora para no futuro o mundo ser melhor? Quem precisar de dicionário pegue aqui comigo.
18.	8:21	<i>((Pesq.: Ruído, fala conjunta, risos. Nina, Carla e Mônica estão de pé e conversam com a Profª Carmem. Alguns alunos pegam o dicionário disponibilizado pela professora.))</i>
19.	8:21	Profª: É isso mesmo, nós vamos pesquisar sobre o que a gente vai escrever na próxima aula. Entenderam? Leiam e procurem entender a opinião deles. Se tiver alguma dúvida consulte o dicionário. Eu posso ajudar também. Nos dez minutos finais, eu deixo entrar no Orkut. Só nos dez finais, entendeu?
20.	8:21	<i>((Pesq.: Nina faz sinal para a Profª Carmem que se aproxima da mesma. Nina e Denise não conseguiram ligar o computador. A Profª Carmem aponta para outro computador livre e dirige a palavra a Nina.))</i>
21.	8:21	Profª: Tenta aqui de novo! Tenta de novo!

¹⁴⁰ Para essa transcrição foram adotadas as seguintes convenções: **Prof.:** = professor; **VA**= vários alunos; **((Pesq.))**= informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; **T**= turma; [...] = pausa e **ANI** = aluno não identificado.

¹⁴¹ Data: 20/09/2007 – Aula de Inglês, Leitura e Interpretação de Depoimentos de Internautas adolescentes sobre Who I am? What do I want to be when I grow up? How do I want the world to be better when I grow up? What I can do now to make this happen?

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
22.	8:21	<i>((Pesq.: Nina se abaixa perto do computador e tenta ligá-lo de novo. A Profª Carmem ajuda outra dupla))</i>
23.	8:22	João: Não abre não! Eu já desisti do meu.
24.	8:22	Profª: Ó gente! Já tem gravado aí o link, é só entrar!
25.	8:22	Nina e Denise: Ah, conseguimos! Hu... hu!
26.	8:22	<i>((Pesq.: Os alunos acessaram o site: http://www.kidlink.org/english/voice/index.html Logo na página inicial é possível ver depoimentos de vários adolescentes de diferentes países do mundo. Entre eles Nevena, Kevin, Katie e Michelle. A Profª Carmem percebe o engano de algumas duplas e dá novo esclarecimento.</i>
27.	8:23	Profª: Ó gente, não é ponto gov. não. É ponto org. Por isso que vocês aí não entraram. Tenta de novo!
28.	8:23	Edimar e Vander: Falô, fessora!
29.	8:23	<i>((Pesq.: A Profª Carmem passa pelas duplas e ajuda os alunos que ainda estão com dificuldade de acessar o site. A dupla Nina e Denise estão lendo e trocando informações sobre a página inicial do site que contém trechos dos depoimentos de Nevena, Kevin, Katie e Michele.))</i>
30.	8:24 a 8: 29	Nina e Denise: Making our world better: Be friends, no more poverty, no more war, animal's rights, no violence, a clean world and protect our nature, no crime, no gambling, no more racism, no abuse of alcohol, no smoking, recycle and other dream. How do I want our future better? Nevena (from Yugoslavia): Less crimes, violence, garbage and more clean air, nature surrounding us and many polite people. It wouldn't be so good everything to be absolutely perfect, but the mentioned things would make this world much better! That is the world I would like to see in the future. Kevin (from United States): I think governments need to stop giving people necessities for living. History has shown that when people don't have to work they do NOTHING. I think government paid education is good but welfare is useless. Why should we pay other people to do nothing? Katie (from Canada): We can make the world better by starting to make the environment we live in better, not just meaning "no polluting", but also no: bullying, fighting, racism etc. We can start small and expand. Michele (from Brazil): People should love more each other. The basis to make our world better it to love! How do I want our future better? Telling everybody how you want our future better may help change the world the way you want. We suggest that you should do this is by answering this four <i>Kidlink</i> registration questions: 1. Who am I? 2. What do I want to be when I grow up? 3. How do I want the world to be better when I grow up? 4. What can I do now to make this happen? Your answers will end up in a database with all others having the same dream. Now, you and others can count and publish information about all those to influence politicians and others who hold the key to a better future.
31.	8:31	Profª: Ó gente, não é para entrar só no retrato não. Clica no nome deles, viu. Aí vai aparecer a resposta deles. Leia com atenção o que eles responderam para depois pensar como você vai fazer o seu depoimento.
32.	8:31	ANI: Ah, então é isso?
33.	8:31	Profª: Alguém já escreveu um depoimento? Como se escreve um depoimento? Como é que nós vamos enviar esse depoimento? Para que serve? Vocês se lembram da nossa discussão na aula passada?
34.	8:31	Vera: Eu sei! É falar um pouco da gente e das coisas que a gente gosta.
35.	8:31	Nina: Também é contar o que a gente quer ser quando crescer.
36.	8:31	Roberto: É uma rede, não é? Os meninos vão entrar e ler o depoimento da gente e nós vamos ler o deles.
37.	8:32	Profª: Muito bem! É por aí.
38.	8:32	<i>((Pesq.: Vera e Lilian estão lendo o depoimento de Kevin (from United States). Lilian abre o dicionário de Inglês/Português para consultar a palavra hypocritical.))</i>
39.	8:32	Vera e Lilian: Kevin (from United States) Who am I? Well, I make origami during math class (It's a boring class). That may not tell you anything about me but you can tell. I like computers and video games lots more than sports. This is hypocritical perhaps, but I play tennis at school. No thanks to me, (I'm ranked last) but we haven't lost yet. What do I want to be when I grow up? I haven't really decided what I want to do. Maybe I could be one of those computer guys at NASA. I like to fly (I've been up about 5 times). I could do something with that (heck, I'd go into space and tend to jelly fish). How do I want the world to be better when I grow up? I think we need to allow and encourage economic growth while not compromising natural resources. What can I do now to make this happen? I think we need people to argue about the environment while other people argue for the economy.
40.	8:32	Vera: Achou aí, entendeu? Ei Carmem, por favor.
41.	8:33	Profª: Essa palavra pode ter diferentes sentidos, não é? Pode consultar o dicionário mas veja o sentido dela no texto.
42.	8:33	Lilian: Ele gosta de computador, vídeo games e pratica tênis. Ele não decidiu ainda o que ele quer ser. Talvez faça computação. Eu acho que é isso mesmo.
43.	8:34	<i>((Pesq.: Vera e Lilian anotam na folha algumas informações sobre Kevin. A dupla troca impressões sobre as escolhas de Kevin))</i>
44.	8:34	Profª: Gente, esta é uma atividade colaborativa. Quem tem mais habilidade com internet ajuda o outro. Quem tem mais facilidade com o Inglês tira a dúvida do outro. Se precisar me chame também.

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
45.	8:34	Vander: Ei Carmem, ô fessora! Você pode vir aqui.
46.	8:35	Edimar: Eu acho que é isso, vamos ver com a Carmem.
47.	8:35	<i>((Pesq.: Vander e Edimar estão lendo o depoimento de Michelle, uma adolescente brasileira.))</i>
48.	8:35	Edimar e Vander: Michele (from Brazil) <i>Who am I ?</i> I am Michele. I'm interested in making new friends. I am concerned about violence. I am very humble and love pets, specially my dogs Drika and Luk. <i>What do I want to be when I grow up?</i> I want to be a teacher. I want to study at a public university and become a teacher there. I want the world to be free of violence. I believe that God will help people to find a way to quit violence. [...] <i>What can I do now to make this happen?</i> I can start doing my best to help anyone who needs me, including poor children.
49.	8:35	Profª: Oi, pode falar.
50.	8:35	Edimar: O que é humble?
51.	8:36	Profª: É uma característica da pessoa. Ela se considera modesta.
52.	8:36	Vander: Tem outra coisa aqui. Veja se a gente entendeu direito. [...] Quando ela diz: I am concerned about violence. Significa que ela está preocupada com a violência. É isso?
53.	8:36	Profª: Isso, muito bem!
54.	8:36	<i>((Pesq.: Edimar e Vander comemoram a aprovação da Profª Carmem com gestos e expressões.))</i>
55.	8:36	Edimar: Yes!
56.	8:36	Vander: Valeu, fessora.
57.	8:36	Profª: Vocês já leram o depoimento da Shinjinee? A indiana.
58.	8:36	Nina: Cadê, eu não vi ainda não.
59.	8:36	Fernando: Nossa, mais que nome! Coitada dessa menina.
60.	8:36	<i>((Pesq.: Edimar e Vander fecham o depoimento de Kevin e entram no depoimento de Shinjinee, da Índia. Eles trocam informações sobre o depoimento da adolescente indiana))</i>
61.	8:36	Cesar e Fernando: Shinjinee (from Índia) <i>Who am I ?</i> I am an 11 year old girl who loves reading, watching news programmers, taking part in debates and elocution; I am concerned about the threat of war and terrorism that always seems to loom large over our world. I have a dog and cat as my pets and watching them comfortably together makes me wonder why we humans cannot do the same. <i>What do I want to be when I grow up?</i> I would like to be a lawyer and fight for the rights of the underprivileged; alternately, I might be a human rights activist or a politician as these people can really make a difference to our world. <i>How do I want the world to be better when I grow up?</i> I would like to see more tolerance among people; they should be appreciative of others viewpoints. I would like to see more participation of elderly people towards environmental conservation as they can show youngsters that even though the former's days are numbered they are trying to leave a cleaner environment for us - this message will filter down to the younger generation more potently. <i>What can I do now to make this happen?</i> I can organize street-plays with my friends to make people more aware of environmental issues. I would also like to travel to different countries to spread a message of peace and tolerance to one and all.
62.	8:36	Fernando: O dela é grande demais.
63.	8:36	César: Nossa, meu! Ah não! Que isso, vai demorar.
64.	8:36	Fernando: Vamos ver o que ela quer.
65.	8:36	<i>((Pesq.: Fernando e César decidem ler o depoimento de Shinjinee da Índia. Sônia chega perto da Profª Carmem faz um comentário baixinho e fica parada esperando a resposta dela. A Profª Carmem dá uma informação para toda a classe.))</i>
66.	8:36	Profª: Gente, com relação ao cuidado com o planeta tem tanta coisa pra dizer, não é. Pensa um pouco. Pode ser, por exemplo, preservação da natureza, preservação da água, viver melhor sem violência. Cada um tem que pensar como gostaria que o mundo fosse. E então você vai escrever isso.
67.	8:36	<i>((Pesq.: Sônia põe a mão no braço da Profª Carmem e lhe chama novamente. A Profª Carmem acompanha Sônia até o computador e se abaixa para ver o que a dupla estava fazendo.))</i>
68.	8:38	Profª: Muito bem, é isso mesmo.
69.	8:37	Sônia e Débora: Hu ... Hu!
70.	8:37	<i>((Pesq.: Sônia e Débora comemoram o retorno da Prof. Carmem com palmas. Algumas duplas, após leitura de alguns depoimentos começaram a produzir o seu. A Profª Carmem sai para atender outra dupla. Com o apoio do dicionário e trabalhando em dupla dá para perceber que os alunos compreendem em linhas gerais os depoimentos dos internautas. A leitura é instrumental. Alguns alunos traduzem para o Português o que o internauta escreveu em Inglês. Outros pedem ajuda a Profª Carmem ou a colegas na sala com maior desenvolvimento em Inglês. Apenas um aluno nessa turma faz Curso de Inglês em escola particular e tem um desempenho melhor na leitura e na escrita em Inglês.))</i>
71.	8:37	Profª: Ei 8F, vamos lá senão não vai dar tempo. Anote aquilo que você acha importante de cada internauta. Consulte o dicionário. Eu vou ajudar também. Lembre-se que você vai montar o seu depois.
72.	8:37	Nina: Eu quero ser enfermeira. Como eu coloco então, Como é que é?

(Continua)

Nº.	HORA	EVENTO
73.	8:37	Vera: É com o verbo to be.
74.	8:37	Profª: Como assim? [...] To be a nurse. Olha aqui! <i>((apontando para o quadro))</i>
75.	8:37	<i>((Pesq.: A Profª Carmem escreveu no quadro a frase: I wish to be a nurse e mostrou para Nina. VA chegou perto da Profª Carmem e solicitam ajuda. Em geral querem confirmar tradução de termos do Inglês para o Português.))</i>
76.	8:37	ANI: Ó fessora, me ajuda aqui!
77.	8:37	<i>((Pesq.: A dupla formada por Carla e Iara está lendo o depoimento de Sophie, da Irlanda. As duas fazem comentários sobre o depoimento. Iara demonstra maior habilidade no uso do computador. Já Carla, demonstra ter compreendido o texto de Sophie e esclarece o sentido de alguns termos. Ela faz algumas anotações no caderno sobre o que achou importante. Incentiva Iara a tomar notas também do que gostou. Iara e Carla trocam informações sobre o que gostariam de escrever no próprio texto.))</i>
78.	8:37 a 8:42	Carla e Iara: Sophie (from Irland) <i>Who am I ?</i> I am a 13 year old girl from Ireland. I have a generally positive outlook on life. I love reading, writing and learning about the peoples of the world. I love children and schools very much. I would consider myself a peaceful Republican (that means I support the reunification of Ireland, but only through peaceful means). <i>What do I want to be when I grow up?</i> When I reach adulthood, I wish to become a primary school teacher, and anthropologist and a writer of children's fiction and non-fiction. I also hope to do some political activism and humanitarian work. <i>How do I want the world to be better when I grow up?</i> When I grow up I would like to travel to Africa and Asia and teach in schools there. I would also like to set up many children's homes and schools all over the world. <i>What can I do now to make this happen?</i> I believe that emotions create an energy which blows around the world like wind and affects every person. Therefore I always put others before myself, and treat others as I would like to be treated.
79.	8:42	Iara: A Sophie quer ser tanta coisa: professora, antropologista e escritora. Vai ter que estudar muito.
80.	8:42	Carla: Ela quer dar aulas para crianças da África e da Ásia. Muito legal. gostei. Eu também quero ser professora. Estou pensando o que vou colocar no meu depoimento.
81.	8:42	Iara: Quero o meu bem legal! [...] Olha aí o que é blows?
82.	8:43	Carla: Soprar, encher, inflamar. Fica melhor contagiar. Energia que contagia.
83.	8:43	<i>((Pesq.: A Profª Carmem passa pelas duplas e continua ajudando. Fernando levanta do seu lugar, mexe com Iara e sorri. Em seguida pega um dicionário na mesa.))</i>
84.	8:43	Carla: Ei Fernando você já se decidiu? O que você quer fazer quando crescer?
85.	8:44	Fernando: Quando eu crescer? Ah, [...] eu quero ser um homem. Um homem bom. Eu quero um mundo de paz e de amor.
86.	8:45	Profª: Ó gente, não pode traduzir ao pé da letra não. Como seria: "Eu tenho 13 anos"?
87.	8:45	VA: I'm thirteen years old.
88.	8:45	<i>((Pesq.: A Profª Carmem enfatiza as perguntas e olha atentamente para a turma, esperando a resposta deles. Em seguida ela escreve no quadro a resposta dada pelos alunos.))</i>
89.	8:46	Profª: Outra questão aqui: "Eu sou aluno da EMPEP".
90.	8:46	VA: I'm a student at EMPEP.
91.	8:46	Lilian: Carmem, como eu escrevo: "Eu amo você demais"?
92.	8:46	Profª: I love you very much. [...] Ah, outra coisa, como eu digo: "Eu gosto de jogar futebol"?
93.	8:46	<i>((Pesq.: Algumas duplas estão conversando alto. Há barulho dentro e fora da sala.))</i>
94.	8:47	VA: I like play soccer!
95.	8:47	Profª: Ó 8F, psiiiu, por favor. Ó gente, vamos colaborar aí. É para falar mais baixo! Você releu o que foi escrito? Quem ler o seu depoimento vai entender?
96.	8:47	<i>((Pesq.: Ao transitar pela sala e acompanhar o trabalho dos alunos, a Profª Carmem viu que algumas duplas após ler depoimentos de alguns internautas começaram a escrever o seu depoimento. Ela então chamou atenção para alguns pontos a serem considerados na escrita.))</i>
97.	8:47	Profª: Vamos ver outro exemplo aqui: Como eu digo: "Eu odeio jogar peteca"?
98.	8:48	V.A: I hate to play peteca!
99.	8:48	<i>((Pesq.: A dupla André e Luís estão lendo o depoimento da internauta Olga - de Norway. André lembra que a Profª Carmem havia trabalhado esse texto numa aula de Inglês))</i>
100.	8:49	André: Esse texto aqui a Carmem já deu pra gente ler. Eu tenho certeza. Foi ele mesmo. O nome da menina era Olga. Você lembra?
101.	8:49	Luís: Sei não. [...] Eu acho que não li não.
102.	8:49	André: É ela mesmo. Ela toca piano e gosta de Chopin.
103.	8:49	Luís: Chopin, quem é esse cara?
104.	8:49	André: É um compositor famoso no mundo inteiro.
105.	8:49	Luís: É mesmo?

(Conclusão)

Nº.	HORA	EVENTO
106.	8:49	André e Luís: Olga (from Norway) <i>Who am I?</i> Hi! My name is Olga and I live in Norway. I am a girl that likes to play the piano, read books and swim. I go to two schools, one music school and one international school. I like to participate in piano competitions and my favorite composer is Chopin. I play and listen to classical music only. I can speak and write English, Norwegian and Polish. I know a little bit of French too, but only the standard words.
	a	<i>What do I want to be when I grow up?</i> I am not sure what I will be, but I have thought of becoming a concert pianist and my big dream is to participate and win the Chopin competition in Warsaw in 2010.
	8:52	<i>How do I want the world to be better when I grow up?</i> I want the world to be a better place to live. I want every single person to feel happy and satisfied with their lives. I hope that the world will be better for all people that they have enough food, water, education and health service. I think we on Earth should treat nature with respect and take care of the animals, plants and other things that live on our planet. <i>What can I do now to make this happen?</i> I can save money from my piano concerts and send it to poor children. I have done that before and I am thinking of doing it again.
107.	8:52	Luís: Anota aí pra gente procurar: standard.
108.	8:52	André: Acho que não precisa não. Aqui ela está falando que sabe um pouquinho de francês também.
109.	8:52	Luís: Pelo jeito, essa menina é abonada.
110.	8:52	André: Com essa crise garantir comida, água, educação e saúde para todos não vai ser fácil não.
111.	8:52	Luís: Primeiro mundo, meu!
112.	8:52	André: É, mas ela está pensando nos países pobres também.
113.	8:52	<i>((Pesq.: André é o único aluno da 8F que tem a oportunidade de cursar Inglês no ICBEU, uma das conceituadas escolas de cursos de língua da capital, duas vezes por semana após o turno escolar. Sônia sai do seu lugar e vai até a Profª Carmem para tirar uma dívida. A Profª Carmem escreve no quadro as seguintes expressões: first name, last name. Em seguida, continua orientando a mesma sobre como montar a sua apresentação.))</i>
114.	8:53	Profª: [...] Você leu vários depoimentos, não foi? Agora você vai escrever o seu. Vai falar sobre você mesma. Por exemplo, você é uma menina, tem tantos anos, gosta de fazer determinadas atividades, entendeu? Você vai escrever sobre o que gostaria que as pessoas soubessem.
115.	8:53	Sônia: Agora entendi, está bom.
116.	8:53	Profª: Viu como é fácil?
117.	8:53	Sônia: Tem que escrever tudo?
118.	8:53	Profª: Não, escreva o que você quiser sobre as suas experiências, sonhos e desejos.
119.	8:53	Sônia: Já sei agora.
120.	8:53	Fernando: Ei Carmem, a gente pode entrar agora?
121.	8:53	Profª: O quê? Espera aí.
122.	8:54	Fernando: Entrar no Orkut.
123.	8:55	Roberto: Ah não, ela prometeu. Já deu o tempo.
124.	8:55	Profª: Pode
125.	8:56	Fernando: Óba, demorou!
126.	8:57	Profª: Ó gente, deixa eu falar do dicionário. [...] O dicionário é uma ferramenta muito importante. Só que tem horas que não dá certo retirar a palavra e pronto. Tem que ver se a palavra procurada ficará adequada na frase. Tem que olhar o contexto. Então, troque ideias com os colegas, me chama se não tiver fazendo sentido, viu?
127.	8:57	<i>((Pesq.: Alguns alunos começam a guardar o material. Outros estão no Orkut, MSN conforme prometido pela Profª Carmem. Nina e Vera recolhem os dicionários utilizados na aula pelas duplas.))</i>
128.	8:58	Elso: Opa! Espera aí eu estou usando ainda, menina.
129.	8:58	Vera: É mesmo, deixa de ser chato, anda logo.
130.	8:58	Profª: Deixa eu lembrar uma coisa aqui. Cada um tem que adiantar em casa a sua apresentação. Na próxima semana nós vamos terminar essa atividade, viu?
131.	8:58	Douglas: Falou, fessora!
132.	8:58	Nina: Eu estou terminando.
133.	8:59	Lilian: É, deixa eu ler o seu?
134.	8:59	Nina: Não, vou passar a limpo ainda.
135.	8:59	<i>((Pesq.: Alguns alunos saem em direção a sala de Ciências. Risos, fala conjunta, excesso de ruído. Outros alunos ainda estão no computador navegando em outros sites. Fim da gravação.))</i>

Fonte: Notas de campo etnográficas, Caderno 2, p. 83-84, 2007 e gravação, fita 69, 20/9/2007.