

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

**O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de
apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos**

Belo Horizonte
2011

Maíra Tomayno de Melo Dias

**O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de
apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos**

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

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011

D541p
T

Dias, Maíra Tomayno de Melo, 1983-
O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos / Maíra Tomayno de Melo Dias. - UFMG/FaE, 2011.
250 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria de Fátima Cardoso Gomes.
Co-orientadora : Delaine Cafiero Bicalho.
Bibliografia : f. 229-238.
Apêndices : f. 239.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Letramento -- Teses. 4. Linguagem -- Aspectos sociais -- Teses.
I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso. III. Bicalho, Delaine Cafiero. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.412

Catlogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos**, de autoria da mestranda **Maíra Tomayno de Melo Dias**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Orientadora
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho – Co-orientadora
Faculdade de Letras (FALE/UFMG)

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken
Departamento de Psicologia (DPSIC/UFSJ)

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos (Suplente)
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli (Suplente)
Faculdade de Letras (FALE/UFMG)

Belo Horizonte, 25 de março de 2011

*À minha família querida,
por me ensinar o que é o amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

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

À Deus, nosso Pai e Criador por iluminar meu caminho e me dar forças pra continuar.

À Mafá, pela generosa condução do processo de orientação, pelo envolvimento em cada palavra escrita, pelo carinho, confiança e incentivo em todas as horas. Você tem marcado sua presença em minha vida de maneira muito especial.

À Delaine, pela disponibilidade, pela orientação atenta e criteriosa.

À minha mãe, pelo exemplo, pelo esforço empreendido em minha formação, pelas demonstrações de amor infinito.

Ao Lucas, meu amor, meu companheiro de todas as horas, pelo apoio, compreensão e certeza de que eu conseguiria concluir este trabalho.

Aos filhos amados, razões da minha vida, João Lucas e Ana Beatriz, pela compreensão das minhas ausências, por me receberem sempre com sorrisos, beijos e abraços.

À minha irmã querida, pela amizade e carinho.

A todos os meus amigos e familiares, em especial a Tibelinha, Tio Aurélio, Tio Alexandre, Vó Célia, Vó Nair, Vô Márcio, João Paulo, Cacá, Kênia e Alcione, por vivenciarem junto comigo os melhores momentos e também os mais difíceis.

Aos meus cunhados Francisco e Hugo, por emprestarem seus dons a este trabalho.

Aos professores desta banca examinadora, Maria Lúcia Castanheira, Carlos Henrique de Souza Gerken, Carla Viana Coscarelli e Regina Helena de Freitas Campos por dialogarem comigo e contribuírem para o enriquecimento desse trabalho.

Às professoras e alunos participantes desta pesquisa, e em especial à Luciana por tantas oportunidades de aprendizagem.

À Patrícia, parceira de pesquisa, por ter compartilhado comigo esse processo de construção de novos saberes.

Aos amigos da pós-graduação, em especial, a Miriam Gregório e Vanessa Neves, por trazerem inúmeras contribuições à esse trabalho.

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

À Lúcia e Rômulo, pelo compromisso, competência e suporte dado na revisão português e formatação do texto da dissertação.

Ao CNPq, pelo financiamento da minha pesquisa, possibilitando assim a dedicação exclusiva ao Curso de Mestrado.

*A mente que se abre a uma nova idéia
jamais volta ao seu tamanho original.*

Albert Einstein

RESUMO

O presente trabalho visa ampliar a compreensão do processo de apropriação dos sentidos da leitura de crianças e jovens e adultos alfabetizando a partir da investigação do papel da linguagem em uso nas salas de aula desses sujeitos. Apresentamos o resultado de uma pesquisa etnográfica que teve como foco duas turmas iniciais de alfabetização de duas escolas públicas diferentes localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A coleta de dados foi realizada durante um ano por meio da observação participante, notas de campo, análise de artefatos do grupo, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio. O enfoque teórico-metodológico adotado baseia-se na abordagem Histórico-Cultural, fundamentada na teoria sobre o desenvolvimento humano de Lev S. Vygotsky (VYGOTSKY, 1934/1993; 1979; 1989; GOMES, 2004; GOMES e MONTEIRO, 2005) e nos pressupostos da Etnografia Interacional (SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C., 2007): Sociolinguística Interacional, Análise Crítica do Discurso e Antropologia Cognitiva, a saber. Também foram consideradas as contribuições da teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin e dos estudos recentes da área de alfabetização e letramento, com foco nas relações entre linguagem e leitura (BAKHTIN, 1992; 1979; STREET, 1984; 2002; 2009; HEATH, 1983; ROJO, 2004; SOARES, 1998; 2002; CAFIERO, 2005). A análise do processo de ensino aprendizagem da leitura construído nas interações e ações dos alfabetizando, possibilitou conhecer o que e como leem, para quem leem, quando e onde leem e quais os efeitos da linguagem em uso, ou seja, do contexto, das dimensões comunicativas e sociais instauradas em cada sala de aula no processo de desenvolvimento das capacidades leitoras desses sujeitos. Em relação à sala de aula da EJA foi possível perceber que a linguagem produzida e interpretada nos discursos e ações do grupo estudado funcionou como meio de comunicação, como modo de organizar as interações. Contudo, não possibilitou estudo e reflexão sobre o que se leu, sobre os objetivos da leitura, e sobre o processo de apropriação desse bem cultural. As capacidades específicas do domínio da leitura desenvolvidas nessa sala de aula se restringiram às habilidades e aos conhecimentos relativos à decifração. Ao contrário do que aconteceu na sala de aula da EJA, as capacidades relativas à decodificação foram trabalhadas em consonância com as capacidades de compreensão de textos e com os usos e funções da língua escrita. A linguagem em uso pelas crianças e pela professora, ou seja, a linguagem produzida e interpretada nos discursos e ações desse grupo estudado possibilitou o estudo e reflexão sobre o que se leu, sobre os objetivos da leitura, e sobre o processo de apropriação desse bem cultural. Mais do que isso, instaurou-se na sala de aula uma relação dialógica de respeito e valorização da cooperação mútua. Dessa forma, as interações vivenciadas em sala de aula pelos sujeitos pesquisados permitiram tornar visível que a leitura é uma prática social, e não se configura somente como habilidades técnicas e neutras, pois está imersa em princípios epistemológicos construídos socialmente. A implicação dessa concepção de leitura para a área da alfabetização reafirma a necessidade de se ensinar a “tecnologia” da leitura e da escrita sem, contudo, deixar de lado as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler e escrever.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; linguagem em uso.

ABSTRACT

This paper aims to contrast process of appropriation of the meanings in reading of adults and children who are in the process of literacy from the investigation of the role of language in use in the classrooms of these participants. We present the results of an ethnographic study that it was focused on two classes of initial literacy in two different public schools located in the city of Belo Horizonte, in Minas Gerais, Brazil. Data collection was performed during one year through participant observation, field notes, analysis of the group's artifacts, interviews, photographs, video and audio recordings. The theoretical and methodological approach adopted is based on a historical-cultural approach, based on the theory of human development founded by Lev S. Vygotsky (VYGOTSKY, 1934/1993; 1979; 1989; GOMES, 2004; GOMES e MONTEIRO, 2005, GOMES 2004, GOMES e MONTEIRO, 2005) and assumptions of Interactional Ethnography (SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, M. L; GREEN, J. L.; DIXON, C., 2007): Interactional Sociolinguistics, Critical Discourse Analysis and Cognitive Anthropology, viz. We also considered the contributions of the Bakhtin's dialogic theory and recent studies in the literacy area, focusing on the relationship between language and reading (BAKHTIN, 1992, 1979; STREET, 1984, 2002, 2009; HEATH, 1983; ROJO, 2004; SOARES, 1998, 2002; CAFIERO, 2005). The analysis of the teaching and learning process of reading, constructed within the interactions and actions of learners, made possible the understanding of what and how they read, for whom they read, when and where they read, and which are the effects of the language in use, i.e., of the context, of the communicative and social dimensions established in each classroom in the developing process of those students' reading skills. In relation to the Adult Education classroom, it was possible to notice that the language produced and interpreted in the speeches and actions of the studied group worked as a means of communication, as a way to organize the interactions. However, it did not make possible a study and reflection about what they have read, about the aims of the reading, and about the process of appropriation of this cultural asset. The reading skills specific capacities developed in that classroom are restricted to the skills and knowledge related to deciphering. Unlike what happened in the Adult Education classroom, the capacities which are relative to decoding were developed together with the capacities of text comprehension and with the uses and functions of written language. The language in use by children and the teacher, there is, the language produced and interpreted in the speeches and actions of this studied group made possible the study and reflection about what they read, about the reading aims, and about the process of appropriation of that cultural asset. Even more than that, it was established in the classroom a dialogical relationship with respect and appreciation of mutual cooperation. Thus, the interactions experienced by the researched students in the classroom provided the opportunity of making visible that reading is a social practice, and it does not configure itself exclusively as neutral and technical skills, since it is absorbed in socially constructed epistemological principles. The implication of this conception of reading to the area of literacy reaffirms the need to teach the "technology" of reading and writing, but without neglecting the social, political and ideological dimensions of the act of teaching of how to read and write.

Key-words: literacy; language in use.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – SAEB	40
GRÁFICO 2 – Perfil dos alunos do CP – Faixa etária	77
GRÁFICO 3 – Pertença étnica dos alunos CP	78
GRÁFICO 4 – Perfil dos alunos da EMHR – Faixa etária	87
GRÁFICO 5 – Pertença étnica dos alunos EMHR	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	<i>Lay out</i> da sala de aula das crianças	75
FIGURA 2 –	<i>Lay out</i> da sala de aula dos adultos.....	85
FIGURA 3 –	Folha xerocada do texto “O jabuti e a jiboia”	98
FIGURA 4 –	Folha xerocada de exercícios	105
FIGURA 5 –	Folha xerocada do texto: Joca e Júlia.....	118
FIGURA 6 –	Leitura da aluna Fabiana – 08/06/06	119
FIGURA 7 –	“Folha das famílias silábicas”	124
FIGURA 8 –	Folha xerocada do texto “A girafa” entregue pela professora	132
FIGURA 9 –	Reprodução da página do caderno de José Geraldo que contém a atividade de ditado mudo	141
FIGURA 10 –	Reprodução da página do caderno de José Geraldo que contém a atividade de ditado mudo	142
FIGURA 11 –	Alunos escolhendo livros para leitura com auxílio da professora...	152
FIGURA 12 –	Leitura da poesia “A casa” pela aluna Lara.....	165
FIGURA 13 –	Leitura do livro <i>O Menino Maluquinho</i> pela professora na roda de história	167
FIGURA 14 –	Capa do livro <i>O Menino Maluquinho</i>	174
FIGURA 15 –	Ilustração do livro <i>O Menino Maluquinho</i> , p. 5	175
FIGURA 16 –	Reprodução da atividade do livro didático	183
FIGURA 17 –	Reprodução da atividade do livro didático	184
FIGURA 18 –	Reprodução da folha xerocada entregue pela professora	185
FIGURA 19 –	Lista de rimas para a palavra pipoca	214

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Evolução dos Níveis de Alfabetismo – INAF (2005-2009)	42
QUADRO 2 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa.....	65
QUADRO 3 – Mapa de eventos	69
QUADRO 4 – Sinais utilizados nas transcrições	70
QUADRO 5 – Gêneros textuais e esferas da atividade humana presentes na sala de aula da EMHR em 2006.....	94
QUADRO 6 – Gêneros textuais e esferas da atividade humana que fazem parte do uso diário dos alunos da EMHR.....	95
QUADRO 7 – Mapa de eventos da aula do dia 8 de junho de 2006	97
QUADRO 8 – Sequência interacional – Conversa entre Emília e Sebastião.....	100
QUADRO 9 – Sequência interacional – Resolução oral do exercício 3 da folha xerocada	107
QUADRO 10 – Sequência interacional – Justificando o uso do texto didático “O jabuti e a jiboia”.....	110
QUADRO 11 – Sequência interacional – Trecho da leitura oral individual do texto: “Joca e Júlia” pela aluna Fabiana	119
QUADRO 12 – Sequência interacional – Trecho da leitura oral individual do texto: “A girafa” pelo aluno José Geraldo.....	127
QUADRO 13 – Mapa de eventos da aula do dia 25 de maio de 2006	139
QUADRO 14 – Sequência interacional – Explicação do exercício de partição e contagem de sílabas de palavras pela professora.....	146
QUADRO 15 – Sequências interacionais: Leitura de Fabiana para a professora e para a colega Luciene.....	153
QUADRO 16 – Mapa de eventos da aula do dia 11 de abril de 2006	160
QUADRO 17 – Sequência Interacional – Conversa sobre o uso do quadro negro.....	161
QUADRO 18 – Sequência interacional – Preparação para a leitura do livro <i>O Menino Maluquinho</i>	168
QUADRO 19 – Sequência interacional – Trecho da leitura do livro <i>O Menino Maluquinho</i>	178
QUADRO 20 – Sequência Interacional – Organizando os nomes dos alunos em ordem alfabética – Ana Carolina e Alícia	187

QUADRO 21 – Mapa de eventos da aula do dia 23 de maio de 2006	191
QUADRO 22 – Sequência interacional – Conversando e verificando a “chegada”, primeiro item da rotina do dia.....	193
QUADRO 23 – Sequência Interacional – Explicando a tarefa de produção escrita	196
QUADRO 24 – Sequência interacional – Trecho da Roda de Conversa	200
QUADRO 25 – Sequência interacional – Leitura oral do livro <i>A vassoura da bruxa</i> pela professora	204
QUADRO 26 – Gêneros textuais e esferas da atividade humana explorados na sala de aula do CP em 2006	217
QUADRO 27 – Gêneros textuais e esferas da atividade humana que fazem parte do uso diário dos alunos do CP	218
QUADRO 28 – Contrastando as práticas de leitura realizadas nas salas de aula das crianças e dos adultos	221

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Câmara de Educação Básica
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONFINTEA	<i>Conferência Internacional de Educação de Adultos</i>
CP	Centro Pedagógico
CTBS	<i>Califórnia Test of Basic Skills</i>
EF	Ensino Fundamental
EFNA	Ensino Fundamental de Nove Anos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMHR	Escola Municipal Honorina Rabelo
FaE	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico – Cultural na sala de aula
GTD	Grupo de Trabalho Diferenciado
GTI	Grupo de Trabalho Intensificado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPED	Laboratório de Psicologia e Educação – Helena Antipoff
NAIP	Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica
ONG	Organização Não Governamental
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação

Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAS	Setor de Apoio à Saúde
SBCDG	<i>Santa Barbara Classroom Discourse Group</i> (Grupo de Discussão da Sala de Aula de Santa Bárbara)
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDP	Zonas de Desenvolvimento Proximal/Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
DA TRAJETÓRIA À PESQUISA	19
Capítulo 1 – DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.1 Configurações atuais do processo de ensino – aprendizagem da leitura: contextos de produção	30
1.1.1 A Educação de Jovens e Adultos	31
1.1.2 O Ensino Fundamental de nove anos e as crianças de seis anos na escola	35
1.1.3 A proficiência da leitura de crianças e adultos e os sistemas de avaliação	39
Capítulo 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
2.1 Principais conceitos da orientação teórico-metodológica	44
2.1.1 Linguagem em uso: uma construção histórico-cultural	45
2.1.2 A leitura e os processos de alfabetização e letramento	49
2.2 As abordagens etnográficas	54
2.2.1 A etnografia interacional	56
2.2.1.1 A antropologia cognitiva	57
2.2.1.2 Sociolinguística Interacional	58
2.2.1.3 A análise crítica do discurso	61
2.3 O desenho da pesquisa	63
2.3.1 A coleta de dados	67
Capítulo 3 – CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA	72
3.1 A Escola Pública Federal	72
3.1.1 A sala de aula das crianças	75
3.1.2 Os participantes da pesquisa	76
3.1.3 A vida diária na sala de aula das crianças	79
3.2 A Escola Pública Municipal	82
3.2.1 A sala de aula dos adultos	84

3.2.2	Os participantes da pesquisa	86
3.2.3	A vida diária na sala de aula dos adultos	88
3.3	Contrastando os contextos de produção da pesquisa	89

Capítulo 4 – PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA NA SALA DE AULA – SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM CONSTRUÇÃO

4.1	Contextualizando a aprendizagem da leitura na EJA	93
4.2	Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula dos jovens e adultos na aula do dia 8 de junho de 2006.....	96
4.2.1	Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades	98
4.2.2	Evento 2 – Escrita do nome da cidade e da data do dia no quadro negro pela professora com ajuda dos alunos.....	101
4.2.3	Evento 3 – Leitura oral coletiva do texto: “O jabuti e a jiboia” da folha xerocada entregue na aula anterior (07/06/2006)	103
4.2.4	Evento 4 – Reprodução dos exercícios 1 e 3 da folha xerocada no quadro negro pela professora e resolução coletiva.....	104
4.2.5	Evento 5 – Reprodução do exercício 4 da folha xerocada no quadro negro pela professora e cópia do exercício no caderno pelos alunos....	115
4.2.6	Evento 6 – Leitura oral coletiva das palavras do exercício 4	133
4.2.7	Evento 7 – Reprodução no quadro negro e resolução coletiva de exercício de ordenação de sílabas	137
4.3	Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula dos jovens e adultos na aula do dia 25 de maio de 2006.....	138
4.3.1	Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades, entrega de exercício de ditado mudo e explicação no quadro pela professora	140
4.3.2	Resolução individual e coletiva do exercício	143
4.3.3	Reprodução no quadro negro e resolução oral coletiva de exercício de separação e contagem de sílabas de palavras	144
4.3.4	Evento 4 – Oficina de leitura	150

Capítulo 5 – PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA NA SALA DE AULA DO CP: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM CONSTRUÇÃO	159
5.1 Contextualizando a aprendizagem da leitura na sala de aula das crianças	159
5.2 Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula das crianças na aula do dia 11 de abril de 2006.....	160
5.2.1 Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades....	161
5.2.2 Evento 2 – Escrita da rotina do dia no quadro negro pela professora	163
5.2.3 Evento 3 – Recitação coletiva de poemas	164
5.2.4 Evento 4 – Leitura oral do livro <i>O Menino Maluquinho</i> pela professora .	167
5.2.5 Evento 4 – Extrapolação da atividade “agenda” proposta pelo livro didático	182
5.3 Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula das crianças na aula do dia 23 de maio de 2006	191
5.3.1 Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades..	192
5.3.2 Evento 2 – Escrita da rotina do dia no quadro	192
5.3.3 Evento 3 – Produção escrita sobre o fim de semana	196
5.3.4 Evento 4 – Conversa sobre a produção escrita	198
5.3.5 Evento 5 – Leitura oral pela professora do livro <i>A vassoura da bruxa</i> ..	203
5.3.6 Leitura em duplas de lista de rimas produzida pelos alunos	213
Considerações Finais	220
Referências Bibliográficas	229
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	239

INTRODUÇÃO

DA TRAJETÓRIA À PESQUISA

Para apresentar este trabalho, inicialmente, explicitarei os motivos que me levaram a escolher o tema de estudo: – “o papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”. Desde que ingressei na Graduação em Pedagogia, no ano de 2002, meu interesse estava voltado para a área da alfabetização de crianças e de jovens e adultos, sobre como o sujeito se apropria dos sistemas de leitura e escrita. Nessa época, era voluntária de um projeto comunitário da Organização não governamental (ONG) *Criança Não é Brinquedo*, que tinha como objetivo desenvolver atividades lúdicas com crianças da Escola Municipal Américo Rene Giannetti, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que apresentavam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Essa experiência proporcionou-me os primeiros contatos com a prática da sala de aula e a preocupação com a questão do fracasso escolar em leitura e escrita. Contudo, ao aprofundar meus estudos nas áreas da alfabetização e da psicologia, pude perceber que mais importante do que tentar explicar por que essas crianças não aprendiam a ler e escrever era investigar como elas aprendiam a ler e escrever.

Essa questão foi se tornando mais instigante quando comecei a atuar na mesma ONG, pouco tempo depois, como auxiliar da coordenação pedagógica de um programa¹ que mantinha convênio com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e atendia crianças/adolescentes, com idade entre 06 e 14 anos, em cinco vilas na região de Venda Nova. Para frequentar o programa, os educandos deveriam estar regularmente matriculados na escola. Acompanhando o trabalho das professoras, que possuíam formação em Magistério ou 2º grau apenas, percebia que o foco de sua prática era desenvolver projetos ligados ao desenvolvimento da leitura e da

¹ Segundo informações disponibilizadas no site <www.portalpvh.pbh.gov.br>, o Socialização Infanto-juvenil é um programa da Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que oferece, em horário alternado ao da escola, atividades de apoio social, esporte, lazer, saúde, arte e cultura para cerca de 12 mil crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. O programa tem a parceria de 83 entidades e contribui para prevenir situações de risco social, elevar o desempenho escolar das crianças e propiciar oportunidades de lazer, socialização e orientação às famílias.

escrita, pois a maioria das crianças/adolescentes que frequentavam a instituição apresentava dificuldades na realização de atividades que envolviam o uso da leitura e da escrita. As professoras relataram informalmente que, apesar de esse não ser o objetivo do programa, se empenhavam para ajudar as crianças/adolescentes. Surgiram daí algumas perguntas: por que alguns educandos não aprendiam a ler e escrever? Quais eram as suas dificuldades? Os problemas se concentravam nas capacidades relativas à leitura ou à escrita? Ou nas duas capacidades?

Ao final de 2004, interrompi minhas atividades profissionais naquela ONG e resolvi me dedicar somente aos estudos da Graduação. No ano de 2005, comecei a participar como assistente de pesquisa voluntária do projeto de pesquisa de Recém-Doutor da professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes,² intitulado: “Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças”. O objetivo desse trabalho era investigar como são construídas as relações de inclusão/exclusão nas salas de aula de crianças e jovens e adultos durante o processo de alfabetização. Essa temática insere-se no movimento que procura situar a discussão sobre inclusão/exclusão no contexto dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (GOMES, 2004). Fiquei muito interessada em participar desse projeto, pois acreditava que as perguntas que eu havia feito em minha atuação profissional anterior poderiam ser respondidas, já que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram, muitas vezes, excluídos na sala de aula.

Iniciamos a pesquisa mencionada no segundo semestre de 2005, quando realizamos revisões bibliográficas, incluindo leitura, fichamento e discussão das teorias que versavam sobre a lógica de investigação adotada na pesquisa: Etnografia Interacional e ainda os conceitos de alfabetização e letramento. No ano de 2006, já como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), a coleta de dados nas escolas das crianças do Centro Pedagógico da UFMG e dos jovens e adultos da Escola Municipal Honorina Rabello (EMHR) foi iniciada. Demos prosseguimento em 2007 e 2008 às atividades de coleta

² A Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes é orientadora desta pesquisa e atualmente atua como Professora Adjunta de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na pós-graduação e na graduação. É pesquisadora do Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (LAPED) e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula, pertencente ao LAPED.

de dados, transcrição de fitas de vídeo e áudio, participação em reuniões do grupo de pesquisa para discussão da análise dos dados, participação em reuniões com as professoras pesquisadas, com os alunos e seus responsáveis, participação em situações de divulgação científica da pesquisa e escrita de texto para futuras publicações.

Durante a realização da pesquisa, principalmente nos momentos em que transcrevia as fitas de vídeo e áudio, meu olhar voltou-se para as semelhanças e as diferenças no processo de apropriação da leitura pelas crianças e jovens e adultos, mais especificamente, para o papel da linguagem, já que a mesma é constitutiva da aprendizagem e elemento cultural fundamental. Diante disso, outras questões foram surgindo: crianças e adultos demonstram semelhanças e/ou diferenças em relação ao domínio da linguagem que a escola ensina? Que linguagem é essa? Quais as relações entre a linguagem em uso pelos participantes da sala de aula e o aprendizado da leitura?

Também contribuíram para os meus questionamentos as aulas ministradas por mim na disciplina de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) durante o ano de 2007, no Centro Pedagógico da UFMG, junto com a professora que participava da pesquisa na sala de aula das crianças. O objetivo desse grupo é reenturrar os alunos segundo suas necessidades e/ou interesses didático/pedagógicos. Em determinado dia da semana, durante os dois últimos horários, os alunos deixam suas turmas de origem e se reagrupam independentemente de suas idades ou do ano escolar em que se encontram, para realizarem outras atividades que não aquelas do desenvolvimento normal de suas aulas. Em nosso grupo, elaboramos uma oficina que tinha como eixo principal desenvolver capacidades relacionadas à leitura e à construção textual. Novamente, as indagações semelhantes às aquelas em que levantava ao observar as aulas dos sujeitos pesquisados me inquietavam.

Inicialmente as perguntas evidenciavam semelhanças entre as salas de aula: crianças e adultos que estavam em fase inicial do processo de apropriação da língua escrita, em alguns momentos, conseguiam decodificar o que estava escrito, mas apresentavam dificuldades na produção de sentido das palavras e/ou textos lidos. Compreendemos que o sujeito é social e singular; consideramos que os sentidos são construídos por esses sujeitos e aparecem primeiramente no plano interpessoal para depois aparecerem no plano intrapessoal (VYGOTSKY, 1989).

Portanto, a criança, o jovem e o adulto possuem desejos, interesses e comportamentos diferenciados que possivelmente vão influenciar a forma como aprendem. Tornou-se, então, fundamental contrastar os dados coletados nas duas salas de aula para investigar as seguintes questões: qual o papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e de jovens e adultos? Quais são as semelhanças e/ou as diferenças entre a linguagem de crianças e adultos, crianças e escola e adultos e escola? Em quais aspectos podemos observá-las? Semântico, fonético, sintático, pragmático/discursivo? As semelhanças ou as diferenças no uso da língua influenciam no processo de apropriação da leitura? Como influenciam?

Todas essas questões direcionaram o meu olhar de pesquisadora e ajudaram a traçar os rumos desta pesquisa. Portanto, a presente dissertação tem origem nas reflexões de uma profissional da educação, estudante de Pedagogia e assistente de pesquisa. Este trabalho se constitui como um desdobramento da pesquisa: *Incluindo Diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de jovens e adultos*. O material empírico analisado é parte integrante do banco de dados da pesquisa citada anteriormente.

Antes de avançar na discussão sobre os impactos da linguagem em uso, na sala de aula de crianças e adultos, no aprendizado da leitura, gostaria de explicitar brevemente alguns conceitos básicos com os quais vou trabalhar. É necessário pensar um pouco sobre o termo linguagem em uso. Por que estou me referindo à linguagem e não à língua ou discurso? A linguagem é uma atividade humana, histórica e cultural. Orlandi (1987) considera que a linguagem é um trabalho, de forma que não possui um caráter arbitrário ou natural, mas se constitui como mediação que modifica e transforma.

Nessa concepção, a linguagem é constitutiva:

- da língua, que se apresenta como um processo de evolução ininterrupto realizado através da interação verbal social dos interlocutores (BAKHTIN, 1992, p. 127);
- do sistema cultural de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas;
- dos meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas.

Quando falamos em linguagem, estamos nos referindo tanto à linguagem verbal, que faz uso do verbo (da palavra), seja ela falada ou escrita, quanto à linguagem não verbal (do corpo: gestos, expressões; desenho). Não é somente em relação à gramática, ao vocabulário e à pronúncia que os falantes da língua possuem modos diferentes de dizer a mesma coisa (CAMERON, 2001). Muitas vezes, os gestos, os olhares ou ainda as convenções que indicam agradecimento e concordância nos dizem muito mais sobre as intenções dos falantes durante a interação do que a própria palavra em si.

Assim sendo, o tema desta dissertação está situado nas interações verbais e não verbais ocorridas em sala de aula, que se constituíram ou não como oportunidade de aprendizagem da leitura. Com este trabalho, esperamos contribuir para a compreensão do processo de alfabetização de crianças e de jovens e adultos, uma vez que foram analisados os processos de construção de aprendizagem da leitura, de como se dá na sala de aula a construção de sentidos e significados dos textos e/ou de palavras lidas. Dessa forma, a questão central desta pesquisa se constitui na investigação de como crianças e adultos se apropriam dos sentidos e significados da leitura, e de quais capacidades são construídas na interação estabelecida pelos membros do grupo durante os eventos de letramento do ponto de vista discursivo. Desse modo, tornou-se necessário conhecer os sentidos que os participantes das diferentes salas de aula atribuem ao ato de ler, investigar o que leem, como leem, para quem leem, por que leem, com que propósito leem e com que resultado.

Esta pesquisa está situada no campo da Psicologia da Educação, dentro da perspectiva dialética de construção do conhecimento da abordagem histórico-cultural. O desenho deste estudo reflete o diálogo estabelecido entre o referencial teórico metodológico da Etnografia Interacional proposto pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG) e o Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural (GEPHA), do qual faço parte. Nosso grupo de estudos está ligado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Curso de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação e ao Laboratório de Psicologia e Educação (LAPED) – Helena Antipoff, ambos vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Nossa equipe é composta por professores e estudantes de

graduação e pós-graduação dessa mesma universidade e ainda por professores do Centro Universitário Newton Paiva e da Universidade Federal de Viçosa.

A articulação entre essas múltiplas vozes foi permeando a elaboração deste trabalho, traçado em seis capítulos. Apresento, a seguir, a organização da dissertação.

No capítulo 1, expomos o problema da pesquisa e a delimitação desse problema. Também procuramos demonstrar a relevância desse estudo para o campo acadêmico e para a fundamentação de políticas públicas educacionais que promovam e garantam a qualidade do ensino para os sujeitos alfabetizando, sejam eles crianças ou adultos. Ainda nesse capítulo, discutimos brevemente as configurações atuais da educação de jovens e adultos em nosso país, bem como as mudanças propostas pela instituição do ensino fundamental de nove anos e o ingresso das crianças de seis anos no ensino regular.

No capítulo 2, apresentamos a lógica de investigação adotada na realização desta pesquisa, que se configura como uma proposta de diálogo entre a Psicologia, a Linguagem e a Etnografia Interacional. Para cumprir o objetivo proposto, foram elaboradas, considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos adotados no desenvolvimento deste estudo, destacando os principais conceitos utilizados.

No capítulo 3, contextualizamos as escolas e os participantes das salas de aula investigadas, procurando contrastar os dados obtidos.

Nos capítulos 4 e 5 focalizamos as interações discursivas ocorridas em cada sala de aula separadamente e destacamos as oportunidades de aprendizado da leitura a que os participantes tiveram acesso, por meio do exame dos diferentes eventos de letramento ocorridos em cada sala de aula. Ao final procuramos contrastar as práticas de leitura construídas nas duas salas de aula, orientadas pelas seguintes questões: quem leu, o que leu, como leu, para quem leu, por que leu, com que propósito, com que resultado?

No final da dissertação, apresentamos as Considerações Finais, que permitem responder aos objetivos e às questões propostas nesta pesquisa e tornar visível o que foi considerado como leitura nas duas salas de aula de alfabetização, na perspectiva dos sujeitos. Relacionamos, ainda, as semelhanças e/ou as diferenças na linguagem em uso pelas crianças, pelos adultos e pelas professoras, no processo de apropriação dos sentidos da leitura pelos alfabetizando.

Capítulo 1

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Discutir o processo de produção de sentidos da leitura e sua relação com a linguagem nos remete ao contexto histórico e cultural específico em que as práticas discursivas de leitura são constituídas. Dessa forma, iniciamos este trabalho refletindo sobre o quadro contextual da pesquisa, explicitando o que os estudos têm revelado sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e suas relações com os sujeitos que são os atores sociais desse processo: as crianças e os adultos. Ainda neste capítulo, traçamos um breve panorama sobre as configurações atuais da educação de jovens e adultos e a instituição do ensino fundamental de nove anos. Ambos não se apresentam como nosso objeto de estudo em si, mas estão intimamente relacionados aos problemas encontrados no Brasil, hoje, com relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura.

A alfabetização é um tema que ainda ocupa lugar central nos estudos sobre a educação, pois se constitui como um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro. Podemos encontrar diversas publicações de pesquisas que evidenciam os baixos índices de proficiência da leitura e da escrita da população. Além dos estudos que se inscrevem no campo da educação, há, ainda, pesquisas qualitativas que tratam essa temática em áreas afins, como a psicologia, a linguística e a sociologia. Em larga escala, podemos citar como exemplos os estudos realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³ 2005, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁴ 2009 e pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)⁵ 2009.

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

⁴ 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 membros no desenvolvimento de políticas econômicas e sociais.

⁵ O INAF BRASIL é uma pesquisa realizada por iniciativa do Instituto Paulo Montenegro, do IBOPE e da ONG Ação Educativa e apresenta as análises e as interpretações dos resultados da mensuração

Ressalta-se, porém, a ausência de estudos, detectados no levantamento bibliográfico realizado, referentes à análise contrastiva do processo de apropriação da leitura de crianças e de jovens e adultos. Em levantamento bibliográfico realizado nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),⁷ buscando pelos descritores *apropriação*⁸/*aquisição/aprendizado da leitura de crianças e adultos*, não encontramos nenhum trabalho, entre teses e dissertações. Por isso, optamos por utilizar o termo alfabetização em nova busca para ampliar os resultados encontrados. Em relação à investigação da aquisição da escrita por jovens e adultos, foram encontrados quatro trabalhos: três dissertações e uma tese. Das três dissertações encontradas, Lima (2003) procurou analisar se os adultos em alfabetização apresentam os mesmos níveis de conceitualização da escrita, verificados por Ferreira & Teberosky (1989), em crianças não alfabetizadas, além de observar as possíveis diferenças existentes entre estas fases distintas de aquisição da escrita (infância e adulta). Segundo o autor, foi possível concluir que os níveis de conceitualização da escrita são observáveis tanto em crianças como em adultos e que a diferença entre esses níveis nos sujeitos pesquisados se deve à maior experiência de vida dos adultos, bem como a uma maior exposição destes aos textos do meio urbano.

Na mesma perspectiva, Asmar (1990) buscou traçar o perfil de adultos analfabetos, correlacionando o nível de conhecimento da língua escrita a fatores psicológicos e socioeconômicos. A autora afirma, na conclusão de seu trabalho, que foi possível confirmar a hipótese inicial de que os adultos não alfabetizados apresentam níveis de conceitualização da escrita mais avançados que crianças analfabetas em idade escolar oriundas da mesma classe social. Slomp (1991) também realizou seu trabalho nessa direção e investigou aspectos relacionados à psicogênese da língua escrita em sujeitos adultos não alfabetizados. O autor

dos níveis de alfabetismo representativa da população adulta brasileira entre 15 e 64 anos de idade, residente em zonas urbanas e rurais.

⁶ Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, <www.capes.gov.br>. Nosso levantamento encontrou dados da década de 80 até o ano de 2004.

⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, <www.bdtb.ibict.com.br>. Nosso levantamento encontrou dados da década de 80 até o ano de 2004.

⁸ Utilizamos o termo *apropriação* e não *aquisição* por acreditar que *apropriação* reflete melhor nosso pensamento de que o sujeito torna próprio o conhecimento da leitura. Esse processo de *apropriação*, no dizer de Vygotsky (1934/1993), acontece do nível interpessoal (entre pessoas) para o nível intrapessoal (dentro de cada pessoa).

acredita que existem semelhanças e também diferenças em relação ao processo realizado pelas crianças, pois foi possível constatar, por exemplo, que os adultos também formulam hipóteses sobre a quantidade mínima de letras que uma palavra deve ter, entretanto compreendem melhor a importância das segmentações do texto.

Já Sauner (1994) teve como objetivo, em sua tese, analisar como o adulto analfabeto ou semi-analfabeto interpreta o texto escrito acompanhado de imagem. De acordo com a autora, o adulto trilha o caminho inverso ao da criança, procurando uma correspondência entre grafema e fonema, sem se preocupar com a imagem.

Diferentemente da nossa proposta, esses trabalhos procuram traçar comparações entre o processo de aquisição da escrita de crianças e de jovens e adultos, apoiando-se em estudos anteriormente realizados com crianças, pois suas pesquisas contaram somente com sujeitos alfabetizando adultos.

Os estudos que esses pesquisadores utilizaram para corroborar seus trabalhos também servirão como base para nossas análises e interpretações, entretanto, o objetivo principal desta pesquisa é investigar o papel da linguagem em uso por crianças e jovens e adultos no aprendizado da leitura. Por essa razão, realizamos novo levantamento bibliográfico nos mesmos portais anteriormente utilizados, desta vez buscando pelos descritores *leitura e linguagem*. Nessa procura, encontramos dez dissertações e uma tese inseridas nas áreas da educação, linguística e psicologia.

Dentre esses estudos, destaca-se a pesquisa de Vargas (2010), que buscou ampliar a compreensão do processo de alfabetização e de desenvolvimento psicológico de jovens e adultos, a partir da investigação de como eles se apropriam dos sentidos e significados da leitura, se constituem como leitores e constroem múltiplas identidades. O enfoque teórico-metodológico adotado pela autora baseou-se: nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos da sociolinguística interacional e da análise crítica do discurso da Etnografia Interacional; no processo de alfabetização e conscientização de Paulo Freire; e na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin. A autora afirma que o discurso dos seis estudantes que se constituíram como casos expressivos e as análises das aulas permitiram tornar visível a amplitude com que cada um deles reconstruiu e ressignificou suas práticas sociais de leitura e suas autoimagens, reconfigurando, dessa forma, múltiplas identidades. Seibt (2004) procurou explicitar o desenvolvimento do processo de construção de sentidos viabilizado pela leitura de

textos em ambiente escolar, com base nas teorias da linguagem de Bakhtin e Vygotsky. De acordo com a autora, a análise do registro dos dados sobre as interações propiciadas pelas atividades de leitura de textos escritos, em sala de aula, revelou certas regularidades, quanto ao uso de alguns dos recursos e estratégias acionados pelas crianças, em início de alfabetização, no esforço de construir sentidos a partir daquelas atividades.

Pereira (2005), por sua vez, pressupondo a existência de implicações do desenvolvimento da linguagem oral sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, buscou avaliar o desenvolvimento real da criança com dificuldade de aprendizagem da leitura e identificar os fatores de ajuda (mediação) acionados pela família e pela escola no seu processo de desenvolvimento. Apoiando-se na teoria do desenvolvimento da linguagem de Vygotsky, nos códigos sociolinguísticos de Bernstein e nos instrumentos de avaliação da linguagem e da leitura de Allende e Condemarin, a autora concluiu que o desenvolvimento da linguagem oral não tem implicações sobre a alfabetização gráfica, mas sobre a identificação dos significados das palavras.

Seibt (2004) e Pereira (2005) avançam na problematização das relações entre o uso da linguagem na sala de aula e o aprendizado da leitura, mas ambas as pesquisas não nos dizem como esse processo ocorre. Já Vargas (2010) traz importantes contribuições sobre o processo de construção de sentidos da leitura, pois foi capaz de demonstrar em seu trabalho como se dá essa aprendizagem na escola. Em seu dizer:

A construção desse aprendizado não aconteceu solitariamente. [...] A construção de sentidos da leitura só foi possível com a mediação do outro, no caso as professoras e as pesquisadoras. Pois, cada interação, cada intervenção produzida nas atividades geradoras de dados se constituíram em percepções de mundo e de conhecimento. Isso possibilitou a construção de sentidos em suas práticas sociais de leitura e nas configurações de suas autoimagens (VARGAS, 2010, p. 172).

Pretendemos ainda, na interlocução desta pesquisa, dialogar com os estudos realizados nos Estados Unidos, referentes à investigação e análise da influência das estratégias discursivas utilizadas por crianças e adultos no processo de produção de significados da leitura (SIMONS e MURPHY, 2008; COLLINS, 2008;

WELLS 2008; COLLINS e MICHAELS, 2008). Dialogarei mais profundamente com as pesquisas de Simons e Murphy (2008). Em seu trabalho, os autores se concentraram na relação entre a sensibilidade às diferenças pragmáticas adequadas para as linguagens oral e escrita, a consciência metalinguística da natureza segmentada da língua e a aquisição da leitura. Conforme explicam Simons e Murphy (2008), alguns aspectos linguísticos podem influenciar a aquisição da capacidade de ler:

O caráter textual da linguagem assume uma nova importância quando aparece na forma escrita. Como as informações podem ser trocadas por mais de um canal na comunicação oral, os gestos, entonações e posturas podem ser usados de forma redundante e, às vezes, até em substituição por elementos do canal semântico-sintático-lexical. Como a maior parte da transmissão de informações deve ser feita pelo canal semântico-sintático-lexical na linguagem escrita, uma das tarefas que as crianças que adquirem habilidades de alfabetização é aprender a mudar de sinalização por canais múltiplos para a sinalização por meio de um único canal (SIMONS e MURPHY, 2008, p. 202).

Essa tarefa pode ser muito difícil para crianças e também para os adultos, pois ambos tendem a priorizar o canal da entonação. Além disso, Simons e Murphy (2008) afirmam que, ao contrário da linguagem cotidiana, a leitura requer que os alfabetizandos adquiram controle sobre estruturas sintáticas que são pouco utilizadas em sua rede de comunicação, como, por exemplo, estruturas relativas, subentendidas, palavras que indicam posturas, que explicam ou interpretam. A metodologia utilizada nas pesquisas baseou-se na aplicação do subteste de compreensão do *Califórnia Test of Basic Skills* (CTBS). A professora da turma pesquisada administrou o CTBS, no final do ano escolar, como parte de um programa de testes regular do seu distrito escolar. Ao final da análise dos dados, os pesquisadores perceberam indícios favoráveis às previsões sobre as relações entre a consciência fonológica, o uso da linguagem dependente da situação e a aquisição da leitura. Também foi possível sustentar a noção de que a capacidade de manipular a linguagem está por trás dessas relações.

Uma questão importante a lidar, nessa discussão, é investigar a influência dessas capacidades enquanto elas são construídas na vida diária da sala de aula

dos sujeitos que estão participando do processo de apropriação de significados da leitura, e é exatamente isso que o nosso estudo propõe.

Em resumo, pretendemos, na interlocução desta pesquisa com os estudos já realizados sobre o processo de apropriação da leitura, dialogar mais profundamente com a pesquisa de Vargas (2010) e Simons e Murphy (2008). Ressaltamos que o reconhecimento da importância dessa perspectiva de investigação, que remete ao contexto de produção da leitura na sala de aula, propiciou o delineamento da nossa proposta. As condições de produção compreendem a situação, o contexto histórico-social e os interlocutores, e devem ser investigadas e analisadas em sua relação com a linguagem. A compreensão do processo de aprendizagem da leitura poderá propiciar fundamentação para mudanças na prática pedagógica de professores e na construção de políticas públicas educacionais efetivas.

1.1 Configurações atuais do processo de ensino – aprendizagem da leitura: contextos de produção

Nesta seção, traçamos um breve panorama sobre as configurações atuais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) em nosso país, suas repercussões, implicações e desafios educacionais. Ambos não se apresentam como nosso objeto de estudo em si, mas estão intimamente relacionados aos problemas encontrados no Brasil, hoje, com relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura. Nas últimas décadas, tem crescido a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em diversos segmentos da sociedade. Contudo, os resultados da aprendizagem obtidos por meio de avaliações nacionais (SAEB, INAF) e internacionais (PISA) demonstram o fracasso escolar na formação de leitores e produtores de texto. Nesse sentido, a EJA e a universalização do EFNA podem ser vistas como tentativas de se modificar essa realidade enquanto políticas públicas de acesso à educação. Inicialmente apresentamos o contexto da Educação de Jovens e Adultos; em seguida, do Ensino Fundamental de Nove Anos; posteriormente, a discussão sobre a proficiência da leitura de crianças e adultos e os sistemas de avaliação.

1.1.1 A Educação de Jovens e Adultos

Os direitos educativos dos jovens e adultos estão assegurados pela Constituição Federal de 1988, que garante a provisão pública de ensino fundamental obrigatório e gratuito. A Lei nº 9394 de 1996 dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que prevê a organização do sistema educativo, também contempla a educação básica desse grupo social, determinando que os sistemas de ensino assegurem a oferta de cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses e condições de vida e trabalho dos jovens e adultos (Di Pierro, 2003). Vargas (2010) acrescenta, ainda, que há vários instrumentos internacionais que legitimam e ratificam a garantia do direito à educação dos jovens e adultos. A autora destaca, em seu trabalho, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, e a *V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)*,⁹ realizada em 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Na declaração produzida pelos participantes da conferência, a participação ativa e consciente de homens e mulheres é apresentada como requisito fundamental para que a humanidade sobreviva e seja capaz de enfrentar os desafios do futuro. Nesse contexto, a educação de adultos

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

⁹ A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) constitui um evento mundial promovido pela organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizado a cada doze anos.

Apesar das recomendações internacionais que os governos se comprometeram a adotar e da constatação da necessidade, relevância e obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de educação, a esfera governamental ainda não foi capaz de exercer com competência seu papel na função redistributiva dos recursos, e também na coordenação e indução de políticas públicas educacionais que assegurassem o acesso, a permanência e a ampliação do ensino de qualidade direcionado à população jovem e adulta. Nessa perspectiva, Haddad (2009) afirma que:

Apenas para falar da história recente, transitamos da omissão do governo FHC, que transferiu recursos públicos destinados à alfabetização para a ONG Alfabetização Solidária, criada e dirigida pela primeira-dama Ruth Cardoso, para o programa Brasil Alfabetizado do governo Lula, que apesar de trazer para a responsabilidade desta oferta para o poder público, ainda não conseguiu chegar com qualidade aos que demandam estes serviços, nem conseguiu garantir a continuidade dos alfabetizados em programas de EJA¹⁰ (Haddad, 2009, p. 2).

Vargas (2010) acrescenta que, além do programa Brasil Alfabetizado,¹¹ atualmente, a oferta da educação de jovens e adultos desenvolvida por órgãos do governo federal tem sido conduzida por diversas frentes. Destacamos as seguintes: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Essas medidas de apoio técnico e financeiro - com destaque para a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - têm desencadeado um processo de municipalização da EJA, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deixando os demais níveis sob a responsabilidade do governo estadual, conforme prescrito na legislação nacional.

Entretanto, Haddad (2009) argumenta que os governos municipais e estaduais têm mostrado pouco empenho no que diz respeito à adequação do

¹⁰ Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1928 municípios, que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%.

atendimento de jovens e adultos, pois a maior parte das vagas ofertadas não se adaptam às necessidades dos alunos. Essa afirmação pode ser referendada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹² 2007, que mostram os principais motivos pelos quais os alunos não são capazes de concluir o curso de EJA. Em primeiro lugar aparece a incompatibilidade de horário entre as aulas e o trabalho remunerado, com 27,9%; a mesma incompatibilidade de tempo aparece novamente relacionada desta vez ao horário dos afazeres domésticos, com 13,6%. Outro impedimento encontrado pelos alunos refere-se à dificuldade de acompanhar o curso, representando 15,6%. Figuram ainda a inexistência de cursos próximos ao seu local de residência 5,5% e de trabalho 1,1%. Contudo, o número que mais chamou a nossa atenção e que proporcionou o levantamento de inúmeras questões perfaz um total de 15,6% e diz respeito à falta de interesse dos alunos em fazer o curso. A principal pergunta, dessa forma, é: por que os alunos não se sentem interessados pelo curso?

Esses dados demonstram que, dos poucos atendidos até 2007, 42,7% largaram os estudos. Quando dizemos que são poucos os atendidos, voltamos o nosso olhar para outro dado importante apontado pelo PNAD 2007: do total da população pesquisada com quinze anos ou mais, apenas 2%, 2.9 milhões de pessoas, estavam estudando na EJA. Esse número é bastante pequeno se comparado ao número de analfabetos e analfabetos funcionais existentes no país, que somados chegam a aproximadamente 34 milhões de pessoas, segundo os dados do PNAD.

Concordamos com Vargas (2010) ao afirmar que a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos ainda constitui um desafio tanto para o poder público quanto para a sociedade civil. A autora lembra que os agentes da sociedade têm desempenhado um papel importante no cumprimento ao compromisso com o ensino de qualidade. Nessa direção, cita como exemplo as gestões colegiadas; a criação de propostas educacionais nos conselhos políticos e a constituição de espaços de encontro para articulação, troca de informações e atualização, denominados Fóruns de EJA. Esses fóruns se organizam em instâncias estaduais e distritais e contam com a participação de diversos atores sociais. A criação dos Fóruns de EJA foi uma das estratégias encontradas pelo movimento da EJA durante o processo

¹² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é realizada pelo IBGE para levantar informações sobre a situação socioeconômica do Brasil.

preparatório da V CONFINTEA, para reafirmar seu compromisso em contribuir com a promoção de ações educativas e com a democratização da cultura escrita no Brasil. Esse momento foi marcado por divergências e conflitos entre representantes de vários segmentos da sociedade civil e governo federal. A autora relata que a relação entre poder público e sociedade civil tem vivido inúmeros momentos de tensão.

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

A VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, no período de 1º a 4 de dezembro de 2009, pode ser apontada como um caso expressivo de avanço nesse diálogo entre diferentes atores sociais e esfera governamental, pois dela resultou um documento,¹³ síntese das discussões em pauta, em que os países se comprometeram a ampliar as parcerias entre governos e sociedade civil, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino destinado aos jovens e adultos, de modo que o direito de ler e escrever seja garantido a todos os cidadãos do mundo (Vargas, 2010).

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

¹³ Marco de Ação de Belém, esse documento assinala que a educação e aprendizagem de adultos permanecem cronicamente desvalorizadas e sem os recursos financeiros necessários, e afirma que o reconhecimento alcançado com a CONFINTEA V não abriu o caminho para uma ação política eficaz em termos de priorização, integração e alocação de recursos adequados, seja em âmbito nacional ou internacional.

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

Diante do exposto, é possível perceber que, apesar dos avanços conquistados no campo da educação de jovens e adultos, ainda são muitos os desafios. Para enfrentá-los, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte definiu diferentes formas de atendimento às pessoas jovens e adultas. Além das turmas de EJA, que funcionam nas Escolas Municipais, o acompanhamento desses grupos ainda ocorre, simultaneamente, através do Programa Brasil Alfabetizado, do Projeto EJA/BH e do Ensino Fundamental Regular Noturno. Esta pesquisa se refere, pois, à EJA na sua modalidade regulamentada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (XAVIER, 2009). Com este estudo, será possível contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo, pautado pelo reconhecimento das características próprias e necessidades dos estudantes que se formam em contextos de aprendizagem, que são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes.

A seguir, serão discutidos alguns aspectos relacionados às crianças de seis anos na escola, a partir da ampliação do tempo de escolarização obrigatória no Ensino Fundamental.

1.1.2 O Ensino Fundamental de nove anos e as crianças de seis anos na escola

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental (EF) promove uma ampliação dos anos de escolarização de uma parcela da população, que até então se encontrava privada da educação escolar gratuita, sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino (MACIEL; BAPTISTA; MOURÃO, 2009). Como é exposto pelo próprio Ministério da Educação (MEC):

A ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui uma política nitidamente comprometida com a inclusão e a equidade. Crianças oriundas de segmentos populares da sociedade são as que têm, em geral, maior dificuldade de acesso à escola na faixa etária de seis anos. Como o primeiro contato dessas crianças com a escrita muitas vezes ocorre apenas ao ingressarem na escola, se deixarem de ser atendidas nessa fase e entrarem na escola apenas com sete anos, certamente estarão em situação de desvantagem em relação às demais (BRASIL, 2006, p. 3).

Essa mudança na configuração do Ensino Fundamental está prevista na LDB nº 9.394/96, que prevê o atendimento de crianças de 6 anos como uma das metas do Plano Nacional da Educação (PNE).¹⁴ Esse plano, aprovado em 2001, estabelece o ano de 2011 para a universalização do Ensino Fundamental de nove anos (EFNA). Esse nível passa, então, a ser distribuído da seguinte forma: anos iniciais com duração de cinco anos – dos seis aos dez anos de idade, e anos finais com duração de quatro anos – dos 11 aos 14 anos de idade. É importante considerar que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos *não* é uma ação inédita, pois em alguns municípios brasileiros as crianças de seis anos são matriculadas no ensino fundamental já há mais de dez anos, seja ampliando essa etapa da educação básica para nove anos, seja mantendo os oito anos de escolaridade obrigatória.

Se, por um lado, a expansão das vagas se configura como condição fundamental para a garantia no direito à educação, por outro, não podemos nos esquecer do risco de continuarmos a oferecer uma prática pedagógica que não contribua para a formação integral do ser humano. No que tange ao “desenvolvimento integral”, deve-se ter presente que a criança precisa ser considerada em suas diferentes formas de manifestação, em seus aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que a simples inclusão de mais um ano de escolaridade não trará necessariamente benefícios a essas crianças já tão excluídas de tantos outros benefícios a que teriam legítimo direito (CORREA, 2007). Para que o seu direito se cumpra, a construção da prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação (MACIEL, BAPTISTA, MOURÃO, 2009).

¹⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) traça diretrizes e metas para a Educação no Brasil e tem prazo de até dez anos para que todas elas sejam cumpridas. Para isso, o governo transformou o PNE em lei, que passou a valer a partir do dia 9 de janeiro de 2001. Entre as principais metas estão a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo.

Correa (2007), baseando-se no documento “Critério para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1997),¹⁵ destaca a importância do direito à brincadeira, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, à atenção individualizada, à proteção e ao afeto para a criança de seis anos. Em seguida, questiona a viabilidade de contemplação desses direitos na organização didático-pedagógica, de tempo e espaço vigente no Ensino Fundamental. Partindo desse suposto e baseando-se na realidade do Estado de São Paulo, que se assemelha bastante às demais instituições de EF do país, pergunta:

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

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

Direito à atenção individualizada, à proteção e ao afeto: Se em algumas pré-escolas, como na cidade de São Paulo, temos classes com mais de 30 alunos, esta não é a razão mais comumente encontrada em todas as regiões do Estado ou do país. Todavia, no EF são raras as classes com menos de 30 alunos. Então, como viabilizar um atendimento individualizado a 30 crianças se o trabalho fica sob a responsabilidade de um único professor? (CORREA, 2007, p. 9, grifo do autor).

Para finalizar suas considerações, a autora aborda, ainda, a necessidade de mudança nos cursos de formação de professores, para que esses sejam capazes de desenvolver uma prática pedagógica articulada a uma proposta de ensino coerente com os sujeitos da aprendizagem. Nessa direção, Gorni (2007, p. 3) sinaliza que o foco da implementação do EFNA deve ser o “processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais”. Concordamos com Correa (2007) e Gorni (2007) e acrescentamos que o engajamento e a capacitação do corpo docente das escolas

¹⁵ Documento tomado como base principal ao estabelecimento dos parâmetros para a Educação Infantil. De acordo com Correa (2007), “Esse documento representou um marco nas discussões acerca da qualidade necessária ao atendimento da criança de zero a seis anos de idade” (CORREA, 2007, p. 9).

na formulação de estratégias de implementação do EFNA é de fundamental importância não somente para essa determinada política pública, mas também para qualquer outra ação pontual de cunho político a ser efetivada no interior das instituições de ensino. Na atualidade, é possível apontar algumas propostas de trabalho que têm como objetivo subsidiar a prática do professor. Em Minas Gerais, o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) lançou, em parceria com a Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, a coleção “Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”. O estado foi o primeiro da federação a implantar o Ensino Fundamental de nove anos e a coleção que apresenta as metodologias para o trabalho do professor focaliza

as capacidades a serem trabalhadas a cada etapa do ciclo, a organização da escola e da sala de aula para a criação de um ambiente alfabetizador, a avaliação e o acompanhamento dos alunos. Também busca fornecer aos educadores instrumentos práticos e diretrizes metodológicas para a organização do trabalho em sala de aula, apresentando estratégias de avaliação diagnóstica, de planejamento e de envolvimento de pais e alunos no processo de ensino-aprendizado (BATISTA, 2005, p. 7).

Também foram adotadas outras propostas, como, por exemplo, a realização de seminário para os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, especialistas das escolas estaduais e representantes de Secretaria de Educação dos municípios que ofereciam o EFNA e do *I Congresso Estadual de Alfabetização*, que reuniu 1.600 professores de todos os municípios do estado para divulgação da nova política educacional e discussão da coleção elaborada pelo CEALE. Contudo, Carneiro (2006) afirma que, em sua pesquisa sobre as práticas de alfabetização e letramento em turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização, desenvolvidas no contexto de implantação do EFNA de MG, foi possível constatar diversos problemas relativos à falta de tempo para o estudo coletivo da coleção na escola e, até mesmo, dificuldade de acesso ao material pelos educadores. No ano de realização do estudo dessa autora, a instituição pesquisada ainda não possuía 1 *kit* de Cadernos para cada um dos professores do Ciclo Inicial de Alfabetização. Dessa forma, a autora não pôde observar o uso de um recurso fundamental para a implementação da política de ampliação do EFNA.

Expostas essas questões, cumpre esclarecer que os limites e as barreiras existentes no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos também estão presentes na Educação das crianças de seis anos. É necessário ressaltar que esse momento de ampliação do tempo de escolarização obrigatória¹⁶ parece bastante propício para se refletir sobre a atual estrutura e funcionamento da educação básica como um todo, no país. A política pública do EFNA bem como aquelas destinadas à EJA tem como objetivo sanar alguns dos principais problemas enfrentados pela escolaridade brasileira, como o baixo nível de escolaridade média, a qualidade insuficiente no ensino e a desigualdade de acesso e permanência na escola. Como o nosso estudo focaliza as práticas de alfabetização, mais especificamente as práticas de leitura construídas nas salas de aula, discutiremos, na próxima seção, alguns dados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Programa Internacional de Avaliação de Alunos e Indicador Nacional de Alfabetismo, que mensuram os diferentes níveis de proficiência da leitura obtidos pela população brasileira, dentro e fora da escola.

1.1.3 A proficiência da leitura de crianças e adultos e os sistemas de avaliação

Para mensurar os diferentes níveis de proficiência da leitura no país, são utilizadas medidas e critérios padronizados, que, ao mesmo tempo, influenciam e refletem o modo como a sociedade interpreta e avalia o processo de apropriação da leitura e da escrita. Nos últimos anos, de acordo com as políticas públicas educacionais adotadas, foram instituídos programas nacionais de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que têm como objetivo acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),¹⁷ as informações obtidas pelos levantamentos do SAEB são utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas

¹⁶ Este ano de 2011 termina o prazo para que os estados brasileiros se ajustem à Lei de Diretrizes e Bases, que prevê a universalização do Ensino Fundamental de nove anos.

¹⁷ O INEP é um órgão vinculado ao MEC, cujo objetivo é organizar e manter em funcionamento o sistema de informações e estatísticas educacionais.

identificados. Um dos principais problemas evidenciados por esses exames é o baixo nível de proficiência da leitura dos alunos avaliados.

Segundo Rojo (2009), o SAEB se aproxima de uma concepção discursiva de leitura, pois incorpora descritores ou habilidades que dizem respeito ao conteúdo, à materialidade linguística do texto, e abordam ainda a situação de produção do texto. Apesar dessa ampliação no entendimento do processo de leitura, os resultados obtidos demonstram inúmeros problemas. As médias alcançadas pelos alunos da 4ª série do EF mostram que, de 1995 a 2005, houve uma queda na proficiência em língua portuguesa, como podemos visualizar no gráfico a seguir:

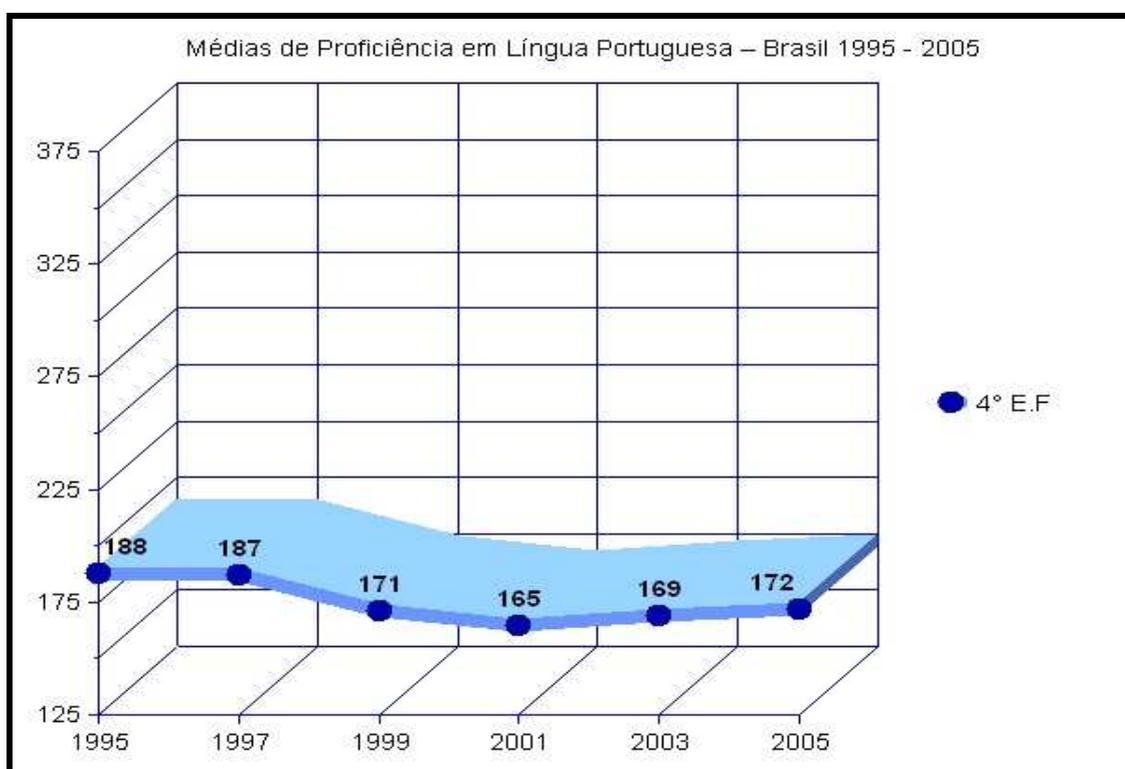


GRÁFICO 1 – Médias de Proficiência SAEB

Fonte: INEP, Brasil – 2005

Os dados apontam, ainda, que em 2003 somente 4,42% das crianças da 4ª série haviam alcançado um estágio adequado ao nível de ensino a que pertencem. A grande maioria demonstrou desempenho em língua portuguesa bem abaixo do desejado; 22% dos alunos não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com esse patamar de escolaridade e 37% aprimoraram algumas competências, mas permaneceram aquém do nível exigido para a 4ª série. Isso

significa que 59% dos avaliados não conseguem ler um texto simples e se encontram em um estágio crítico.¹⁸ Além disso, não são capazes também de localizar no material escrito duas informações colocadas de maneira separada e não identificam o tema central de um texto.

No estado de Minas Gerais, foi desenvolvido outro instrumento significativo de avaliação, realizado anualmente com os alunos da fase de alfabetização. Todos os alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos nas escolas estaduais e municipais de Minas Gerais participam do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa).¹⁹ Em 2006, quando a primeira avaliação foi realizada, o percentual das crianças da rede estadual no nível recomendável de leitura para o 3º ano era de 48,7%. Já em 2009, na última edição do Proalfa, esse índice cresceu para 72,6%. Outro dado importante foi a redução dos alunos no nível baixo de desempenho, que caiu de 30,8% em 2006 para 11,9% em 2009.

Os resultados do SAEB e do Proalfa mostram que muitos alunos ainda apresentam domínio limitado das capacidades necessárias para desempenhar com sucesso atividades diversas na esfera social. Os dados do PISA 2009 não são muito diferentes. Apesar da adoção de uma concepção cognitiva (ROJO, 2009) que visa avaliar a aquisição de capacidades básicas de leitura,²⁰ como: localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão, os resultados apresentados no Relatório Pisa 2009 também são bastante impactantes. Dentre os alunos de 15 anos de 65 países diferentes, os brasileiros obtiveram um dos piores resultados na avaliação das capacidades de leitura, ocupando a 53ª posição. A pontuação média do exame é de cerca de 500 pontos; a pontuação obtida pelo Brasil foi de 412. O desempenho é semelhante ao de países como Trinidad e Tobago, Colômbia, Montenegro e Jordânia. Apenas 1,2% dos alunos avaliados atingiram o nível 5, em que o estudante é considerado capaz de: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto; avaliar

¹⁸ De acordo com o estágio de construção de competências proposto pelo SAEB, os níveis estabelecidos são: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

¹⁹ O Proalfa foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação em 2006, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

²⁰ Essas capacidades básicas são posteriormente subdivididas em seis níveis.

criticamente um texto; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

Fora do âmbito escolar, os dados do Indicador de Alfabetismo²¹ Funcional – INAF²² – também apontam números preocupantes. Segundo a pesquisa realizada em 2009, somente 25% da população tem domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Esse contingente representa o equivalente a aproximadamente 48 milhões de um total de mais de 191 milhões de pessoas. Vejamos o QUADRO 1, que exhibe a evolução dos níveis de alfabetismo entre 2005 e 2009:

QUADRO 1
Evolução dos Níveis de Alfabetismo – INAF (2005-2009)

EVOLUÇÃO DOS NÍVEIS DE ALFABETISMO			
	2005	2007	2009
Analfabeto	11%	9%	7%
Alfabetizado nível rudimentar	26%	25%	21%
Alfabetizado nível básico	38%	38%	47%
Alfabetizado nível pleno	26%	28%	25%

Cabe esclarecer os níveis de alfabetismo, tal como definidos pelo INAF:

analfabeto – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases [...]

alfabetismo nível rudimentar – corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta) [...]

alfabetismo nível básico – as pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informação mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências [...]

alfabetismo nível pleno – classificadas nesse nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos

²¹ Alfabetismo é, segundo Rojo (2009), um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento, que será melhor discutido no capítulo 2 desta dissertação.

²² Os dados são referentes à pesquisa do ano de 2009. O objetivo principal do nosso estudo é investigar os aspectos relacionados à leitura, portanto consideramos apenas os índices e as classificações de letramento da população.

relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses [...] (INAF, 2007, p. 7, grifo do autor).

Como pode ser visto no QUADRO 1, apesar de a taxa de analfabetismo ter caído de 9% em 2007 para 7% em 2009, 28% da população de 15 a 64 anos ainda é composta por analfabetos funcionais. Ou seja, são pessoas que sabem ler e escrever, mas não possuem as habilidades de leitura, escrita e cálculos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (VARGAS, 2010).

Nesse sentido, os resultados concretos e mensuráveis das avaliações apresentadas demonstram que a superação das dificuldades de aprendizagem da leitura, e ainda a garantia de acesso e permanência dos jovens, adultos e crianças na escola está longe de se tornar uma realidade, mas não podemos perder de vista que as mudanças estão se processando, ainda que de forma lenta e gradual. Nosso estudo vai mostrar como essas configurações se apresentam dentro de duas salas de aula no processo de interação entre crianças e adultos alfabetizando e suas professoras, evidenciando a importância da leitura para a inserção desses sujeitos na cultura escrita.

Em síntese, neste capítulo, foram abordadas a delimitação do problema de pesquisa, as configurações atuais da EJA e do EFNA e as avaliações em larga escala e sua relação com o objeto de estudo pretendido: a apropriação da leitura de crianças e adultos por meio da linguagem em uso.

No próximo capítulo, será apresentado o referencial teórico-metodológico e as considerações a respeito da lógica de investigação em uso na pesquisa, destacando o caráter interativo-responsivo da pesquisa etnográfica.

Capítulo 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a lógica de investigação adotada na realização desta pesquisa, que se configura como uma proposta de diálogo entre a Psicologia, a Linguagem e a Etnografia Interacional. Para cumprir o objetivo proposto, foram elaboradas, em uma primeira parte, considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos adotados no desenvolvimento deste estudo, destacando os principais conceitos utilizados. Na segunda parte, traçamos o desenho dessa pesquisa.

2.1 Principais conceitos da orientação teórico-metodológica

Para nos aprofundarmos na discussão e análise da relação entre a linguagem em uso na sala de aula de crianças e adultos alfabetizando e no processo de apropriação da leitura, faz-se necessário compreender conceitualmente os termos a que estamos recorrendo, assim como é importante, também, compreender a natureza da aprendizagem e dos processos de alfabetização e de letramento. As definições que serão apresentadas, a seguir, norteiam a proposta desta pesquisa e foram construídas em congruência com o referencial teórico-metodológico da abordagem histórico-cultural de construção do conhecimento de Lev S. Vygotsky (VYGOTSKY, 1979, 1989); dos estudos recentes da área de alfabetização e letramento, com foco nas relações entre linguagem e leitura (STREET, 2002; BAKHTIN, 1992; ROJO, 2004; SOARES, 1998; CAFIERO, 2005) e da Etnografia Interacional (SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007; CASTANHEIRA, 2007). Ao discorrer sobre a leitura e a linguagem, este capítulo delinea os discursos atribuídos ao ato de ler, que estão histórica e culturalmente situados, impregnados ideologicamente por diferentes vozes sociais. Nesse sentido, aprender a ler diz respeito à aprendizagem de uma determinada prática social, e

esse aprendizado é construído por meio da e na linguagem, ou seja, através do diálogo, da interação estabelecida entre os participantes da sala de aula. Portanto, compreender como funcionam essas trocas comunicativas e como nelas crianças e adultos vão construindo sua linguagem, seu conhecimento linguístico é de extrema importância para a investigação do processo de apropriação da leitura. Destacamos, aqui, as contribuições de Vygotsky (1979, 1989) sobre a origem e o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem no ser humano para a compreensão das práticas sociais de leitura que serão analisadas.

2.1.1 Linguagem em uso: uma construção histórico-cultural

A linguagem não é uma faculdade exclusiva dos seres humanos, pois, como aponta Vygotsky (1979), outros animais, como os golfinhos, as abelhas e principalmente os primatas superiores, também dispõem dessa capacidade. O autor cita os estudos desenvolvidos por Kohler com chimpanzés para demonstrar que esses animais possuem “uma linguagem relativamente bem desenvolvida, que, sob certos aspectos – sobretudo foneticamente – não deixa de ser semelhante à humana” (VYGOTSKY, 1979, p. 52).

Cole (2006) acrescenta que o estudo da linguagem em primatas não humanos tem sido uma das linhas de pesquisa mais visíveis da teoria da continuidade, que diz respeito à história do surgimento da linguagem na humanidade. O corrente entusiasmo pela ideia de que os chimpanzés são capazes de entender e produzir linguagem tem sido inspirado no trabalho de Duane Rumbaugh e Sue Savage-Rumbaugh (RUMBAUGH, SAVAGE-RUMBAUGH E SEVCIK, 1994). O estudante mais bem sucedido dos Rumbaugh foi o bonobo Kanzi,²³ capaz de produzir e compreender pequenas frases, através da utilização de um teclado léxico, cujas teclas beiravam símbolos que substituíam palavras.

Apesar da constatação de que alguns antropóides são capazes de produzir linguagem, equivalente a de uma criança de dois anos, sob técnicas de

²³ Os bonobos são uma espécie de chimpanzé, apontados por estudos genéticos como o animal mais próximo do ser humano. Kanzi é um bonobo macho participante de diversos estudos sobre a linguagem dos grandes primatas. De acordo com Sue Savage-Rumbaugh, pesquisadora responsável pelos estudos com o bonobo, Kanzi tem demonstrado uma aptidão linguística avançada.

reforçamento da aprendizagem (COLE, 2006), existem diferenças marcantes entre os sistemas comunicativos da espécie humana e das demais espécies animais. Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. Um animal amedrontado, “pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros aquilo que viu, mas, antes, contagiando-os com seu medo” (OLIVEIRA, 2000, p. 29). A linguagem para nós seres humanos se configura como um conjunto bastante amplo e complexo de símbolos e signos, que, quando combinados entre si, permitem criar significados ainda mais elaborados, como os de uma frase ou um texto (ROJO, 2006). Lembrando Bakhtin (1992):

Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não iluminado pela consciência, desprovido do sentido que lhes conferem (BAKHTIN, 1992, p. 38).

Esse sistema simbólico e ideológico, capaz de representar intencionalidade e significação, é consideravelmente mais refinado e abrangente. Vygotsky (1979) argumenta que esse comportamento caracteristicamente humano se inicia por volta dos dois anos de idade, quando a criança começa a falar. É nesse momento que ocorre a transformação do ser biológico em ser sócio-histórico, marcando qualitativamente as diferenças entre o ser humano e os outros animais.

O papel essencial da linguagem como constitutiva do homem é discutido por Vygotsky através da análise da inter-relação dialética entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, o autor aponta que é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É nele que podemos encontrar a unidade das duas funções básicas da linguagem: o pensamento generalizante e o intercâmbio social. Pino (1985, p. 39) acrescenta que os significados linguísticos instituídos são “relativamente estáveis, embora mutáveis, o que faz a polissemia das palavras. Entretanto, esses significados adquirem sua significação concreta no contexto da interlocução.” Pois

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Vale ressaltar que pensamento e linguagem desenvolvem-se segundo trajetórias independentes, e que não há nenhuma relação nítida e constante entre elas no domínio da filogênese. Entretanto, no que diz respeito à ontogênese, Vygotsky (1979) afirma que, apesar de pensamento e linguagem também apresentarem raízes genéticas diferentes, as curvas de desenvolvimento de ambos se cruzam em determinado momento. Ou seja, pensamento transforma-se em linguagem e linguagem transforma-se em pensamento, um constituindo o outro.

Para Vygotsky (1989), a origem biológica não é suficiente para garantir ao indivíduo a condição humana. O desenvolvimento humano é visto como resultante da interação entre quatro domínios genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. A filogênese diz respeito à história da espécie humana. Oliveira (2000) afirma que todas as espécies animais têm uma história singular e essa história da espécie define os limites e também as possibilidades de funcionamento psicológico. Portanto, é possível afirmar que o nosso organismo possui determinadas características que vão servir de fundamento para o funcionamento psicológico.

O segundo plano genético de que nos fala Vygotsky (1989), denominado ontogênese, está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo de uma determinada espécie. Assim, o membro individual de cada espécie apresenta um ritmo determinado de desenvolvimento. Este plano genético da ontogênese está bastante ligado à filogênese, porque os dois são de natureza biológica, sendo assim, dizem respeito à pertinência do homem à espécie (OLIVEIRA, 2000).

Já a sociogênese, ou história cultural (COLE, 2006), é o terceiro plano genético postulado por Vygotsky e refere-se à história da cultura onde o sujeito está inserido. Dessa maneira, compreende as formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico do sujeito. Oliveira (2000, p. 26) acrescenta que, como cada cultura organiza o desenvolvimento de um jeito diferente, “então, a passagem pelas fases do desenvolvimento é relida também, lida e relida pelas diferentes culturas de formas diferentes”. Finalmente, o último plano genético é o da

microgênese, que diz respeito ao fato de que cada fenômeno psicológico tem sua própria história. Por isso é micro, não no sentido de pequeno, mas em relação ao foco bem definido (GOÉS, 2000). De acordo com Oliveira (2000):

A microgênese faz com que olhemos como cada pequeno fenômeno tem a sua história, e como ninguém tem uma história igual ao do outro, é aí que vai aparecer a construção da singularidade de cada pessoa e daí a heterogeneidade entre os seres humanos (OLIVEIRA, 2000, p. 27).

Concordando com essas proposições, tratamos de abordar o ser humano, no decorrer deste estudo, como um ser que é, ao mesmo tempo, biológico, social, cultural e histórico. Dessa forma, a compreensão dos fenômenos investigados se constituiu no contraste das semelhanças e também das diferenças de linguagem mediadora do processo de apropriação da leitura de crianças e adultos. Assim, esta pesquisa baseou-se na inter-relação entre pensamento e linguagem para investigar qual o papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e de jovens e adultos. Em nosso caso, tornar-se humano significa também tornar-se um membro ativo e capaz da cultura escrita em que estamos imersos.

Pretendemos demonstrar que aprender a ler é tornar própria uma nova linguagem, que vai gerar novas estruturas no pensamento. E esse aprendizado não ocorre de forma mecânica, somente por meio da decodificação de palavras. A leitura é vista por nós como um processo cognitivo de construção de sentidos, pois, como afirma Vygotsky (1989, p. 11): “Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano”. Portanto, os sentidos e os significados das práticas sociais de leitura são construídos nas relações reais entre as pessoas, mediados pelas enunciações (Bakhtin, 1992). Bruner (1997) acrescenta que:

o processo de criação de significados é construído na interação do homem com a cultura da qual faz parte – a cultura é constitutiva da mente. É no processo de criação de significados que os sujeitos organizam sua experiência no mundo, seu conhecimento sobre ele e onde ocorrem as trocas entre os sujeitos (BRUNER, 1997, p. 139).

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo construído nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo que implica a elaboração conceitual da palavra que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais (GOMES e MONTEIRO, 2005).

2.1.2 A leitura e os processos de alfabetização e letramento

Galvão e Batista (1999) apontam que a leitura tem sido, tradicionalmente, objeto de interesse da educação e da psicologia, contudo, nas últimas décadas, um conjunto de diferentes áreas do conhecimento têm voltado a sua atenção para a investigação desse processo. Esse interesse deve-se, principalmente, à emergência de novas tecnologias de comunicação que desfazem a naturalidade da leitura e da escrita e tornam ainda mais complexos os usos e as funções da escrita na sociedade moderna.

Dessa forma, o mundo letrado no final do século XX impõe novas exigências, diversificam-se os modos de ler, os objetos de leitura, os usos e as práticas sociais. A leitura e a escrita deixam de ser um conhecimento desejável e se configuram como uma condição necessária à conquista da cidadania. É nesse contexto de grandes transformações tecnológicas, socioculturais, políticas e econômicas que a definição do ato de ler é ampliada por diferentes pesquisas e teorias (STREET, 1984, 2003; HEATH, 1983; SOARES, 1988, 1994, 2003; KLEIMAN, 1995; KATO, 1985; CAFIERO, 2005; ROJO, 2009). A leitura não mais é vista como um processo perceptual e associativo linear de decodificação de grafemas em fonemas, mas passa a ser enfocada como um ato de cognição e de compreensão que envolve conhecimentos e práticas muito além do domínio de determinadas habilidades. Concordamos com Cafiero (2005) ao afirmar que a leitura é

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

Como se vê, a leitura é uma construção ativa. Koch e Elias (2008) questionam as concepções de leitura que colocavam ora o texto, ora o autor no centro do processo de compreensão do ato de ler, ao afirmarem que os sujeitos são atores, construtores sociais que dialogicamente constroem a si mesmos e aos sentidos do texto. Nesse sentido, Orlandi (1987, p. 180) acrescenta que “a leitura é um confronto de interlocução” e “o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor”. Portanto, “o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores” (*Ibidem*).

Essa produção de sentidos pelo leitor é um apelo da sociedade moderna e cabe à escola contribuir para a promoção e a garantia do aprendizado da leitura e da escrita, bem como o engajamento dos alunos em práticas sociais letradas, pois ela é a principal agência de alfabetização e letramento. Soares (2004, p. 16) aponta para a necessidade de se fazer uma distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, pois considera que ambos são indissociáveis e ocorrem de forma simultânea, entretanto, envolvem “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Segundo essa autora, o significado da palavra alfabetização “não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 15). Já o termo letramento pode ser caracterizado 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 de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm

uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2003, p. 2, grifo do autor).

Essa competência, necessária aos indivíduos ou grupos sociais para participação sem restrições dos eventos de letramento de que nos fala Soares (2003), diz respeito tanto ao domínio das capacidades relativas à técnica (codificação e decodificação) quanto àquelas relativas à função ou uso social. Um evento de letramento é definido por Heath (1982) 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).

Diante dessa perspectiva, as práticas de letramento são entendidas aqui como construções que acontecem, em um primeiro momento, nas relações interpessoais, em contextos comunicativos compartilhados pelo grupo, nos quais os sentidos são localmente definidos e redefinidos, em um segundo momento, no plano intrapessoal. Portanto, identificar e compreender as práticas sociais de leitura de um determinado grupo e sua relação com a linguagem torna possível o entendimento de como e por que essas práticas são realizadas de determinada forma e não de outra, e, ainda, quais as oportunidades de aprendizado que são construídas.

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

Ainda de acordo com Street (2003), existem dois tipos de abordagens diferentes que alicerçam os estudos e as análises sobre o letramento, denominados autônomo e ideológico. No “modelo autônomo”, as práticas de leitura e escrita são

concebidas independentemente do contexto sócio-cultural em que estão inseridas; o que importa é a aquisição de habilidades técnicas de decodificação e codificação. Dessa forma, o termo autônomo se refere ao fato de que a língua escrita é um produto fechado, acabado, completo em si mesmo.

Esse autor sugere, ainda, que esse modelo “disfarça as escolhas culturais e ideológicas que lhe servem de apoio para que elas possam, então, ser apresentadas como se fossem neutras e universais” (STREET, 2003, p. 77, Tradução nossa).²⁴ Forma-se uma crença de que a simples introdução dos pobres e analfabetos em programas de educação vai automaticamente gerar efeitos em outras práticas sociais e cognitivas das quais participam. Ou seja, as habilidades cognitivas dos jovens e adultos serão aperfeiçoadas, sua perspectiva econômica aumentada, eles se tornarão melhores cidadãos, tudo isso sem levar em conta as condições econômicas, sociais e políticas que os levaram primeiramente a estar no lugar de analfabetos.

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

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

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

²⁴ “disguise the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal” (STREET, 2003, p. 77).

Subjacentes às concepções de letramento e leitura propostas em diferentes contextos sociais estão as capacidades cognitivas e linguístico-discursivas de leitura. Segundo Rojo (2009), nos últimos cinquenta anos, foi possível compreender que, além da decodificação, a leitura requer também as capacidades de compreensão, interpretação, apreciação e réplica, dentre outras.

Sobre essa questão, Koch e Elias (2008) apontam que as diferentes concepções de leitura e escrita bem como as capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) envolvidas nesses processos são decorrentes da adoção de concepções diversas de sujeito, de língua, de texto e de sentido. A concepção de língua como representação direta do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, que consegue representar logicamente no texto o seu produto mental. Cabe, então, ao leitor captar as intenções do autor, uma vez que o sentido está centrado na produção de quem escreve. As experiências e os conhecimentos do leitor não são considerados. Por sua vez, à concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, “assujeitado”. O princípio explicativo dos fenômenos e dos comportamentos individuais repousa sobre a consideração dos sistemas linguísticos e/ou sociais. Nessa perspectiva da língua como código, portanto, como mero instrumento de comunicação e de sujeito como pré determinado pelo sistema, o texto é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor. A leitura, então, se torna uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade. Koch e Elias (2008) afirmam que, se na concepção anterior cabia ao leitor o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Porém, é importante destacar que em ambas o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de mero reconhecimento e reprodução.

Diferentemente das duas concepções anteriores, na concepção dialógica da língua, os sujeitos são, ao mesmo tempo, sociais e singulares, o texto é o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Dessa forma, há lugar para toda uma gama de implícitos, o sentido é construído na interação, não é algo preexistente. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e significados, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, contudo requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento

comunicativo (KOCH e ELIAS, 2008). Do leitor, como construtor de sentidos, espera-se que processe, critique, aprecie, contradiga ou avalie o material escrito que tem diante de si. Nessa concepção de leitura, a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992, p. 124). Assim, o texto pode ser compreendido como um todo que se constitui de outros enunciados diversos com os quais dialoga e implica sempre uma resposta (GOMES, 2010). Conclui-se que ler é dialogar com o autor, com outras vozes e enunciados em um processo contínuo de construção.

2.2 As abordagens etnográficas

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, que se volta para a compreensão do papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e de jovens e adultos, a Etnografia é utilizada como lógica de investigação, mais especificamente, os princípios teórico-metodológicos da Etnografia Interacional (SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1992). O termo metodologia não foi empregado, pois, conforme salienta Anderson-Levitt (1986), a etnografia é mais do que um método específico, é uma filosofia de pesquisa. Agar (2006) reforça essa ideia:

[...] eu penso na etnografia mais como um tipo de lógica do que um método específico ou unidade particular de estudo. Etnografia nomeia uma epistemologia – um modo de saber e um tipo de conhecimento que produz resultados – em vez de uma receita ou foco particular (AGAR, 2006, p. 20, tradução nossa).²⁵

Anderson-Levitt (1986) aponta que essa lógica de investigação permite descobrir os diferentes significados que os participantes produzem sobre uma situação. Além de desenvolver um entendimento válido sobre situações locais e sua

²⁵ [...] I think of ethnography as a *kind of logic* rather than any specific method or any particular unit of study. Ethnography names an *epistemology*—a way of knowing and a kind of knowledge that results—rather than a recipe or a particular focus (AGAR, 2006, p. 20).

complexidade, também torna possível dar ao etnógrafo uma oportunidade de observar e entender esses processos enquanto eles acontecem, pois a etnografia leva tempo. Existe um grande debate sobre o que torna a pesquisa verdadeiramente etnográfica, e uma das principais críticas dos antropólogos é que pesquisadores de outras áreas, muitas vezes, não permanecem o tempo suficiente em campo para compor uma etnografia. Outros advertem como é possível aplicar métodos e ideais utilizados por etnógrafos para estudar tribos indianas ou vilarejos africanos na pesquisa educacional (HEATH, 1982). Da mesma forma, Erickson (1984) acrescenta:

Nós somos forçados a começar a reconhecer que os métodos específicos utilizados por um antropólogo como Malinowski em seu trabalho de campo nas Ilhas Trobriand não funcionará no caso das escolas americanas. Alguns de seus princípios gerais de trabalho de campo e relatório de pesquisa podem servir como modelo para etnógrafos que pesquisam em escolas, mas não seus métodos específicos, pois a sua unidade social difere da nossa em tamanho e tipo. (ERICKSON, 1984, p. 53, tradução nossa).²⁶

Já Agar (2006, p. 8) acredita que “mais de uma etnografia é possível, mas nem todas as etnografias são aceitáveis”. Para esse autor, alguns parâmetros devem ser considerados:

- 1 – Controle: Quão limitada é a etnografia? O etnógrafo prefere métodos estruturados? Quanto de sua personalidade é mais voltada para "assumir o controle" do que "seguir a trajetória (destino)"?
- 2 – Foco: Quanto um etnógrafo está focado em uma questão ou problema particular que está acontecendo?
- 3 – Scale: Em que nível um etnógrafo é comprometido com o plano fenomenológico da pesquisa?
- 4 – Eventos: Qual limite de tempo e espaço um etnógrafo pretende abranger? Um evento particular em um ambiente particular de um lado, ou todos os eventos e todos os ambientes que qualquer membro do grupo participa no outro?
- 5 – Links dos eventos: Os eventos se expandem no tempo e se dividem no espaço. Quão longe eles são seguidos para trás e para frente no tempo e por quão longe eles são acompanhados enquanto movem-se pelo espaço? (AGAR, 2006, p. 9, tradução nossa).²⁷

²⁶ We are forced to start by recognizing that the specifics of what an anthropologist like Malinowski did in his field work in the Trobriand Islands will not work in the case of American schools. Some of his general principles of fieldwork and reporting can serve as a model for school ethnographers, but not his specific methods, for his social unit differs from ours both in size and in kind (ERICKSON, 1984, p. 53).

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

Nesse sentido, ao analisarem diferentes critérios sobre o uso da etnografia na educação, Green e Bloome (1997) estabeleceram uma distinção entre três tipos de abordagens da etnografia na pesquisa qualitativa. Essas distinções são válidas tanto para as ciências sociais tradicionais, quanto para a Educação. A primeira abordagem é mais abrangente: “compor uma etnografia” implica a conceituação, definição e interpretação profunda de um grupo social ou cultural a longo prazo. A adoção da perspectiva etnográfica permite uma abordagem mais focalizada para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um determinado grupo social. Os autores apontam como característica central dessa abordagem a utilização de teorias culturais e práticas de investigação derivadas da antropologia ou sociologia para orientação da pesquisa. A distinção final diz respeito à utilização de ferramentas de cunho etnográfico, ou seja, do uso de métodos e técnicas geralmente associados a esse campo de pesquisa. Esses métodos podem ou não ser guiados pelos princípios etnográficos.

Diante das críticas e dificuldades, mas também das possibilidades de se realizar uma pesquisa etnográfica na Educação e porque vamos analisar o que significou como leitura nas duas salas pesquisadas é que optamos pela Etnografia Interacional como lógica de investigação.

2.2.1 A etnografia interacional

A escolha por desenvolver este trabalho a partir da etnografia refere-se à necessidade de utilizar essa perspectiva em um campo de estudo específico, com características próprias, que é a sala de aula. Essa perspectiva de pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula da Universidade de Santa Barbara (*SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP*, 1992) e resultou da combinação da etnografia (guiada pelas teorias antropológicas culturais) e da

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

3 – *Scale*: To what extent is an ethnographer committed to the phenomenological level of experience?

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

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

análise do discurso (guiada pela sociolinguística e teorias interpretativas da linguagem em uso) (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2002), ou seja, da Antropologia Cognitiva, da Análise Crítica do Discurso e da Sociolinguística Interacional. Esses pressupostos serão apresentados a seguir:

2.2.1.1 A antropologia cognitiva

Segundo Castanheira (2004), as teorias que compõem a Etnografia Interacional são complementares, e uma dessas teorias é a Antropologia Cognitiva, um sub-campo da antropologia cultural. Seu principal objetivo é entender e descrever o mundo dos indivíduos, partindo dos significados que eles próprios produzem. Um conceito central para o entendimento desse campo teórico-conceitual é a noção de cultura, definida, aqui, como conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e orientar seu comportamento (SPRADLEY, 1980, p. 78). Dessa maneira, cultura refere-se aos modos de um povo, grupo ou comunidade, fazer, ser, sentir e estar no mundo (GOMES e MONTEIRO, 2005). De acordo com Castanheira (2004):

Essa visão de cultura serve de base para a elaboração de premissas teóricas que guiam a pesquisa etnográfica em salas de aula. Alguns autores, dentre eles Collins e Green (1992), Green e Harker (1982), Green e Meyer (1991), postulam que a sala de aula funciona como uma cultura na qual os membros constroem formas padronizadas de se envolverem nas interações uns com os outros, com objetos e em práticas culturais ao longo do tempo. Essas formas padronizadas de interação e comunicação entre as pessoas levam, por sua vez, a formas peculiares de fazer, a formas de conhecer que orientam a interpretação e a participação no grupo (CASTANHEIRA, 2004, p. 46).

A partir desse entendimento da sala de aula como um sistema de significados dinâmicos compartilhados, o etnógrafo vai além da observação de comportamentos e artefatos para entender e analisar os significados do ponto de vista dos membros do grupo. Esses significados são construídos socialmente, por meio da linguagem. Agar (2002, p. 28) postula que “a cultura está na linguagem, e a

linguagem está carregada de cultura”. Portanto, é preciso empregar o mesmo processo de inferências pelo qual as pessoas aprendem para descobrir o que as pessoas sabem (SPRADLEY, 1980), pois a cultura não pode ser observada diretamente, ela não é algo explícito. Agar (2002) afirma que a cultura torna-se algo consciente quando as pessoas se deparam com a diferença, com outras formas de ser.

Sendo assim, estudar a sala de aula se configura como uma tentativa de conhecer a cultura daquele grupo, o modo como os diferentes alunos aprendem e os significados que eles atribuem a essa aprendizagem. Em suas interações, os participantes vão estabelecendo determinados padrões que informam ao pesquisador as negociações que regem a participação na sala de aula. O pesquisador deve, então, observar o que os membros do grupo estão fazendo e falando, com quem e para quem, sob quais circunstâncias, quando e onde, com quais propósitos e resultados (CASTANHEIRA, 2007). A análise desses aspectos permite compreender quais os padrões e as práticas utilizados por alunos e professores para construir, interpretar e gerar ações que definem o que se considera, por exemplo, como competência na leitura. Trata-se, portanto, de um processo de negociação e construção local do que significa aprender e se tornar um membro efetivo da cultura escrita.

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

2.2.1.2 Sociolinguística Interacional

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

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

Alguns alunos Britânicos de etnia Afro-Caribenha tinham sido observados direcionando seus olhares para baixo quando confrontados por um professor. Esse comportamento enfurecia alguns professores brancos, que prontamente endereçavam comandos do tipo: "olhe para mim quando eu estiver falando com você!". Esses professores entendiam que a forma que as crianças direcionavam o olhar era evasiva e desrespeitosa. Para eles "olhar alguém nos olhos" é uma indicação de atenção e honestidade. Entretanto na própria comunidade das crianças opera outro pressuposto: baixar o olhar é uma forma de transmitir respeito (CAMERON, 2001, p. 107, tradução nossa).²⁸

Diante desse exemplo, é possível observar que, para participar de um evento na sala de aula, os alunos devem demonstrar um comportamento adequado ao contexto. Quando o professor se dirige a um determinado aluno, ele espera que esse aluno apresente um conjunto de competências relativas ao conteúdo e aos padrões de interação estabelecidos pelo grupo. Hymes (apud (ERIKSON; SHUITZ, 2002) acrescenta que:

²⁸ Some British schoolchildren of African-Caribbean ethnicity have been observed to direct their gaze downwards when confronted by a teacher. This behavior infuriates some white teachers, prompting them to issue commands like 'look at me when I'm talking to you!'. These teachers understand the children's gaze behavior as evasive and disrespectful. For them, 'looking someone in the eye' is a mark of attentiveness and honesty. However, in the children's own community a different assumption is operative: lowering one's gaze is a way of conveying respect (CAMERON, 2001, p. 107).

Para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação. A produção do comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contexto nos encontramos e quando esses contextos mudam (*apud*, ERIKSON; SHULTZ, 2002, p. 217).

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

Desse ponto de vista, a utilização da Sociolinguística Interacional, em pesquisas na sala de aula, tem como finalidade compreender como os participantes desse grupo usam a linguagem para interagir nas atividades diárias, para construir oportunidades de aprendizagem e com isso alcançar objetivos. Castanheira (2007), fundamentada nos estudos de Lin (1993), destaca, ainda, que a relação entre a linguagem em uso e a vida da sala de aula pode ser estudada sob duas perspectivas analíticas complementares. A primeira tem como objetivo compreender a língua como um processo de interação que depende dos conhecimentos linguísticos que os participantes trazem para a sala de aula, focalizando, dessa forma, a língua como objeto de conhecimento, ou seja, a língua *na* sala de aula. Na segunda perspectiva, a língua é conceituada como um sistema discursivo constituído pelas ações e interações dos participantes do grupo. Portanto, o que se considera é a construção da língua *da* sala de aula.

Essa dupla perspectiva permite entender como a língua *da* sala de aula possibilitou o ensino aprendizagem da língua na sala de aula. Ou seja, por meio da análise da linguagem em uso na sala de aula, buscou-se investigar as possibilidades de aprendizagem da leitura construídas ao longo das interações entre professoras e alunos.

2.2.1.3 A análise crítica do discurso

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

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

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

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

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

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

se torna, em um momento específico, um recurso sociocultural futuro para o aprendizado do grupo e do indivíduo. Assim, é possível examinar como os processos e as práticas educacionais são construídos através do tempo pelos membros da sala de aula; como os estudantes obtêm sucesso ou falham ao aprender o conteúdo acadêmico por meio desses processos e práticas; e como as práticas e as escolhas discursivas moldam o que conta como aprendizagem e participação nos eventos na sala de aula. Sobre esse tema, Castanheira (2007) acrescenta que:

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

Com essa perspectiva analítica, buscamos compreender como a linguagem é prática socialmente modelada e ao mesmo tempo modeladora das práticas de leitura.

Essa breve discussão sobre a escolha da Etnografia Interacional como pressuposto teórico-metodológico nesta pesquisa possibilitou refletir sobre como essa abordagem auxiliará nesta investigação. Entendendo a aprendizagem como local e socialmente construída pelos membros do grupo por meio do discurso (SBCDG, 1992c, GOMES, 2004; GOMES e MORTIMER, 2008; GOMES, DIAS e SILVA, 2008), será possível analisar como se dá essa construção nas salas de aula das crianças e dos jovens e adultos, pois o processo de apropriação da leitura vai acontecendo então, na medida em que os participantes da sala de aula interagem entre si. Freitas (2003) reforça essa ideia ao argumentar que o pesquisador, ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, consegue opor aos limites da objetividade uma visão humana de construção do conhecimento.

Nesta seção, explicitamos os principais conceitos que fundamentam o nosso estudo. Em seguida, apresentamos a lógica de investigação construída a partir da exploração da abordagem da Etnografia Interacional na investigação e

análise das práticas discursivas de leitura em duas turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização: uma de crianças e outra de adultos.

2.3 O desenho da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o desenho deste estudo que se constitui como um desdobramento da pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*, citada anteriormente, em que atuei como assistente de pesquisa. Para tanto, traçamos brevemente o caminho percorrido ao longo da elaboração deste trabalho, indicando também os procedimentos de coleta, registro e apresentação dos dados.

A pesquisa etnográfica e longitudinal desenvolvida anteriormente a esta pesquisa de mestrado, durante os anos de 2006, 2007 e 2008, em duas escolas públicas de BH,²⁹ contribuiu para fundamentar a perspectiva assumida ao longo de todo o processo de geração e análise de dados. Adotamos a abordagem da Etnografia Interacional como referencial teórico-metodológico neste estudo, com o objetivo de compreender as práticas discursivas de leitura em duas turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização: uma de crianças e outra de adultos. Nosso interesse em focalizar aspectos da cultura da sala de aula enquadra este estudo num espaço de diálogo entre a psicologia histórico-cultural, a teoria enunciativa discursiva da linguagem de Bakhtin e as teorias complementares da Antropologia Cognitiva, da Sociolinguística Interacional e da Análise Crítica do Discurso, ou seja, da Etnografia Interacional. Ao nos engajarmos num estudo da cultura nessa perspectiva, estamos assumindo uma abordagem reflexiva.

De acordo com Freitas (2003), a pesquisa qualitativa que assume uma posição dialógica entre os sujeitos envolvidos na pesquisa coloca a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos. Portanto, o sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação dinâmica com o contexto histórico social. Dessa forma, o que acontece na pesquisa “não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto” (FREITAS, 2006, p. 29).

²⁹ A Escola das crianças pertence à rede pública federal; a dos adultos, à rede municipal.

Assim, o encontro do texto com o contexto pode ser entendido como o encontro daquilo que está dado, com aquilo que está sendo criado. De acordo com Spradley (1980), essa prática de pesquisa tende a seguir uma orientação cíclica. Diferentemente do padrão linear, em que os pesquisadores já sabem o que querem encontrar, nesse tipo de estudo, inicia-se o ciclo com a definição de um projeto de pesquisa, explicitando o propósito da pesquisa. Em seguida, são levantadas algumas questões, para que em momento posterior se possa dar início ao processo de coleta de dados. A partir da análise das informações obtidas, o pesquisador observa e problematiza as perguntas que emergem do campo, à medida que vai aprofundando suas observações ao longo do tempo. Dessa forma, o etnógrafo busca descrever a situação pesquisada, estabelecendo as suas possíveis relações, integrando o social com o individual.

Segundo Spradley (1980), as questões propostas no início da investigação, a partir de uma perspectiva etnográfica, são mais gerais. Portanto, para se chegar a observações mais focalizadas e seletivas, é preciso analisar os dados que estão sendo coletados. Em nosso estudo, as questões de caráter mais abrangente orientaram a observação inicial em sala de aula, como assistente de pesquisa. Nesse momento, procuramos compreender sob quais condições as crianças e os adultos aprendiam a língua escrita. Contudo, o processo analítico foi desenvolvido por diversas proposições, representações e análises. Em consequência dessas análises, novas questões emergiam, e essas questões, por sua vez, deram origem a esta pesquisa e guiaram novas análises. A lógica de investigação adotada nesta pesquisa pode ser representada por meio das indicações do QUADRO 2, elaborado com base nos trabalhos de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), Carneiro (2006) e Gomes (2010). Nesse esquema, tentamos demonstrar como se estabeleceu a relação entre a pergunta de caráter mais geral, tomada como referência, e as questões que emergiram da análise do banco de dados, de forma reflexiva.

QUADRO 2

Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa

Questão geral: Qual o papel da linguagem em uso pelos sujeitos alfabetizando no processo de apropriação dos significados e sentidos da leitura em salas de aula de crianças e de jovens e adultos?

<p>Propondo questões analíticas: Quais eventos de letramento foram construídos nas salas de aula das crianças e dos adultos durante os três anos da pesquisa? Quais as semelhanças e/ou diferenças entre esses eventos?</p> <p>Representando os dados: Reelaboração de mapas de eventos, registrando as ações dos participantes, os eventos de letramento, as atividades propostas e o tempo gasto em cada uma delas.</p>
<p>Analisando os eventos: Revisão do conjunto total de atividades realizadas em todo o período de investigação (março de 2006 a dezembro de 2008). Contraste dos mapas de eventos para estabelecer uma visão panorâmica do que foi realizado durante os três anos de pesquisa.</p> <p>Propondo questões analíticas: Quais eventos de letramento tiveram como foco o desenvolvimento de capacidades relacionadas à leitura?</p> <p>Representando os dados: Identificação dos mapas de eventos em que foram evidenciadas as atividades de leitura. Escolha pelos mapas de eventos referentes ao ano de 2006. Construção de quadros e tabelas de identificação dos eventos de leitura ocorridos nesse ano.</p> <p>Analisando os eventos: Análise do levantamento das atividades de leitura propostas, orientada pelas seguintes questões: quem leu, o que leu, como leu, para quem leu, por que leu. Análise dos resultados obtidos pelo levantamento de todas as atividades de leitura do ano de 2006.</p>
<p>Questões propostas: Quais os padrões de interação construídos pelos membros dos grupos durante os eventos de leitura? Quais as semelhanças e/ou diferenças entre esses padrões de interação?</p> <p>Representando os dados: Revisão dos mapas de eventos para identificar padrões de interação e de avaliação utilizados pela professora em diferentes momentos. Contraposição das atividades e dos padrões de interação desenvolvidos nos eventos de leitura. Contraste entre os mapas de eventos das duas salas de aula para identificar o que foi disponibilizado em cada grupo e como o tempo foi gasto nas atividades. Produção de transcrições de vídeo de aulas que podem ser consideradas representativas.</p>
<p>Analisando os eventos: Análise das transcrições de vídeo.</p> <p>Questão proposta: O que foi considerado como leitura nas duas salas de aula de alfabetização na perspectiva dos sujeitos?</p> <p>Representando os dados: Revisão das transcrições de vídeo das aulas escolhidas.</p> <p>Analisando os eventos: Micro análise das transcrições de vídeo.</p>

Como pode ser observado, o esquema apresentado pelo QUADRO 2 representa a conexão entre as diferentes fases do processo analítico, articulando as questões investigadas e os procedimentos metodológicos adotados. As decisões tomadas ao longo da investigação foram baseadas em um conjunto de ações e princípios que objetivavam a proposição, a representação e a análise dos dados. Inicialmente, a minha inserção como assistente de pesquisa teve como objetivo compreender como as oportunidades de aprendizagem da língua escrita foram construídas pelos membros do grupo.

A descrição e a análise dos dados desenvolvidas nas duas salas de aula me levaram a perceber como a vida era organizada em cada sala de aula. Por meio dessa análise, foi possível compreender como o papel do discurso é fundamental para o processo de apropriação dos sentidos e significados da leitura, pois é através das interações verbais e não verbais que os membros do grupo são capazes de estabelecer, ao longo do tempo, o que se entende por ensinar/aprender a ler.

Desse modo, pesquisar as práticas discursivas desenvolvidas em cada sala de aula permitiu entender que as oportunidades de aprendizagem de leitura são mediadas pela linguagem em uso em diferentes contextos. Portanto, o foco desta investigação foi direcionado para analisar como os estudantes se apropriam dos sentidos e significados da leitura por meio das interações estabelecidas pelos membros do grupo em cada sala de aula. Castanheira (2004) argumenta que a redefinição do foco pode levar a uma mudança no tipo de descrição e representação dos eventos interacionais. Assim, descrições e representações macroanalíticas podem passar a microanalíticas como resultantes da necessidade de se explorar de diferentes ângulos o processo interacional estabelecido entre os participantes.

Com base nessa perspectiva, foram selecionadas quatro aulas do ano de 2006 (duas de cada sala de aula) que tiveram como foco o desenvolvimento de capacidades relacionadas à leitura. Esses eventos de leitura podem ser considerados *casos expressivos*.³⁰ Segundo Mitchell (1984), um caso expressivo pode ser entendido como um acontecimento descrito de forma etnográfica, capaz de fornecer elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema. Para selecionar esses casos expressivos, levamos em consideração os padrões de interação estabelecidos em

³⁰ *Telling case* (MITCHELL, 1984).

cada sala de aula, bem como a representatividade dessas aulas para o conjunto dos dados obtidos.

2.3.1 A coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas gravações em vídeo de observações, fotos, anotações em caderno de campo, artefatos utilizados em sala (atividades xerocadas, cadernos dos alunos, livro didático), entrevistas semiestruturadas e participação em reuniões pedagógicas.

Na escrita do diário de campo, procuramos ater-nos à forma como a linguagem foi utilizada pelos sujeitos pesquisados, evitando misturar, sem distinção, nossos termos com os dos sujeitos pesquisados. O caderno de notas foi dividido em três colunas. Na primeira, registramos o tempo; na segunda, descrevemos a ação que estava ocorrendo; e na terceira coluna, acrescentamos as impressões sobre o que ouvíamos, fazendo pequenas marcas nos aspectos da temática pesquisada que chamavam a nossa atenção. Esse foi o procedimento que permitiu recuperar algumas falas que não foram captadas pelo microfone da câmera.

Para fazer as gravações em vídeo, utilizamos uma câmera e fitas 8mm. Mantendo a atenção no critério da discrição, procuramos, sempre que possível, chegar antes dos alunos para deixar a câmera posicionada e evitar interromper o desenvolvimento de suas atividades. Ao final da pesquisa, já haviam sido coletadas 76 fitas de vídeo de 8mm, perfazendo um banco de dados de 668 horas de aula gravadas. O foco se concentrou na interação das professoras com o coletivo dos alunos. O fundo da sala se mostrou o lugar mais adequado para posicionar a câmera na turma das crianças. A possibilidade de colocar a câmera diante das crianças foi logo descartada, pois chamaria muita atenção. Contudo, na sala de aula dos adultos, essa foi a única alternativa possível, devido à organização do espaço físico. Algumas situações de interações entre professora-aluno e aluno-aluno não foram alcançadas, dado o posicionamento momentâneo da câmera e do tripé. Portanto, foi preciso retirar a filmadora do tripé e filmar mais de perto determinada situação que gostaríamos de evidenciar, sempre atentos ao critério da discrição.

A catalogação das fitas foi sendo feita à medida que a pesquisa original ia se desenvolvendo. Posteriormente, essas fitas foram catalogadas novamente, de forma a facilitar a sua identificação em relação ao ano base. Para disponibilizar os dados coletados por meio da gravação e submetê-los à análise, foi preciso digitalizar as fitas e, em seguida, gravá-las em DVD's. Para isso, foram utilizados dois programas específicos: um de digitalização e outro de gravação.³¹ Esse processo visa transformar as imagens da pesquisa gravadas em fitas de vídeo em dados de som e imagem, disponíveis para o início do processo de transcrição e construção do material empírico.

Diante da perspectiva etnográfica adotada neste estudo, a coleta de dados foi feita por meio de um acompanhamento sistemático, documentando em detalhes a vida diária dos membros dos grupos. Após a coleta, registro e análise dos dados etnográficos iniciais, foram elaborados mapas de eventos. Esse instrumento de análise torna visível ao pesquisador como professoras e alunos constroem, por meio da interação na sala de aula, padrões de agir, falar, participar e, conseqüentemente, de ensinar e aprender. Além disso, os mapas de eventos podem nos auxiliar a identificar os tópicos que estão sendo discutidos, como são construídas as posições, papéis e responsabilidades atribuídas a cada membro no grupo (GOMES, 2004).

Macedo, Mortimer e Green (2004) acrescentam que:

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

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

³¹ Programas *Pinacle* e *Nero*, respectivamente.

QUADRO 3
Mapa de eventos

Tempo	Atividades individualizadas e/ou em pequenos grupos	Atividades coletivas	Comentários da pesquisadora	Oportunidades de aprendizagem da leitura
-------	---	----------------------	-----------------------------	--

Durante a reelaboração e a análise dos mapas de eventos, procuramos evidenciar os eventos e sub-eventos que tinham como foco o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura. Na primeira coluna, fizemos as marcações do tempo de duração dos eventos e sub-eventos. Na segunda e na terceira colunas, representamos os espaços interacionais discursivos criados pelos membros do grupo, diferenciando as atividades que eram realizadas individualmente ou em pequenos grupos, daquelas que eram compartilhadas pela maioria da turma. A análise dessas colunas tornou possível a identificação dos padrões de interação estabelecidos pelos membros do grupo.

Na quarta coluna, procuramos identificar as oportunidades de aprendizagem da leitura que alunos e professora construíram. É necessário salientar que essas oportunidades nem sempre foram reconhecidas e aproveitadas por todos os alunos da mesma maneira. A última coluna foi reservada para os apontamentos relativos às ações, comportamentos não verbais e conteúdos das atividades relacionadas aos eventos e sub-eventos observados. Além disso, procuramos, nesse espaço, estabelecer relações entre eventos precedentes. Apesar da possibilidade de se estabelecer fronteiras entre eventos, compreendemos que eles são historicamente influenciados pelos outros eventos daquele dia ou de dias anteriores.

A identificação de oportunidades de aprendizagem da leitura e de padrões de interação dos grupos por meio dos mapas de eventos orientou a escolha das fitas que seriam transcritas. Para Ochs (1979), a transcrição deve refletir os interesses particulares do pesquisador, seus objetivos e definições teóricas. Dessa forma, transcrever implica tomar decisões que se constituem como um ato político. Green, Franquiz e Dixon (1997) argumentam que uma transcrição é um texto que representa um evento, não é o evento em si.

Considerando esse processo de transcrição como uma teoria interpretativa e representacional, realizamos quatro transcrições na íntegra das sequências discursivas produzidas pelos participantes. Para tanto, utilizamos as “unidades de mensagem”³² como forma de apresentação (GREEN e WALLAT, 1981). Isso significa que foi transcrita a unidade mínima codificada no sistema de mensagens produzido pelas e nas interações sociais. A unidade de mensagem, portanto, é a menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Cada unidade de mensagem é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e as ligações entre elas. A fronteira de uma unidade de mensagem é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), que podem definir uma mensagem ou um evento que se quer analisar.

Os sinais utilizados nas transcrições estão representados no QUADRO 4, a seguir. É importante acrescentar que, para apresentar neste trabalho as sequências interacionais mais significativas, optamos por separar as unidades de mensagem com uma barra (/).

QUADRO 4
Sinais utilizados nas transcrições

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

Fonte: CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. QUEIROZ/EDUSP, 1986. p. 9-10.

³² *Message Units* (GREEN e WALLAT, 1981).

Pesquisar as práticas discursivas em sala de aula consiste em entender como a linguagem funciona, numa atitude interativo-responsiva (BAKHTIN, 1992), valendo-se de interações entre a professora e os estudantes na sala de aula.

De nosso ponto de vista, buscou-se, na combinação da Antropologia Cognitiva com a Sociolinguística Interacional e a Análise Crítica do Discurso, compreender o uso da linguagem como processo constitutivo das oportunidades de aprendizagem da leitura e como prática social.

No próximo capítulo, contextualizamos o campo da pesquisa, as escolas e os participantes envolvidos.

Capítulo 3

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, caracterizamos as escolas, as salas de aulas, as professoras e os estudantes que participaram da pesquisa, procurando contrastar os dados obtidos a partir das semelhanças e diferenças entre os grupos pesquisados em sua relação com o processo de apropriação da leitura.

A escolha das escolas, como contextos referenciais da pesquisa original, foi delineada tendo em vista vários critérios. Ambas desenvolviam trabalhos de alfabetização em ciclos de 3 anos de duração que seriam iniciados em 2006. A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG estava implantando o EFNA nesse mesmo ano e essa é uma questão atual e ainda pouco investigada. A Escola Municipal Honorina Rabello possuía uma trajetória na educação de jovens e adultos no município e estava autorizada a oferecer a modalidade de EJA. Seu corpo docente havia passado em 2004 por um processo de formação continuada desenvolvido pela orientadora³³ desse estudo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de BH. A seguir, apresentamos as informações gerais sobre as escolas pesquisadas. As análises sobre a vida diária das salas de aulas construída pelos participantes da pesquisa serão discutidas com detalhes nos capítulos seguintes.

3.1 A Escola Pública Federal

A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG tem origem no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, criado em cumprimento aos dispositivos legais instituídos, em 1946, pelo Decreto Lei nº 9053. Esse Decreto obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática

³³ Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes.

docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática. A partir de 1968, a UFMG passou por uma reestruturação que afetou também o Colégio de Aplicação. De acordo com os novos planos resultantes dessa política de reestruturação, o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia tornou-se um Centro Pedagógico, integrado à Faculdade de Educação da UFMG, com a função básica de ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus. Em 1972, o Centro Pedagógico foi transferido para o *campus* da Pampulha e passou a ter uma escola de 1º Grau, funcionando em prédio próprio, e paralelamente, um Colégio Técnico, oferecendo cursos de aperfeiçoamento profissional de nível médio. Em 1997, baseado em orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a Escola de 1º grau recebeu uma nova denominação: "Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG". Em 2007, o Centro Pedagógico passou a integrar, juntamente com o Colégio Técnico e o Teatro Universitário, a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

De acordo com o regimento interno da instituição, a escola afirma ter como objetivos: ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa; constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica; constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa; servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação.

Por se tratar de uma escola pública, que conta com um número limitado de vagas, adota – desde o início da década de 90 – o sorteio como critério de ingresso para novos alunos, por considerá-lo uma forma democrática, capaz de evitar mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais. Essa sua característica não exige, pois, uma testagem prévia dos conhecimentos dos alunos que ingressam no primeiro ano de escolarização.

Até o final da geração de dados para esta pesquisa, eram oferecidos nos turnos da manhã e da tarde o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano escolar, organizado em três ciclos de formação humana. O 1º ciclo corresponde aos primeiros anos escolares e tem a duração de três anos. O 2º e o 3º ciclos são subsequentes e também possuem o mesmo tempo de duração: três anos.

A proposta curricular incorporava, como componentes do núcleo comum dos segmentos de formação, as áreas curriculares da Língua Portuguesa,

Matemática, tópicos integrados (que correspondem à Geografia, História e Ciências), Artes e Educação Física. Também eram realizados os projetos de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) e Grupo de Trabalho Intensificado (GTI). O GTD é um projeto coletivo que envolve todos os ciclos da Escola Fundamental e tem como objetivo desenvolver atividades que respeitam o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. De acordo com o diagnóstico feito pelos professores, os alunos são reagrupados segundo demandas detectadas, independentemente do ano escolar que estejam frequentando. Ocorre uma vez por semana, dentro do horário de aulas do ciclo. O GTI, no primeiro ano, funcionava como uma monitoria para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Em horário predeterminado pela professora da turma e pela monitora, os alunos eram retirados da sala em pequenos grupos e retornavam após a assessoria. Devido à dificuldade dos alunos participantes do grupo em acompanhar as atividades desenvolvidas pela turma nos dias do GTI, esse projeto acabou extinto no ano seguinte.³⁴

Na escola pesquisada, não há registro de notas nem conceitos; os pais recebem, ao final de cada etapa, fichas de avaliação formativa, preenchidas pelos professores de cada área curricular. A avaliação formativa tem como objetivo proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de aprendizagem. A divulgação de resultados por meio de uma ficha avaliativa busca aproximar pais, educadores e educandos, e promover maior interação entre eles. Sua prática ocorre durante todo o ano letivo, de forma contínua, fundamentada no desempenho do aluno em cada componente curricular e ao término de cada semestre letivo.

Desde o ano de 2008 – etapa final da coleta de dados – o prédio dessa escola tem passado por uma grande reforma. As instalações têm sido ampliadas e modernizadas. O conjunto predial é composto por três andares: no primeiro andar estão localizados a portaria, o pátio, a cantina particular, a cantina da escola, as salas dos 1º e 2º anos, o Setor de Apoio à Saúde (S AS) e o Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP), a clínica odontológica e a seção de serviços gerais. Além do conjunto predial, há duas quadras (uma coberta), uma área de recreação para os alunos dos 1º e 2º ciclos e uma h orta. No segundo andar, está instalada a biblioteca, que tem uma grande sala destinada aos livros infantis, com

³⁴ Ano de 2007.

estantes baixas e pequenas mesas e cadeiras e a sala do espelho, onde são realizadas aulas de dança, música e teatro. Nesse andar, localizam-se, ainda, as salas de aula do 3º ciclo, os laboratórios de ciências e a sala de modelagem e construção, utilizada para a realização de atividades com vários tipos de materiais. No terceiro andar, estão instaladas as salas da diretoria, mais salas de aula, a secretaria administrativa, a seção de ensino, o Centro de Extensão (Cenex), a cozinha e o refeitório utilizado pelos funcionários e as salas dos professores, organizadas por núcleos. Durante os horários que não estão em sala de aula, os professores se encontram nesse espaço, principalmente durante o recreio.

3.1.1 A sala de aula das crianças

A sala de aula é bastante ampla e arejada, o espaço é bem aproveitado pela professora. O mobiliário está disposto de acordo com a FIG. 1.

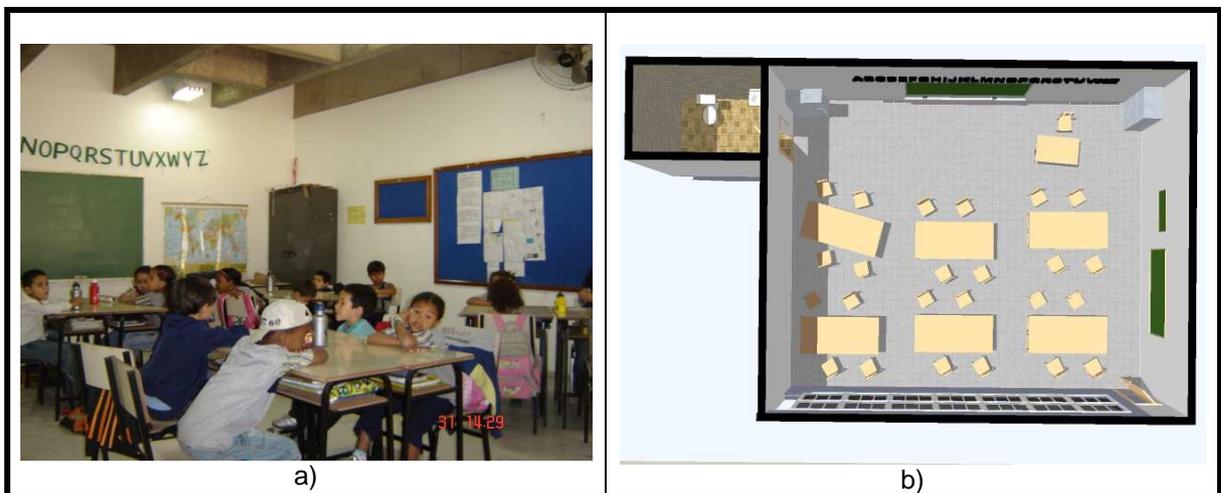


FIGURA 1 – *Lay out* da sala de aula das crianças
 a) As crianças na sala de aula
 b) Visão panorâmica da sala de aula

Como pode ser visto na FIG. 1, durante todo o ano, as carteiras foram organizadas pela professora de modo a formar grupos de quatro alunos. As mesas e as cadeiras encontram-se em bom estado de conservação, contudo têm sido alvo de queixa dos professores e estudantes, devido à sua inadequação ao tamanho das

crianças. Os pés das crianças de seis anos não alcançam o apoio da carteira e, por isso, ficam suspensos quando elas não se ajoelham para apoiar os braços sobre a mesa para escrever. Em razão disso, elas adotam posturas corporais inadequadas para o desenvolvimento da atividade e para o desenvolvimento postural. Essa situação acaba gerando certo desconforto tanto para as crianças quanto para a professora.

Na parte da frente da sala, há o quadro-negro e, acima do quadro, há um abecedário recortado com letras de imprensa verde. Em sua lateral esquerda, podem ser vistos um armário de madeira e um calendário, utilizado pela professora especialmente na escrita da rotina do dia. À direita, está um mapa *mundi*. Em frente ao quadro negro, há a mesa da professora e um armário de metal, que ela usa para guardar seu material de trabalho. As janelas estão localizadas no fundo da sala, na mesma parede da porta de entrada, e vão do teto até dois terços da altura da parede. Na parede lateral, onde fica a porta de entrada, há dois quadros–murais revestidos de feltro, onde a professora expõe, durante o ano, alguns trabalhos dos alunos, os combinados construídos pela turma na primeira semana de aula e os nomes das histórias lidas. Na parede oposta, há um armário de madeira pintado de branco, que cobre meia parede, e, acima dele, há um espelho, utilizado ocasionalmente pela professora como mural.

O banheiro utilizado pela turma fica dentro da sala de aula; isso permite que os alunos façam uso da instalação sem precisar da permissão da professora, que controla com mais facilidade a saída da sala de aula.

3.1.2 Os participantes da pesquisa

As crianças que participaram da pesquisa ingressaram no primeiro ano em 2006 e fizeram parte da implantação inicial do ensino fundamental de nove anos na escola. Dessa forma, foi a primeira vez que o corpo docente recebeu crianças de cinco anos e meio e seis anos. Na turma pesquisada, denominada pelos alunos e professora de primeiro ano do Abraço, havia 24 estudantes matriculados no início do ano, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Em meados de abril, uma aluna foi retirada da escola pela família e em seu lugar ingressou um menino. Até o final

do ano permaneceram, então, 12 estudantes do sexo masculino e também 12 estudantes do sexo feminino. O GRÁF. 2 apresenta com maior detalhe a faixa etária dos alunos, dentre eles, 75% predominam no grupo de 6 anos a 6 anos e 11 meses.³⁵

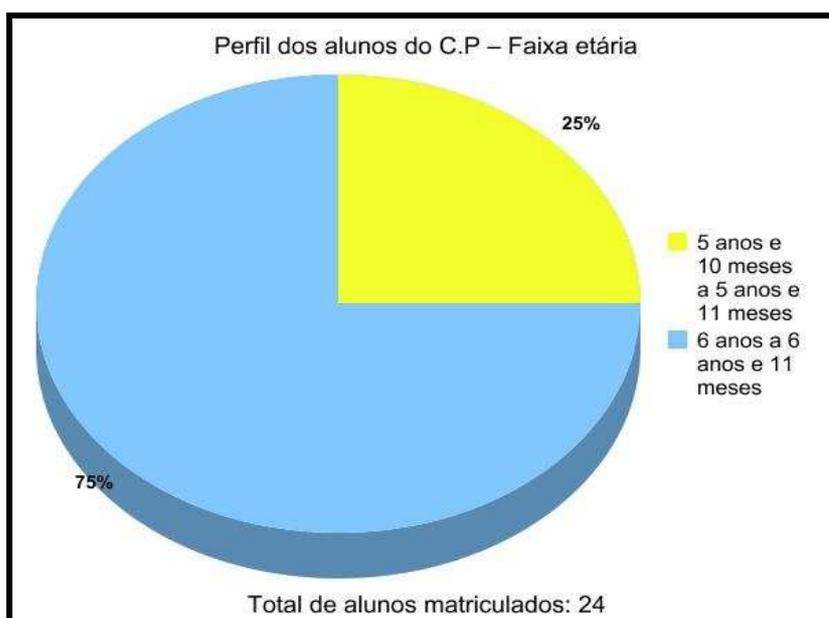


GRÁFICO 2 – Perfil dos alunos do CP – Faixa etária

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado pela escola – Abril/2006

Esse dado comprova o recebimento das crianças de seis anos e a implantação do ENFA nessa escola. É importante acrescentar que todos os alunos haviam frequentado anteriormente uma instituição de educação infantil (pública ou particular), por isso muitos já haviam sido alfabetizados.

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre os estudantes, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os alunos e seus responsáveis e análise de documentos disponibilizados pela escola,³⁶ que possibilitaram traçar um perfil socioeconômico do grupo. Em relação à classe social, optamos por seguir os critérios adotados pelo IBGE, que utiliza, nas pesquisas sobre a população brasileira, os termos: classes A, B, C, D e E.³⁷ Dessa forma, foi possível concluir que

³⁵ Idade referente ao início do ano letivo de 2006.

³⁶ Questionário socioeconômico disponível para consulta no NAIP.

³⁷ Segundo dados do IBGE, as Classes Sociais são divididas conforme a renda total de uma família de 4 pessoas. À Classe A pertencem as famílias que possuem renda total acima de R\$ 15.300,00; a

65% dos alunos pertencem à classe D.³⁸ Isso significa que a renda familiar não ultrapassa R\$ 3.060,00.

Quanto à etnia/raça, foram mantidos os termos utilizados pelos responsáveis para definir a pertença do filho(a) no documento disponibilizado pela escola. O GRÁF. 3 apresenta os dados obtidos:

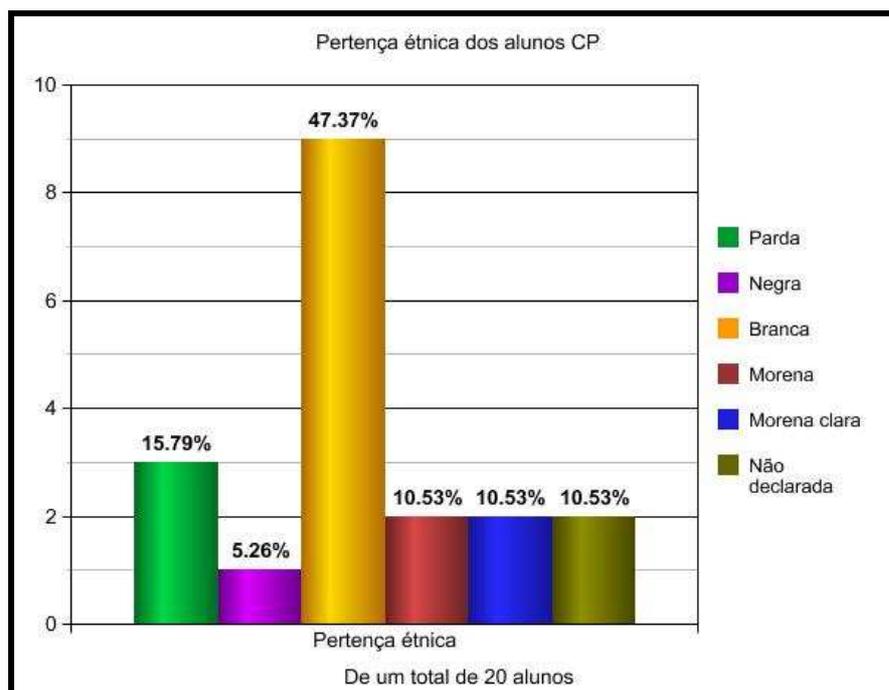


GRÁFICO 3 – Pertença étnica dos alunos CP

Fonte: Entrevista/questionário socioeconômico da escola – 2006/2007.

A professora Lúcia³⁹ tinha 42 anos, é branca e casada. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais no final da década de 90. Concluiu o mestrado em Educação na mesma instituição em 2003. Começou a trabalhar no CP no ano de 2006, após aprovação em concurso público. Dessa forma, alunos e professora estavam iniciando o seu percurso nessa escola. Contudo, Lúcia tinha bastante experiência no trabalho com o ensino fundamental,

Classe B: de R\$ 7.650,00 até R\$ 15.300,00; Classe C: de R\$ 3.060,00 até R\$ 7.650,00; Classe D: de R\$ 1.020,00 até R\$ 3.060,00 e, finalmente, Classe E: Até R\$ 1.020,00.

³⁸ De um total de 20 alunos que responderam ao questionário e/ou entrevista.

³⁹ Serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa. Os nomes das escolas e dos alunos serão mantidos, devido à permissão concedida pelos estudantes e seus responsáveis no termo de consentimento livre e esclarecido registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

pois havia atuado anteriormente como professora da rede pública estadual em Itabirito, sua cidade de origem. Seu horário de trabalho na escola pesquisada era no período da manhã e da tarde, pois a instituição adotava o regime de dedicação exclusiva.

3.1.3 A vida diária na sala de aula das crianças

A negociação das filmagens com a professora Lúcia, que se mostrou aberta e receptiva, possibilitou que a pesquisa fosse realizada, durante as aulas de Português, em qualquer dia da semana. A carga horária diária de quatro horas e meia era distribuída em módulos de 50 minutos. Optamos por acompanhar os dias em que havia predominância do tempo de trabalho dessa professora em relação às demais. Assim, a pesquisa foi desenvolvida preferencialmente às terças e sextas feiras, que contabilizavam três horários de Língua Portuguesa em cada dia. Procuramos também acompanhar os alunos durante a realização de atividades escolares e extra-escolares fora da sala de aula, como excursões e apresentações artísticas. Contudo, focamos em nosso estudo as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Lúcia.

Nessa escola, as aulas se iniciavam às 13 horas, com tolerância de atraso que poucas vezes foi utilizada pelos alunos; a maioria já estava na sala quando a professora chegava. Diariamente, os membros desse grupo seguiam uma rotina previamente estabelecida e nomeada pela professora. Contudo, essa estrutura não se configurou como algo rígido, pequenas mudanças ocorreram por iniciativa da professora ou devido à demanda da turma. Em geral, faziam parte do trabalho diário: chegada, livro, arquivo poético, hora de escrever, leitura, biblioteca da escola, roda de história, biblioteca da sala, hora do brinquedo, recreio, roda de conversa e desenho. O primeiro item da ROTINA DO DIA, tal como estabelecido pelos membros do grupo, era a CHEGADA. Nesse momento, a professora arrumava as carteiras com ajuda dos alunos, pois às vezes elas se encontravam tortas ou enfileiradas individualmente. Em seguida, os alunos conferiam o material que deveria ser colocado em cima da carteira: estojo e garrafa de água. No vão embaixo da carteira, deveria estar a agenda, o caderno e o livro de

português. Os alunos que tinham bilhetes escritos pelos responsáveis colocavam a agenda em cima da mesa da professora. Após conferir a CHEGADA, a professora se encaminhava até o quadro negro e escrevia a ROTINA DO DIA. Até o segundo semestre, Lúcia escrevia a ROTINA com as letras cursiva e de imprensa, pois muitos alunos não estavam habituados ao uso da letra cursiva. Durante a escrita, a professora pedia ajuda aos alunos para escrever algumas palavras. Dessa forma, o aluno escolhido deveria soletrar corretamente o que seria escrito. Muitas vezes, os colegas ou até mesmo Lúcia ajudavam o aluno. As demais atividades desenvolvidas com regularidade pela turma eram: LIVRO – atividades do livro didático adotado: *Português – Uma proposta para o letramento Alfabetização*.⁴⁰ Os alunos realizaram os exercícios do livro em sala de aula ou como para casa, em duplas, pequenos grupos, individualmente ou coletivamente. Somente quando a atividade era realizada coletivamente com ajuda da professora, as questões e as respostas eram lidas e respondidas imediatamente. Nas demais ocasiões, os alunos resolviam os exercícios e, após a correção com a professora, reescreviam a resposta quando necessário.

Durante o ARQUIVO POÉTICO, os alunos memorizavam e declamavam poesias escolhidas pela professora. Lúcia utilizava as poesias memorizadas para elaborar atividades de leitura e escrita.

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

Nos momentos de LEITURA, as crianças liam, individualmente ou em duplas, textos produzidos por elas na sala de aula, ou trazidos pela professora em folha xerocada, escritos no quadro ou no caderno de português.

Na atividade de BIBLIOTECA DA ESCOLA, os alunos visitavam a biblioteca acompanhados pela professora. Nesse espaço, Lúcia desenvolveu

⁴⁰ Livro didático destinado ao público infantil, autoria de Gladys Rocha. O exemplar integra a coleção *Português – uma proposta para o letramento*, de Magda Soares. No manual do professor, a autora afirma ter como objetivos: promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita; desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diferenciadas; desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme as condições de produção do texto; criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua; desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural (ROCHA, 1999).

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

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

Na BIBLIOTECA DA SALA, a leitura sempre era realizada pelos próprios alunos individualmente ou em duplas, dentro da sala de aula. Durante essa atividade, era disponibilizado um pequeno acervo de livros e gibis doados pelos pais e pela professora. Os alunos também poderiam acessar o material da biblioteca da sala no intervalo das demais atividades.

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

O RECREIO acontecia das 15h20min às 16h, com distribuição de merenda gratuita a todos os alunos na cantina da escola. Nesse momento, a professora que estava na sala no horário que antecedia o intervalo acompanhava os alunos. A professora Lúcia acompanhava os alunos às quartas, quintas e sextas-feiras. Mesmo aqueles que haviam trazido merenda de casa, ou dinheiro para comprar algo na cantina particular, lanchavam junto com o restante da turma nas mesas da cantina da escola. Não havia muita procura pela merenda oferecida pela

escola, exceto em datas especiais, como, por exemplo, no dia das crianças, em que é oferecido sorvete, salada de fruta, bolo ou cachorro quente. Após a merenda, os alunos se espalhavam em pequenos grupos nos pátios e nas quadras. O recreio era monitorado por estagiários, pois nesse momento os professores se reuniam em suas salas ou no refeitório dos funcionários.

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

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

3.2 A Escola Pública Municipal

A Escola Municipal Honorina Rabelo (EMHR) foi inaugurada em 12 de dezembro de 1970, no bairro Goiânia, região Nordeste da cidade. Inicialmente, a escola oferecia o atendimento à população de sete a quatorze anos de idade. Entre as décadas de 70 e 80, foram criados os cursos de 1ª a 4ª séries no turno noturno e, posteriormente, o Ensino Fundamental noturno, com o objetivo de receber a população adulta. Em 2004, a escola foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte a ofertar a modalidade de EJA.

Possui instalações amplas, um conjunto predial, quadras coberta e descoberta e pátios. O conjunto predial é dividido em 3 blocos: dois blocos são interligados por corredores cobertos e escadas. No primeiro, estão instaladas as salas dos professores, da diretoria, do coordenador pedagógico e do coordenador de turno; a biblioteca; o auditório; a cantina; a secretaria; as salas dos serviços de informática, reprografia e mecanografia; as salas do almoxarifado, do material pedagógico, da brinquedoteca e do arquivo inativo. No segundo, estão instaladas 12 salas de aula, das quais uma funciona também como sala de multimeios. O terceiro bloco, independente dos demais, é composto de 3 salas de aula de educação infantil

(VARGAS, 2010). Todos esses blocos têm as portas das salas de aula, dos professores etc. voltadas para um pátio interno jardinado, com decoração de bonecos de argila da Branca de Neve e os Sete Anões. Segundo Fonseca (2004), esse tipo de organização espacial reflete uma tipologia arquitetônica em forma de □, fechada em si mesma.⁴¹ A EMHR procura promover uma gestão educacional democrática e participativa, por meio da assembléia escolar, do colegiado, da coordenação pedagógica, das ações do coordenador de oficina, do professor referência de turma, do representante de turma, do conselho de turma, além da equipe de docentes e funcionários.

A organização do tempo escolar da EJA/EMHR prevê três segmentos consecutivos: Básico, Intermediário e Avançado, totalizando seis anos de formação. A opção por segmentos se caracteriza como uma dimensão flexível do tempo, materializada na proposta pedagógica da EJA/EMHR pela classificação e reclassificação dos alunos. Esse processo leva em conta o desempenho escolar, o grau de maturidade, a bagagem cultural do aluno, a idade e também a demonstração de competência na resolução de dificuldades.

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

⁴¹ Os significados dessa arquitetura serão discutidos no item 3.3 de contraste entre as duas escolas.

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de aprendizagem, levando educador e educando à interação no compartilhamento dos resultados. Sua prática ocorre durante todo o ano letivo, de forma contínua, fundamentada no desempenho do aluno em cada componente curricular e ao término de cada semestre letivo.

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

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

Além disso, são realizadas oficinas pedagógicas, que têm como objetivo ampliar a dimensão da ação educativa. As oficinas são realizadas levando-se em conta as sugestões dos alunos, as competências e as habilidades do corpo docente, a infraestrutura e os recursos financeiros disponíveis. Cada oficina tem um professor coordenador, responsável pelo planejamento e pela execução do trabalho, e ocorrem uma vez por semana.

3.2.1 A sala de aula dos adultos

A sala de aula utilizada pelos adultos no turno da noite é a mesma que os alunos do ensino fundamental utilizam durante o dia. O mobiliário está disposto de acordo com a FIG. 4 e encontra-se em bom estado de conservação.

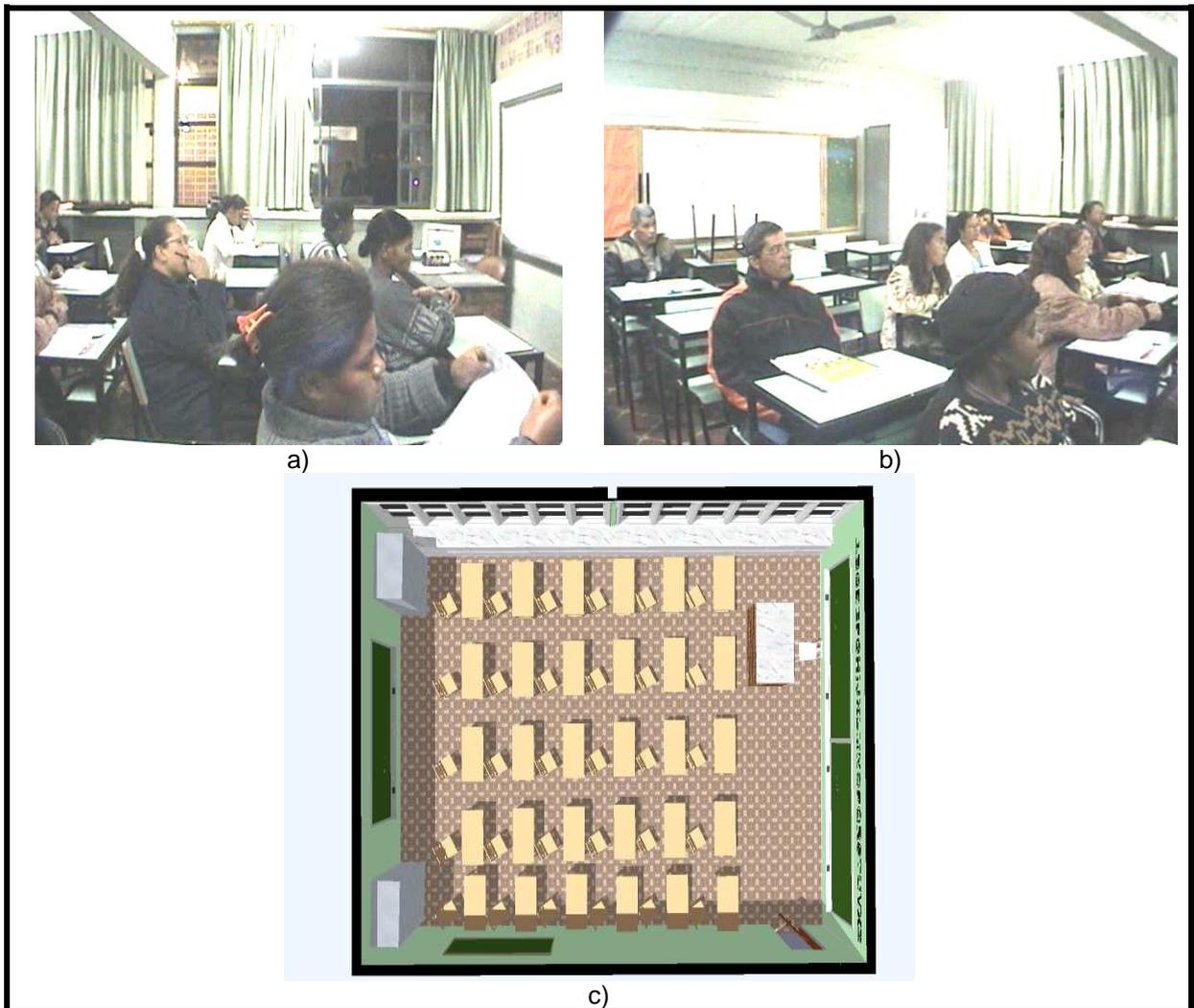


FIGURA 2 – Sala de aula dos adultos
 a) Visão lateral
 b) Visão frontal
 c) *Lay out* panorâmico

Como é possível perceber na FIG. 2, ao contrário da sala de aula das crianças, as carteiras nesta sala de aula permaneceram organizadas individualmente, em filas, durante todo o ano. Na parte da frente da sala, há o quadro negro e, acima do quadro, há um abecedário pintado com letras de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, nas cores azul e vermelha, respectivamente. Em sua lateral direita, pode ser vista outra lousa. Há uma grande bancada com armários de madeira pintados de branco na parede oposta à entrada da sala. Logo acima dos armários, ocupando toda a metade superior da parede, estão as duas janelas. Próxima a essa mesma parede, encontra-se a mesa da professora, que é feita de tijolo exposto, ou seja, é fixa. Na parede lateral, onde fica a porta de entrada,

há um quadro-mural. No fundo da sala, há outro quadro-mural, entre dois armários grandes de metal. Esse quadro-mural é revestido com feltro e lousa branca. É importante ressaltar que a maioria dos murais desta sala de aula foi utilizado para exposição de trabalhos e atividades produzidos pelas crianças do ensino fundamental.

3.2.2 Os participantes da pesquisa

Segundo documento da própria escola, o público da EJA/EMHR

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

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

Na turma do Básico 1, havia 42 estudantes matriculados, 31 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O GRAF. 4 apresenta dados sobre a faixa etária dos alunos e demonstra a heterogeneidade geracional presente nessa sala de aula. Os números apontam que a maioria 26,19% se encaixa no grupo etário de 18 a 28 anos. Contudo, é possível observar que a diferença entre os grupos é relativamente baixa, variando em média 8 %.

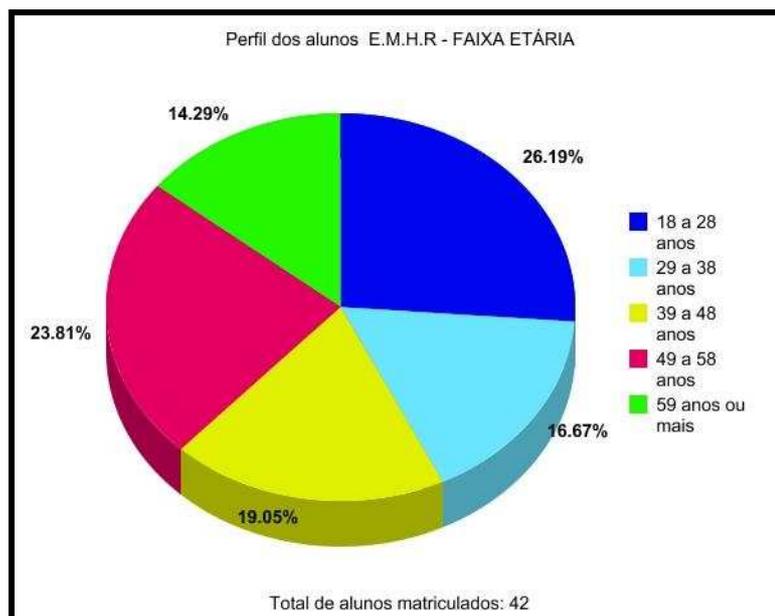


GRÁFICO 4 – Perfil dos alunos da EMHR – Faixa etária

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

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os jovens e os adultos, e análise de documentos da escola. Em relação à classe social, optamos por seguir os mesmos critérios adotados ao traçar o perfil socioeconômico do grupo das crianças.⁴² Dessa maneira, foi possível concluir que os alunos pertencem às classes D e E. Isso significa que a renda familiar não ultrapassa R\$ 3.060,00.

Quanto à definição da etnia/raça dos jovens e adultos, também optamos por seguir nas entrevistas os critérios adotados pelo IBGE, que, desde o Censo de 2000, utiliza, nas pesquisas sobre cor e raça da população brasileira, os termos: amarela, branca, indígena, parda ou preta. Conforme o GRAF. 5, de um total de 42 alunos, 17 se auto-declararam pardos, 4 pretos e 10 brancos.

⁴² Como mencionado anteriormente, no item 3.1.2 adotamos os critérios do IBGE.

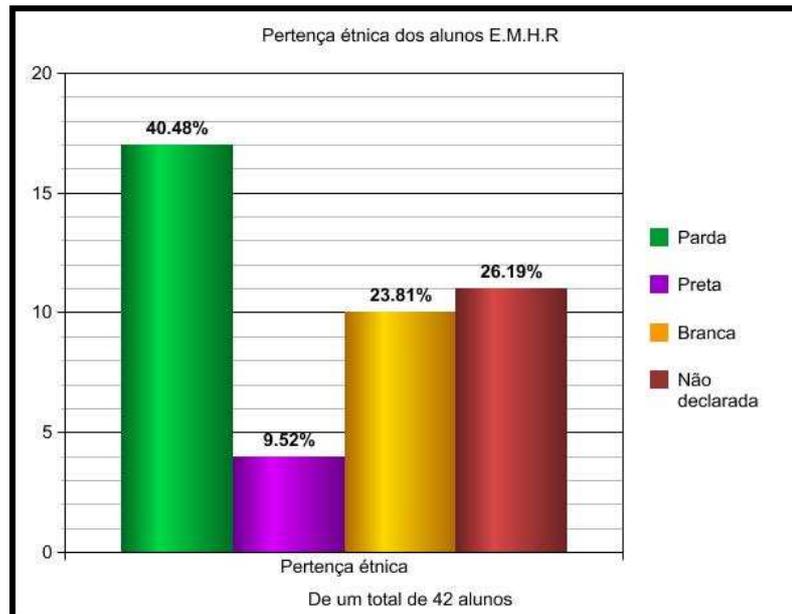


GRÁFICO 5 – Pertença étnica dos alunos EMHR

Os dados sobre a trajetória escolar revelam que dezenove estudantes foram promovidos para a turma do Básico 2, sendo seis durante o ano letivo e treze no final do ano. Uma estudante foi promovida para o Básico 3 durante o ano. Dez estudantes abandonaram os estudos. No final do ano letivo de 2006, somente doze estudantes permaneceram na turma.

A professora da turma, Emília, tinha 56 anos, é branca e solteira. Começou a trabalhar nessa escola no turno da noite em 1998 e resolveu se dedicar à alfabetização de adultos. Possuía Habilitação para o Magistério de 1º Grau, nível médio e Graduação em Ciências Contábeis e Ciências Biológicas, com Licenciatura para o 1º Grau. É importante ressaltar que a formação em nível superior dessa professora ocorreu entre as décadas de 70 e 80 e não está relacionada à alfabetização.

3.2.3 A vida diária na sala de aula dos adultos

Nessa turma, as filmagens e as observações foram realizadas às quartas e quintas-feiras. A aula se iniciava às 18h 40min, com tolerância de atraso de 20 minutos para os estudantes que comprovassem a incompatibilidade do horário de

trabalho com o da escola. Como muitos alunos eram também trabalhadores, os atrasos eram comuns. Na entrada, todos deveriam apresentar ao porteiro um crachá com foto e permanecer com ele enquanto estivessem dentro da escola. Esse tipo de controle era exercido também por Emília na sala de aula, pois, para ter acesso ao banheiro, os alunos deveriam pegar uma ficha com a professora.

As aulas sempre aconteciam dentro do espaço físico da sala de aula, nos seguintes tempos: de 18h40min às 19h40min, o primeiro módulo; de 19h40min às 20h, intervalo; 20h40min mudança de módulo e às 22 horas término da aula. Embora não houvesse o estabelecimento de uma rotina explícita pela professora, foi possível observar a criação de certos padrões de organização da sala de aula pelo grupo. A proposta dessa professora era pautada pelo trabalho com as famílias silábicas. Ao chegar à sala, a professora Emília cumprimentava os alunos, organizava a sala, introduzia uma nova família silábica ou retomava conteúdo da aula anterior. Em seguida, passava algum exercício no quadro negro ou entregava folha xerocada para os alunos. A professora costumava explicar o conteúdo da atividade e dar exemplos. Enquanto os alunos resolviam o exercício, Emília tirava as dúvidas em sua mesa, e/ou “tomava leitura”⁴³ daqueles que já haviam terminado. A correção das atividades era feita pela professora coletivamente; os alunos eram indicados para ler a resposta ou escrevê-la no quadro-negro.

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

3.3 Contrastando os contextos de produção da pesquisa

As duas escolas iniciaram em 2006 o trabalho com o ciclo inicial de alfabetização. Para ingresso no Centro Pedagógico (CP), os alunos deveriam passar por um sorteio devido à alta demanda de vagas, não havendo qualquer tipo de avaliação prévia. Na Escola Municipal Honorina Rabello (EMHR), os estudantes com ou sem documentação comprobatória eram submetidos a uma avaliação diagnóstica

⁴³ A expressão “tomar leitura” era utilizada por Emília quando os alunos liam em voz alta para ela. Seu objetivo, com essa atividade, era avaliar a leitura dos alunos.

que visava identificar o perfil desses sujeitos e mapear os seus conhecimentos prévios. A proposta curricular de ambas as escolas contemplava as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, Artes e Educação Física. Na EMHR havia também Língua Estrangeira (Inglês) e Literatura. Nas duas escolas eram realizados projetos pedagógicos que tinham como objetivo ampliar a dimensão da ação educativa, buscando respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. Esses momentos, que ocorriam semanalmente, tinham um Professor Coordenador responsável pelo planejamento e execução do trabalho: no CP, destacamos as atividades de GTD; e na EMHR, as oficinas.

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

Na escala de análise micro, que diz respeito às partes ou aspectos particulares dentro da estrutura (FONSECA, 2004), as salas de aula apresentam muitas semelhanças, principalmente em relação ao mobiliário. Contudo, uma diferença marcante é a organização das carteiras, que na escola das crianças é feita em grupos de quatro e na turma dos adultos, enfileiradas individualmente. A disposição do mobiliário pode ou não favorecer a interação entre os alunos. Porém, foi possível concluir que, no caso da nossa pesquisa, em ambas as turmas essa organização refletiu a concepção de aprendizagem das professoras. Para Emília, o aprendizado é intrapessoal, ou seja, ocorre individualmente. Portanto, na sala de aula dos adultos, o foco das interações sociais se concentrou na relação professora-aluno. Foi criado um padrão em que a professora fazia uma pergunta, o aluno respondia; a professora avaliava a resposta e emitia um comentário. Observamos

somente duas aulas em que os alunos se sentaram em grupo. Na sala de aula das crianças, ocorreu o processo inverso, as interações sociais entre alunos foram largamente estimuladas por Lúcia e poucas atividades realizadas individualmente. Dessa forma, a professora procurou avaliar não o que os alunos sabiam fazer sozinhos, mas o que eles eram capazes de produzir em colaboração. Essas práticas revelaram diferentes concepções de aprendizagem e desenvolvimento por parte das professoras, que serão aprofundadas no próximo capítulo.

Em relação ao perfil dos estudantes, os dados demonstram semelhanças socioeconômicas, pois a maioria das famílias das crianças e dos jovens e adultos pertence às classes C e D. Quanto à pertença étnica, os jovens e adultos foram declarados pardos, em maior número, e as crianças, em sua maioria, foram declaradas brancas. É interessante apontar que, em ambos os grupos, o número de estudantes negros foi de apenas 5,26% na sala de aula das crianças e 9,52% na dos adultos. Ainda em relação ao perfil dos estudantes, é importante apontar as diferenças entre as faixas etárias de crianças e adultos. Enquanto na sala de aula das crianças as idades variaram, em 2006, entre 5, 6 e 7 anos, na turma da EJA essa variação vai dos 18 aos 75 anos. Contudo, a heterogeneidade geracional observada pelo GRAF. 3 não deve ser apontada como um impedimento para as atividades em grupo, mas antes uma possibilidade rica de troca e compartilhamento de experiências. Na sala de aula das crianças, a maioria possui a mesma idade, mas apresenta níveis de aprendizado da leitura muito diferentes e a professora soube utilizar essas diferenças em favor da construção de oportunidades de aprendizagem para todos. As interações entre os participantes serão retomadas e explicitadas nos próximos capítulos.

Neste capítulo, contextualizamos o campo da pesquisa, as escolas e os participantes envolvidos. Nos capítulos 4 e 5, focalizamos as interações discursivas em cada sala de aula, destacando as oportunidades de aprendizado da leitura a que os participantes tiveram acesso.

Capítulo 4

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA NA SALA DE AULA – SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM CONSTRUÇÃO

No capítulo anterior, afirmamos que aprender a ler diz respeito à aprendizagem de uma determinada prática social, e que esse aprendizado é construído por meio da e na linguagem, ou seja, através do diálogo, da interação estabelecida entre os participantes da sala de aula. Essa construção depende do contexto em que a interação acontece e de como os alunos e as professoras interpretam o que se deve ensinar e aprender (CASTANHEIRA, 2004).

Desse modo, neste capítulo, buscamos compreender o funcionamento das trocas comunicativas estabelecidas entre os membros do grupo e como, nesse movimento, professoras, crianças e adultos construíram oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura. Ao examinar os diferentes eventos de letramento e contrastá-los uns com os outros, pretendemos tornar visíveis os sentidos e os significados das práticas de leitura exercidas pelos participantes. As práticas se configuram como os comportamentos exercidos pelos participantes durante um evento e as concepções sociais e culturais que determinam sua participação e dão sentido aos usos da leitura naquela situação particular (STREET, 1995).

Serão apresentadas, em um primeiro momento, as macrocaracterísticas da interação entre os diferentes membros dos grupos, destacando como esses padrões interacionais foram discursivamente estruturados. Posteriormente, realizamos uma microanálise das interações. Assim, direcionamos o foco para as sequências discursivas produzidas nas interações entre os participantes no processo de apropriação da língua escrita.

Como estamos trabalhando com duas salas de aula diferentes, optamos, em primeiro lugar, por fazer o processo analítico separadamente em cada uma delas. Sendo assim, neste capítulo, analisaremos os sentidos e os significados da leitura na sala de aula de jovens e adultos. No próximo capítulo, analisaremos os sentidos e os significados da leitura na sala de aula das crianças. E, em seguida,

esses sentidos e significados serão contrastados e interpretados em conjunto, no capítulo 6.

4.1 Contextualizando a aprendizagem da leitura na EJA

Dentre as aulas gravadas durante o ano de 2006, na sala de aula da EJA, selecionamos duas delas para análise: uma do dia 8 de junho e outra do dia 25 de maio. Essas aulas foram consideradas expressivas por evidenciarem como os alunos e a professora construíram, por meio das interações estabelecidas, as oportunidades de aprendizagem da leitura.

Contudo, é importante acrescentar que os eventos de letramento apresentados a seguir não se encerram em si mesmos. As atividades do dia 8 de junho, por exemplo, estão relacionadas às do dia 7 de junho, conforme poderá ser visto na seção 4.2. Ao longo de nosso trabalho, procuramos, então, estabelecer relações entre a situação observada e outras práticas desenvolvidas naquela sala de aula, durante o ano de 2006.

Essas relações tornaram-se visíveis através da elaboração e análise dos mapas de eventos. Os mapas possibilitaram compreender o que se leu, como, para que e para quem se leu, com quais objetivos e resultados.

A análise de todos os mapas de eventos de 2006 evidenciou que, na maioria das aulas, a professora solicitou aos alunos a leitura oral (individual ou coletiva) de sílabas, palavras e pequenos textos. Nos eventos organizados em torno do texto escrito com foco na leitura, os alunos tiveram contato com dois gêneros textuais somente: o texto didático e o conto. De acordo com Marcuschi (2005, p. 21): “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, que se caracterizam pelo exercício de suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. Ou seja, cada gênero está vinculado a uma situação social de interação com finalidade discursiva própria dentro de uma determinada instância de produção discursiva. Essa noção está em consonância com o conceito de esfera da atividade humana proposto por Bakhtin (1997):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Na sala de aula dos jovens e adultos, a função social e a variação dos usos da língua escrita não foram explorados pela professora. As esferas da atividade humana contempladas por Emília em seu trabalho com a leitura foram: a didática e a literária. Contudo, conforme aponta Marcuschi (2005), os próprios alunos aprendem a produzir e a fazer uso dos diversos gêneros escritos nas esferas em que circulam, ainda que de forma não sistemática. Mesmo sem o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, os jovens e os adultos exercem práticas sociais de leitura e escrita em seu dia a dia, em casa, no trabalho e em outros espaços de convivência, pois estão imersos em uma sociedade letrada. Em nossa pesquisa, foi possível corroborar essa ideia durante as situações de entrevista. Como pode ser visto nos QUADROS 5⁴⁴ e 6, os alunos da EJA relataram o uso diário de diversos gêneros textuais, organizados e compreendidos em diferentes esferas da atividade humana:

QUADRO 5
Gêneros textuais e esferas da atividade humana presentes na sala de aula da EMHR em 2006

<i>Esferas da atividade humana</i>	<u>DIDÁTICA</u>	<u>LITERÁRIA</u>
<i>Gêneros Textuais</i>	TEXTO DIDÁTICO	CONTO

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas.

⁴⁴ Inspiramo-nos no trabalho de Cafiero (2005) para compor esse quadro.

QUADRO 6
Gêneros textuais e esferas da atividade humana que fazem parte do uso diário dos alunos da EMHR

<i>Esferas da atividade humana</i>	<u>PUBLICITÁRIA</u>	<u>LITERÁRIA</u>	<u>JORNALÍSTICA</u>	<u>PESSOAL</u>	<u>RELIGIOSA</u>
Gêneros Textuais	ANÚNCIO RÓTULO DE EMBALAGEM FOLHETO	FILME LETRA DE MÚSICA	NOTÍCIA REPORTAGEM	BILHETE LISTA MENU DO CELULAR	BÍBLIA

Fonte: Notas de campo e gravações em vídeo.

Apesar de constatarmos que os alunos fazem uso de diferentes materiais escritos cotidianamente, é preciso que, na escola, esse conhecimento seja sistematizado e ampliado, pois muitos desconhecem as várias manifestações e utilidades dos gêneros textuais. Além disso, os alunos devem aprender a se expressar adequadamente nas manifestações às quais sejam expostos, pois nada do que fizerem linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero (MARCUSCHI, 2005). Apesar da explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita, existem alguns aspectos que precisam ser observados pelos alunos na elaboração ou compreensão de um enunciado, conforme propõe Marcuschi (2005):

nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
 tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
 relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.);
 natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Na sala de aula observada, este trabalho não foi realizado pela professora Emília. Não houve uma proposta de abordagem da função social da leitura e da escrita, de ensino dos comportamentos e procedimentos típicos de quem vivencia

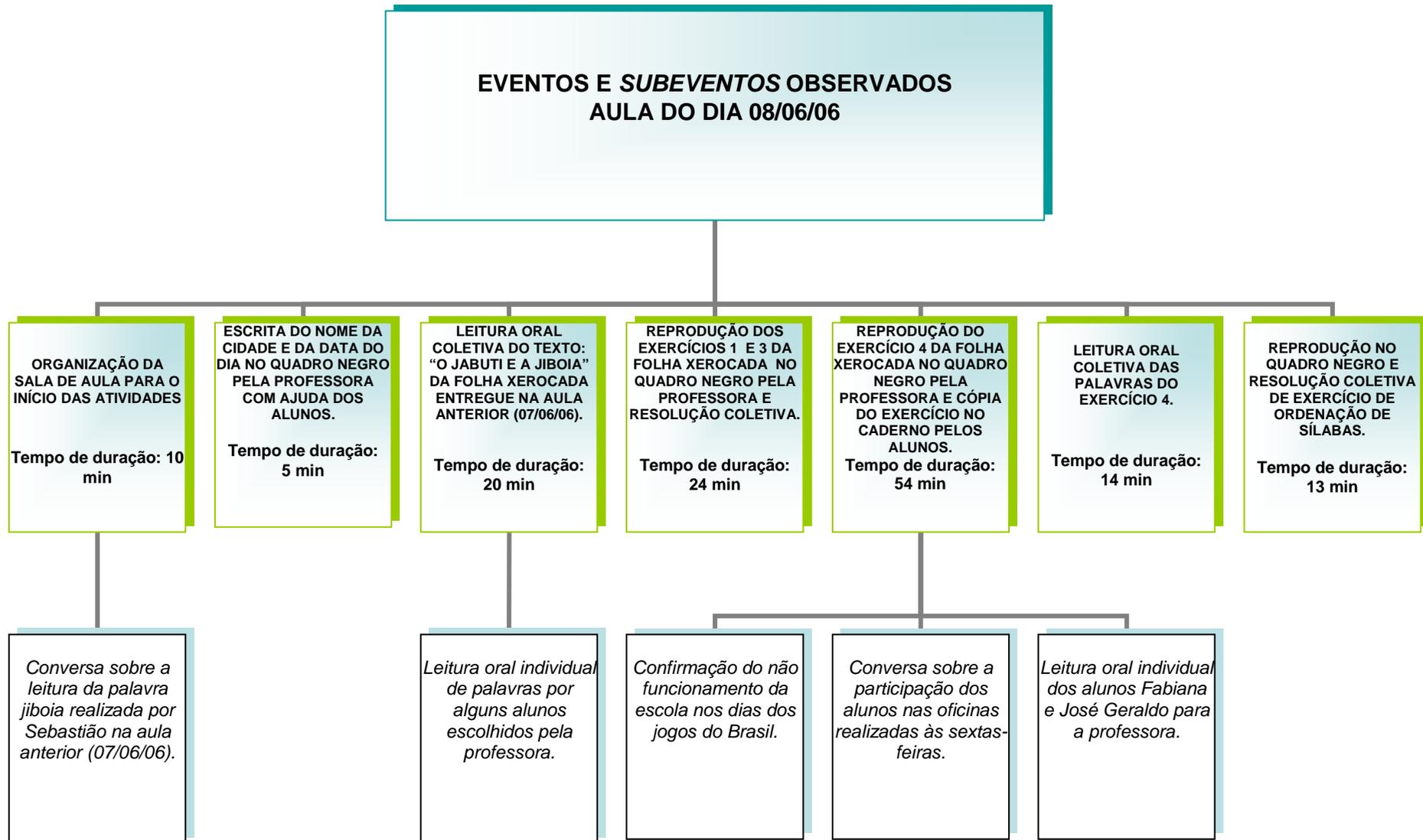
práticas de leitura, tampouco o estímulo à reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. A professora Emília objetivou o desenvolvimento das capacidades de decifração e fluência da leitura.

Consideramos que, no primeiro ano da alfabetização, as capacidades linguísticas e comunicativas relativas à leitura não serão esgotadas, pois o seu desenvolvimento se dá ao longo de todo o processo de escolarização e da vida social. Contudo, devem ser introduzidas para que os alunos se familiarizem com conteúdos e atitudes que deverão ser retomados posteriormente.

Com foco nos objetivos desta pesquisa e nas análises realizadas, foram selecionados os mapas de eventos dos dias 8 de junho de 2006 e 25 de maio de 2006. Cada mapa de evento foi construído a partir da observação de como o tempo foi gasto, com quem, em que, com que propósito, quando, onde, sob quais condições e com quais resultados. A análise desses eventos permitiu evidenciar como os significados e sentidos da leitura foram construídos pelos participantes dessa sala de aula. A seguir, nas seções 4.2 e 4.3, apresentamos os mapas de eventos das duas aulas com as respectivas análises.

4.2 Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula dos jovens e adultos na aula do dia 8 de junho de 2006

QUADRO 7
Mapa de eventos da aula do dia 8 de junho de 2006



4.2.1 Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades

A aula que estamos analisando teve início às 18h45min. A professora Emília cumprimentou os alunos e organizou o seu material na mesa. Os alunos fizeram o mesmo e conversaram entre si em tom de voz baixo. Vemos no QUADRO 8 que, durante esse evento de organização da sala, a professora e o aluno Sebastião conversam sobre a leitura da palavra jiboia realizada na aula anterior (07/06/06) pelo aluno. Nesse dia, Emília havia introduzido o estudo da família silábica do J e por isso explorou o texto “O jabuti e a jiboia”, reproduzido no quadro negro e em folha xerocada entregue aos alunos:

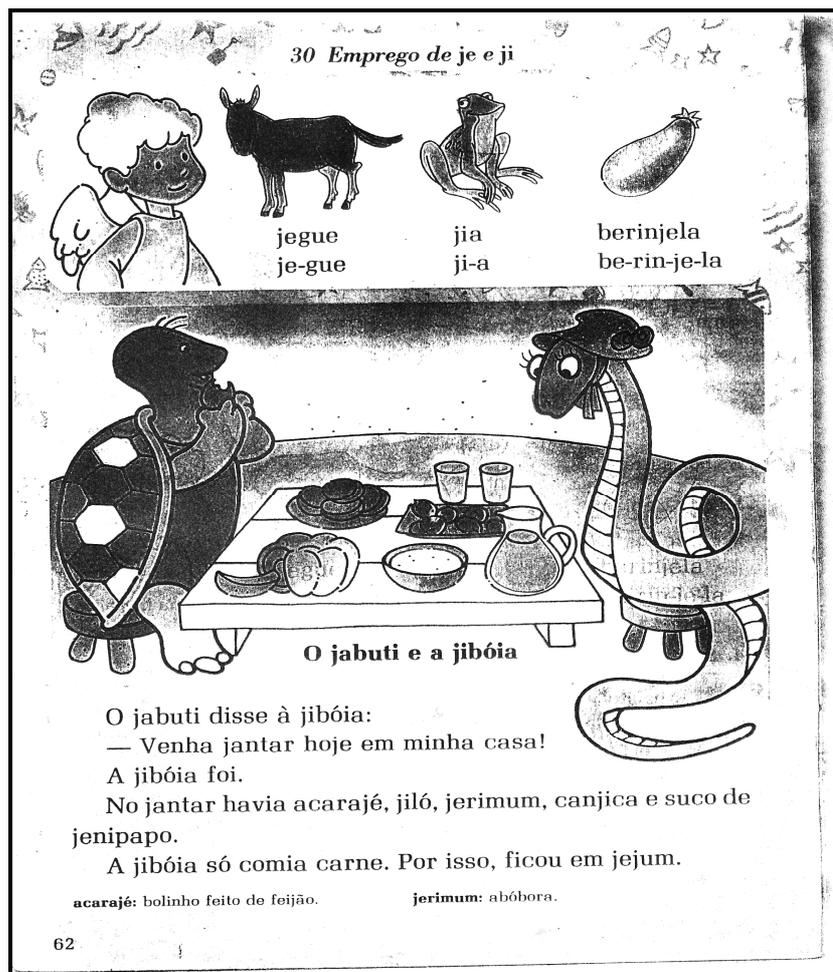


FIGURA 3 – Folha xerocada⁴⁵ do texto “O jabuti e a jiboia”

⁴⁵ PASSOS, L.; REZENDE, M.L.P. *Caderno de Ortografia*. São Paulo: Ática, 1995, p. 62.

Antes de iniciar a leitura oral coletiva, Emília pede que o aluno José Geraldo leia a palavra *jabuti* e Sebastião, a palavra *jiboia*.⁴⁶ Ao realizar a leitura da palavra *jiboia* da seguinte forma: JI-BO-I-A, o aluno é corrigido pela professora. Emília tenta explicar que a leitura correta é JI-BOI-A, que o encontro vocálico entre O e I deve ser mantido durante a leitura. Contudo, Sebastião não consegue perceber nenhuma diferença entre a leitura realizada por ele e pela professora.

Emília continua insistindo e acaba corrigindo o aluno durante 13 vezes seguidas, pois, segundo ela: “se fizer assim / tá errado / aqui / e lá nos / Estados Unidos” (linhas 0491-0502). Então, Sebastião se cansa e diz: “ah / eu não sei falar / esse nome aí / não” (linhas 0631-0634). No decorrer dessa aula, a professora pede que Sebastião leia a palavra novamente, mas o aluno faz a mesma leitura JI-BO-I-A e posteriormente JI-BO-I-TA. Emília corrige-o novamente e acrescenta: “eu vou falando / falando / até entrar / o que / que é / o certo” (linhas 0750-0755). Nesse momento, Emília torna explícito que para ela o aprendizado deve ocorrer por meio da repetição e da memorização. É por isso que continua insistindo tantas vezes na leitura da palavra *jiboia* por Sebastião.

Esse posicionamento da professora em relação ao processo educativo remete-nos à concepção associacionista de aprendizagem. Segundo essa abordagem, o conhecimento é de natureza externa, se encontra fora do sujeito. Assim, aprender tem origem na experiência, no meio físico e social e é sinônimo de mudança de comportamento através do treino e do condicionamento (GOMES, 2002). O professor se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem, cabe a ele planejar e transmitir os conteúdos, e ainda controlar o comportamento dos alunos mediante reforços positivos ou negativos. No caso específico da aula de 7 de junho de 2006, Emília optou pelo uso do reforço negativo e da repetição mecânica e contínua para garantir a aprendizagem pelo aluno. A consequência pedagógica dessa concepção para o processo avaliativo é o direcionamento do foco para o produto final; não são tolerados os erros produzidos pelos alunos, pois há somente uma resposta certa. É isso que Emília demonstra durante a interação estabelecida com Sebastião; a resposta desse aluno é entendida como aquilo que ele não sabe, que cabe a ela ensinar. Contudo, essa insistência da professora acaba gerando certo constrangimento no aluno.

⁴⁶ Em 2006, antes do novo acordo ortográfico, a palavra *jiboia* era escrita utilizando-se o acento agudo na letra o: *jibóia*.

Emília acaba pedindo desculpas à Sebastião na aula seguinte, dia 8 de junho de 2006, como mostra a sequência interacional do QUADRO 8:

QUADRO 8
Sequência interacional – Conversa entre Emília e Sebastião

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 08/06/06		
Professora	Sebastião	Contextualização
<p>seu Sebastião fiquei preocupada com o senhor ontem o senhor ficou com a carinha triste é</p> <p>aquela leitura da jiboia, o senhor não ficou satisfeito</p> <p>me desculpa mas eu tenho que ensinar o jeito certo tá?</p>	<p>eu?</p> <p>é</p>	<p>Professora se aproxima de Sebastião.</p> <p>O aluno confirma com a cabeça,</p>

Fonte: Notas de campo etnográficas.⁴⁷

Essa sequência interacional torna visível a preocupação de Emília em relação ao tratamento dispensado a Sebastião na aula de 7 de junho de 2006. Contudo, a professora continua desconsiderando que a aprendizagem é um processo interativo, que acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca. O instrumental teórico e prático para conduzir o processo de alfabetização, bem como o empenho da professora Emília em ensinar a forma correta de se ler a palavra jiboia não são suficientes, nesse momento, para despertar processos internos de desenvolvimento no aluno. Sebastião é um sujeito ativo e único, que não recebe passivamente o conhecimento, mas, ao contrário, ao

⁴⁷ Nesse quadro, não são apresentadas as linhas da transcrição porque esse trecho foi retirado do caderno de notas de campo etnográficas.

interiorizá-lo, produz uma síntese pessoal. Conforme afirma Vygotsky (1979), a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação.

Dessa forma, as situações de ensino-aprendizagem com ênfase na transmissão de informações do professor para o aluno devem ser evitadas, pois limitam as trocas e as negociações de significados. Nessa sala de aula, esse tipo de interação foi predominante, aspecto que se tornará evidente no decorrer de nossas análises.

4.2.2 Evento 2 – Escrita do nome da cidade e da data do dia no quadro negro pela professora com ajuda dos alunos

Conforme podemos observar no QUADRO 8, após a conversa com Sebastião, Emília escreve o nome da cidade e a data com as letras cursiva e de imprensa no quadro negro. Enquanto escreve, a professora pede aos alunos que solem as letras do cabeçalho: *Belo Horizonte, 08 de junho de 2006*. Esse tipo de escrita colaborativa do cabeçalho foi realizada em outras aulas, seguindo o mesmo padrão. A professora escolhia uma palavra ou parte dela e pedia que determinado aluno ou o coletivo da sala de aula ditasse as letras correspondentes para que ela escrevesse no quadro.

As intervenções e as mediações realizadas por Emília durante esse tipo de evento podem ser melhor descritas e analisadas através de um exemplo da aula do dia 21 de junho de 2006. Durante a escrita do cabeçalho pela professora no quadro negro, o aluno José Geraldo é solicitado a soletrar a palavra horizonte: “seu geraldo / completa o nome / da nossa cidade / pra mim?” (linhas 0036-0040). O aluno inicia a soletração, mas quando se depara com a sílaba zon, tem dificuldades em identificá-la. A professora, então, repete essa sílaba algumas vezes, dando ênfase ao fonema / z /, tentando conscientizar o aluno sobre a percepção auditiva: “fala pro ouvido / do senhor / que o senhor acha / qual que tá faltando” (linhas 0071-0074). José Geraldo também repete algumas vezes a sílaba zon, buscando fazer a correspondência grafema-fonema. Emília diz ao aluno: “agora pensa / como é que a gente forma / a sílaba ZON” (linhas 0089-0091). José Geraldo continua

pronunciando a sílaba zon pra si mesmo, e a professora recorre à família silábica do z: “onde que eu acho / o ZON?/ não é no / za / zé / zi / zo / zu?” (linhas 0096-0103) José Geraldo pensa um pouco e pergunta: “tem o N?” (linha 0104) Emília responde: “tem o n / do nariz / muito bem” (linhas 0105-0107) e lança mais uma pergunta “mas que letra / que me ajuda / a fazer o ZON?” (linhas 0108-0110). Como José Geraldo não responde, a professora diz: “ZON / é o ZO / com o N / do nariz / não é? e como é / que eu escrevo / o ZO?” (linhas 0111-0118) José Geraldo resolve consultar escritas anteriores do cabeçalho em seu caderno, com a permissão da professora. Após conferir a escrita da palavra horizonte no caderno, José Geraldo responde: “n / e / é NI?” (linhas 0124-0126). Nesse momento, a professora resolve intervir de outra forma, pega uma régua e começa a apontar as letras do alfabeto reproduzido acima do quadro, e pede que José Geraldo identifique cada uma até chegar ao z. Enfim, Emília volta a perguntar: “essa letra aqui (apontando para o z) / o senhor não vai precisar / dela / não?” (linhas 0199-0202). A professora diz aos alunos que isso não pode acontecer, que é preciso decorar o alfabeto inteiro e se dirige ao quadro negro: “HORI / Z” (linhas 0223-0224). José Geraldo completa: “Z / O / N” (linhas 0225-0227) e a professora parabeniza-o: “muito bem / gato” (linhas 0228-0229).

Esse tipo de interação proposta pela professora durante a escrita colaborativa do cabeçalho propiciou aos alunos a identificação e a representação gráfica dos fonemas. Emília chamou a atenção dos alunos para o princípio do sistema alfabético de escrita, para as relações entre grafemas e fonemas. Durante o ano, a professora desenvolveu inúmeras atividades que visavam a esse aprendizado, entretanto gostaríamos de salientar que em muitas delas o cunho avaliativo sobrepôs-se à produção de sentido. Emília utilizou diversas vezes em seu discurso a expressão “para mim”. E esse para mim significa “para mim... avaliar”. Esse comportamento da professora é orientado pela concepção de aprendizagem associacionista que, segundo Gomes (2005), defende que ideias simples podem ser vinculadas para formar ideias complexas. “As ideias complexas são construídas mecanicamente, por meio de um amálgama de ideias simples” (SCHULTZ & SCHULTZ, 1998, p. 50). Nessa perspectiva, institui-se um trabalho que vai das partes para o todo – letras, sílabas, palavras, frases e pseudotextos – do simples para o complexo, por exemplo, de sílabas simples para sílabas complexas - com o objetivo de ensinar a decifrar palavras escritas por meio da memorização, repetição

mecânica de partes da língua que, somadas, vão formar o todo, que é o texto (GOMES E MONTEIRO, 2005).

Para a perspectiva associacionista, quanto mais semelhantes e contíguas duas ideias, tanto mais prontamente elas se associam. Dessa forma, torna-se necessário verificar com frequência se as partes estão sendo apreendidas corretamente para não prejudicarem a formação do todo complexo (GOMES e MONTEIRO, 2005).

4.2.3 Evento 3⁴⁸ – Leitura oral coletiva do texto: “O jabuti e a jiboia” da folha xerocada entregue na aula anterior (07/06/2006)

Logo após a escrita do cabeçalho, Emília iniciou a reprodução do texto: “O jabuti e a jiboia” no quadro negro e pediu que os alunos abrissem o caderno na página onde a folha xerocada estava colada. Quando a professora finalizou a reprodução do texto no quadro, a turma deu início à leitura oral coletiva. Emília ia marcando com uma régua de plástico as sílabas e, posteriormente, as palavras que os alunos deveriam ler.

A leitura de textos era uma atividade bastante recorrente: 91,11% das leituras observadas nessa sala de aula foram realizadas oralmente. Isso porque, para ela, “primeiro se aprende a ler e depois a escrever”. Com esse tipo de atividade, pressupõe-se o ensino da leitura fluente, por isso a professora vai indicando as marcas do texto e o ritmo da leitura. Em vários momentos, acrescentava depois da leitura das sílabas e das palavras: “lê pra mim / fluente / agora” (linhas 1125-1128). Além disso, quando Emília lia oralmente o texto junto com os alunos, apontando para as palavras lidas, acabava indicando a delimitação das palavras por espaços em branco, bem como a delimitação de frases ou partes de frases por sinais de pontuação (pontos e vírgulas) e a delimitação de conjuntos de frases pela paragrafação.

Após a leitura oral coletiva, a professora solicitou que os alunos: Maria José, Aubenes, Geraldo, Sebastião e Janaína lessem as seguintes palavras: jiboia,

⁴⁸ Daremos maior ênfase ao evento de leitura oral coletiva ocorrido no final da aula, pois o evento 3 não foi filmado. Baseamo-nos nas notas de campo etnográficas para compor nossas análises.

disse, jantar, minha, casa, acarajé (pertencentes ao texto “O jabuti e a jiboia”), gilete, cajuada e cajado (escritas por ela no quadro por também possuírem sílabas iniciadas com as letras J e G). As intervenções e as interações estabelecidas pela professora durante a leitura oral coletiva e individual seguem um padrão que será analisado detalhadamente nas seções 4.2.5 e 4.2.6.

4.2.4 Evento 4 – Reprodução dos exercícios 1 e 3 da folha xerocada no quadro negro pela professora e resolução coletiva

Quando os alunos indicados finalizaram a leitura oral, Emília apagou o quadro negro. A turma, então, deveria abrir o caderno na página onde a folha de exercício referente ao texto “O jabuti e a jiboia” estava colada. A professora colou a folha de exercício no quadro negro e reproduziu a atividade número 1 (FIGURA 4) com letra cursiva. Emília completou no quadro negro, com a ajuda dos alunos, as palavras lacunadas: jerimum, acarajé, jenipapo e jiló com as sílabas JE, JÉ, JE e JI, respectivamente.

1. Complete o nome das figuras:

 rimum  acara.....  nipapo 

2. Copie a frase, escrevendo o nome das figuras:

O  convidou a  para jantar.

3. Complete com **je** ou **ji** estas palavras da mesma família:

laran nha
 laran ira
 laran iro

je ito
 je itoso
 a itado

in cão
 in tar

cerve nha
 cerve iro

pa m
 pa ar

cere ira
 cere nha

4. Autoditado
 Faça um ditado destas palavras para você mesmo:

beijinho	pajé	jeca	canjiquinha
canjinha	anjinho	sujeira	sujeirada
lojinha	gorjeta	gorjear	manjerição
majestade	sujinho	jipe	manjedoura

63

FIGURA 4 – Folha xerocada⁴⁹ de exercícios

Enquanto Emília completava as lacunas das palavras, ia fazendo perguntas desse tipo aos alunos: “qual / da família do J / da janela / que eu preciso / pra escrever / o nome da abóbora / que é falado / no nordeste?; como se escreve / o sanduíche / da bahia?; o que/que está / faltando?;⁵⁰ falem as letra pra mim” (linhas 0146-0147). Esse tipo de atividade, bem como a escrita do cabeçalho podem

⁴⁹ PASSOS, L.; REZENDE, M.L.P. *Caderno de Ortografia*. São Paulo: Ática, 1995, p. 63.

⁵⁰ Essas enunciações foram reproduzidas do caderno de notas de campo, por isso não possuem linhas de referência.

propiciar o aprendizado das relações entre grafemas e fonemas, pois trabalham com a identificação e a comparação da quantidade, da variação e da posição das letras na escrita das palavras.

O tipo de interação descrita acima foi mantida durante a resolução oral coletiva da atividade três, logo após a finalização da atividade 1⁵¹. Emília reproduziu o exercício três no quadro da seguinte forma:

3 – Complete com JE ou JI:

laran ___ nha	___ ito	in ___ ção	cerve ___ nha	cere ___ ira
laran ___ ira	___ itoso	in ___ tar	creve ___ iro	cere ___ nha
laran ___ iro	a ___ itado		pa ___ m	
			pa ___ ar	

Vejamos agora a sequência interacional em que a professora explica como o exercício deve ser realizado:

⁵¹ A segunda atividade da folha de exercícios não foi realizada pela professora nesse dia.

QUADRO 9
Sequência interacional – Resolução oral do exercício 3 da folha xerocada

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 08/06/06
(Linhas 0001-0056)

Linhas	Professora	Alunos/coletivo	Luciene	Contextualização
0001	agora			A folha de exercícios está colada no quadro. Emília está trabalhando com os alunos o exercício 3.
0002	nós vamos trabalhar			
0003	essa (...)			
0004	descobrimo a árvore			
0005	que produz			
0006	laranjas			
0007	é uma			
0008	LA			
0009	RAN	RAN		
0010	JEI::			
0011	RA			
0012	qual é			
0013	que vai caber			
0014	o JE			
0015	ou o JI?			
0016			o JE	
0017	J			
0018			E	
0019	J			
0020	E			
0021	laran			
0022	JEI			
0023	ra			
0024	agora			
0025	o HOMEM			
0026	que vende			
0027	laranjas			
0028	LA	LA		
0029			LAN/	
0030	RAN	RAN		
				Alunos repetem junto com a professora.

0031			JEI	
0032	JEI	JEI		
0033			RO	
0034	RO	RO		
0035	quem é			
0036	que vai tá aqui			
0037	pra completar?			
0038			o G	
0039			E	
0040	o G			Emília completa com a sílaba JE a palavra laranja no quadro negro.
0041	E			
0042	LA			
0043	RAN			
0044			JE	
0045	JEI			
0046			RO	
0047			RO	
0048	entenderam			
0049	o que que é completar			
0050	com J			
0051	E			
0052	e J			
0053	I?			
0054	continua			
0055	olhando pro quadro			
0056	filhinho			

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 08/06/06.

Nessa sequência interacional, três aspectos chamam a nossa atenção. Primeiro, ao explicar para os alunos como o exercício deve ser realizado, Emília deu o significado das palavras trabalhadas: laranjeira é a árvore que produz laranjas e laranjeiro é o homem que vende laranjas. A professora procurou fornecer o apoio do significado direcionando a interpretação dos alunos, para que eles não fossem obrigados a lidar exclusivamente com abstrações, tais como fonemas e sílabas, na maioria das atividades desenvolvidas. Isso é importante porque os jovens e os adultos alfabetizando partem do conhecimento que possuem sobre a linguagem falada para descobrir os segredos da escrita. E as palavras da língua falada são conhecidas, mesmo quando decompostas em suas unidades sonoras (BATISTA *et al.*, 2007).

Em nossa análise foi possível constatar que a dimensão semântica relativa ao significado estável das palavras foi explorada pela professora. Contudo, a leitura exige mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar estratégias tanto de ordem linguística, como cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar da construção do sentido (KOCH, 2007). Mas, diante da análise dos textos didáticos adotados pela professora Emília, nos perguntamos: como é possível construir sentido para pseudo-textos? Esse tipo de texto tem como finalidade levar o aluno à reprodução de formas linguísticas, relegando a um segundo plano a existência das diferentes estruturas gramaticais, cada qual com funções próprias, com usos específicos na variada gama de contextos em que ocorrem (GUSSO, 2006).

A professora faz questionamento semelhante ao exposto acima durante a leitura coletiva oral do texto “O jabuti e a jiboia” em 7 de junho de 2006. Vejamos a sequência interacional a seguir:

QUADRO 10
Sequência interacional – Justificando o uso do texto didático “O jabuti e a jiboia”

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 07/06/06 (Linhas 912-914 [...]; 918-945)					
Linhas	Professora	Alunos/coletivo	Mateus	Fabiana	Contextualização
0912	lê pra mim				Emília marca com a régua a sílaba que os alunos devem ler.
0913	essa palavra				
0914	sozinhos				
0918	A				
0919		CA			
0920	CA				
0921		RA			
0922	RA				
0923	acara				
0924		JE			
0925	JE				
0926		ACARAJÉ			Professora indica a palavra a ser lida.
0927	a gente come				
0928	isso?				
0929		come		não	
0930	que comida				
0931	é essa?				
0932			comida baiana		
0933	é um sanduíche				
0934	baiano				
0935	né?				
0936	agora já pensou				
0937	um jabuti				
0938	comendo acarajé				
0939	se a gente não aguenta				
0940	né?				
0941	então vamos lá				Alunos e professora riem.
0942	só porque a gente tem				
0943	que aproveitar				
0944	os nomes				

0945	escritos com a letra J				
------	------------------------	--	--	--	--

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 07/06/06.

Na fala da professora, fica claro que a escolha do material para a leitura em sala de aula baseia-se somente no trabalho que ela realiza com as famílias silábicas. Nesse processo de escolha, não são consideradas a diversidade de suportes e gênero, a circulação social do material e seus possíveis usos. O que importa para essa professora é a função do texto, que, nesse caso, é ensinar a relação entre grafemas e fonemas já conhecidos pelos alunos. Emília chega a ironizar a possibilidade de um jabuti comer acarajé e acrescenta: “só porque a gente tem / que aproveitar / os nomes / escritos com a letra J” (linhas 0946-0950).

A decodificação é um procedimento importante utilizado pelo leitor, pois não é possível compreender um texto sem antes decifrá-lo. Além disso, a capacidade de decifração de pequenas unidades permite que o leitor consiga ler palavras que nunca foram vistas antes. Batista *et al.* (2007) afirmam que:

Para o aprendiz iniciante, a aplicação desse princípio de análise fonológica é ainda mais importante, porque, para ele, a maioria das palavras escritas que aparecem para leitura são realmente novas (BATISTA *et al.*, (2007, p. 42).

Contudo, a compreensão ativa de que nos fala Bakhtin (1992) é a principal meta do ensino da leitura e compreender um texto envolve muito mais do que a decifração. Ler com compreensão se constitui como um processo de interação contínua entre o enunciador e os possíveis interlocutores que, em ação conjunta, criam e recriam sentido e referência, compartilham experiências, crenças e valores que podem ser desafiados, acatados, refutados ou transformados (GOMES, 2010). É preciso que os alunos aprendam a reconhecer as informações que estão explícitas nos textos, e também aquilo que está subentendido, pois a compreensão global do texto lido é construída a partir da identificação das informações pontuais presentes no texto e da produção de inferências.

Coerentes com essa perspectiva, Batista *et al.* (2007) e Rojo (2004) afirmam que esse processo de compreensão pode ser iniciado antes mesmo de o alfabetizando ter aprendido a decodificar e a reconhecer globalmente as palavras. Porém, a professora Emília demonstra que, para ela, o aluno deve primeiro tornar-se

autônomo e consolidar o processo de decifração, para que posteriormente seja capaz de compreender e atribuir sentido ao que lê.

O segundo aspecto que gostaríamos de destacar na transcrição apresentada no QUADRO 10 refere-se à leitura que a aluna Luciene faz das sílabas RAN (Luciene lê LAN) e JEI (Luciene lê JE) da palavra laranja. Emília lê as mesmas sílabas logo após Luciene, seguindo a convenção ortográfica. Nesse momento, a professora deixa passar uma boa oportunidade de discussão sobre a variação linguística, sobre as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ao falarmos, trazemos em nosso discurso marcas geográficas, sociais e de estilo. Essas marcas variam de acordo com as características dos diversos grupos de falantes e com as diferentes situações sociais de uso. Com os usos, a variação adquire valores sociais, atribuídos pela sociedade e não pelo sistema gramatical (CAGLIARI, 2007). Quando Luciene lê LAN em vez de RAN e JE em vez de JEI, está fazendo uso coerente de seu dialeto, aprendido com a família e a comunidade que pertence. Entretanto, essa variação linguística difere da língua padrão escrita, ensinada na escola e por isso não é reconhecida nem tomada como objeto de reflexão pela professora. Emília corrige a leitura da aluna, mas não faz nenhum comentário a respeito, então o coletivo lê da mesma forma que a professora, e a atividade tem prosseguimento.

No transcorrer dessa mesma aula, a professora assume outra postura. Ao realizar a leitura da palavra manjerição, a professora diz: “na hora da pressa / a gente fala / MANJI / RICÃO / tá errado / a gente não tá aqui / pra aprender / o certinho? / lembra do tomate (referindo-se à aula do dia 05/06/06) / não é tumati / e o manjerição / não / é / MAN / JE / RI / CÃO” (linhas 3194-3210). Esse mesmo discurso permeou a prática dessa professora durante todo o ano de 2006. Na aula do dia 16 de novembro de 2006, por exemplo, Emília enuncia: “a gente fala / um português / meio mal falado / a gente fala errado” (linha 0184).

Para Lemle (1997), dizer que as pessoas falam errado é um equívoco, linguístico, um desrespeito humano e um erro político.

Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a auto-estima linguística de uma pessoa ou de uma

comunidade, contribui-se para achatá-la, amedrontá-la e torná-la passiva, inerte e incapaz de manifestar seus anseios (LEMLE, 1997, p. 20).

Como Luciene, os alunos que chegam às escolas provêm de grupos étnicos e sociais diferentes, com costumes e valores diversos. De acordo com Gomes (2005), é fundamentalmente pela linguagem falada que os membros de um grupo apreendem os modos de fazer, agir, pensar e sentir de sua cultura. Desse modo, respeitar os diferentes dialetos dos alunos e tomá-los como instrumento de reflexão, focalizando a complexa relação existente entre linguagem oral e escrita, é essencial ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

O terceiro aspecto observado na sequência interacional também envolve a aluna Luciene. Ela se mostrou bastante atenta e participativa durante as aulas e respondia com prontidão às perguntas feitas pela professora. Portanto, quando a professora perguntou nas linhas 35-37: “quem é / que vai tá aqui / pra completar?” (referindo-se à palavra lacunada laranjeiro) (linhas 0036-0037), Luciene responde: “o G / E” (linhas 38-39), a professora repete a resposta da aluna: “o G / E” (linhas 40-41), mas acaba completando no quadro JE. Emília parece não perceber o engano e prossegue com a atividade. O mesmo acontece no preenchimento da palavra jeito. Somente durante a escrita da palavra pajem é que a professora menciona que o fonema / j / pode ser representado pelos grafemas J e G: “tô gostando de ver / a atenção de vocês / é isso mesmo / todo mundo que é / PAJEM / ou já foi / PAJEM / tá aprendendo / que a gente escreve / é com J / e nunca com G”.

O estudo das regularidades e irregularidades ortográficas não foi abordado sistematicamente nessa aula pela professora. Porém, ao longo do ano, Emília introduziu algumas atividades de memorização e procura de palavras em revistas, com o objetivo de desenvolver capacidades relativas ao domínio das irregularidades ortográficas. A professora apresentou situações em que um mesmo fonema é representado por diferentes grafemas, e que um mesmo grafema corresponde a diferentes fonemas. Podemos citar como exemplo a aula do dia 25 de outubro 2006, em que se discutiu o uso dos grafemas X e CH representando um mesmo fonema. Apesar de ter promovido atividades de observação das irregularidades ortográficas, características da nossa língua, Emília não foi capaz de conduzir reflexões sobre o caráter representacional e arbitrário da escrita.

4.2.5 Evento 5 – Reprodução do exercício 4 da folha xerocada no quadro negro pela professora e cópia do exercício no caderno pelos alunos

Após finalizar a atividade três de preenchimento das palavras lacunadas, Emília apagou o quadro negro e iniciou a reprodução do exercício quatro. Os alunos deveriam copiar as palavras: **beijnho, canjinha, lojinha, majestade, pajé, anjinho, gorjeta, sujinho, jeca, sujeira, gorjear, jipe, canjiquinha, sujeirada, manjericão, manjedoura**. Após reproduzir o exercício quatro no quadro, a professora explicou aos alunos que as palavras deveriam ser copiadas no caderno, ao contrário do exercício três que deveria ser completado na folha. É importante destacar que na folha xerocada entregue aos alunos, em vez da cópia das palavras, o exercício quatro sugere que os alunos façam um autoditado. No entanto, Emília não faz nenhum comentário sobre a mudança no enunciado do exercício.

A cópia de letras, sílabas, palavras e textos foi um recurso bastante utilizado pela professora. Dependendo da etapa de alfabetização em que se encontra, o aluno, ao copiar um texto, realiza em certa medida uma atividade de leitura silenciosa. Desse modo, a cópia não pode ser considerada como uma atividade mecânica abstraída dos processos de compreensão (RODRIGUES, 2010). Contudo, muitos alunos nessa sala de aula não conseguem realizar esse processamento da leitura na atividade de cópia. Essa atividade se torna, então, cansativa e pouco significativa. É o que acontece com a aluna Dejanira durante a realização do exercício quatro. A aluna pede que a professora termine de copiar pra ela: “professora / posso te pedir um favor? você copia pra mim? porque eu tô com a cabeça //” (linhas 0594; 0600; 0605; 0606), Emília pega o caderno da aluna e entrega-lhe lápis de cor, para que ela possa descansar. Ana Célia também se sente desanimada e diz à colega: “tem / que copiar elas? isso tudo?” (linhas 0662; 0668).

Enquanto os alunos copiavam as palavras, a professora foi até a diretoria entregar o dinheiro arrecadado pelos alunos para compra de prendas para a festa junina da escola. Nesse momento, os alunos começaram a conversar entre si sobre assuntos pessoais, sobre a escola. Alguns aproveitaram para tirar dúvidas sobre o exercício com o colega, como no caso de Sebastião e Graciela. Assim que Emília retornou à sala, conversou com os alunos sobre o funcionamento da escola durante

a copa do mundo de futebol e informou que nos dias dos jogos do Brasil não haveria aula.

Em seguida, perguntou aos alunos se eles estavam gostando de ficar na sala no dia das oficinas disponibilizadas pela escola.⁵² Mateus enuncia: “ah / eu não gosto muito / desse negócio / muito disso não” (linhas 0995-0999), entretanto Luciene assume uma postura diferente e questiona: “eu achei que podia / fazer o que quisesse” (linhas 1000-1001). Então, Emília responde: “não / não pode / eu vou explicar / o que que é / o não poder”(linhas 1002-1006). Para Emília, os alunos do Básico 1 não deveriam frequentar as oficinas porque ainda não sabem ler e isso acaba limitando a sua participação nas atividades. Concordamos com Emília ao afirmar que as oficinas que exigem o domínio da leitura e da escrita podem não ser apropriadas para os alunos que estão iniciando o processo de alfabetização, contudo esses sujeitos possuem amplo repertório de conhecimento de mundo, adquirido por meio do contato com a linguagem no decorrer de suas vidas. Cabe à escola explorar e desenvolver suas potencialidades, pois ela é o cenário da sociedade onde ocorre intensa interação de sujeitos com alguns artefatos culturais específicos da sociedade letrada (OLIVEIRA, 1999).

Sebastião torna evidente essa questão e se posiciona como sujeito histórico, social e cultural, dotado de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida, em situação ocorrida no decorrer dessa aula: “eu não tenho leitura / ele (seu empregado no ofício de carpintaria de telhados) trabalha pra mim / já tem quatro anos / ele ajuda a gente / a fazer tudo / e não sabia trabalhar / aprendeu comigo” (linhas 2904-2911). A partir dessa sequência discursiva, podemos afirmar que a relação entre os conhecimentos construídos dentro do espaço escolar e em outros espaços da vida social é conflitante para esse aluno. Sebastião ainda não se apropriou das capacidades relativas à leitura e à escrita, entretanto no exercício de sua profissão foi capaz de construir outras aprendizagens, tecidas nas experiências de projetar e de montar o madeiramento de telhados. Esse aluno foi capaz, por exemplo, de desenvolver estratégias diferenciadas de uso da escrita. Para realizar a compra das peças de madeira necessárias à construção de um telhado, Sebastião anotava em um pedaço de papel as medidas e as quantidades de material que deveria comprar (GOMES, FONSECA, DIAS, VARGAS, no prelo).

⁵² Como mencionado anteriormente, no capítulo 3, todas as sextas-feiras os alunos frequentam as oficinas organizadas pela escola.

A distinção entre as oportunidades de aprendizagem a que um sujeito tem acesso, dentro e fora da escola, foi abordada por Vygotsky (1934,1993; 1989) em sua investigação sobre a formação de conceitos. Para esse autor, os conceitos científicos normalmente são enunciados no ambiente formal de ensino, enquanto que os conceitos espontâneos são formados a partir da interação do sujeito com o mundo físico cotidiano. Os conceitos cotidianos adquiridos pelos alunos jovens e adultos devem ser debatidos e refletidos dentro da escola, no sentido de se promover a metacognição e conseqüente possibilidade de irem além da experiência cotidiana (VYGOTSKY, 1934, 1993; OLIVEIRA, 1999).

É tarefa do professor reconhecer as dificuldades dos alunos em início de escolarização, frente a procedimentos utilizados em sala de aula, que não fazem parte da realidade, da cultura do indivíduo não escolarizado, como é o caso de Sebastião e de seus colegas. Com frequência, os alunos não conseguem executar as atividades propostas, devido à elaboração cognitiva essencialmente escolar que é demandada (MOURA, 1999). Um exemplo de atividade que exige modalidade de capacidade cognitiva escolar pode ser observado no subevento de leitura individual. Esse subevento ocorreu após a conversa entre a professora e os alunos sobre a participação do Básico 1⁵³ nas oficinas. Emília chamou a aluna Ermita para “tomar” sua leitura, mas ela se recusou. Ermita traz em sua recusa o medo de errar e de ficar sem algo que ela tem se esforçado para tornar próprio: a leitura.

Diante da negativa de Ermita, a professora se dirigiu à Fabiana, que aceitou realizar a leitura. A pedido da professora, a aluna colocou uma cadeira ao lado de sua mesa. A seguir, apresentamos o texto selecionado para a leitura da aluna:

⁵³ Como mencionado no capítulo 3, o primeiro segmento da alfabetização é denominado nessa escola de Básico 1.

Leia:



Joca e Júlia

Joca ajuda muito o pai.
Ele lava a loja todo dia.
Júlia ajuda muito a mãe.
Ela cuida de Janaína, o nenê.

Responda:

Como Joca ajuda o pai?

Como Júlia ajuda a mãe?

Circule no texto todas as palavras que têm **ja, jo, ju**. Depois copie-as abaixo.

Forme uma frase de acordo com a figura. Use as palavras das fichas:



Da	caju
vê	janela

FIGURA 5 – Folha xerocada do texto: Joca e Júlia

Assim que Fabiana se acomodou, Emília disse: “querida / vamo?/ () / lê pra mim aqui” (linhas 1193-1197). Durante a leitura da aluna, a professora foi indicando com um lápis as sílabas e as palavras que Fabiana deveria ler:



FIGURA 6 – Leitura da aluna Fabiana – 08/06/06

Embora a atitude da professora de acompanhar a leitura oral dos alunos com uma régua em evento anterior tenha sido adequada, nessa situação esse recurso diminui a fluência da leitura. Fabiana é levada a analisar cada sílaba separadamente e isso acaba dificultando o reconhecimento global das palavras e o acesso imediato ao significado. Vejamos a sequência interacional a seguir:

QUADRO 11⁵⁴
Sequência interacional – Trecho⁵⁵ da leitura oral individual do texto:
“Joca e Júlia” pela aluna Fabiana

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 08/06/06 (Linhas 1193-1401)		
Linhas	Unidades de Mensagem	Contextualização
1193	Profa.: querida	Dirigindo-se à Fabiana, para iniciar a leitura.
1194	vamo?	
1195	()	Emília vai apontando com um lápis as letras, sílabas ou palavras que Fabiana deve ler.
1196	lê pra mim	
1197	aqui	
1198	J	
1199	com O	
1200	Fabiana: JO	Fabiana inicia a leitura do texto “Joca e Júlia” colado no caderno da professora.
1201	Profa.: JO	
1202	C	

⁵⁴ Nos QUADROS 11 e 12, optamos por modificar a formatação das colunas, com o objetivo de facilitar a leitura das sequências interacionais apresentadas.

⁵⁵ Optamos por reproduzir apenas a primeira leitura que a aluna Fabiana realizou do texto.

1203	com A	
1204	Fabiana: C	
1205	com A	
1206	CA	
1207	JO	
1208	CA	
1209	Profa.: joca	
1210	Fabiana: joca	
1211	Fabiana: a	
1212	ju	
1213	Profa.: J	
1214	com U	
1215	JU	
1216	Fabiana: A	
1217	JU	
1218	DA	
1219	Profa.: ajuda	
1220	Fabiana: ajuda	
1221	Profa.: MU	
1222	Fabiana: MU	
1223	Profa.: MUI::	
1224	Fabiana: MUI:	
1225	TO	
1226	Profa.: e essa	
1227	você sabe	
1228	()	
1229	Fabiana: O	
1230	PA	
1231	Profa.: I	
1232	Fabiana: PA	
1233	I	
1234	Profa.: jo	
1235	ca	
1236	Fabiana: joca	
1237	Profa.: A	
1238	Fabiana: a	
1239	ju	
1240	da	
1241	Profa.: mui::to	Emília alonga o som nasal e Fabiana faz o mesmo.
1242	Fabiana: mui:to	
1243	Profa.: agora vamos ver	
1244	se você aprendeu	
1245	fala o nome	
1246	Fabiana: jo	
1247	ca	
1248	Profa.: o quê que você leu	
1249	aqui?	Tenta recuperar o significado da palavra lida.
1250	Fabiana: a	
1251	ju	
1252	Profa.: JUNTA	
1253	Fabiana: aju	
1254	da	
1255	O	
1256	PAI	
1257	Profa.: leu sozinha	
1258	danada	
1259	Profa.: E	
1260	Fabiana: E	Professora faz leitura fechada da vogal E e Fabiana acompanha-a.
1261	Profa.: E	
1262	LE	

1263	Fabiana: E	
1264	LE	
1265	LA	
1266	VA	
1267	LO	
1268	JÁ	Leitura aberta da vogal O.
1269	Profa.: loja	
1270	Fabiana: loja	
1271	Profa.: ()	
1272	TÔ	
1273	Fabiana: TO	
1274	Profa.: DÓ	
1275	Fabiana: DÓ	
1276	Profa.: todo	
1277	Fabiana: todo	
1278	Profa: dia	
1279	DI	
1280	Fabiana: DI	
1281	Profa.: A	
1282	Fabiana: A	
1283	Profa.: ()	
1284	Fabiana: E	
1285	E	
1286	Profa.: E	
1287	Fabiana: E	
1288	LI	
1289	Profa.: ele	
1290	Fabiana: ele	
1291	LA	
1292	VA	
1293	LO	
1294	JÁ	
1295	Profa.: ()	
1296	Fabiana: LA	
1297	VÁ	
1298	A	
1299	LO	
1300	JÁ	
1301	Profa.: TO	
1302	DO	
1303	Fabiana: TO	
1304	DÓ	
1305	Profa.: todo	
1306	Fabiana: todo	
1307	Fabiana: TO	
1308	DO	
1309	DI	
1310	DI	
1311	A	
1312	Profa.: ele lava	
1313	a loja	
1314	Fabiana: todo dia	
1315	Profa.: J com U	
1316	Fabiana: J com U	Fabiana reproduz da mesma forma.
1317	JU	
1318	Profa.: JU	
1319	Fabiana: JU	
1320	Profa.: LI	
1321	Fabiana: LI	
1322	Profa.: A	

1323	Fabiana: A	
1324	Profa.: JÚ	
1325	LIA	
1326	Fabiana: JÚ	
1327	LIA	
1328	Profa.: hum hum	Emília balança a cabeça em sinal afirmativo.
1329	A	
1330	JU	
1331	DA	
1332	Profa.: ajuda	
1333	MUI	
1334	Fabiana: MUI	
1335	Profa.: TO	
1336	Fabiana: TO	
1337	Profa.: A	
1338	Fabiana: A	
1339	Profa.: ()	
1340	Fabiana: A	
1341	MÃE	
1342	Profa.: (ele ajuda o pai)	
1343	e a Júlia	
1344	Fabiana: Júlia	
1345	A	
1346	juda	
1347	Profa.: MUI	
1348	Fabiana: MUI	
1349	Profa.: TÓ	
1350	Fabiana: muito	
1351	a	
1352	mãe	
1353	Profa.: mãe	
1354	ham ham	Emília balança a cabeça em sinal afirmativo.
1355	Fabiana: É	
1356	E	
1357	LA	
1358	Profa.: CA	
1359	com U	
1360	Profa.: CU	
1361	Fabiana: CU	
1362	Profa.: CA	
1363	com U	
1364	com I	
1365	CUI	
1366	Fabiana: CUI	
1367	Profa.: CUI	
1368	DA	
1369	Fabiana: cuida	
1370	DO	
1371	DE	
1372	Profa.: JA	
1373	Fabiana: JA	
1374	Fabiana: DIM	
1375	Profa.: NA	
1376	Fabiana: NA	
1377	()	Emília eleva o tom de voz.
1378	Profa.: NÃO FALA	
1379	NÃO	
1380	Profa.: JÁ	
1381	Fabiana: JÁ	
1382	Profa.: NA	

1383	Fabiana: NA	
1384	Profa.: I	
1385	Fabiana: I	
1386	Profa.: NA	
1387	Fabiana: NA	
1388	Profa.: jana	
1389	ína	
1390	Fabiana: jana	
1391	ína	
1392	Profa.: O	
1393	Fabiana: O	
1394	Profa.: N com E	
1395	Fabiana: ne	
1396	Profa.: N com E	
1397	Fabiana: NE	
1398	Profa.: NE	
1399	ne	
1400	Fabiana: NE	
1401	Profa.: melhorou	Fabiana sorri.

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação de vídeo do dia 08/06/06

Emília acredita que o exercício repetitivo da estrutura silábica consoante+vogal é um instrumento eficaz para o aprendizado da leitura. Por esse motivo, os alunos são obrigados a memorizar as famílias silábicas. Com frequência, a professora relaciona as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a leitura com a memorização das famílias silábicas. Vejamos a seguir a “folha das famílias silábicas” que deveriam ser memorizadas pelos alunos:

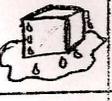
	pu-pe-pi po-pu-pã		fa-fe-fi fo-fu-fã
	ma-me-mi mo-mu-mã		na-me-mi no-mu-nã
	da-de-di do-du-dã		ja-fe-ji jo-ju-jã
	ca-co cu-cã		ga-go-gu
	va-ve-vi vo-vu-vã		na-ne-ni no-nu-nã
	ba-be-bi bo-bu-bã		xa-xe-xi xo-xu-xã
	sa-se-si so-su-sã		za-ze-zi zo-zu-zã
	la-le-li lo-lu-lã		ge-gi
	ta-te-ti to-tu-tã		nha-nhe-nhi nho-nhu-nhã
	ca-ci		ca-co cu-cã

FIGURA 7 – “Folha das famílias silábicas”

Para Emília, a percepção e a memorização das famílias silábicas possibilitarão aos alunos a codificação e a decodificação de palavras simples – monossílabos e dissílabos, com estrutura silábica consoante-vogal. O exercício repetitivo dessa estrutura silábica levará o aluno a construir uma regra básica que, posteriormente, poderá ser aplicada na formação de outras palavras e textos compostos por sílabas dessa natureza (MACIEL e LÚCIO, 2008).

A professora não se dá conta de que a aplicação desse método de trabalho não prepara o aluno para as situações de leitura em que as palavras apresentam uma estrutura silábica diferente da sílaba canônica formada por consoante e vogal. Esse problema pode ser observado na sequência em que

Fabiana tenta ler a palavra cuida. Vejamos a mediação realizada pela professora (linhas 1358-1365):

Profa.: CA / com U / CU
Fabiana: CU
Profa.: CA / com U / com I / CUI
Fabiana: CUI
Profa.: CUI / DA
Fabiana: cuida

Note-se que Fabiana apenas repete o que a professora diz. Se a aluna estivesse tentando codificar as letras indicadas pela professora, a primeira leitura realizada deveria ser CAU, ao invés de CU. O fonema produzido pelo grafema A é suprimido na fala da professora, quando a sílaba CA se une ao grafema U. Possivelmente Emília utilize essa estratégia, devido ao fato de que à letra C são atribuídos diferentes valores sonoros, dependendo da vogal com que se articula. No caso da palavra CUIDA, temos o fonema /k/, mas por exemplo, na palavra CIDADE, o fonema produzido é /s/. Para não confundir Fabiana e indicar o fonema correto, Emília lê [ká].⁵⁶

Outra questão importante relativa aos valores sonoros é a atribuição que a professora faz às vogais. Durante a memorização das famílias silábicas, os alunos são ensinados a recitarem, por exemplo, a sequência TA, TE, TI, TO, TU, com o som vocálico aberto [tá], semi-aberto [té], [tó] e fechado [ti], [tu]. O mesmo acontece quando a professora auxilia na decodificação das palavras que devem ser lidas: “J [j] com O [ó] semi-aberto / JO [jó]” semi – aberto; “N [n] com I [i] fechado / NI [ni]” fechado (linhas 1447-1448; 1909-1910). Entretanto, quando Fabiana vai realizar a leitura da palavra **todo**, em que as duas vogais são semi-fechadas, Emília modifica sua mediação e faz a leitura das sílabas correspondentes aos fonemas [tô] e [dô], para que Fabiana possa repeti-las corretamente (linhas 1301-1306). Nesse momento, a aluna age conforme o esperado pela professora na leitura da sílaba “TO [tô]” (linha 1273), mas na sílaba “DO [dó]” (linha 1274) Fabiana pronuncia a vogal semi-aberta. Emília corrige a aluna e lê “TODO” [tôdô] (linha 1305), Fabiana rapidamente imita a professora e recita “TODO” [tôdô] (linha 1306).

⁵⁶ Utilizaremos a transcrição fonética para evidenciar os fonemas produzidos pelos alunos durante algumas leituras.

Após a primeira leitura que Fabiana realizou do texto, nas sequências seguintes, Emília pede que a aluna leia o texto mais uma vez. Frequentemente a professora utilizava a releitura como estratégia de desenvolvimento da fluência em leitura. Segundo Batista *et al.* (2005), a releitura do mesmo texto pode auxiliar o leitor recém-alfabetizado a ler sem dificuldade e concentrar sua atenção e memória na compreensão do que se lê.

Essa afirmação pode ser verificada durante a leitura da frase “Júlia ajuda muito **a mãe**” pela aluna: “Jú / lia / a / juda / mui / to / **a / sua mãe**” (linhas 1406; 1408; 1411-1413; 1416-1421). Nesse momento, Fabiana diminui a quantidade de unidades para compor o texto e começa a produzir sentido sobre aquilo que lê. Entretanto, Emília corrige a leitura da aluna imediatamente: “sua / não / mãe” (linhas 1422-1423). Para a professora, a leitura deve ser o produto da percepção e da decodificação linear do texto; é por isso que recomenda na aula do dia 7 de junho de 2006: “não fala / o que está na cabeça / fala o que os olhos / estão enxergando” (linhas 2651; 2655). Emília parece ignorar que os olhos são somente os receptores da imagem, cujo processamento se efetua no cérebro. Kato (1990) lembra que o ato de ler não se restringe à análise de um *input visual*. A leitura é um processo psicológico que requer a mobilização de diversas estratégias baseadas no conhecimento linguístico e sociocultural do leitor, portanto não pode ser separada do próprio pensamento. Pois, conforme nos ensina Vygotsky: “uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano” (VYGOTSKY, 1989, p. 11).

O mesmo padrão de interação observado durante a leitura de Fabiana foi mantido na leitura do texto “A girafa” pelo aluno José Geraldo. Apresentaremos a sequência interacional desse subevento e o conteúdo do texto a seguir:

QUADRO 12
Sequência interacional – Trecho⁵⁷ da leitura oral individual do texto:
“A girafa” pelo aluno José Geraldo

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 08/06/06 (Linhas 1965 - 1982 [...]; 1985-2071 [...]; 2098-2253)		
Linhas	Unidades de Mensagem	Contextualização
1965	Profa.: seu Geraldo	Emília chama José Geraldo.
1966	()	
1967	brigado viu	Dirigindo-se à Fabiana.
1968	filha	
1969	parabéns pro ce	
1970	senta	José Geraldo senta ao lado da
1971	aqui	professora no mesmo lugar ocupado por
1972	(eu marquei)	Fabiana anteriormente.
1973	(uma leitura aqui)	Professora folheia seu caderno.
1974	(mas não tô achando)	
1975	(eu vou passando)	
1976	(na frente)	Dando instruções a José Geraldo.
1977	()	
1978	A	Emília aponta com um lápis letras,
1979	José Geraldo: A	sílabas ou palavras que José Geraldo
1980	Profa.: GI	deve ler.
1981	José Geraldo: GI	
1982	G::I	
1985	Profa.: RA	
1986	José Geraldo: RA	
1987	FA	
1988	José Geraldo: GI	
1989	GI	
1990	Profa.: GI	
1991	NA	
1992	José Geraldo: GI	
1993	NA	
1994	Profa.: isso	
1995	E com U	
1996	José Geraldo: É	
1997	Profa.: ÉU	
1998	José Geraldo: U	
1999	Profa.: É com U	
2000	EU	Leitura aberta da vogal E.
2001	José Geraldo: EU	
2002	Profa.: EU	
2003	GÊ	
2004	José Geraldo: GE	
2005	Profa.: EU	
2006	GE	
2007	NIO	
2008	José Geraldo: EU	
2009	GENIO	
2010	Profa.: eugênio	
2011	Gina	
2012	José Geraldo: gina	
2013	Profa.: e	
2014	José Geraldo: e	
2015	Profa.: EU	

⁵⁷ Reproduzimos apenas um trecho da sequência interacional.

2016	José Geraldo: EU	
2017	Profa.: GE	
2018	NIO	
2019	José Geraldo: GE	
2020	NIO	
2021	Profa.; S com A	
2022	AS	
2023	José Geraldo: AS	
2024	Profa.: A	
2025	O	
2026	til	
2027	SÃO	
2028	né?	
2029	SÃO	
2030	José Geraldo: SÃO	
2031	Profa.: G com E	
2032	José Geraldo: GE	
2033	Profa.: GE	
2034	ME	
2035	ME	Professora utiliza a família silábica como recurso mediador.
2036	MA	
2037	ME	
2038	MI	
2039	MO	
2040	MU	
2041	Profa.: M com E	
2042	()	
2043	Profa.: M com E	
2044	ME	
2045	José Geraldo: ME	
2046	Profa.: ME	
2047	GE	
2048	ME	
2049	OS	
2050	gêmeos	
2051	José Geraldo: gêmeos	
2052	Profa.: são gêmeos	
2053	o quê que é isso?	
2054	José Geraldo: gêmeos	
2055	Profa.: gêmeos	Tenta recuperar o significado da palavra lida.
2056	(nasceu junto com outro)	
2057	gina	
2058	e	
2059	eugênio	
2060	são	
2061	José Geraldo: são	
2062	Profa.: GE	
2063	ME	
2064	GE	
2065	José Geraldo: GE	
2066	Profa.: ME	
2067	José Geraldo: ME	
2068	Profa.: OS	
2069	José Geraldo: OS	
2070	Profa.: gêmeos	
2071	José Geraldo: gêmeos	
2098	M com I	
2099	M	
2100	I	
2101	N	Emília interrompe a leitura porque

2102	é MIN	Luciene pede-lhe para ir ao banheiro.
2103	e esse pedacinho aqui?	Professora retoma a leitura.
2104	José Geraldo: (não sei se é G)	
2105	Profa.: G	
2106	José Geraldo: G	
2107	Profa.: G	
2108	O	
2109	GO	
2110	José Geraldo: GO	
2111	Profa.: GO de quê?	
2112	GA	
2113	GO	
2114	GU	
2115	GO da	Mais uma vez recorre à família silábica.
2116	José Geraldo: (gola)	Não menciona as sílabas GE e GI.
2117	Profa.: gola	
2118	muito bem	
2119	muito bem	Palavra de referência dessa sílaba.
2120	DO	
2121	José Geraldo: DO	
2122	mingo	
2123	José Geraldo: MIN	
2124	GO	
2125	Profa.: domingo	
2126	E	
2127	José Geraldo: E	
2128	Profa.: LES	
2129	José Geraldo: LES	
2130	eles	
2131	Profa.: F com O	
2132	José Geraldo: FO	
2133	Profa.: FO	
2134	R com A	
2135	RA	
2136	José Geraldo: RA	
2137	Profa.: eles foRAM	
2138	José Geraldo: foram	Professora faz pronúncia dobrada do R.
2139	Profa.: foram	
2140	ao	
2141	Z com O	
2142	José Geraldo: ZO	
2143	Profa.: repete o O	
2144	Profa.: ZO	
2145	José Geraldo: ZO	
2146	Profa.: O	
2147	LÓ	
2148	José Geraldo: LÓ	
2149	Profa.: GI	
2150	José Geraldo: GI	
2151	GE	
2152	Profa.: (colhe) devagarzinho	
2153	assim	
2154	(colhe) devagarzinho	
2155	Profa.: ZO	
2156	José Geraldo: ZO	
2157	Profa.: O	
2158	LO	
2159	GI	
2160	José Geraldo: GI	
2161	CO	

2162	Profa.: (você formou?)	
2163	José Geraldo: zoológico	
2164	Profa.: zoológico	
2165	M com U	Tenta recuperar o significado da palavra
2166	MU	lida.
2167	não é?	
2168	M	
2169	U	
2170	José Geraldo: MU	
2171	Profa.: MU	
2172	se eu puser o M	
2173	o U	
2174	e o I	
2175	fica	
2176	MUI::	
2177	José Geraldo: MUI::	
2178	Profa.: MUI::	
2179	José Geraldo: TO	
2180	Profa.: TA	Professora alonga o som nasal e José
2181	muita	Geraldo a acompanha.
2182	Profa.: esse G(...)	
2183	José Geraldo: ()	
2184	Profa.: isso	
2185	esse G	
2186	E	
2187	e esse aqui	
2188	GE	
2189	José Geraldo: GE	
2190	mas tem o N	
2191	então ficou	
2192	GEN	
2193	José Geraldo: GEN	
2194	Profa.: TE	
2195	José Geraldo: GEN	
2196	TE	
2197	Profa.: gente	
2198	()	
2199	José Geraldo: ()	
2200	Profa.: hum?	
2201	Profa.: FOI	
2202	F	
2203	O	
2204	FO	
2205	José Geraldo: F	
2206	O	
2207	FO	
2208	Profa.: (esse comecinho)	
2209	(com I)	
2210	FÓ	
2211	I	
2212	FOI	
2213	José Geraldo: VÉ	
2214	Profa.: ver	
2215	a	
2216	GI	
2217	José Geraldo: GI	
2218	...	
2219	Profa.: GI	
2220	RA	
2221	F::	

2222	FA	
2223	girafa	
2224	muita gente	
2225	foi ver a	
2226	José Geraldo: girafa	
2227	Profa.: certo	
2228	hã hã	
2229	a	
2230	GI	
2231	José Geraldo: GI	
2232	GI	Emília eleva o tom de voz.
2233	RA	
2234	FA	
2235	Profa.: FA	
2236	é	
2237	Profa.: um	
2238	José Geraldo: um	
2239	Profa.: A	
2240	José Geraldo: A	
2241	Profa.: NI	
2242	José Geraldo: NI	
2243	Profa.: MAL	
2244	José Geraldo: MAL	
2245	Profa.: SEL	
2246	José Geraldo: SEL	
2247	Profa.: VA	
2248	José Geraldo: VA	
2249	Profa.: GEM	
2250	José Geraldo: GEM	
2251	selva	
2252	gem	
2253	Profa.: isso	A sequência interacional continua.

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação de vídeo do dia 08/06/06.



FIGURA 8 – Folha xerocada⁵⁸ do texto “A girafa” entregue pela professora

Nessa sequência interacional, vemos que a professora realiza o mesmo tipo de mediação. Emília chega a recitar a família silábica da letra M, para auxiliar José Geraldo na leitura da palavra gêmeos (linhas 2031-2040):

Profa.: G [j] com E [é]
José Geraldo: GE [gé]
Profa.: GE [jé]/ ME [mé] / ME [mê]/ MA [má] / ME [mê]/ MI [mi]/ MO[mó]/ MU [mu]/ M [m] com E [é] / ME [mé]
José Geraldo: ME [mé]
Profa.: ME [mé]/ GE [jê]/ ME [mê]/ OS [ôš] / gêmeos [jê mê ôš]
José Geraldo: gêmeos [jê mê ôš]

⁵⁸ PASSOS, L. REZENDE, M.L.P. *Caderno de Ortografia*. São Paulo: Ática, 1995, p.36.

Mais uma vez apontamos que não há articulação entre a memorização das famílias silábicas e a reflexão sobre os diferentes valores sonoros dos grafemas e suas relações com as questões ortográficas.

Emília antecipa as respostas para o aluno, impedindo que ele realize uma leitura autônoma atenta ao aspecto fonológico, pois não tolera a produção de “erros” (linhas 2391-2402):

José Geraldo: F [f]:::O [ó]
Profa.: FA [fá]
José Geraldo: FA [fá]
Profa.: FA [fá]
José Geraldo: L [l]:: / FA [fá]
Profa.: L [l] com O [ó] / L [l]::
José Geraldo: LO [ló]?
Profa.: MUITO BEM / FA / LOU

Um aspecto que diferenciou a leitura realizada por José Geraldo foi o número de vezes em que a professora tentou recuperar o significado das palavras e frases lidas pelo aluno através das pausas protocoladas. Podemos citar como exemplo a enunciação posterior à leitura da palavra gêmeos pelo aluno, em que a professora pergunta: “são gêmeos / o quê que é isso?” (linhas 2052-2053). Como José Geraldo responde: “gêmeos” (linha 2054), Emília explica: “gêmeos / nasceu junto com o outro” (linhas 2055-2056).

Quando o aluno finaliza a leitura, Emília parabeniza-o da mesma forma que fez com Fabiana. As interações entre os alunos Fabiana e José Geraldo e a professora mostram o quanto a memorização das sílabas por si só pode limitar ou dificultar o efetivo aprendizado (MACIEL e LÚCIO, 2008).

4.2.6 Evento 6 – Leitura oral coletiva das palavras do exercício 4

Após parabenizar José Geraldo pela leitura, Emília se dirige ao coletivo: “ô turminha / eu posso ir / pro quadro?” (linhas 2464-2466). Em nossa pesquisa, constatamos o uso da linguagem infantilizadora pela professora Emília presentes na fala, no conteúdo dos textos e nos exercícios propostos. Como é possível observar

nas FIG. 7, 8, 9 e 11 das folhas xerocadas entregues aos alunos o *lay out*, as imagens e o conteúdo são direcionados ao público infantil. O livro que a professora utiliza para selecionar atividades para os adultos é um livro didático infantil.

De acordo com Oliveira (2007), a idade e as vivências sociais e culturais dos educandos da EJA são muitas vezes ignoradas. A lógica infantil das crianças que frequentam a escola regular é muitas vezes mantida na proposta curricular e no modo de abordagem do professorado nessa modalidade de ensino. Emília desconsidera que o público dessa sala de aula é de pessoas entre 18 e 75 anos de idade. É evidente que os termos "turminha", "filhinho", "livrinho", utilizados pela professora, causam estranhamento ao grupo e, muito possivelmente, realimentam

a baixa auto-estima que caracteriza muitos desses grupos e que decorre do processo de "culpabilização da vítima" presente em nossa sociedade meritocrática e individualista. Ou seja, o uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção (OLIVEIRA, 2007, p. 84).

Luciene traz em seu discurso as marcas desse estranhamento quando é informada pela professora no transcorrer da aula sobre sua mudança de nível⁵⁹ e consequente mudança de turma: "não vai brigar comigo / nós não vamos ficar / de Belém / belém" (linhas 1148-1150). A aluna responde: "ficar de belém? meus menino / que usa esse negócio / belém / belém / nunca mais / tô de bem" (linhas 1151-1157). Luciene se recusa à comparação de seus sentimentos e percepções aos aborrecimentos de uma criança.

Apesar da reação de Luciene, Emília continua a dispensar esse tipo de tratamento aos alunos. Vejamos o modo como a professora inicia e leitura oral coletiva das palavras: "vocês querem letrinha de / letra cursiva / letra de mão / então vamo embora" (linhas 2509-2511). Logo em seguida, os alunos iniciam a leitura das palavras indicadas pela professora com a régua. É possível perceber que a voz de Luciene se sobressai perante as demais. A professora não aprova seu comportamento e repreende a aluna: "não / se você falar / os outros escondem atrás". Luciene tampa a boca com as mãos e pede desculpas à professora. Nesse

⁵⁹ Essa aluna se encontra em processo de alfabetização bastante avançado e por isso será transferida para o nível 2.

momento, Emília acrescenta: “turma da Luciene / a Eterna / o seu Sebastião / e a dona Secília⁶⁰ / não vão falar agora/ tá bom? / só vocês / os outros / TODO MUNDO / LARGA a preguiça / de lado” (linhas 2529-2539). Nesse momento, instala-se o silêncio nessa sala.

O silêncio na sala de aula pode exercer inúmeras funções, pode se tornar um signo de controle por parte dos professores, uma ferramenta de cooperação entre os membros do grupo, um indicador de organização, uma forma de preservação ou ainda insolência e insubordinação (LAPLANE, 2000). No entanto, Bakhtin (1992) afirma que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Para esse autor, a comunicação entre as pessoas é de extrema importância para auxiliar na organização do interior, ou seja, o interior necessita das interações verbais. Quando uma professora silencia alguns alunos, ela está impedindo, de certa forma, essa organização e a socialização do conhecimento que está sendo construído coletivamente. O uso do discurso autoritário torna o diálogo monofônico, já que uma única voz predomina. No entanto, quando muitas vozes perpassam dentro de um (con) texto dialógico, dizemos que ocorreu um procedimento discursivo dialógico, o discurso foi construído “no cruzamento dos pontos de vista” (BARROS, 1994, p. 5).

A interação verbal entre os sujeitos é o princípio fundador da linguagem. Todo o sentido que será construído pelos alunos depende das interações realizadas, das trocas, das diferentes vozes presentes na interlocução, ou seja, a interação verbal permite ao sujeito construir um sentido para o texto, além de constituir o próprio sujeito (BARROS, 1992).

Entretanto, para a professora Emília, os alunos que possuem maior domínio das capacidades necessárias à decifração dos textos lidos não devem

⁶⁰ Essa aluna foi registrada como Secília e não Cecília, como convencionalmente encontramos esse nome na nossa língua.

participar das interações juntamente com o restante da turma. Essa atitude revela que Emília desenvolve um trabalho pautado na Zona de Desenvolvimento Real que, segundo Vygotsky (1993), compreende as funções psíquicas já dominadas pelo sujeito.

Diante disso, é preciso destacar que a apropriação do sistema de escrita alfabético requer a consolidação das capacidades já adquiridas e a aquisição de outros conhecimentos e atitudes. É possível perceber que Sebastião, junto com outros colegas, já consegue decodificar palavras simples, mas ainda há muito para ser aprendido.

Emília não considera em seu trabalho a importância da criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal/Iminente⁶¹ (VYGOTSKY, 1993). A Zona de Desenvolvimento Proximal / Iminente define o conjunto de habilidades que estão em processo de maturação, dependendo de intervenção ou mediação para seu desenvolvimento efetivo. Desse modo, para Vygotsky (1993), a escola deve trabalhar para se criar ZDP's de modo a alavancar o processo de desenvolvimento de funções cognitivas ainda em desenvolvimento. Além disso, esse autor destaca a importância da interação, do compartilhamento e da troca entre os pares ao afirmar que:

O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Sobre essa questão, tomamos como exemplo a dificuldade enfrentada pelos alunos ao lerem as palavras reproduzidas pela professora no quadro negro e copiadas por eles no caderno. Após pedir aos alunos Luciene, Sebastião, Maria Eterna, Secília e Fabiana para permanecerem em silêncio durante a leitura oral coletiva do restante da turma, Emília dá início à atividade. Contudo, muitos alunos não conseguem ler as palavras que estão escritas com letra cursiva. Emília repreende os alunos por solicitarem que ela escreva com a letra cursiva no quadro,

⁶¹ Em 2010, tivemos acesso à tese de doutorado de Zoia Ribeiro Prestes, que discute sobre as traduções da obra de Vygotsky no Brasil e suas implicações educacionais e aconselha o uso da palavra iminente no lugar de proximal.

pois para ela “A LETRA / de aprender a ler / mas ler assim / de trás pra frente / do lado direito / pro lado esquerdo / NÃO é essa / e letra de aprender a ler / é a letra palito / é a caixa alta” (linhas 2646-2655).

Concordamos que as letras de imprensa maiúscula podem ser diferenciadas mais facilmente pelos alunos que estão iniciando o processo de alfabetização por conterem unidades separadas, uniformes e regulares. Contudo, ao longo do processo de alfabetização os alunos devem desenvolver capacidades relacionadas ao uso e à identificação de diferentes tipos de letras. É preciso romper com a ideia de que há uma letra para ler e uma letra para escrever, posto que não existe sentido na escrita se seu objetivo não for a leitura, como afirma Rocha (1999).

Para auxiliar os alunos a lidar com a diversidade de tipos de letras, Batista *et al.* (2007) sugerem:

Propiciar aos alunos o manuseio de escritos diversos, impressos e manuscritos, perguntando-lhes em que gêneros de texto e em que suportes existentes na sociedade se podem encontrar exemplos de cada tipo de escrita, pedindo-lhes que classifiquem as letras quanto a suas características gráficas (BATISTA *et al.*, 2007, p. 30).

Em salas de aula heterogêneas, como a de Emília, essas atividades podem ser realizadas em duplas ou em pequenos grupos, de forma a propiciar o compartilhamento de ideias e hipóteses entre os alunos. A proposição de intervenções e estratégias de ensino mediadas pela professora e pelos colegas cria Zonas de Desenvolvimento Proximal / Iminente que contribuem para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a natureza e os usos sociais da escrita no mundo letrado e gerar desenvolvimento mental e cultural.

4.2.7 Evento 7 – Reprodução no quadro negro e resolução coletiva de exercício de ordenação de sílabas

Após reescrever as palavras do exercício 4 da folha xerocada no quadro, utilizando letra de imprensa maiúscula, e realizar a leitura oral coletiva junto com os

alunos, Emília reproduz um exercício de formação de palavras a partir de ordenação de sílabas. Os alunos formaram, com a ajuda da professora, as palavras: ginástica, enjoada, viajei, cajuada, magia e jeitosa. Emília, porém, explorou essa atividade oral, coletivamente, e não fez nenhuma comparação de palavras quanto ao número de sílabas. Também não houve trabalho sistemático envolvendo as atividades de consciência fonológica, em que os alunos refletiriam sobre as partes e os sons que compõem a palavra.

4.3 Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula dos jovens e adultos na aula do dia 25 de maio de 2006

As mesmas práticas pedagógicas e os padrões de interação foram mantidos durante as aulas da professora Emília. Entretanto, esta professora esteve afastada de suas atividades durante um mês aproximadamente, para realização de uma cirurgia, e precisou ser substituída por outra professora. Os modos de participação dos alunos e da professora substituta durante esse período remetem ao conceito de pontos relevantes (*rich points*) proposto por Agar (1994), pois representam uma diferenciação nos enquadres de referência entre as aulas selecionadas para nossas análises.

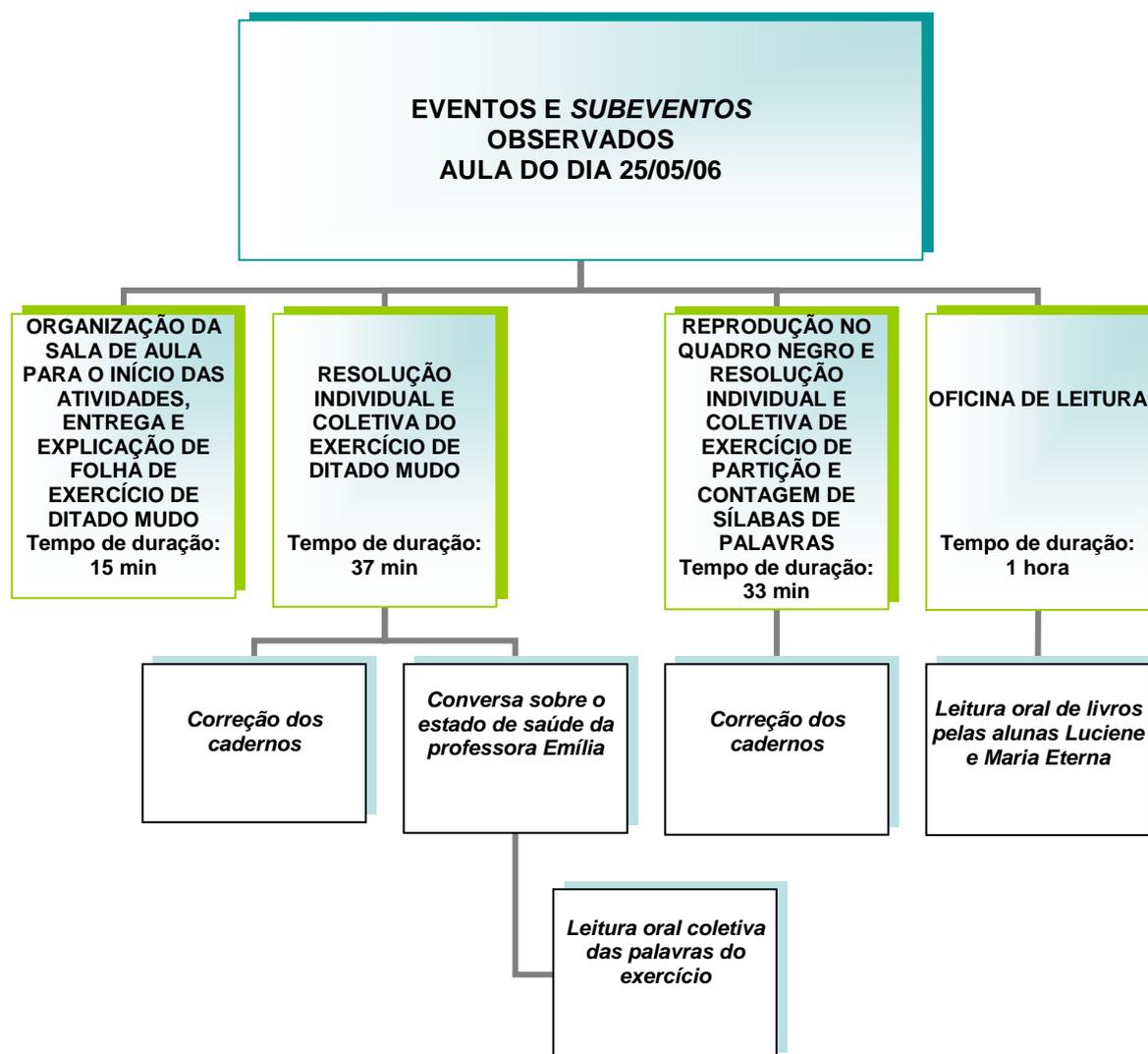
Em etnografia, os pontos relevantes envolvem o exame do que está acontecendo no momento, e o contraste do momento observado com os padrões de discurso e atividade identificados em eventos similares através do tempo (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2003). De acordo com essas autoras, nesses pontos, o ordinário se torna extraordinário e as práticas culturais que os membros delineiam tornam-se visíveis em seus esforços para a manutenção da participação, uma vez que não é possível proceder como de costume. Para fazer o contraste entre a aula do dia 8 de junho de 2006⁶² e a do dia 25 de maio de 2006⁶³, apresentamos a seguir o mapa de eventos e as análises desta última (QUADRO 12), que possibilitam compreender quais as implicações das mudanças sugeridas pela professora Noele,

⁶² Ministrada por Emília.

⁶³ Ministrada pela professora substituta Noele.

durante a aula, para o processo de ensino-aprendizagem da leitura dos jovens e adultos.

QUADRO 13
Mapa de eventos da aula do dia 25 de maio de 2006



No QUADRO 13, apresentamos o mapeamento das atividades desenvolvidas pelos participantes durante a aula do dia 25 de maio de 2006. Como mencionado anteriormente, os quadrados em maiúscula representam os eventos, e os quadrados em itálico, os subeventos identificados. Serão analisados mais detalhadamente o evento e o subevento referentes à atividade: oficina de leitura.

4.3.1 Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades, entrega de exercício de ditado mudo e explicação no quadro pela professora

A aula de 25 de maio de 2006 também se iniciou às 18h45min. A professora substituta Noele entrou na sala e cumprimentou os alunos. Muitos chegaram atrasados no transcorrer da aula. Noele organizou seu material em cima da mesa e entregou uma folha xerocada de exercícios para os alunos.

Assim que terminou de entregar as folhas, a professora foi até o quadro negro e explicou como o exercício deveria ser realizado, utilizando o exemplo da figura referente à palavra *dato*. Era preciso recortar as tirinhas indicadas na folha e colá-las no caderno. Em cada tirinha havia uma figura contendo a família silábica que ela representava. Abaixo da tirinha, os alunos escreveriam o nome da figura e copiariam a família silábica, acrescentando a terminação *ÃO*, que não constava na folha. Vejamos a reprodução da página do caderno de José Geraldo que contém essa atividade:

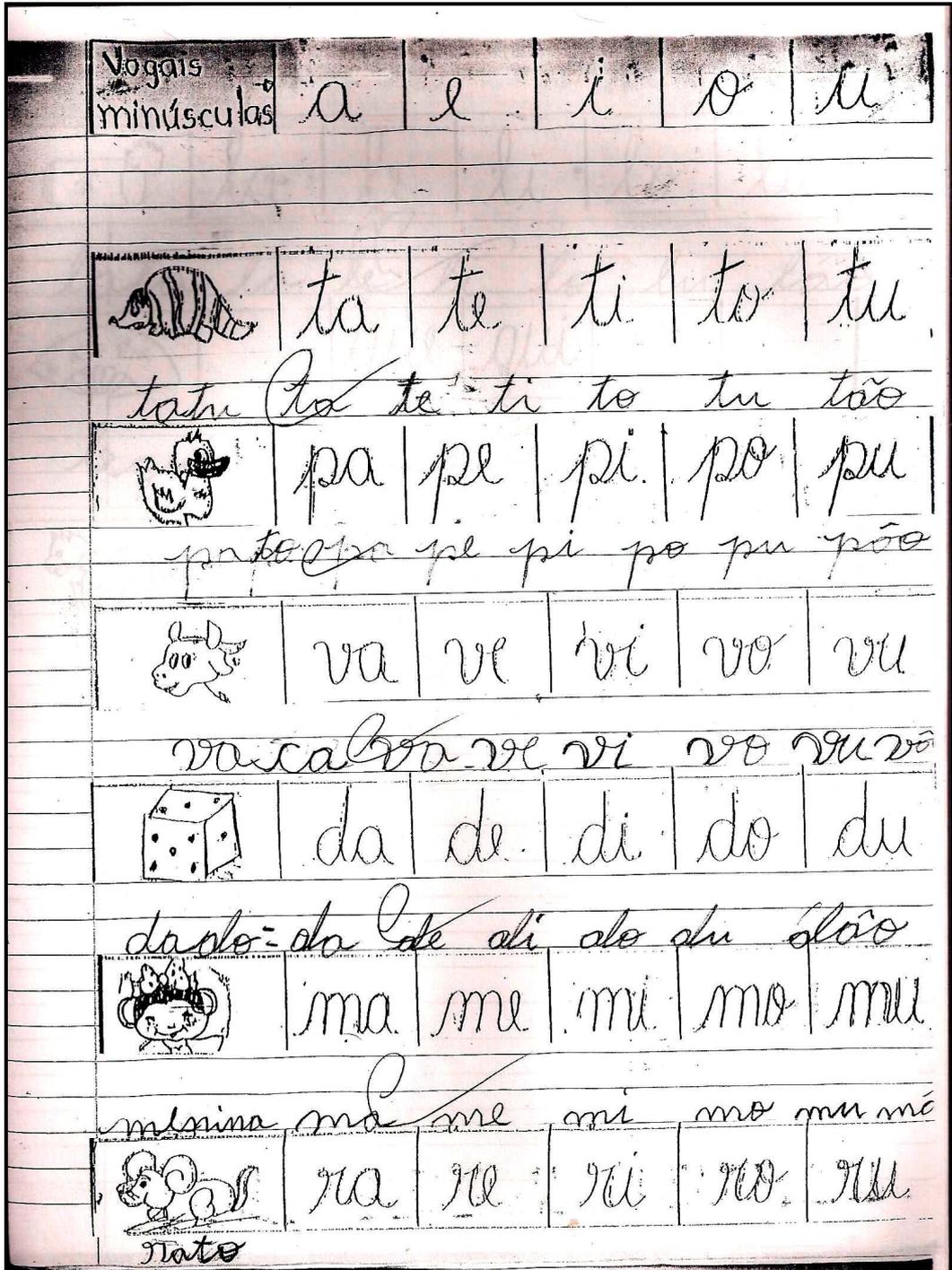


FIGURA 9 – Reprodução da página do caderno de José Geraldo que contém a atividade de ditado mudo:

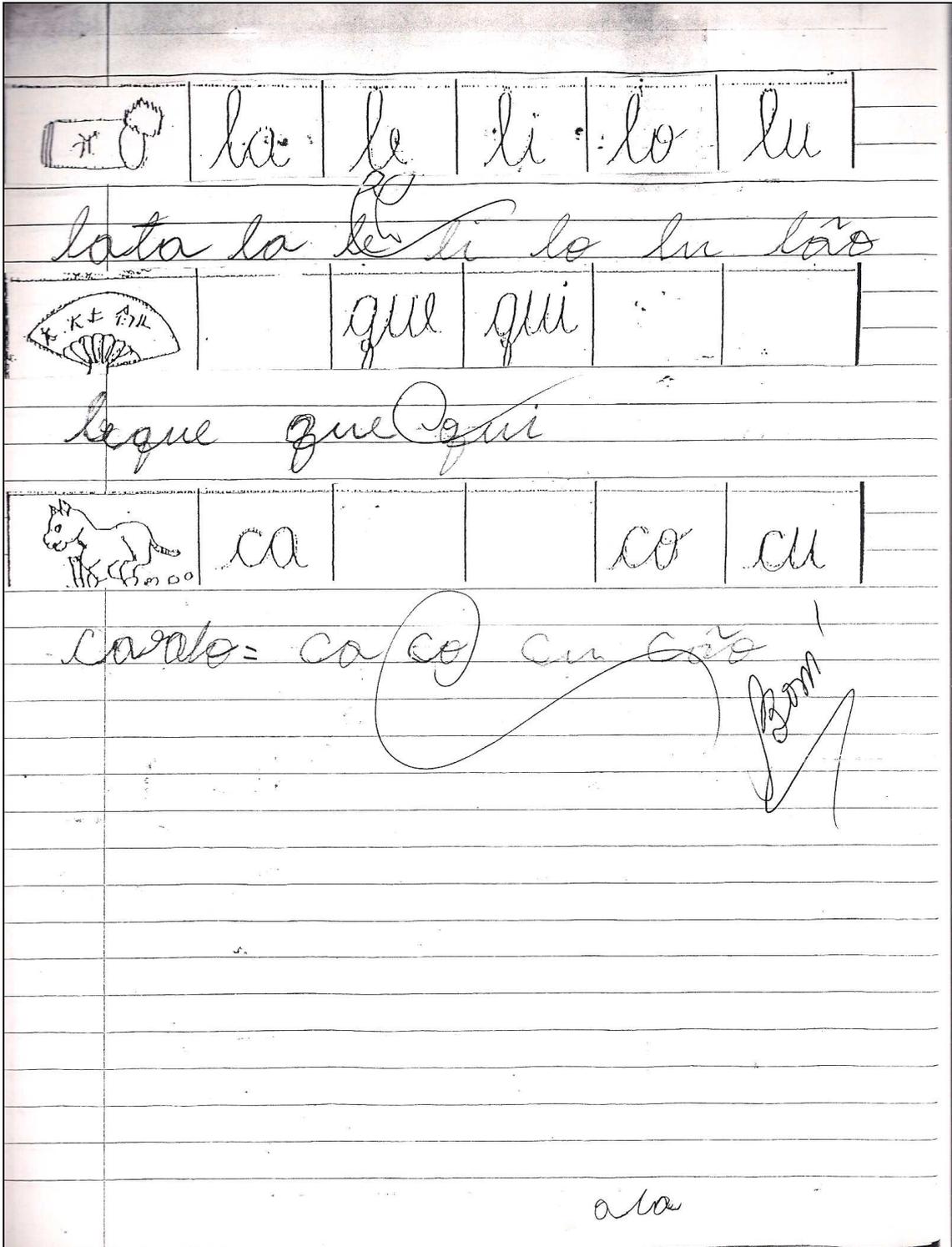


FIGURA 10 – Reprodução da página do caderno de José Geraldo que contém a atividade de ditado mudo:

4.3.2 Resolução individual e coletiva do exercício

Os alunos tiveram um pouco de dificuldade em realizar esse exercício e solicitaram o auxílio da professora diversas vezes. O principal problema encontrado relacionou-se à identificação dos desenhos e conseqüentemente à escrita das palavras. À medida que os alunos finalizavam a atividade, levavam o caderno para a professora verificar a resolução. Nesse momento de correção, os alunos não foram levados a refletir sobre a escrita; a professora apenas escreveu as formas corretas sobre as palavras previamente escritas pelos alunos. É possível observar no caderno de José Geraldo as marcas da correção de Noele. Batista *et al.* (2007) destacam que:

O domínio das operações de revisão, auto-avaliação e reelaboração dos textos escritos começa com a orientação dada pelo professor ou pela professora e depois vai, gradativamente, se interiorizando e se tornando uma capacidade autônoma (BATISTA *et al.*, 2007, p. 52).

Ou seja, é preciso que o professor desenvolva em seus alunos uma atitude reflexiva de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los. Para isso, eles necessariamente têm de contar com sua ajuda, para depois, como Vygotsky afirma, resolverem por si mesmos.

Essas questões também não foram consideradas pela professora durante a resolução coletiva. Depois que Noele corrigiu a maioria dos cadernos, pediu que os alunos Fabiana, Sebastião, José Geraldo, Mateus, Luciene, Maria Eterna, Secília, Graciela e Bernardina resolvessem o exercício no quadro. Os alunos escreveram, respectivamente, as palavras: *pato, tatu, macaco, lata, dado, vaca, cavalo, leque e rato*, e ainda as famílias silábicas, com a ajuda da professora, incorporando as correções. A aluna Graciela levou seu caderno, utilizando-o como apoio à escrita das palavras no quadro.

Após a resolução coletiva, a turma realizou a leitura oral das palavras; alguns alunos leram as palavras escritas por eles na folha, outros acompanharam pela resolução do quadro. Esse foi um dos poucos momentos observados em que

os alunos leram algo produzido por eles mesmos. Apesar de não ter marcado as unidades de decifração que os alunos deveriam ler como fazia Emília, através das pausas e entonações, Noele foi destacando as sílabas de cada palavra, revelando que para ela o ensino da estrutura silábica das palavras pode garantir o aprendizado da leitura pelos estudantes.

4.3.3 Reprodução no quadro negro e resolução oral coletiva de exercício de separação e contagem de sílabas de palavras

Depois que a turma leu coletivamente as palavras do exercício de ditado mudo, a professora reproduziu o seguinte exercício no quadro:

Conte as sílabas:

gato	=	<u>ga + to</u>	<input type="text"/>
macaco	=	_____	<input type="text"/>
banana	=	_____	<input type="text"/>
cão	=	_____	<input type="text"/>
lata	=	_____	<input type="text"/>
boi	=	_____	<input type="text"/>
pai	=	_____	<input type="text"/>
vaca	=	_____	<input type="text"/>
cavalo	=	_____	<input type="text"/>

Vejamos a explicação da professora, utilizando como exemplo a partição da palavra macaco: “você separa / quantas vezes / você abre a boca / ma / ca / co / aí você vai separando / o ma / o ca / e o co / três sílabas” (linhas 248-258).

Noele permitiu que os alunos fizessem perguntas e refletissem sobre as categorias de partição, separação e comparação, como pode ser visto nesta sequência interacional:

QUADRO 14

Sequência interacional – Explicação do exercício de partição e contagem de sílabas de palavras pela professora

SEQUÊNCIA INTERACIONAL - AULA DO DIA 25/05/06 Linhas 0001-0147						
Linhas	Professora	Sebastião	Fabiana	Bernardina	Graciela	Contextualização
0001	Então					Professora verifica se os alunos compreenderam a explicação do exercício.
0002	entendeu?					
0003	então vocês vão					
0004	SEPARAR					
0005	a palavra aí					
0006		tem que fazer				
0007		primeiro				
0008		depois				
0009		fazer de novo				
0010		e separar				
0011		né?				
0012	isso					Sebastião contradiz a professora.
0013	e depois contar					
0014	quantas sílabas tem					
0015		hum				
0016			precisa de fazer			
0017			o quadrinho?			
0018	precisa					
0019		quadrinho				
0020		não precisa de fazer				
0021		não				
0022	por exemplo					
0023	cão					
0024	eu vou separar?					
0025				não		
0026	não					
0027	vou passar pouca					
0028	porque se não					
0029	uma					
0030	duas					

0031	três					
0032	quatro					
0033	quando separar					
0034	você dá					
0035	um tracinho					
0036	entre as sílabas					
0037	tá?					
0038	isso significa					
0039	que você está					
0040	separando					
0041					(boi)	
0042					(também é pra	
0043	é				separar?)	
0044	só que aqui					
0045	boi					
0046	BO					
0047	l					
0048						
0049					o l	
0050	separa				separa?	
0051	porque no boi					
0052	por exemplo					
0053	você tem					
0054	uma silaba					
0055	que é o bo					
0056	e o					
0057	o caso do					
0058	i					
0059	que é uma					
0060	vogal					
0128	esse tá certo					
0129	não					
0130			não			
0131			precisa			
0132			de separar não			
0134			né?			
0135	não					
0136	não precisa					
0137			ah			
						Profesora aborda a disposição do texto na página do caderno.
						Ao corrigir o caderno de Fabiana professora reelabora a própria resposta sobre a partição da palavra boi.

0138			então			
0139	boi					
0140	boi					
0141	isso					
0142			ãh?			
0143	uma vez					
0144	que você fala					
0145	boi					
0145			boi			
0147	é uma só					

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação de vídeo do dia 25/05/06.

Essa sequência demonstra a importância da criação de espaços interacionais que favoreçam a troca entre os participantes no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, ao ser questionada sobre a partição da palavra boi, a professora Noele comete um engano e diz à Graciela “BO / I / separa / porque no boi / por exemplo / você tem / uma sílaba / que é o bo / e o / o caso do / i / que é uma / vogal” (linhas 45; 47; 50-60). Porém, ao corrigir o exercício de Fabiana, a professora percebe que a palavra boi é monossílabo e, portanto, não deve ser separada.

As maneiras de produzir sentido com a linguagem dependem das ações e interações estabelecidas entre os membros do grupo. Desse modo, as hipóteses formuladas pelos estudantes e também pelas professoras se tornam explícitas e dão condições para que a construção da aprendizagem interpessoal aconteça, num processo contínuo de reformulação e novas apropriações.

Enquanto os alunos resolviam o exercício individualmente ou com ajuda dos colegas, Noele passava nas carteiras tirando dúvidas e corrigindo alguns cadernos. Os alunos Sebastião, Mateus, José Geraldo, Maria Eterna, Secília e Graciela realizaram a tarefa no quadro negro com ajuda da professora.

De acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), o trabalho sistemático e o encadeamento de atividades como essa de partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas pode favorecer o desenvolvimento das habilidades de reflexão metalinguística. Essas habilidades referem-se à capacidade do indivíduo de tomar a linguagem como um objeto sobre o qual se pode refletir conscientemente. Para compreender a escrita alfabética, é fundamental que o sujeito alfabetizando desenvolva a consciência fonológica. Essa capacidade vai proporcionar a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, essencial à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) (BATISTA, 2005).

A ressalva que fazemos com relação a essa atividade e outras que se assemelham, conduzidas pelas professoras Noele e Emília, refere-se à falta de contextualização e de sentido na escolha das palavras. Não há um encadeamento lógico e, apesar das explicações de Emília sobre a necessidade de se trabalhar em conjunto com as famílias silábicas, essa escolha parece aleatória.

4.3.4 Evento 4 – Oficina de leitura

Após a resolução coletiva do exercício pelos alunos no quadro negro, Noele deu início à oficina de leitura. É importante destacar que essa foi a primeira vez em que os alunos tiveram contato com livros de leitura literária na sala de aula. Além disso, dentre todas as observações realizadas durante o ano de 2006, esse foi o único trabalho em que a professora disponibilizou um texto de ampla circulação social em seu suporte original para a leitura dos alunos.

Os exemplares disponibilizados por Noele faziam parte do acervo da biblioteca da escola. A maioria dos títulos escolhidos pela professora pertencia à coleção Gato e Rato de Mary e Eliardo França. Essa coleção é destinada ao público infantil e atualmente conta com um selo de “faixa etária sugerida”: *leitura individual*, a partir de 6 ou 7 anos; *leitura compartilhada*, a partir de 3 anos. Apesar da nítida inadequação de materiais, é necessário pontuar que os professores alfabetizadores de jovens e adultos enfrentam grande dificuldade em encontrar textos adequados, tanto em conteúdo quanto em tamanho e linguagem, a esse público em processo de apropriação da leitura e escrita.

Desde 2009, a Prefeitura de Belo Horizonte disponibiliza um kit literário para cada estudante de acordo com a faixa etária e modalidade de ensino. Nesse mesmo ano, os alunos da EJA da EMHR receberam dez livros com diferentes gêneros literários, abordando temas como solidariedade, cultura, arte, questões étnico-raciais, meio ambiente, cidadania e clássicos da literatura. Porém, em 2006, não havia muitas opções para os educadores e estudantes.

Soares (2006) lembra que existe um caminho a ser percorrido pelo leitor em formação, que não é definido pela idade, mas pelo que a autora chama de amadurecimento literário, afirmando que:

Esse amadurecimento acontece à medida que o leitor vai aprendendo a distinguir não só temas e estilos, como também os sentimentos e emoções em todas as suas sutilezas. O leitor passa a ver os motivos que estão por trás das ações dos personagens, passa a enxergar no personagem o ser humano, em tudo que este tem de complicado (SOARES, 2006, p. 15).

A linguagem das obras literárias disponibilizadas é de fácil acesso e conta com forte recurso imagético. Segundo O'Sagae (2005), nas ilustrações de Eliardo França são contempladas técnicas diversas que acompanham o registro verbal, mas também o ampliam. Ainda segundo esse autor:

Pelos meandros da coleção *Gato e rato* (texto palavra & imagem), além das graciosas repetições do verbal, podemos encontrar outros recursos da narrativa literária, de estilo e **jogos de linguagem aos borbotões**: paralelismos, o polissíndeto que dá o ritmo de ignição para as frases começarem, eco e rima, aliteraões entre assonâncias que compõem a musicalidade do texto, a gradação que gera o suspense para a virada da próxima página, leve ironia, as antíteses que se confinam nelas mesmas ou viram um ingênuo, mas hilário paradoxo. Tem procedimentos retóricos diluídos do barroco: dispersão e concentração dos elementos figurativos. E como nem tudo é repetição linguística, tem também anáforas zero para serem preenchidas (O'SAGAE, 2005, p. 2).

Além de serem considerados textos literários de qualidade, são capazes de proporcionar aos alunos uma leitura autônoma, mesmo que seja de algumas palavras. Como afirma a própria professora: “eu quero / que você pega / um / pra você ler / pra você ir / treinando / [...] uma palavra / que você conseguir / identificar / numa página / numa outra página / já tá / ajudando” (linhas 719-725).

Outra questão importante que merece ser destacada é a orientação de Noele sobre os modos de leitura: “eu vou por / aqui pra vocês (em cima da mesa da professora) / vocês vão / escolher os LIVROS / e / pode ler / de dois em dois / um lê / pro outro” (linhas 0693-0701). Os alunos não estavam habituados a realizar atividades em duplas ou em pequenos grupos, por isso foi preciso a intervenção da professora em alguns momentos para garantir essa troca entre os participantes.

Também estava fora da rotina dos alunos guardar o caderno no momento da leitura, pois os textos lidos eram geralmente reproduzidos no quadro negro pela professora e copiados ou xerocados e colados no caderno. Vejamos a reação de incredulidade de Sebastião perante o comentário de Noele (linhas 0763-0783):

Professora: ô gente / pode fechar / os cadernos / tá? / põe embaixo / da mesa / pra vocês / terem mais liberdade / na CARTEIRA / tá? / porque agora / é nossa oficina / de leitura / pode fechar / os cadernos

Sebastião: (não vai usar) / os caderno hoje? / nós não vamos / usar / mais não?

Ante a resposta negativa da professora, os alunos guardaram o material e se dirigiram à mesa para a escolha dos livros, como mostra a imagem:



FIGURA 11 – Alunos escolhendo livros para leitura com auxílio da professora

Essa imagem também torna visível a leitura do livro *O balaio do rato* pela aluna Luciene (vestindo blusa azul) para a colega Ana Célia, sentada ao seu lado. Enquanto lê pausadamente, Luciene vai passando o dedo embaixo da palavra, localizando as informações exatamente como as professoras fazem. Vejamos um trecho de sua leitura: “o[u] gato[gátu] / olhou[ôlw] / para[pára] / o[u] rato [Ratu] / e[i] falou[fálw] / cadê[kádê] / o[u] / bo[bó] / de[di]? / cadê[kádê] / o[u] / ga[gá] / lo[lu] / cadê[kádê] / o[u] / pa[pá] / to[tu]”.

Em outro momento, ao ouvir a leitura de Fabiana, como recomendado pela professora, Luciene realizou o mesmo tipo de mediação proposta pelas professoras. A seguir, estabelecemos uma comparação entre as sequências interacionais relativas à leitura de Fabiana para a professora e para Luciene:

QUADRO 15
Sequências interacionais: Leitura de Fabiana para a professora e para a colega Luciene

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 25/05/06
Linhas 2043-2199

Linha	Unidades de Mensagem Luciene e Fabiana	Contextualização	Linha	Unidades de Mensagem Professora e Fabiana	Contextualização
2043	Luciene: t	Frase lida por Fabiana do livro <i>Uma gota de mágica</i> , de Ana Maria Machado: Todo dia Joana toma café com bolo de fubá, pega lata d'água e vai à fila da bica.	2138	Profa.: que palavra	Professora aponta para a palavra trem no livro. Frase lida por Fabiana do livro <i>O trem</i> , de Mary França. O trem chega apitando: piuíííí, piuíííí.
2044	o		2139	é essa	
2045	Fabiana: t		2140	daqui?	
2046	o		2141	Fabiana: e	
2047	to		2142	Profa.: trem	
2048	Luciene: d		2143	trem	
2049	o		2144	o	
2050	Fabiana: d		2145	trem	
2051	o		2146	está	
2052	do		2147	Profa.: che	
2053	Luciene: to		2148	che	
2054	do		2149	gando	
2055	Fabiana: to		2150	Profa.: che	
2056	dó		2151	Fabiana: che	
2057	Luciene: d		2152	go	
2058	i		2153	Profa.: ga	
2059	di		2154	Fabiana: ga	
2060	a		2155	Profa.: a	
2061	Fabiana: d		2156	Fabiana: a	
2062	i		2157	Profa.: p	
2063	di		2158	com i	
2064	a		2159	Fabiana: p com i	
2065	Luciene: todo		2160	pi	
2066	dia		2161	a	
2067	Fabiana: todo		2162	p	
2068	dia		2163	t	
2069	Luciene: g		2164	Profa.: t	
2070	o		2165	com a	
2071	Fabiana: g	2166	Fabiana: t		
2072	o	2167	com a		

2073	Luciene: a		2168	ta	
2074	Fabiana: a		2169	Profa.: tan	
2075	Luciene: jo		2170	Fabiana: tan	
2076	a		2171	Profa.; d	
2077	Fabiana: juá		2172	o	
2078	Luciene: n	Nesse ponto Luciene muda a mediação, ela passa a ler a sílaba e Fabiana repete da mesma forma que a colega.	2173	Fabiana: d	
2079	a		2174	o	
2080	na		2175	do	
2081	Luciene: jo		2176	Profa.: api	
2082	a		2177	tan	
2083	na		2178	Fabiana: api	
2084	Fabiana: jo		2179	tan	
2085	a		2180	Profa.: do	
2086	na		2181	Fabiana: do	
2087	Luciene: to		2182	p	
2088	Fabiana: to		2183	p	
2089	Luciene: ma		2184	com	
2090	Fabiana: ma		2185	pi	
2091	Luciene: o		2186	u	
2092	café		2187	pi	
2093	Fabiana: café		2188	Profa.: pi	
2094	Luciene: com		2189	Fabiana: pi	
2095	Fabiana: com		2190	Profa.: u	
2096	Luciene: bo		2191	Fabiana: u	
2097	lo		2192	Profa.: i	
2098	Fabiana: bo	2193	Fabiana: i	Fabiana e Noele riem.	
2099	lo	2194	Profa.; piuí		
2100	Luciene: de	2195	Fabiana: piu		
2101	Fabiana: de	2196	í		
2102	Luciene: fu	2197	Profa.: piuí		
2103	bá	2198	piuí		
2104	Fabiana: fu	2199	Fabiana: piuí/		
2105	bá				
2106	Luciene: pe				
2107	Fabiana: pe				
2108	Luciene: ga				
2109	Fabiana: ga				
2110	Luciene: a				
2111	Fabiana: a				

2112	Luciene: la			
2113	Fabiana: ta			
2114	Luciene: ta			
2115	Fabiana: ta			
2116	Luciene: da			
2117	Fabiana: da			
2118	Luciene: gua			
2119	Fabiana: gua			
2120	Luciene: e			
2121	Fabiana: e			
2122	Luciene: vai			
2123	Fabiana: vai			
2124	Luciene: a			
2125	Fabiana: a			
2126	Luciene: fi			
2127	Fabiana: fi			
2128	Luciene: la			
2129	Fabiana: la/			
2130	igual você tava			
2131	Luciene: da			
2132	Fabiana: da			
2133	vi			
2134	Luciene: bi			
2135	Fabiana: bi			
2136	Luciene: ca			
2137	Fabiana: ca			

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 25/05/06.

É possível notar, a partir da linha 2087, que Luciene e Fabiana modificam a interação estabelecida. As alunas se cansam de tentar analisar letra por letra, e seguir o protocolo consoante + vogal = CV. Por diversas vezes, ao realizar a transcrição, nós pesquisadoras também nos cansamos. Felizmente a leitura oral de Luciene e Maria Eterna dos livros: *O trem* e *O balaio do rato* foi bastante instigante e animada. Ambas apresentaram fluência e entonação, e, por orientação de Noele, mostraram as ilustrações para os colegas, acrescentando seus comentários pessoais. Os alunos riram e se divertiram com os jogos de linguagem presentes nas obras, principalmente quando Luciene deu vida às onomatopeias que imitam o som produzido pelo trem (linhas 2012-2026):

Luciene: o[o] trem[try] faz[fáz] / chi:: / chi:: / chu: / chu: /
Ana Célia: uai[uáy] / xixi[xixi]?
Mateus: xixi[xixi]
Luciene: chi[xi]:: [xi] / chi[xi]:: / o [u] trem[try] sai[sáy] / Devagarinho [divágáriñu] / choc / choc / choc

A análise contrastiva das duas aulas – 8 de junho de 2006 e 25 de maio de 2006 – mostrou que as duas professoras exerciam uma prática pedagógica tradicional, embasada no método silábico de alfabetização. Apesar de Noele incorporar alguns avanços no cotidiano dessa sala de aula, como a proposição de uma oficina de leitura de livros, o objetivo principal das duas professoras foi a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Constatamos que a maioria das atividades propostas trabalhavam os processos cognitivos de *contagem*, *partição*, *identificação* e *formação* de palavras. As professoras exploraram essas categorias nas categorias coletivas e individuais. Não houve trabalho sistemático envolvendo as atividades de consciência fonológica, em que os alunos refletissem sobre as partes e os sons que compõem a palavra. O ditado foi uma atividade que as docentes realizaram algumas vezes, principalmente o ditado mudo. Essa era uma das poucas tarefas em que os jovens e adultos eram solicitados a escrever (em lugar de copiar). Entretanto, ao ditar as palavras que os alunos deveriam escrever, Emília artificializava sua pronúncia com o objetivo de auxiliar a grafia. Essa forma de expressão é denominada por Cagliari (1990, p. 287) de *mímica fonética*, ou seja: “O professor ao ditar quer dar pistas fonéticas para o aluno saber que letras deve

escrever”. Quando exercido dessa maneira, o ditado contribui para dicotomizar ainda mais a relação entre os gêneros orais e escritos. Rojo (2006) acrescenta que essas duas modalidades de linguagem apresentam diferenças em relação à concretude, à materialidade, porém estão em mútua interdependência. Assim, para que se promova um ensino eficaz da língua materna, faz-se necessário demolir a barreira que separa essas duas práticas indissociáveis da língua.

No que se refere à leitura, as interações estabelecidas entre a professora Emília e os alunos tinham sempre como meta a avaliação do produto ensinado. Essa avaliação era realizada individualmente, como nos exemplos das sequências interacionais da leitura dos textos didáticos realizada por Fabiana e José Geraldo, ou coletivamente, como nos exemplos da leitura da palavra jiboia por Sebastião e das palavras do exercício da folha. A leitura silenciosa era realizada somente enquanto os alunos esperavam pela finalização de alguma cópia de texto ou exercício no quadro. Em nenhum momento as professoras leram para os alunos. Durante o ano, os alunos não fizeram visita à biblioteca da escola. O único contato que tiveram com textos de ampla circulação em seu suporte original na sala de aula foi durante a oficina de leitura proposta por Noele. Ao contrastarmos em nossas análises os padrões de interação estabelecidos entre os membros do grupo, nas duas aulas, tornou-se evidente o que contou como leitura nessa sala de aula. Ler é decodificar o que está escrito, por meio do protocolo consoante+vogal= CV. Apesar de experimentarem situações novas com a chegada de Noele, os alunos buscaram apoio na cultura da sala de aula, nos padrões de interação construídos para orientar sua participação.

A linguagem em uso nessa sala de aula, ou seja, a linguagem produzida e interpretada nos discursos e ações do grupo estudado funcionou como meio de comunicação, como modo de organizar as interações. Contudo, não possibilitou estudo e reflexão sobre o que se leu, sobre os objetivos da leitura, e sobre o processo de apropriação desse bem cultural.

É possível concluir que as capacidades específicas do domínio da leitura desenvolvidas nessa sala de aula se restringiram às habilidades e aos conhecimentos relativos à decifração. As capacidades de compreensão de textos não fizeram parte do repertório dessa turma. Os usos e as funções da escrita não foram objeto de estudo e discussão.

A seguir, no próximo capítulo, apresentaremos as investigações e as análises da sala de aula das crianças e, posteriormente, um novo contraste, desta vez, entre as duas salas de aula.

Capítulo 5

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA NA SALA DE AULA DO CP: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM CONSTRUÇÃO

5.1 Contextualizando a aprendizagem da leitura na sala de aula das crianças

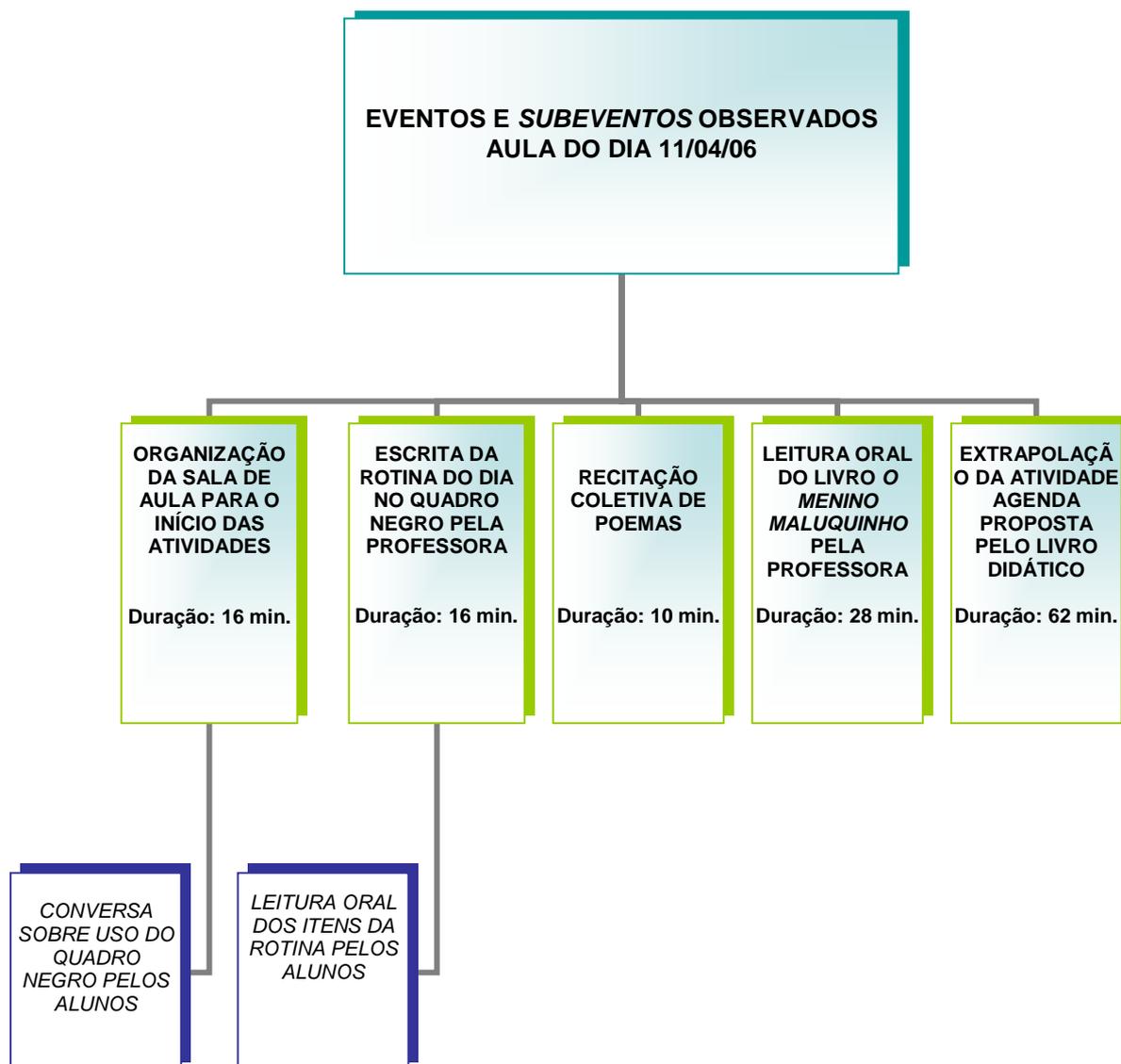
No capítulo anterior, apresentamos as análises das observações realizadas na sala de aula dos jovens e adultos. Neste capítulo, tornamos visíveis as práticas discursivas de leitura construídas na sala de aula das crianças. Dentre as aulas gravadas durante o ano de 2006, selecionamos duas: uma do dia 11 de abril e outra do dia 23 de maio para análise. Seguindo a mesma lógica adotada na escolha das aulas da EJA, as aulas apresentadas neste capítulo também foram consideradas expressivas por evidenciarem como alunos e professora construíram, por meio das interações discursivas estabelecidas na sala de aula, um conjunto específico de oportunidades de aprendizagem da leitura.

Os processos de construção de significados e sentidos da leitura pelos participantes foram analisados mediante a elaboração de mapas de eventos e transcrições de sequências discursivas, que tornaram visíveis as práticas de leituras desenvolvidas nessa sala de aula. A análise de todos os mapas de eventos do ano de 2006 evidenciou que, nessa turma, houve um equilíbrio entre as atividades de leitura oral (individual, em duplas, pequenos grupos ou coletiva) e silenciosa. A professora levou em consideração a diversidade de objetivos, finalidades, suportes de circulação e funcionalidade dos textos apresentados aos alunos.

Com foco nos objetivos desta pesquisa, apresentamos a seguir, nas seções 5.2 e 5.3, os mapas de eventos das duas aulas selecionadas com as respectivas análises.

5.2 Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula das crianças na aula do dia 11 de abril de 2006

QUADRO 16
Mapa de eventos da aula do dia 11 de abril de 2006



5.2.1 Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades

Às 13 horas, o sinal da escola bateu e os alunos começaram a entrar na sala. Ana Carolina, Lucas, Alícia, Gabriel, Rafael, Thayná e Klinsman escreviam no quadro negro quando a professora chegou. A professora Lúcia pediu que todos se sentassem. Como mencionado no capítulo 3, a maior parte das atividades nessa turma era realizada em duplas ou grupos de quatro alunos. Essa organização foi mantida durante todo o ano de 2006 pela professora. Nesse dia, as carteiras estavam organizadas individualmente e, por isso, assim que chegou, Lúcia deu início à arrumação da sala com a ajuda dos alunos. A professora tentou manter a mesma formação das últimas semanas, mas, para tanto, foi preciso negociar a ocupação das mesas com os alunos. Muitos desejavam mudar de lugar, ou de grupo, como, por exemplo, Lucas e Igor. Lúcia preocupava-se em criar espaços de interação entre alunos que apresentavam níveis diferentes de desenvolvimento. Portanto, a escolha dos lugares a serem ocupados não era aleatória; a professora tentava seguir os critérios por ela estabelecidos e, ao mesmo tempo, satisfazer os desejos dos alunos.

Quando conseguiu finalizar a organização da sala, a professora conversou com a turma sobre o uso do quadro negro. Vejamos a sequência interacional a seguir:

QUADRO 17
Conversa sobre o uso do quadro negro

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 11/04/06 (Linhas 424-469)			
Linhas	Professora	Rafael	Contextualização
424	olha só		Professora se dirige ao coletivo de alunos.
425	eu fiz uma coisa		
426	semana passada		
427	uma coisa		
428	que eu venho pedindo		
429	há vá::rios		
430	dias		
431	e não tava		
432	resolvendo		
433	eu vou		

434	pedir		
435	DE NOVO		
436	vocês estão		
437	riscando o quadro		
438	e apagando		
439	o quadro		
440	com a mãozinha		
441	a nossa mão		Aponta para a própria mão.
442	tem um suor		
443	e tem uma gordura		
444	que vai		
445	atrapalhar		
446	a professora		
447	de escrever		
448	no quadro		
449	daqui uns dias		
450	eu vou escrever		
451	no quadro		
452	vou escrever		
453	escrever		
454	passar por cima		
455	e vocês		
456	NÃO VÃO		
457	enxergar		
458		you também	
459		apaga	
460		com a mão	Rafael toma a palavra.
461	é:		
462	não pode		
463	apagar com a mão		
464		mas você também apaga	
465	pois é		
466	mas sempre quando(...)		
467	quando eu		
468	apagar		
469	vocês me corrijam		

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo.

Podemos observar que o aluno Rafael toma a palavra e diz que a professora também apaga com a mão. Ao ouvir isso, a professora admite a crítica do aluno e não o repreende por isso. A relação estabelecida entre Lúcia e seus alunos foi marcada pelo diálogo e pela troca. As vozes dos alunos se constituíram como parte importante do processo de enunciação nas situações de ensino, na resolução dos conflitos e na construção das regras e combinados. Wilkinson e Silliman (2000) afirmam que a liberdade dada aos alunos para se dirigir ao professor e aos pares é determinante na maneira como eles aprendem a pensar sobre o que leem. Para essas autoras, os padrões de interação social podem aprimorar o desenvolvimento de estratégias de compreensão da leitura. Lúcia favoreceu a participação do grupo, sem, contudo, deixar de exercer um papel fundamental de mediação, como sujeito

mais experiente (Vygotsky, 1989). Mediação que possibilitou a ela e aos alunos reverem a prática de apagar o quadro com as mãos. Essa prática dialogada entre a professora e as crianças se tornará evidente ao longo de nossas análises neste capítulo, especialmente no exame do evento de leitura oral.

5.2.2 Evento 2 – Escrita da rotina do dia no quadro negro pela professora

Logo após essa conversa, a professora iniciou a escrita da rotina do dia no quadro negro. Lúcia foi até o calendário, que ficava pendurado ao lado do quadro negro, e solicitou que os alunos localizassem o dia, o mês e o ano vigentes. A professora escreveu a data e a rotina do dia, utilizando a letra de imprensa, pois alguns alunos ainda não haviam se habituado ao uso da letra cursiva, principalmente aqueles que ainda não haviam sido alfabetizados. Enquanto escrevia, a professora lançou o seguinte desafio: “Deixa eu ver / quem dá conta / de ler / a rotina aqui / pra mim” (linhas 0669-0673). Então os alunos deram início à leitura oral coletiva dos itens da rotina, avançando na medida em que a professora concluía a reprodução. Lúcia não propôs nenhuma intervenção nesse momento, entretanto foi possível perceber que os alunos que ainda não sabiam ler tentavam acompanhar a leitura coletiva dos colegas.

Vejamos a seguir a rotina do dia, escrita no quadro pela professora:

ROTINA: 11/04/06

- 1) CHEGADA
- 2) ARQUIVO POÉTICO
- 3) RODA DE HISTÓRIA
- 4) HORA DE ESCREVER
- 5) PARA CASA
- 6) T.I⁶⁴
- 7) MERENDA
- 8) RECREIO
- 9) T.I
- 10) SAÍDA

⁶⁴ Disciplina de Tópicos Integrados que corresponde nessa escola à Ciências, Geografia e História.

Esse evento de escrita da rotina do dia era realizado diariamente pela professora. Ao longo do ano, a construção dessa lista de atividades junto aos alunos proporcionou a criação de diversas oportunidades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita. No início, a professora costumava escrever os itens da rotina no quadro e, em seguida, realizava junto com os alunos a leitura oral coletiva das anotações que havia feito. Lúcia ia apontando cada palavra lida. Na medida em que os alunos apresentaram um domínio maior da leitura e da escrita, a professora passou a explorar as capacidades de decodificação e reconhecimento global e instantâneo das palavras, leitura fluente, levantamento de hipóteses e identificação de palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas. Lúcia solicitou aos alunos que realizassem coletiva ou individualmente a soletração das letras necessárias à escrita de determinadas palavras, a leitura oral e/ou silenciosa dos itens já escritos, a localização de determinada palavra na lista, a identificação da atividade que seria realizada com base na ordem descrita pelo registro e a revisão do texto final. Em algumas aulas, os próprios alunos tomavam a iniciativa de realizar algumas dessas tarefas. Podemos citar como exemplo o episódio em que Lucas começa a soletrar a palavra rotina, antes de a professora iniciar o registro na aula do dia 12 de maio de 2006.

Alguns autores, como Batista *et al.* (2005); Curto, Morillo e Teixidó (2000); Gomes, Dias e Silva (2008), defendem que, além de contribuir para a sistematização do ensino da língua, esse momento de definição e registro de uma rotina de trabalho cria possibilidades reais de uso da escrita e permite que os alunos aprendam sobre as funções e as práticas sociais da escrita.

5.2.3 Evento 3 – Recitação coletiva de poemas

Conforme o QUADRO 17, após a escrita da rotina no quadro e a leitura oral de cada item pelos alunos, Lúcia deu início à atividade de recitação. O primeiro poema declamado foi “Mistério de amor”, de José Paulo Paes, seguido por “A casa”, de Vinícius de Moraes. Os alunos seguiam sempre a mesma ordem: título do poema, nome do autor e conteúdo do texto: “mistério / de amor / José / Paulo / Paes / é o beija flor / que beija / a flor / ou é a flor / que beija/ o beija / flor” (linhas 937-948).

Depois que a turma declamou “A casa”, Lúcia perguntou se eles gostariam de aprender um poema novo. A maioria levantou as mãos em resposta positiva. Então, a professora revelou que o próximo poema a entrar para o arquivo poético intitulava-se “As borboletas” e também havia sido escrito por Vinícius de Moraes. Ana Carolina, Klinsman e João Pedro já conheciam o texto e por isso foram convidados pela professora a ir até a frente da sala declamá-lo para o restante da turma. É interessante observar que, mesmo sem o treino e a memorização desse poema específico na sala de aula, Ana Carolina segue o mesmo padrão discursivo demonstrado acima (nome do autor, título, etc.). Lúcia acabou ajudando os alunos que misturaram algumas partes do poema. Quando Ana Carolina, Klinsman e João Pedro voltaram para seus lugares, a professora iniciou a recitação coletiva. Lúcia lia uma parte e os alunos repetiam-na.

A declamação de poemas era uma atividade recorrente a qual os alunos demonstravam bastante interesse em realizar. Sempre que alguém visitava a sala do 1º ano do abraço era recebido com uma declamação. Quando a professora percebia que o coletivo de alunos já havia memorizado o texto pretendido, desenvolvia uma série de atividades encadeadas em torno do material escrito. A aula do dia 20 de abril de 2006 é um exemplo dessa prática. Após a escrita da rotina do dia, os alunos deram início à correção do Para casa do livro didático. Nesse momento, a aluna Lara percebeu que o texto do poema “A casa” havia sido colado no mural da sala e chamou a atenção da professora para o fato. Lúcia aproveitou a oportunidade e pediu que a aluna lesse o texto para os colegas. Vejamos a FIG. 12:



FIGURA 12 – Leitura da poesia “A casa” pela aluna Lara

Pela imagem, podemos notar que a aluna lê o texto, sem olhar para ele. Lúcia questionou o comportamento de Lara: “mas pra ler / tem que olhar / o texto”. Lara imediatamente respondeu: “mas eu já sei” e a professora aceitou a justificativa da aluna: “ah / então tá”. Entretanto, assim que a aluna finalizou a “leitura”, a professora solicitou a localização das palavras “zero” e “pipi” presentes no texto. Os demais alunos também se engajaram nessa “procura”, auxiliando a colega. Quando encontrou as palavras, Lara apontou-as com o dedo e leu “pipi / e zero”⁶⁵.

Segundo Batista *et al.* (2007), o reconhecimento global de palavras é um procedimento básico, que auxilia o processo de compreensão da leitura. Devido ao reconhecimento instantâneo das palavras, o acesso ao significado é imediato, e dispensa a análise das menores unidades. Como foi possível perceber, Lúcia utilizou a memorização das poesias como estratégia de desenvolvimento dessa capacidade.

Além da capacidade de reconhecimento global, na aula do dia 20 de abril, a professora explorou a decodificação e o reconhecimento de palavras e aliterações, a comparação entre sons diferentes e semelhantes, e a identificação de segmentação de palavras em sentenças. Lúcia entregou o texto da poesia “A casa” fora de ordem em uma folha xerocada para que os alunos recortassem e colassem os versos no caderno, seguindo a ordem correta. O texto colado no mural serviu como apoio para a identificação da ordem e da segmentação. Segundo Cafiero (2005), esse tipo de atividade auxilia no desenvolvimento de estratégias de processamento da leitura, pois obriga o aluno a prestar atenção nas relações entre as partes.

Os alunos que terminavam a tarefa eram orientados pela professora a ajudar os colegas com dificuldade. A estratégia de cooperação entre os pares foi muito utilizada por Lúcia. Além da criação dos grupos de trabalho, a professora organizou diversas situações de troca de repertórios, de ajuda mútua com o objetivo de ampliação das capacidades individuais, revelando uma concepção de aprendizagem próxima da abordagem histórico-cultural. Nessa perspectiva, a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento é mediada pelo outro, pela cultura (VYGOTSKY, 1989). Portanto, os diferentes ritmos, comportamentos e níveis de conhecimento que se traduzem na heterogeneidade, característica presente em todos os grupos humanos, são vistos como fator imprescindível para as

⁶⁵ Essa sequência foi obtida do caderno de notas, por isso não há a indicação das linhas.

interações em sala de aula (REGO, 1995). Gostaríamos de acrescentar, ainda, que as atividades em grupo não aconteciam somente dentro do espaço da sala de aula. Tomamos como exemplo a aula do dia 5 de maio de 2006, que mantém relação com a atividade de declamação de poemas. Lúcia utilizou um de seus horários de biblioteca de escola para disponibilizar aos alunos a leitura individual, em duplas ou grupo do livro de poemas *Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes. Nesse espaço, os alunos podiam ocupar as mesinhas, sentar nos colchonetes ou no chão para lerem alguns dos poemas do arquivo poético, escritos por Vinícius de Moraes, tais como “A casa”, “A cachorrinha”, “A foca” e “As borboletas”.

5.2.4 Evento 4 – Leitura oral do livro *O Menino Maluquinho* pela professora

Após a atividade de memorização do poema “As borboletas”, os alunos se sentaram em roda no fundo da sala para retomar a leitura oral do livro *O Menino Maluquinho*, iniciada pela professora na aula anterior. Nessa obra, o universo infantil é representado pelas aventuras e também pelos conflitos vividos pelo personagem central da história. Escrita por Ziraldo em 1980, recebeu no ano subsequente o mais importante prêmio voltado para a literatura infantil, o prêmio Jabuti de Literatura, concedido pela Câmara Brasileira do Livro.

Antes de iniciar a leitura da referida obra, a professora conversou com os alunos sobre o contexto de produção. Vejamos a FIG. 13 e a sequência interacional que seguem:



FIGURA 13 – Leitura do livro *O Menino Maluquinho* pela professora na roda de história

QUADRO 18
Sequência interacional – Preparação para a leitura do livro *O Menino Maluquinho*

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 11/04/06
Linhas: 1757-1978

Linha	Professora	Coletivo/ Alunos	Mateus	João Pedro	Henrique	Thayná	Gabriela	Karol	Sarah	Rafael C.	Igor
1757	posso começar?										
1758		pode									
1759	na semana passada										
1760	na sexta-feira										
1761	nós começamos										
1762	a ler										
1763		o menino/									
1764	o menino										
1765	maluquinho										
1766	quem										
1767	que é o autor										
1768	desse livro										
1769	eu contei?										
1770		não									
1771	pois é										
1772	um moço										
1773	que se chama										
1774	ZIRALDO										
1775			(eu sabia)								
1776	é										
1777											
1778											
1779											
1780											
1781	porque ele										
1782	é um escritor										
1783	ele trabalha										
1784	a vida dele										
1785	TODINHA										
1786	é ele escrevendo										
1787	história										
1788	pra crianças										
1789											
1790											
1791	IGOR										
1792	e RAFAEL										
1793											

1794				COMO							
1795				ele conseguiu fazer							
1796				tantas							
1797				PÁginas?							
1798	ah::										
1799	imaginação										
1800	imaginação										
1801	criatividade										
1802	não é?										
1803				até que ele(...)							
1804	e ele não faz										
1805	TUDO										
1806	de uma vez só										
1807	João Pedro										
1808	tá?										
1809	ele(...)										
1810											
1811											
1812											
1813	Profa.: é:										
1814	isso mesmo										
1815				e ele desenha							
1816				bonito							
1817	Profa.: o										
1818	o										
1819	Rafael										
1820	senta aqui										
1821	perto do João Pedro										
1822	porque eu										
1823	não quero										
1824	brigar										
1825	com vocês										
1826	dois										
1827	aqui										
1828	mais										
1829	do lado de cá										
1830	do João pedro										
1831				()							
1832	o ZIRALDO?										
1833	ah:										
1834	ô Rafael										
1835	Rafael										
1836	levanta										
1837	e senta cá										
1838	do lado										
1839	do João Pedro										
1840	e eu espero										
1841	não ter ti(...)										

1842	Lucas										
1843	pode voltar										
1844											
1845				como é que é							
1846				o quê							
1847				(por quê)							
1848				esse sapato							
1849				TÃO grande							
1850											
1851											
1852	lembra										
1853	que na semana										
1854	passada/										
1855	eu contei										
1856	aqui										
1857	é um menino										
1858	maluquinho										
1859	BEM maluquinho										
1860	olha										
1861											
1862	isso aqui										
1863	é boné?										
1864		nã::o									
1865		panela									
1866											
1867	ah::										
1868	panela										
1869	que ele pôs										
1870	na cabeça										
1871	e esse paletó?										
1872											
1873											
1874											
1875				e o sapato							
1876	a gente costuma			também							
1877	fazer isso										
1878	de vez em quando										
1879	não faz?										
1880											
1881											
1882	mas é só										
1883	por isso										
1884	que esse menino										
1885	aqui										
1886	é chamado										
1887	de menino										
1888	maluquinho?										
1889											nã::o

1938	o que será										
1939	que ele tem										
1940	na cabeça										
1941	de verdade?										
1942	muitas ideias?								macaco		nã::o
1943											
1944											
1945											
1946											
1947											
1948											
1949	é										
1950	aqui olha										
1951	nós vimos										
1952	semana passada										
1953	que ele tem										
1954	a perna										
1955	que dá pra abraçar										
1956	o mundo										
1957	e tem										
1958											
1959											
1960	ah:										
1961	vento										
1962	nos pés										
1963	porque ele										
1964	só anda correndo										
1965	não é?										
1966	e aí										
1967	a história continuava										
1968	mostrando pra nós										
1969	como é que é										
1970	o menino										
1971	maluquinho										
1972	que ele nunca										
1973	estava										
1974	onde ele										
1975	fazia as coisas										
1976	né?										
1977	nele tá escrito										
1978	assim										

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

O exame do QUADRO 18 despertou inúmeras reflexões sobre a construção do processo de ensino-aprendizagem da leitura nessa sala de aula. É possível perceber que a professora inicia esse sequência interacional, lembrando a última roda de história, em que se realizou a leitura de parte do livro *O Menino Maluquinho*. Essa divisão dos textos em mais de uma aula era comum, pois a professora não deixava de ler uma obra de qualidade em razão de sua extensão.

Em seguida, Lúcia pergunta aos alunos se o autor do livro havia sido mencionado anteriormente por ela: “quem / que é o autor / desse livro? / eu contei?” (linhas 1766-1769). Mediante a resposta negativa do coletivo de alunos, Lúcia revela: “pois é / um moço / que se chama / ZIRALDO” (linhas 1771-1774). Na maioria das observações realizadas, constatamos que a leitura de livros pela professora sempre era iniciada pela contextualização do texto. Lúcia disponibilizou informações sobre os autores e seus objetivos ao escreverem os textos, sobre o ano de publicação das obras, as editoras e as ilustrações. Segundo Batista (2007):

Esses dados permitem ampliar a compreensão e o prazer pela leitura, além de contribuir para a formação de um leitor cada vez mais bem informado e interessado, mais capaz de tirar proveito do que lê (BATISTA, 2007, p. 44).

Os alunos também demonstraram seus conhecimentos prévios sobre os textos. No QUADRO 18, vemos na linha 1775 que Mateus menciona conhecer o autor do texto. Logo depois, João Pedro endereça uma questão à professora: “como ele ((o autor)) fez / TANTAS / histórias / assim?” (linhas 1777-1780). Lúcia diz aos alunos que Ziraldo tem como profissão escrever livros e que, portanto, sua vida é dedicada à produção de histórias como essa. Entretanto, João Pedro reformula sua pergunta, pois interessa ao aluno compreender como alguém é capaz de criar várias histórias diferentes, com personagens e enredos distintos.

O aluno se vê maravilhado diante da capacidade criativa do autor. Lúcia consegue captar as intenções de João Pedro e responde: “imaginação / imaginação” (linhas 1799-1800). Esse mesmo aluno demonstra mais à frente que, além do material escrito, as ilustrações também são objeto de interesse e apreciação: “e ele desenha / bonito” (linhas 1815; 1816). Vale lembrar que, além de escrever *O Menino Maluquinho*, Ziraldo também foi responsável pelas ilustrações. Talvez por esse

motivo o entrelaçamento entre os discursos verbais e visuais chamem tanto a atenção. Nas unidades de mensagem seguintes, percebemos que os alunos e a professora analisam cada uma das definições e ilustrações que caracterizam o personagem “Maluquinho”, no corpo do texto e na capa. Os sentidos da leitura vão sendo construídos na interação entre os membros do grupo, à medida que dialogam com os sistemas narrativos presentes no texto. Apresentamos, na FIGURA 14, a capa do livro de Ziraldo:

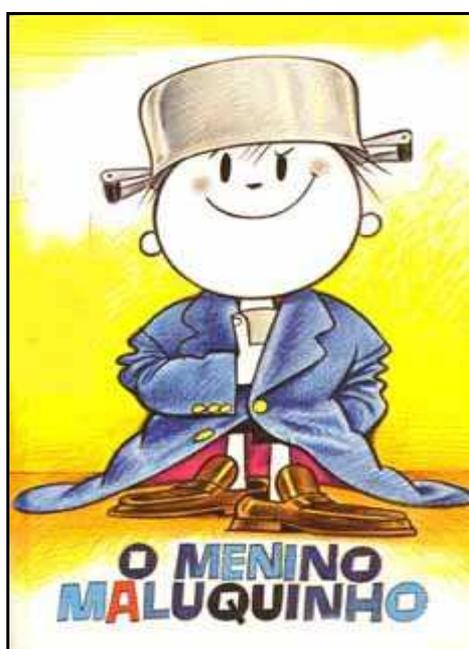


FIGURA 14 – Capa do livro *O Menino Maluquinho*

Diante da observação dessa ilustração, novamente é João Pedro quem enuncia: “(por que) / esse sapato / TÁ:O grande”. Thayná toma o turno e responde a pergunta do colega: “é porque o sapato / é do pai dele” (linhas 1850; 1851). A professora encaminha a rede discursiva apontando para outros elementos que compõem a representação do personagem: “isso aqui / é boné? ((apontando para o objeto na cabeça do “Maluquinho”)) / e esse paletó?” (linhas 1862; 1863; 1871). Gabriela, remetendo-se à primeira pergunta, diz: “panela” (linha 1865), e o coletivo de alunos reforça: “panela” (linha 1866). Então, em resposta à segunda questão proposta pela professora, Henrique comenta nas linhas 1872; 1873: “é do pai dele”. João Pedro resgata a própria observação sobre o sapato do personagem e

acrescenta: “e o sapato / também” (linha 1874-1875). Percebemos nesses turnos que a palavra do outro torna-se palavra pessoal na corrente discursiva que vai se desenvolvendo (BAKHTIN, 1982). A discussão prossegue e a professora lança uma questão pessoal, procurando relacionar o universo do personagem às experiências pessoais dos alunos: “a gente costuma / fazer isso / de vez em quando / não faz?” (linhas 1876-1879). Sarah e Karol entram na malha discursiva e afirmam: “eu faço” (linhas 1880; 1881, respectivamente). Lúcia indica novas pistas que auxiliam a compreensão sobre o modo de ser do personagem: “mas é só / por isso / que esse menino / aqui ((apontando para a ilustração da capa)) / é chamado / de menino / maluquinho?” (linhas 1882-1888). Igor é taxativo: “nã::o” (linha 1889).

A partir dos próximos turnos, os alunos começam a fazer referência às informações presentes no corpo do texto, buscando decifrar em conjunto a linguagem figurada utilizada pelo autor. Para João Pedro, o menino da história é maluquinho “porque ele tem / fogo / no rabo” (linhas 1890-1892). Os colegas vão atualizando os sentidos, elaborando outro texto como reação ao primeiro, lido pela professora em aula anterior. Rafael lembra que, além de fogo no rabo, o menino tem “o olho maior que a barriga” (linhas 1902 e 1903). Henrique toma o turno e acrescenta outra característica: “vento nos pés” (linhas 1917), seguido por Karol: “perna maior / (que a cidade)” (linhas 1918 e 1919). No texto original, o autor afirma que o menino tinha “pernas enormes (que davam pra abraçar o mundo)” (p. 5), ao lado da seguinte ilustração:



FIGURA 15 – Ilustração do livro *O Menino Maluquinho*, p. 5

Para Karol, faz mais sentido que o menino seja capaz de atravessar a cidade com suas pernas grandonas, em vez do mundo. O conceito de cidade está mais próximo da experiência direta e do nível concreto dessa aluna, por isso torna-se mais coerente.

Mais adiante, essa mesma aluna levanta outra faceta da personalidade do “maluquinho”: “macacos / não sei quê” (linhas 1909; 1910) e Henrique completa a fala da colega: “macacos no sótão” (1911; 1912). A aluna provavelmente não se lembrou de sótão, porque essa palavra não faz parte do seu repertório cotidiano. Lúcia retoma a busca pela compreensão do está dito e questiona: “mas o quê / que é isso? / macaquinhos na (...) / no sótão? / o que será / que ele tem / na cabeça / de verdade? / muitas ideias?” (linha 1933-1942). Nesse momento Sarah diz que o menino tem “*macaco*” (linha 1943) na cabeça e sua resposta é refutada por Igor, pois ele percebe que é preciso ir além do que está dito. Então, João Pedro retoma a ideia da professora e acrescenta: “muitas ideias / pra gente fazer / as coisas / o cérebro” (linhas 1945 e 1948). Observamos que os alunos conseguem inferir a seu modo o sentido da expressão “macaquinhos no sótão” a partir do contexto e do encontro com outros sentidos.

Como se vê neste episódio, os enunciados que surgem na cadeia de comunicação verbal são formados por várias vozes, que se unem para compor uma voz de autoria conjunta. Conforme Bakhtin (1979): “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 só existe para o outro sentido, com o qual existe conjuntamente” (BAKHTIN, 1979, p. 386). Essa multiplicidade de sentidos resulta em leituras diversas, “todavia qualquer leitura só é adequada se estiver ancorada nas relações sinalizadas no texto” (CAFIERO, 2005, p. 37). Por isso é importante considerar que a prática da leitura começa antes mesmo de se adentrar no texto.

Ao propor o trabalho com a leitura na sala de aula, Lúcia demonstrou estar atenta à importância do diálogo e da interação do grupo para a construção da compreensão, dos sentidos da leitura. Além da criação de espaços dialógicos de aprendizagem, as intervenções pedagógicas orientadas pela professora também constituíram importante recurso mediador para a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal/Iminente.

Os padrões de interação evidenciados durante a contextualização e a preparação para a leitura do livro também foram mantidos ao longo de toda a leitura da professora. Selecionamos como exemplo as sequências interacionais em que o personagem principal retorna da escola com o boletim:

QUADRO 19
Sequência interacional – Trecho da leitura do livro *O Menino Maluquinho*

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 11/04/06
(Linhas 2665-2702 [...]; 2705-2772 [...]; 2775-2779 [...]; 2787-2835)

Linhas	Professora	Lucas	Rafael C.	Henrique	João Pedro	Karol	Thayná	Rafael S.
2665	um dia							
2666	num fim							
2667	de ano							
2668	o menino							
2669	maluquinho							
2670	chegou em casa							
2671	com uma bomba							
2672	hein klinsman							
2673	chegou em casa							
2674	com uma bomba							
2675		uma bomba						
2676	mamãe							
2677	tô aí							
2678	com uma bomba							
2679	aí o avô dele							
2680	olha aqui							
2681	o vovô							
2682	do maluquinho							
2683	disse assim							
2684	oh							
2685	meu neto							
2686	é subversivo							
2687	gritou o avô							
2688	o avô achou							
2689	que o maluquinho							
2690	tinha uma bomba							
2691	de verdade							
2692	uma bomba							
2693	pra estourar							
2694	que ia fazer							
2695	BU:::M							
2696			uma bomba					
2697			é					
2698			é um bi					
2699			é um bicho					
2700			minha mãe					

2701			já ouviu				
2702			()				
2705	quem						
2706	quem arrisca a						
2707	a						
2708	a dizer						
2709	que bomba era						
2710	essa						
2711	que o maluquinho						
2712	levou						
2713	no final						
2714	do ano?						
2715				era uma bomba			
2716	que bomba?						
2717					de plástico		
2718	uma bomba						
2719	que explode?						
2720						eu sei	
2721						ele vai	
2722						ele vai repetir	
2723						o ano	
2724						ele vai repetir	
2725	ah:: Karol:						
2726	o ano						
2727	vamos ver						
2728	se é isso?						
2729	ele vai repetir						
2730	o ano?						
2731	ou se é uma						
2732	bomba						
2733	que vai explodir						
2734	na casa dele						
2735	o avô dele						
2736	tá achando						
2737	que é uma bomba						
2738	que vai explodir						
2739	porque tá						
2740	chamando						
2741	o neto aqui						
2742	de subversivo						
2743					ô professora		
2744					()		
2745					lá nas nuvens		
2746	olha só						
2747	aí gente						
2748	a avó dele						
2749	falou assim						
2750	olha						

2808	olha aí							
2809								
2810								
2811	ele foi tão							
2812	maluquinho							
2813	mas tão							
2814	maluquinho							
2815	naquele ano							
2816	que ele vai ter							
2817	que repetir de ano							
2818								
2819	vai fazer o							
2820	primeiro ano							
2821	de novo							
2822	isso que é							
2823	tomar bomba							
2824	isso que é							
2825	levar uma bomba							
2826	pra casa							
2827								
2828								
2829								
2830								
2831								
2832								
2833	é							
2834	quem não vai							
2835	passar de ano							

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

No início da sequência interacional, Lúcia revelou em sua leitura que o “Maluquinho”, personagem principal da história, retornou da escola trazendo consigo uma bomba. Mais à frente, a professora interrompeu a leitura e lançou um desafio aos alunos: “quem arrisca a / a / a dizer / que bomba era essa / que o maluquinho / levou / no final / do ano?” Esse tipo de estratégia foi bastante utilizada pela professora. Em cada pausa protocolada, Lúcia propunha perguntas que levavam os alunos a formular hipóteses, antecipar acontecimentos e checar suas previsões. Esse processo pode ser acompanhado na coluna em que aparecem as falas de Karol. A aluna levanta sua hipótese, baseando-se em conhecimentos prévios, e ao final da sequência, confirma suas previsões. A leitura da professora prossegue, mas, devido à extensão do texto, que conta com 102 páginas, Lúcia finaliza essa atividade de leitura deixando para a próxima roda de histórias a conclusão do enredo.

Como foi possível perceber nesse evento, a aula de leitura nessa sala de aula constituiu-se como um momento de troca e compartilhamento de experiências e conhecimentos. Pautando-se numa concepção dialógica de aprendizagem da leitura, a professora ensinou a seus alunos diversas capacidades relacionadas à compreensão ativa de textos. Juntos, os membros desse grupo se reconheceram como sujeitos sociais que agem conjuntamente sobre o texto escrito, compartilhando e construindo sentidos pelo/no uso da linguagem. Essa prática compartilhada de experiências e conhecimentos possibilitou a criação de zonas de desenvolvimento proximal/iminente, levando alguns estudantes a refletirem sobre a metáfora “*uma bomba*” usada pelo Ziraldo e a concluírem sobre o significado dessa metáfora, ou seja, que o menino maluquinho repetiria o ano escolar.

5.2.5 Evento 4 – Extrapolação da atividade “agenda” proposta pelo livro didático

Após o encerramento da atividade de leitura os alunos retornaram aos seus lugares. A pedido da professora, colocaram em cima da carteira o lápis de

escrever e a borracha. Lúcia relembrou a atividade de escrita do livro didático⁶⁶ realizada no dia 7 de abril de 2006 e abriu o livro na página correspondente. De acordo com a orientação da autora, os alunos deveriam colocar o nome de Lúcio, colega do “Menino Maluquinho”, na página correta da agenda, que continha as letras J, K e L. Vejamos a seguir a reprodução do exercício:

Sugestão: Pode-se solicitar aos alunos que façam a própria agenda e registrem, nela, nomes, endereços e/ou telefones de colegas, parentes, amigos.

Os caracteres de as letras k, w e y não fazem parte do nosso alfabeto será discutido mais adiante.

8 POR FALAR EM AMIGO, O  GANHOU UMA . ELE ESTÁ PRECISANDO DE AJUDA PARA DESCOBRIR EM QUE PÁGINA DA AGENDA DEVE COLOCAR O NOME DE SEU AMIGO LÚCIO.

♦ AJUDE O , ESCRIVENDO O NOME DO LÚCIO NA PÁGINA CERTA.

ABC	DEF
GHI	JKL
MNO	PQR

LÚCIO

23

FIGURA 16 – Reprodução da atividade do livro didático⁶⁷

⁶⁶ ROCHA. G. *Português: uma proposta para o letramento: livro alfabetização*. São Paulo: Moderna, 1999, p. 23 e 24.

⁶⁷ ROCHA. G. *Português: uma proposta para o letramento: livro alfabetização*. São Paulo: Moderna, 1999, p. 23.

UNIDADE 1 PARA QUE SERVE UM NOME?

STU

VWX

YZ

♦ COMO VOCÊ FEZ PARA DESCOBRIR EM QUE PÁGINA O NOME DO LÚCIO DEVEIA FICAR? CONTE PARA SUA TURMA.

9 AGORA, COPIE AS LETRAS NA ORDEM EM QUE ELAS APARECEM NA AGENDA.

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

9. É conveniente orientar as crianças sobre a forma de organização das páginas da agenda neste livro e sobre as possibilidades de espaçamentos entre as letras do alfabeto no registro escrito (utilização de hífen, vírgulas, espaçamentos maiores entre as letras, etc).

24

FIGURA 17 – Reprodução da atividade do livro didático⁶⁸

Dando prosseguimento à aula, Lúcia explicou à turma que fariam algo semelhante. A professora entregou uma folha xerocada em que os alunos colocariam em ordem alfabética os nomes de todos os colegas. Apresentamos a reprodução desse material a seguir:

⁶⁸ ROCHA. G. Português: uma proposta para o letramento: livro alfabetização. São Paulo: Moderna, 1999, p. 24.

AGENDA DO 1º AMARELO		STU	VWX
ABC	DEF		
GHI	JKL	YZ	
MNO	PQR		

FIGURA 18 – Reprodução da folha xerocada entregue pela professora

Ao compararmos as FIG. 16, 17 e 18, percebemos que Lúcia manteve o mesmo agrupamento das letras proposto pela autora do livro, porém o espaço dedicado a alguns nomes foi ampliado de acordo com sua ocorrência na turma.

Na sequência seguinte, a professora explica os objetivos dessa tarefa (linhas 3267-3301):

presta atenção / AQUI / na nossa agenda / na nossa agenda / da escola / tem um lugar / pra anotar / telefones e endereços / e tem um lugar / pra anotar / os aniversários / só que antes eu (...) / eu quero preencher / isso aqui / junto / com vocês / porque eu também / quero ter / nome / endereço / telefone / e data de aniversário / de cada um / só que / ANTES de fazer / isso aqui / NA AGENDA / nós vamos fazer / antes de fazer / isso aqui / nós vamos fazer / uma outra atividade / que vai fazer essa aqui / ficar mais fácil / combinado?

Depois de explicitar os objetivos da atividade de escrita, Lúcia iniciou a construção de uma lista no quadro negro com os nomes dos alunos

organizados em ordem alfabética, seguindo no quadro o mesmo agrupamento do livro didático e da folha xerocada. Muitos alunos ainda não dominavam o uso da letra cursiva, portanto a professora optou por realizar essa atividade com a letra de imprensa. Entretanto, no decorrer do processo, alguns alunos como Fernanda e João Pedro, por exemplo, solicitaram que a professora escrevesse com a letra cursiva. Ao final, foram criadas duas listas uma com cada tipo de letra. Na próxima sequência, evidenciamos como a professora conduziu a atividade, através do exemplo da escrita dos nomes de Alícia e Ana Carolina:

QUADRO 20
Sequência Interacional – Organizando os nomes dos alunos em ordem alfabética – Ana Carolina e Alícia

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 08/06/06
(Linhas 3387-3480)

Linhas	Professora	Henrique	Karol	Alunos/Coletivo	Rafael	João Pedro	Fernanda
3387	todo mundo						
3388	prestando atenção						
3389	aqui						
3390	qual que é						
3391	a primeira letra						
3392	do nosso alfabeto?						
3393				A:::			
3394	A::						
3395	e tem alguém						
3396	aqui na sala//(...)	alicia					
3397			E ana carolina				
3398							
3399	alicia						
3400	e ana carolina						
3401	se as duas						
3402	têm o nome						
3403	que começa						
3404	com A						
3405	será que faz						
3406	diferença						
3407	escrever						
3408	alicia						
3409	ou ana						
3410	primeiro?						
3411					e ana gabriela?		
3412	ah: gente						
3413	presta atenção						
3414	olha aqui						
3415	alicia						
3416	e ana						
3417						escreve cursiva	
3418	olha aqui						
3419	as duas primeiras letras						
3420	são iguais						
3421	não são?						
3422		e também					
3423		as últimas					

3424	ah:						
3425	e também as últimas						
3426	são iguais						escreve
3427							cursiva:
3428							
3429	ai						
3430	gente:						
3431	a primeira						
3432	e a última						
3433	letrinha das duas						
3434	são iguais						
3435	não são?						
3436	agora						
3437	a segunda letra						
3438	é igual?			nã::o			
3439							
3440	ah::						
3441	tem o L						
3442	e tem o N						
3443	lá::						
3444	na sequência						
3445	do alfabeto						
3446	quem que vem						
3447	primeiro?						
3448	o l						
3449	ou						
3450	o n?			A:::			
3451							
3452	olha aqui						
3453	A						
3454	B						
3455	C						
3456	D						
3457	E						
3458	F						
3459	G						
3460	H						
3461	I//						
3462		o L					
3463	J						
3464	K						
3465	L						
3466	quem vem primeiro?						
3467				L			
3468	L						
3469	então qual nome						
3470	que vai ser primeiro						
3471	o alicia						

3472	ou ana?						
3473				alí::cia			
3474	ah:::						
3475	então						
3476	o um da lista						
3477	do alfa(...)						
3478	alfabética						
3479	é						
3480	alicia						

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

Percebemos que nessa sequência a professora explora, junto aos alunos, a distinção e a memorização da ordem alfabética, não a apresenta pronta para ser memorizada, apenas. Inicialmente, Lúcia pergunta aos alunos: “qual que é / a primeira letra / do nosso alfabeto?” (linhas 3390-3392). E logo em seguida os alunos respondem: “A:::” (linha 3393). Então, a professora tenta lançar outra questão “e tem alguém / aqui na sala(...)” (linhas 3394; 3395), mas é interrompida pela resposta rápida de Henrique e Karol: “alicia” “e ana carolina” (linhas 3396; 3397, respectivamente). Essa antecipação dos alunos demonstra sua atenção e interesse pela atividade.

Fazendo referência à resposta dos alunos, Lúcia prossegue: “se as duas / têm o nome / que começa / com A / será que faz / diferença / escrever / alicia / ou ana / primeiro?” (linhas 3405-3410). E em seguida acrescenta: “olha aqui / as duas primeiras letras / são iguais / não são?” (3419-3422). Henrique toma o turno e comenta: “e também as últimas são iguais” (linhas 3426; 3427). A professora valoriza a observação do aluno e retoma a análise da ordem alfabética do nome das alunas. Para tanto, recorre ao alfabeto móvel suspenso acima do quadro, pois os alunos demonstram não saber qual letra aparece primeiro, o L ou o N. Lúcia foi apontando para as letras pronunciando seu nome em voz alta acompanhada pelos alunos. Essa intervenção da professora criou condições para que a turma percebesse que o primeiro nome a ser escrito na agenda seria o de Alícia.

A atividade teve prosseguimento, e os mesmos padrões de interação foram mantidos. Professora e alunos propuseram questões e observações sobre a análise da ordem alfabética e sobre as relações entre grafemas e fonemas, identificando e comparando a quantidade, e a variação da posição das letras na escrita dos nomes dos colegas. Após o término da organização do nome de todos os alunos no quadro negro, os alunos iniciaram a cópia na folha xerocada entregue pela professora. Mas antes que pudessem finalizar a atividade, os alunos foram liberados para o recreio devido ao horário.

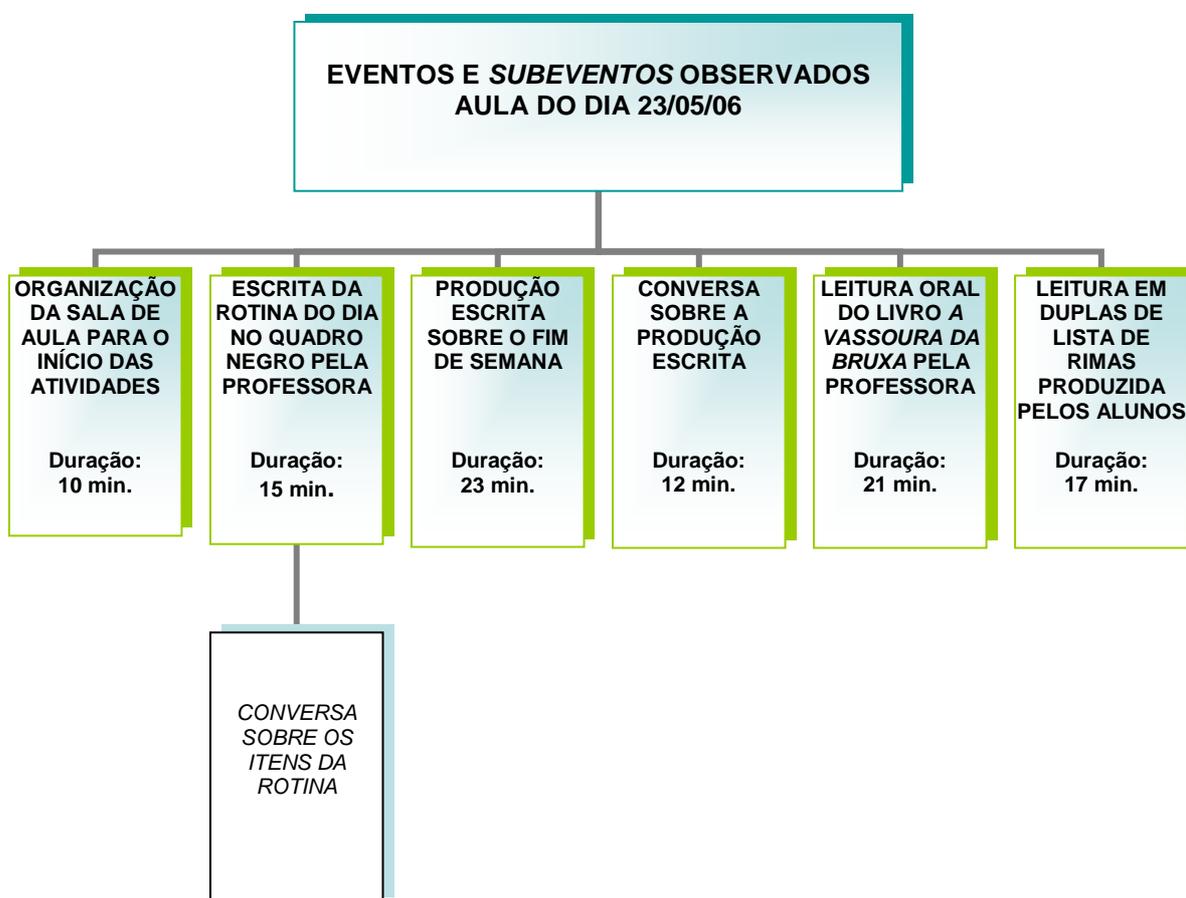
Segundo Batista *et al.* (2007):

Atividades como essas envolvem, simultaneamente, aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, porque requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que dão

oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita (BATISTA *et al.*, 2007, p. 49).

5.3 Os eventos de letramento e a construção das oportunidades de aprendizagem da leitura na sala de aula das crianças na aula do dia 23 de maio de 2006

QUADRO 21
Mapa de eventos da aula do dia 23 de maio de 2006



5.3.1 Evento 1 – Organização da sala de aula para o início das atividades

A aula que estamos analisando teve início às 13 horas. A professora Lúcia cumprimentou os alunos, deixou seu material na mesa e deu início à organização da sala de aula para o início das atividades. Com a ajuda dos alunos, a professora colocou as carteiras no lugar. Mais uma vez estavam todas enfileiradas e, por isso, foi preciso formar os grupos de 4 novamente. Os alunos permaneceram nos mesmos lugares, não houve mudanças.

5.3.2 Evento 2 – Escrita da rotina do dia no quadro

Após a organização da sala, Lúcia iniciou a escrita da rotina no quadro negro. Entretanto, interrompeu a atividade logo em seguida. Havia muito barulho na sala, alguns alunos conversavam, lanchavam e outros brincavam. A professora se posicionou ao lado do calendário e esperou por silêncio. Após algum tempo, Henrique tomou o turno: "hoje é dia / vinte e quatro / quarta-feira / () (de dois mil e seis)" (linhas 76-79). Em resposta ao enunciado de Henrique, Lúcia retomou a atividade de escrita da rotina no quadro. Ao completar a data, corrigiu o aluno: "a::: / errou o dia / por um / hoje é dia / vinte e / três / terça-feira" (linhas 80-85). Mas, assim que escreveu a data vigente no quadro, a professora fez outra pausa e chamou a atenção de vários alunos: "deixe- me ver agora / se eu posso / começar a aula / porque até agora / não tá tendo condições / de começar a aula / não" (linhas 183-189).

Nesse momento, Ana Beatriz, professora de GTI dos alunos, chegou trazendo mais uma carteira. Lúcia ajudou a colocá-la no grupo de Henrique (fundo da sala) e se dirigiu à turma: "então / agora / agora a sala / acalmou um pouco / será que agora / nós já podemos fazer / a rotina / juntos?" (linhas 316-323). A professora voltou a escrever a rotina no quadro utilizando as letras cursiva e de imprensa. Ao registrar os itens, a professora conversou com os alunos sobre cada atividade programada. Vejamos um exemplo a seguir, relacionado ao primeiro item, "chegada":

QUADRO 22
Sequência interacional – Conversando e verificando a “chegada”, primeiro item da rotina do dia

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 23/05/06
(Linhas 354-420)

Linhas	Professora	Alunos/Coletivo	Maria Eduarda	Lucas	Lara	Henrique	Contextualização
354	primeira coisa						
355	que a gente faz						
356	é o quê?						
357		chega::da					
358	muito bem						
359	chegada						
360	o quê que a gente faz						
361	na chegada?						
362			é:::				
363			agora ()				
364				é::			
365				arrumar			
366				por causa que tá			
367	ah			tudo (...)			
368	a gente tem que						
369	arrumar as carte(...)						
370	as mesas						
371	não é?						
372	que a lúcia						
373	deu uma arrumada						
374	na hora que chegou						
375	busquei a mesa						
376	que tava faltando						
377	pro daniel						
378	pedi a ana beatriz						
379	pra trazer						
380							
381	gabriel						
382	pedi a ana beatriz						
383	pra trazer						
384	e cada um						
385	tem que arrumar						
386	o quê?						
387	na sua mesa?						
388	colocar o quê?						
389	embaixo da carte(...)						
390							
391							
392							
393							
394							
395							
396							
397							
398							
399							
400							
401							
402							
403							
404							
405							
406							
407							
408							
409							
410							
411							
412							
413							
414							
415							
416							
417							
418							
419							
420							

Enquanto a professora vai falando, os alunos vão organizando o material.

pro Daniel?

388	da mesa?						
389							
390	pasta de elástico						
391	estojo						
392	agenda						
393	não é?						
394	e caderno de português						
395							
396	isso aqui						
397	é pra professora Tarsila						
398	depois da minha aula						
399	e hoje						
400	vocês precisam colocar o						
401	(caderno)						
402	embaixo da mesa						
403	gente						
404	a lá						
405	o joão pedro já tá (...)						
406	o joão pedro e o henrique						
407	tá pronto						
408	ó						
409	há um tempão						
410	sua chegada						
411	tá pronta?						
412	arruma						
413	eu tô observando						
414	quem consegue se organizar						
415	mais rápido						
416	e com menos barulho						
417	klinsman						
418	tudo pronto aí						
419	luísa						
420	luísa						
	chegada						

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação de vídeo do dia 23/05/06.

Nessa sequência, vemos que alunos e professora conversaram sobre a configuração da “chegada” nessa sala de aula. Partindo da seguinte pergunta: “o quê que a gente faz / na chegada?” (linhas 360 e 361), elaborada pela professora, o grupo começou a enumerar o que deveria ser feito antes do início da aula: arrumar as carteiras, organizar o material individual. Nesse momento, a turma conferiu o que já havia sido feito e o que ainda estava por fazer.

Também se tornaram visíveis como as tarefas deveriam ser realizadas. Em relação à “chegada”, por exemplo, a professora comenta: “eu tô observando / quem consegue se organizar / mais rápido / e com menos barulho” (linhas 418-421). Em seguida, ao ler o segundo item da rotina “escrita”, acrescenta: “nós vamos fazer / uma atividade de / Escrita / escrita / cada um / vai escrever / do seu / jeitinho” (linhas 520-517).

Além das interações estabelecidas entre a professora e o coletivo de alunos, também foi possível observar como os alunos reelaboravam entre si as práticas e os padrões construídos na sala de aula. Ana Carolina, ao perceber que o colega Matheus está copiando a rotina no caderno, diz: “não é pra copiar / a rotina / não / copiar a rotina / é só sexta-feira” (linhas 575-579). Mais à frente, enquanto Lúcia escrevia o terceiro item da rotina no quadro, Maria Eduarda começou a cantar, contrariando o comportamento esperado e foi repreendida por Mateus, seu colega de dupla (linhas 614-637):

Maria Eduarda: eu quero / te ver / lá no céu / parabéns / pra você::: / nessa data querida / ((Mateus balança a cabeça em negativa)) que jesus () / e Maria () / você não é de Deus / não?

Mateus Almeida: eu sou / mas eu não canto / na escola / não / tá doida?

Maria Eduarda: eu canto / você sabia / que / se você / se você cantar / talvez você / uma menina falou assim / que ela () / ahahah

A professora não ouviu essa discussão entre os colegas e deu prosseguimento à leitura do registro no quadro e a conversa sobre as atividades que seriam realizadas no dia. Vejamos os itens da rotina:

ROTINA: 23/05/06

- 1) CHEGADA
- 2) ESCRITA

- 3) RODA DE CONVERSA
- 4) RODA DE HISTÓRIA
- 5) LEITURA
- 6) T.I
- 7) MERENDA
- 8) RECREIO
- 9) T.I
- 10) SAÍDA

No decorrer dos enunciados empreendidos pelos alunos e pela professora, outros padrões e práticas da vida diária do grupo tornaram-se evidentes. Esses padrões e práticas são definidos pelas ações dos sujeitos, pelos papéis desempenhados por eles, pelo que se pode ou não fazer, pelos objetos e práticas sociais construídos através de eventos, e das ações e interações entre os membros do grupo. Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço no qual um grupo constrói e reconstrói a cultura da sala de aula a partir de uma “cultura escolar” (COLLINS; GREEN, 1992; NUNES-MACEDO; MORTIMER; GREEN, 2004).

5.3.3 Evento 3 – Produção escrita sobre o fim de semana

Assim que a professora finalizou a escrita dos itens da rotina no quadro, os alunos colocaram o lápis e a borracha em cima da mesa. Lúcia entregou uma folha em branco e explicou a tarefa:

QUADRO 23 Sequência Interacional – Explicando a tarefa de produção escrita

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 23/05/06 (Linhas 819-872)				
Linhas	Professora	Lucas	Rafael	Contextualização
819	olha			
820	eu vou entregar			
821	esse papel			
822	vocês vão colocar			

823	aqui em cima			
824	a data de hoje			
825	e o nome			
826		nome todo?		Lúcia não presta
827		é fessora?		atenção na pergunta
828		professo::ra		de Lucas.
829	depois eu entrego			Lúcia recolhe o
830	tá?			carrinho que Rafael
831			(na hora)	estava brincando e
832			(do recreio?)	guarda o brinquedo
833			()	em seu armário.
834			professora	
835			é o nome todo?	
836	no final da minha aula			
837	vai colocar			
838	a data de hoje			
839	o nome			
840	completo			
841	e vai escrever			
842	pode ser			
843	uma palavra			
844	pode ser			
845	uma sentença			
846	uma frase			
847	ou fazer			
848	um desenho			
849	de uma coisa			Ana Carolina e
850	de algum			Matheus conversam
851	psiu			entre si.
852	escuta			
853	Ana Carolina			
854	Matheus			
855	vira pra cá			
856	pra você entender bem			
857	o que a professora			
858	falou pra fazer			
859	de uma coisa			
860	que você tenha feito			
861	no final de semana			
862	e que você achou			
863	legal ter feito			
864	ah			
865	eu fiquei			
866	eu fiquei			
867	assistindo televisão			
868	mas você gostou?			
869	gostei			
870	então			
871	pode ser isso			
872				

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação de vídeo do dia 23/05/06.

Lúcia pediu que a escrita das palavras ou sentenças fosse realizada sem a ajuda do colega e a turma deu início à atividade. A professora passou em todos os grupos dando orientações sobre a grafia das palavras e a organização da escrita na folha. Muitos alunos haviam esquecido de acrescentar o nome e a data. Quando faltavam poucos minutos para o término da atividade, a professora começou a avisar os alunos de que o tempo estava acabando. Todos gostaram muito de realizar essa

tarefa e por isso se apressaram para conseguir finalizar a produção. Foi possível perceber que muitos trabalhos tinham, além da escrita, um desenho sobre o final de semana.

Ao utilizarem a escrita para transmitir aos colegas e à professora suas experiências pessoais, os alunos tiveram que refletir e formular hipóteses sobre como cada fonema e cada sílaba podem ser representados para formar um todo coerente. Dessa forma, podemos dizer que, com essa atividade, a professora proporcionou oportunidades de aprendizagem relativas à apropriação do sistema alfabético e ao reconhecimento das funções da escrita.

Apesar da professora não ter tornado explícito, percebemos que, ao introduzir essa atividade, Lúcia também teve como objetivo avaliar o processo de apropriação da escrita do grupo. Foi possível perceber que, nessa sala de aula, a professora procurou contemplar as funções avaliativas de diagnóstico e monitoramento em seu trabalho. O diagnóstico foi realizado no início do ano letivo e teve como meta estabelecer um perfil da turma e de cada criança. O monitoramento aconteceu ao longo do processo de aprendizagem em atividades semelhantes à descrita acima, de produção de escrita espontânea. Dessa forma, ao considerar a dimensão formativa e continuada da avaliação, Lúcia foi capaz de indicar os níveis já consolidados pelos alunos, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços.

É importante acrescentar que as observações realizadas pela professora sobre o processo de aprendizagem dos alunos eram formalmente registradas ao final de cada etapa, por meio de fichas descritivas e entregues à família das crianças. Esse instrumento avaliativo foi elaborado em consonância com a proposta da instituição de registro acadêmico processual, descritivo e qualitativo.

5.3.4 Evento 4 – Conversa sobre a produção escrita

Assim que os alunos concluíram a tarefa, formou-se uma roda no fundo da sala. Todos deveriam se sentar com as pernas cruzadas, tomando cuidado para não encostar no colega. A professora lembrou que a folha de exercícios não deveria ser dobrada, nem amassada. Alguns alunos conversavam entre si e mostravam seus

desenhos. Então, Lúcia começou a cantar a cantiga popular “Se essa rua fosse minha”, e aos poucos foi sendo acompanhada pelos alunos. Esse recurso era utilizado pela professora com o objetivo de reunir a atenção dos alunos.

Após a canção, os alunos permaneceram em silêncio e a professora retomou (linhas 1639-1697):

Professora: olha aqui / moçada / eu vou / pedir / eu pedi / pra vocês / escreverem / ou desenharem / uma coisa que acon(...) / alguma coisa / que aconteceu / no final de semana / que você / tenha gostado / não foi? / eu não / eu não / vou pedir / pra todo mundo / vou pedir / pra algumas pessoas / contarem / mas / enquanto / por exemplo / vamos fazer de conta / que / quem vai contar / é a Maria Eduarda / enquanto a Maria Eduarda / estiver contando / esse papelzinho nosso / vai ta / aqui no chão /ninguém / vai mexer nele / não vai ter / barulho de papel

João Pedro: pode ficar / enrolado?

Professora: pode ser enrolado / tá? / E / quando / a Maria Eduarda / estiver / contando / Daniel / nós vamos estar / OUVINDO / com atenção / a Maria Eduarda / assim como / qualquer / outro coleguinha / que estiver / falando / combinado? / moçada?

Alunos/Coletivo: combinado

Além de enfatizar a importância da escuta atenta nesse momento inicial, Lúcia propôs intervenções pontuais ao longo da atividade, com o objetivo de garantir o espaço das crianças que falavam à turma. Os alunos escolhidos pela professora para compartilhar suas experiências com o grupo foram: Maria Eduarda, Klinsman, Karol e Rafael S. Os demais também participaram ativamente da roda, interpretando os discursos, fazendo diversas perguntas e comentários. Tomamos como exemplo a sequência em que Rafael S. conta aos colegas como foi seu final de semana:

2025		devagar agora					
2026							
2027	fui andar						
2028	de bicicleta						
2029	na lagoa						
2030	com meu pai						
2031			quê?				
2032		foi andar					
2033		de bicicleta					
2034		na lagoa					
2035		com o pai dele					
2036			na lagoa?				
2037			afogando?				
2038		não					
2039		em volta da lagoa					
2040		né Igor					
2041		(você sabe muito					
2042	no passeio	bem)					
2043	seu doido						
2044		no passeio					
2045		em volta da lagoa					
2046						por fora	
2047						(dando volta)	
2048						(na lagoa)	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação de vídeo do dia 23/05/06.

Inicialmente, observamos que Rafael S. relutou em participar da atividade e ao se dirigir aos colegas falou muito rápido, utilizando um tom de voz baixo. Somente os alunos que estavam bem próximos conseguiram ouvir o que ele disse. Lúcia orientou Rafael S. a falar mais devagar para que o restante da turma também pudesse compreender: “fala/ devagar / agora” (linhas 2024-2026). O mesmo tipo de orientação foi dado a Daniel quando ele tentou ajudar o amigo, transmitindo seu enunciado ao grupo. Em outros momentos, Lúcia acrescentou: “fala mais alto / olha para os colegas⁷⁰”.

As capacidades relativas à oralidade tiveram sua importância reconhecida recentemente na área da alfabetização. De acordo com Batista *et al.* (2007), as atividades que estimulam o desenvolvimento da língua oral dos alunos auxiliam na aquisição e desenvolvimento de formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos. Nas palavras dos autores:

A sala de aula é um espaço público, de uma instituição pública, que tem seu modo peculiar de se organizar. Entre as regras de convivência dessa instituição estão as que se referem à participação nas interações orais em sala de aula. Outras instituições sociais também têm suas regras de convivência e de participação nas interações orais: na igreja, na cooperativa, no sindicato, na empresa, na fábrica, no escritório, não se fala de qualquer jeito nem na hora que se bem entende, sem esperar a própria vez, sem respeitar a fala do outro. Por isso é importante desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições (BATISTA *et al.*, 2007, p. 54).

Ao longo do ano de 2006, a roda de conversa se constituiu como um evento discursivo em que os alunos tiveram oportunidade de aprender a escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a serem entendidos, respeitando colegas e professora, sendo respeitados por eles.

Simons e Murphy (2008) acrescentam, ainda, que essa atividade pode auxiliar as crianças e também os adultos alfabetizando a se familiarizarem com os requisitos do texto escrito no nível do discurso, pois as estratégias propostas pelos professores geralmente evocam um enunciado estruturado, afastado do contexto

⁷⁰ Não acrescentamos as linhas, porque esses enunciados foram transcritos do caderno de notas de campo.

imediatos. Para esses autores, a principal diferença entre as linguagens oral e escrita relaciona-se aos canais de comunicação utilizados em cada uma delas. O discurso tende a ocorrer por meio de diversos canais, incluindo modos lexicais-semânticos-sintáticos, interativos, paralinguísticos e não verbais, enquanto a escrita geralmente é unimodal, e mais dependente do canal lexical-semântico-sintático. Ou seja, ao falarmos, temos à nossa disposição uma série de pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) que marcam as nossas intenções comunicativas e dificilmente podem ser traduzidas na escrita. A entonação, a postura, os gestos e os olhares são exemplos de convenções utilizadas pelos interlocutores no transcorrer de uma interação.

Ao ingressarem na escola, crianças e adultos estão habituados a fazerem uso competente de sofisticadas habilidades linguísticas, incluindo as convenções de contextualização. Entretanto, para que possam participar das atividades em sala de aula, ter acesso a oportunidades de aprendizagem e demonstrar o que aprenderam, eles devem desenvolver novas habilidades no uso da língua. Seus encontros com o texto escrito durante a leitura exigem que eles se conscientizem das diferenças existentes entre o uso da linguagem falada e suas unidades, e desenvolvam diferentes estratégias discursivas em um novo contexto comunicativo (SIMONS E MURPHY, 2008). Michaels (2008) explica que, no processo de alfabetização, os alunos devem aprender a mudar da sinalização por canais múltiplos para a sinalização por meio de um único canal.

Lúcia poderia ter explorado essa questão, durante o evento mencionado, pois os discursos dos alunos na roda de conversa basearam-se na atividade de produção escrita realizada anteriormente. Possivelmente, o sentido dos textos falados e escritos pelas crianças seria o mesmo, contudo a análise de cada um tornaria visível a diferença existente entre eles.

5.3.5 Evento 5 – Leitura oral pela professora do livro *A vassoura da bruxa*

Ao finalizar a roda de conversa, o grupo permaneceu na formação circular por orientação da professora. Lucas recolheu a produção escrita e colocou em cima da mesa da professora. Então, Lúcia explicou aos alunos que iria retomar a leitura

do livro *A vassoura da bruxa* de Rosana Rios, que já havia sido iniciada no dia 19 de maio de 2006. O livro conta a história de Bruxela e sua vassoura Grizelda. Ao receber o convite para um baile de bruxas, Bruxela descobre que sua vassoura mágica está com defeito. Após inúmeras tentativas frustradas de consertar Grizelda, Bruxela tem que pedir ajuda a sua vizinha, a fadinha Cor-de-Rosa.

Porém, antes de iniciar a leitura, a professora comentou que a turma estava dispersa e chamou a atenção de vários alunos. Em seguida, solicitou o retorno à formação em grupos. Os alunos se levantaram e, ao ocuparem seus lugares, a professora acrescentou: "hora de história / não tem / lápis na mão / não tem caderno / na mão / não tem brincadeira / nada / só ouvir / história" (linhas 2307-2315). Em seguida, deu início à leitura, partindo da página 08.

A dinâmica observada nessa atividade se diferenciou bastante dos eventos de leitura de história observados nessa sala de aula. Os alunos estavam sentados nas carteiras, fora da formação habitual em roda. Além disso, Lúcia não realizou pausas protocoladas e nem mostrou as ilustrações para os alunos. Não houve nenhuma interrupção significativa, os alunos não fizeram comentários ou questões interpretativas, como podemos ver na sequência interacional que segue:

QUADRO 25
Sequência interacional⁷¹ – Leitura oral do livro *A vassoura da bruxa* pela professora

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Aula do dia 23/05/06 (Linhas 1193-1618)		
Linhas	Unidades de Mensagem	Contextualização
1193	Profa.: posso	Lara pede à professora para ir até o bebedouro.
1194	terminar?	
1195	não	
1196	lara	
1197	agora só depois	
1198	da hora	
1199	da história	
1200	mas o tempo	
1201	foi	
1202	passando	
1203	e a hora do baile	
1204	chegando	
1205	dez	

⁷¹ O modelo desse quadro foi modificado para mostrar a linearidade da leitura realizada pela professora.

1206	dez e meia	
1207	onze horas	
1208	bruxelda	
1209	podia imaginar(...)	
1210	()	
1211	bruxelda	
1212	podia imaginar	
1213	as bruxas	
1214	chegando ao baile	
1215	montadas	
1216	em suas vassouras	
1217	com lindos vestidos	
1218	o castelo no alto	
1219	do morro	
1220	da caveira	
1221	cheio	
1222	de corujas piando	
1223	e morcegos voando	
1224	a festa	
1225	tão esperada	
1226	e ela	
1227	sem vassoura	
1228	pra poder ir	
1229	as onze e meia	
1230	não aguentou	
1231	mais	
1232	não há	
1233	outro	
1234	jeito	
1235	ogro	
1236	você venceu	
1237	chame	
1238	a tal fada	
1239	fadas	
1240	adoram	
1241	ajudar os outros	
1242	e a fadinha	
1243	cor de roa	
1244	era das legítimas	
1245	Fernanda: quê	
1246	isso?	
1247	Profa.: chapéu de cone	
1248	varinha de condão	
1249	com estrela na ponta	
1250	e tudo mais	
1251	morava	
1252	bem perto	
1253	dali	
1254	e ao saber	
1255	que alguém	
1256	precisava dela	
1257	veio	
1258	correndo	
1259	boa noite	
1260	que linda	
1261	a sua casa	
1262	quer dizer	
1263	é um pouco	
1264	escura	
1265	se a senhora	

1266	quiser	
1267	eu conheço	
1268	um ótimo	
1269	decorador	
1270	muito obrigada	
1271	não quero mudar	
1272	a decoração	
1273	preciso	
1274	de sua ajuda	
1275	sabe	
1276	bruxelda	
1277	não sabia	
1278	muito bem	
1279	como começar	
1280	não estava	
1281	acostumada	
1282	a lidar	
1283	com fadinhas	
1284	ainda mais	
1285	cor de rosa	
1286	foi o ogro	
1287	quem explicou	
1288	o problema	
1289	é que a madame	
1290	bruxelda	
1291	precisa ir	
1292	a um baile	
1293	e não tem condução	
1294	vamos guardar os lápis	
1295	a fadinha	
1296	até	
1297	bateu palmas	
1298	tenho uma prima	
1299	que é especialista	
1300	em bailes	
1301	é só pegar	
1302	uma abóbora	
1303	e transformar	
1304	numa carruagem	
1305	não é nada	
1306	disso	
1307	fadinha	
1308	não é nada	
1309	disso	
1310	eu não quero ir	
1311	a nenhum baile	
1312	de príncipe	
1313	o meu convite	
1314	é para	
1315	o castelo	
1316	do mal	
1317	é para o castelo	
1318	mal assombrado	
1319	no alto do morro	
1320	da caveira	
1321	a fadinha	
1322	coçou	
1323	a cabeça	
1324	com a ponta	
1325	da varinha	

1326	mágica	
1327	morro	
1328	da caveira?	
1329	acho que isso	
1330	não tem	
1331	no manual de fadas	
1332	podíamos	
1333	transformar	
1334	a abóbora	
1335	num helicóptero	
1336	claro	
1337	eu vou	
1338	eu vou(...)	
1339	cada hora	
1340	eu vou tendo que parar	
1341	por causa	
1342	de uma mesinha	
1343	esqueça a abóbora	
1344	por favor	
1345	é muito	
1346	mais simples	
1347	será que você	
1348	não conseguiria	
1349	consertar a grizelda?	
1350	e o que é	
1351	uma grizelda?	
1352	perguntou a fadinha	
1353	()	
1354	decididamente	
1355	não havia	
1356	nada daquilo	
1357	no manual	
1358	das fadas	
1359	ogro	
1360	exibiu	
1361	orgulhosamente	
1362	a vassoura	
1363	grizelda	
1364	modelo exclusivo	
1365	de vassoura voadora	
1366	mais de	
1367	cinco mil horas	
1368	de vôo	
1369	infelizmente	
1370	está enguiçada	
1371	tentei de tudo	
1372	thayná	
1373	por favor	
1374	né?	
1375	tentei de tudo	
1376	e não consegui	
1377	enfeitiçá-la de novo	
1378	lamentou bruxelda	
1379	Lara: olha	
1380	o Igor	
1381	fazendo gracinha	
1382	Prof.: Igor	Igor mexe e arrasta sua a garrafinha de água
1383	tá incomodando	sobre a mesa.
1384	sua colega	
1385	você pode	

1386	parar?	
1387	Igor: não tô nem colocando	
1388	na mesa dela	
1389	tá aqui	
1390	ó	
1391	Profa.: mas	
1392	fica quieto?	
1393	você pode ficar	
1394	quieto?	
1395	e Lara?	
1396	não há tempo	
1397	pra encomendar outra	
1398	está	
1399	quase	
1400	na hora	
1401	do baile	
1402	então	
1403	é só isso?	
1404	alegrou-se	
1405	a fadinha	
1406	conheço	
1407	um encantamento	
1408	pra fazer as coisas	
1409	voarem	
1410	normalmente	
1411	uso pra nuvens	
1412	mas acho	
1413	que também funciona	
1414	pra vassouras	
1415	ela ergueu	
1416	a varinha mágica	
1417	e espalhou	
1418	estrelinhas coloridas	
1419	pela sala	
1420	tudo	
1421	se iluminou	
1422	com se o sol	
1423	entrasse	
1424	apesar	
1425	de passar	
1426	das onze e meia	
1427	da noite	
1428	aí a fadinha	
1429	disse assim	
1430	olha as palavras	
1431	mágicas	
1432	raio de sol	
1433	raio de lua	
1434	estrelas do céu	
1435	e estrelas do mar	
1436	asas e antenas	
1437	de borboleta	
1438	façam	
1439	esta vassoura	
1440	voar	
1441	bruxelda e ogro	
1442	fecharam os olhos	
1443	para não ver	
1444	a claridade	
1445	cor de rosa	

1446	que invadiu a sala	
1447	quando abriram	
1448	onde estaria	
1449	a fadinha	
1450	cor de rosa?	
1451	tinha f(...)	
1452	sumido	
1453	a vassoura de grizelda	
1454	estava em pé	
1455	novinha	
1456	pronta para voar	
1457	mas quase	
1458	que a sua dona	
1459	não a reconheceu	
1460	tão brilhante	
1461	mas tão brilhante	
1462	cheia de laços	
1463	coloridos que estava	
1464	bruxelda	
1465	não gostou muito	
1466	das mudanças	
1467	na grizelda	
1468	mas não havia	
1469	tempo	
1470	para pensar nisso	
1471	agora	
1472	estava na hora	
1473	do baile	
1474	montou na vassoura	
1475	e mais que depressa	
1476	sh::::	
1477	levantou voo	
1478	ogro	
1479	podia vê-la	
1480	lá no céu	
1481	indo em direção	
1482	ao morro da caveira	
1483	deixava um rastro	
1484	de estrelinhas	
1485	em volta da lua	
1486	a lua sumiu	
1487	as estrelas	
1488	foram dormir	
1489	e o sol	
1490	apareceu	
1491	no horizonte	
1492	bocejando	
1493	preguiço:so	
1494	era de manhã	
1495	e nada de bruxelda	
1496	voltar	
1497	para casa	
1498	seu ajudante	
1499	ogro	
1500	abriu	
1501	as janelas	
1502	preparou	
1503	o chá	
1504	de dente	
1505	de cobras	

1506	ligou	
1507	o caldeirão	
1508	dos feitiços	
1509	e ela ainda	
1510	não havia	
1511	chegado	
1512	finalmente	
1513	quando o sol	
1514	já estava	
1515	alto	
1516	bruxelda	
1517	voltou	
1518	fez um voo	
1519	rasan::te	
1520	pelo telhado	
1521	e entrou direto	
1522	pela janela	
1523	da sala	
1524	ogro	
1525	veio correndo	
1526	da cozinha	
1527	até que enfim	
1528	madame bruxelda	
1529	já estava	
1530	preocupado	
1531	como foi	
1532	o baile?	
1533	bruxelda	
1534	desceu da vassoura	
1535	e suspirou	
1536	baile?	
1537	que baile?	
1538	baile das bruxas	
1539	no morro	
1540	da caveira	
1541	disse ele	
1542	espantado	
1543	a senhora	
1544	não voou	
1545	com grizelda	
1546	para o baile?	
1547	acho que sim	
1548	explicou a bruxa	
1549	Laís: professora	
1550	depois de amanhã	
1551	não tem aula	
1552	não?	
1553	Profa.: tem	
1554	acho que sim	
1555	diss(...)	
1556	explicou a bruxa	
1557	mas	
1558	mudei de ideia	
1559	lá em cima	
1560	o céu	
1561	estava tão bonito	
1562	com a lua	
1563	a grizelda espalhava	
1564	estrelinhas	
1565	sobre as nuvens	

1566	e eu achei	
1567	que era	
1568	muito mais	
1569	divertido	
1570	passear por aí	
1571	que ir ao baile	
1572	e deixando ogro	
1573	sem entender	
1574	nada	
1575	bruxelda	
1576	saiu da sala	
1577	cantarolando	
1578	será	
1579	que ela estava	
1580	afetada	
1581	pela magia	
1582	da fadinha?	
1583	ou seria	
1584	culpa da vassoura	
1585	esse é o mistério	
1586	que até hoje	
1587	não foi explicado	
1588	a bruxa	
1589	bruxelda	
1590	continua misturando	
1591	suas poções	
1592	e cuidando	
1593	de seus morcegos	
1594	ajudada	
1595	pelo fiel ogro	
1596	mas	
1597	de vez	
1598	em quando	
1599	ela deixa	
1600	as bruxarias	
1601	de lado	
1602	e vai dar	
1603	uma voltinha	
1604	no céu	
1605	montada	
1606	numa grizelda	
1607	bem diferente	
1608	da de antes	
1609	a dasdu(...)	
1610	e as duas	
1611	se divertem muito	
1612	deixando	
1613	um rastro	
1614	de estre(...)	
1615	de estrelinhas	
1616	por onde	
1617	passa	
1618	agora	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação de vídeo do dia 23/05/06.

Após o término da leitura do texto, Lúcia começou a mostrar as ilustrações e o diálogo instaurou-se novamente na sala de aula. Juntos na interação, alunos e professora foram reconstruindo o texto, demonstrando suas apreciações, confirmando ou não suas hipóteses, como fez Karol nas linhas 2915 e 2916: “pensei que o ogro / era verde”.

A interlocução estabelecida entre o grupo, o texto escrito e as ilustrações auxiliaram os alunos a compreenderem aspectos relativos aos elementos linguísticos explícitos, como podemos ver nas linhas 3114-3121:

Karol: professora / por que / que tá escrito / bang?
Joyce: é o barulho
Profa.: é o barulho do relógio / batendo / ban::g

Os alunos também foram levados a realizar inferências, a recorrer a seu conhecimento de mundo, a estabelecer comparações entre informações contidas no próprio texto ou entre diferentes textos, a emitir opinião, a inter-relacionar o texto verbal com outros não-verbais, com o propósito de aprofundar a compreensão sobre os aspectos implícitos do texto. Note-se a seguinte sequência (linhas 3169-3192):

Professora: aí / gente / a fadinha / conseguiu / transformar / a vassoura / em vassoura voadora / de novo / olha / com as estrelinhas mágicas / olha aí / e aí / como é / que vai ficar / a vassoura / da bruxa? / olha aqui / como é / que ela ficou
Laís: lin::da
Karol: é só tirar / os lacinhos
Henrique: é / mas se tirar / o laço / ela não vai / voar mais

Nesses turnos, alunos e professora discutem sobre algo que está nas entrelinhas: a incompatibilidade entre a aparência da vassoura e sua dona após o concerto realizado pela fadinha Cor-de-Rosa. A autora do texto não mencionou explicitamente por que Bruxelda não havia gostado das mudanças realizadas em sua vassoura. Coube ao grupo identificar a existência de um conflito e interpretar os motivos pelos quais uma bruxa, que gostava de misturar poções e cuidar de morcegos, não poderia sair voando em uma vassoura que soltava estrelinhas e era enfeitada com laços coloridos.

Como mencionado, a compreensão de textos deve ser a principal meta do ensino da leitura. Para que os alfabetizandos desenvolvam essa capacidade, é preciso que, frente ao texto, sejam capazes de reconhecer as informações que estão explícitas no texto e estabelecer relações e inferências sobre os elementos subentendidos do texto. Para que isso aconteça, a prática de compartilhamento de informações, experiências e saberes entre a professora e as crianças e entre as próprias crianças mostrou-se fundamental nessa sala de aula.

5.3.6 Leitura em duplas de lista de rimas produzida pelos alunos

Após a finalização da leitura e discussão do livro, a professora anunciou: “olha aqui / nós vamos fazer / uma atividade / de leitura agora / EM DUPLAS / quem tá sentado / do seu lado / vai LER com você” (linhas 3202-3208). Mateus trocou olhares com seu colega de dupla, os dois riram e o aluno comentou: “eu e o Guilherme / não sabe ler” (linhas 3318 e 3319). Em seguida, Maria Eduarda e Daniel também afirmaram: “eu num sei ler”. Nesse momento, Lúcia resolveu mudar alguns alunos de lugar para garantir que, em cada dupla, houvesse um aluno capaz de ler e ajudar o colega.

A professora lembrou que na aula do dia 12 de maio de 2006, após a leitura do livro *Madalena Pipoca*, a turma elaborou coletivamente uma lista de rimas para a palavra pipoca. E acrescentou que a lista foi digitada e reproduzida por ela para a realização dessa atividade de leitura. A seguir, apresentamos a lista entregue aos alunos:

PALAVRAS QUE RIMAM COM PIPOCA
PAÇOCA
BOBOCA
BEIJOCA
MINHOCA
BITOCA
BOLOTA
FOCA
COCA
TOCA
TAPIOCA
BOCA
MOTUCA
JOJOCA
BIBOCA
LALOCA
LINDOCA
TROCA
OCA
SOCA
LEILOCA
FOFOCA
DONDOCA
ALOCA
MANDIOCA

FIGURA 19 – Lista de rimas para a palavra pipoca

Após a entrega da lista para as duplas, os alunos deram início à leitura. Lúcia foi passando nas carteiras dando orientações gerais. Em alguns momentos, foi preciso que a professora interviesse mais diretamente, principalmente quando chegou a vez dos alunos que apresentavam mais dificuldades para ler. Alguns alunos, como Thayná, demonstraram mais interesse em colaborar com o colega. Essa aluna chegou a propor intervenções do tipo: “que palavra / que tá escrita / aqui?” ((referindo-se à palavra boboca)). Entretanto, Henrique, por exemplo, inicialmente não quis ouvir a leitura de Mateus e tentou justificar sua posição: “vai demorar / muito” (linhas 3616; 3617). Lúcia insistiu na proposta: “deixa eu ver / qual dupla / que tá lendo a:: / UM / LENDO pro outro / não é com / da frente / não / é do lado / quem tá DO LADO” (linhas 3787-3798).

E em seguida, foi ajudar Mateus (linhas 3841-3882):

Professora: vamo ver / deixa eu ver / Mateus / lê aqui / ()
Mateus: PA
Professora: PA
Professora: çoca
Mateus: çoca
Professora: lê aqui
Mateus: BO
Professora: BO
Mateus: boca
Professora: lê / lê aqui
Mateus: be
Professora: bei
Matheus A.: boca
Profa.: bei / joça / olha aqui / a diferença / BO / e aqui / JO / viu? / hein? /
 então / vamos ler / essas três / de novo
Matheus A.: bo / bo / ca
Profa.: pa
Matheus A.: pa / pa / çoca
Profa.: bo / boca
Mateus: bo / boca

Após perceber que Mateus conseguiu realizar a atividade com ajuda da professora, Henrique resolveu mudar sua atitude e passou a colaborar. É importante acrescentar que o aluno passou a fazer as mesmas mediações propostas pela professora (linhas 3894-3498):

Henrique: mo
Mateus: mo
Henrique: aqui
Mateus: toca / ((Henrique aponta a palavra)) Jô / joca

Com relação a esse episódio, gostaríamos de destacar dois aspectos essenciais: a natureza social da aprendizagem e a importância da mediação dos companheiros mais experientes no processo de ensino-aprendizagem. As interações estabelecidas entre Henrique, Mateus e Lúcia mostram que a apropriação do conhecimento consiste numa relação dialógica, compartilhada, que desencadeia vários processos de desenvolvimento interno operados quando interagimos em colaboração. Lúcia demonstrou possuir uma visão prospectiva do aprendizado; nessa sala de aula, importa aquilo que os alunos conseguem realizar em cooperação. O nível de desenvolvimento real dos alunos, ou seja, aquilo que eles conseguiam realizar sozinhos tornou-se menos relevante.

Entendemos que aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, porém, quando organizada adequadamente, a aprendizagem é capaz de despertar processos internos de desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de outra forma (VYGOTSKY, 1989). Sem a ajuda do colega e da professora, Mateus não conseguiria realizar a leitura de nenhuma das palavras da lista; o próprio aluno afirmou no início da atividade que não sabia ler.

A análise das duas aulas – 11 de abril de 2006 e 23 de maio de 2006 – mostrou que a ação pedagógica da professora Lúcia pautou-se pela articulação entre os processos de alfabetização e letramento. Constatamos que a professora explorou as capacidades de compreensão e valorização da cultura escrita por meio do desenvolvimento de conhecimentos e atitudes letradas em seus alunos. A professora estimulou o acesso à biblioteca da escola, o empréstimo e também a troca de livros entre os alunos.

No que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética, a professora trabalhou sistematicamente o domínio das convenções gráficas em atividades de leitura oral, orientando individualmente a organização da escrita em folhas xerocadas, em branco e no caderno. Além disso, Lúcia desenvolveu diversas atividades em que os alunos refletiram sobre a natureza do sistema alfabético de escrita e sobre as relações entre grafemas e fonemas. Houve um trabalho sistemático envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica. Podemos citar como exemplo as tarefas de: decomposição e composição de palavras em sílabas, identificação e comparação da quantidade, da variação e da posição das letras na escrita de determinadas palavras, texto com lacunas e colocação de palavras em ordem alfabética. As atividades de escrita foram realizadas em situações que evidenciavam o uso social e a função do texto escrito. Inicialmente a professora teve a função de escriba da turma, os textos eram produzidos oralmente, escritos no quadro pela professora e copiados no caderno ou folha separada pelos alunos. Nesses momentos, Lúcia evidenciou os objetivos da escrita, o destinatário, a situação em que o texto seria lido e o gênero e o estilo de linguagem mais adequados. Podemos apontar como exemplo as seguintes atividades, ocorridas nos dias 9 de maio de 2006 e 27 de outubro de 2006, respectivamente: a escrita de um cartão de aniversário para uma funcionária da escola que os alunos gostavam muito; e a produção de um convite para o sarau de declamação de poemas do arquivo

poético da turma. Progressivamente, os alunos foram criando autonomia para escrever os próprios textos.

Em relação à apropriação da leitura, constatamos que as interações estabelecidas entre a professora Lúcia e os alunos tinham como eixo central o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Por meio dos exemplos expressos nas sequências interacionais da leitura dos textos orais pelos alunos ou pela professora, foi possível verificar que a leitura constituiu-se como diálogo entre leitor, texto, autor e contexto de produção. Esse processo se iniciava na apresentação do material que seria lido. Os alunos puderam demonstrar seus conhecimentos sobre o assunto, suas expectativas e apreciações.

No contexto dessa prática, diferentes gêneros textuais foram lidos, compreendidos, refutados e acatados tanto pela professora quanto pelas crianças. Nos QUADROS 26 e 27, destacamos os gêneros textuais explorados pela professora em sua proposta pedagógica, em contraste com os gêneros textuais que os alunos relataram fazer parte de seu uso diário.

QUADRO 26
Gêneros textuais e esferas da atividade humana explorados na sala de aula do CP em 2006

<i>Esferas da atividade humana</i>	<u>LITERÁRIA</u>	<u>JORNALÍSTICA</u>	<u>PESSOAL</u>	<u>DIDÁTICA</u>	<u>PUBLICITÁRIA</u>	<u>ACADÊMICA</u>
<i>Gêneros Textuais</i>	ADIVINHA CONTO DE FADAS CONTO DE AVENTURA FÁBULA HISTÓRIA EM QUADRINHOS LENDA POEMA PARLENDAS TRAVA-LÍNGUA	REPORTAGEM	BILHETE CALENDÁRIO LEMBRETE CONVITE	TEXTO DIDÁTICO ATIVIDADE	ANÚNCIO COMERCIAL	VERBETE

Fonte: Notas de campo e gravações em vídeo.

QUADRO 27
Gêneros textuais e esferas da atividade humana que fazem parte do uso diário dos alunos do CP

<i>Esferas da atividade humana</i>	<u>LITERÁRIA</u>	<u>PESSOAL</u>
Gêneros Textuais	CONTO DE FADAS POEMA CONTOS DE AVENTURA HISTÓRIA EM QUADRINHOS	BILHETE

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

A análise das informações apresentadas nos QUADROS 26 e 27 revelam que as situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela professora com seus alunos ocorreram a partir de diversos gêneros textuais. Lúcia foi capaz de contemplar os gêneros circulantes nos contextos sociais em que os alunos estão inseridos e também ampliar seu contato com diferentes práticas sociais de leitura. Ao explorar esses materiais, valorizou os conhecimentos prévios dos alunos possibilitando a eles deduções e novas descobertas.

Nessa sala de aula, a professora ofereceu aos alunos, desde os primeiros momentos, oportunidades de contato com a leitura e a escrita como práticas sociais, revestidas de significado. Ao mesmo tempo em que propunha atividades de sistematização do Sistema de Escrita Alfabética, Lúcia promovia a inserção e a participação dos alunos na cultura escrita ao incentivar comportamentos e procedimentos típicos de quem vivencia práticas letradas como concordar, discordar, criticar, etc.

A leitura silenciosa foi realizada com frequência, principalmente nos momentos dedicados à biblioteca de sala e às visitas à biblioteca da escola. Ao contrastarmos em nossas análises os padrões de interação estabelecidos entre os membros do grupo, tornamos evidente o que contou como leitura nessa sala de aula. Ler é construir sentido, é compartilhar ideias, conhecimentos e emoções. É um ato prazeroso e fundamental para o aprendizado escolar.

É possível concluir que, ao contrário do que aconteceu na EMHR, as capacidades específicas do domínio da leitura desenvolvidas nessa sala de aula não se restringiram às habilidades e aos conhecimentos relativos à decodificação. Esses conhecimentos foram trabalhados em consonância com as capacidades de compreensão de textos e com os usos e as funções da língua escrita.

A linguagem em uso nessa sala de aula, ou seja, a linguagem produzida e interpretada nos discursos e ações do grupo estudado possibilitou o estudo e a reflexão sobre o que se leu, sobre os objetivos da leitura, e sobre o processo de apropriação desse bem cultural. Mais do que isso, instaurou-se nessa sala de aula uma relação dialógica de respeito e valorização da cooperação mútua.

Considerações Finais

A intenção principal desta pesquisa consistiu em contribuir para ampliar a compreensão do processo de alfabetização de crianças e jovens e adultos, a partir da investigação de como eles se apropriam dos sentidos e significados da leitura por meio das práticas discursivas instauradas em sala de aula. A análise do processo de ensino aprendizagem da leitura construído nas interações e ações dos alfabetizandos possibilitou conhecer o que e como leem, para quem leem, quando e onde leem e quais os efeitos da linguagem em uso, ou seja, do contexto, das dimensões comunicativas e sociais instauradas em cada sala de aula no processo de desenvolvimento das capacidades leitoras daqueles sujeitos.

As análises apresentadas aqui revelam que, ao ingressarem na escola, as crianças, os jovens e os adultos participantes da pesquisa trazem consigo experiências diversas de contato com a leitura, pois vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante em suas atividades cotidianas. De maneira especial, as crianças, os jovens e os adultos demonstraram que, além de possuírem conhecimentos linguísticos diversos sobre os usos e as funções da língua, também haviam desenvolvido capacidades relativas ao metadiscorso, que promove ao leitor a possibilidade de organizar, classificar, interpretar e avaliar a informação posta num determinado contexto. Entretanto, na sala de aula do CP, a professora foi capaz de estimular os comentários metadiscursivos dos alunos, fazendo com que nesse ato as crianças se constituíssem como sujeitos do seu discurso. Assim as crianças, consideradas como sujeitos-autores, como responsáveis pela produção da linguagem, construíram junto com a professora oportunidades significativas de aprendizagem da leitura.

Essas aprendizagens serão apresentadas num quadro contrastivo das práticas de leitura observadas em cada sala de aula, como capacidades de leitura mobilizadas pelas professoras durante os eventos de alfabetização e letramentos observados.

QUADRO 28
Contrastando as práticas de leitura realizadas nas salas de aula das crianças e dos adultos

CAPACIDADES DE LEITURA ENVOLVIDAS NOS EVENTOS DE LETRAMENTO OBSERVADOS

Sala de aula da EMHR	Sala de aula do CP
<p><u>Capacidades de decodificação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominar as convenções gráficas: Atividades de leitura oral pela professora. • Conhecer o alfabeto: Atividades em que os alunos consultavam o alfabeto pintado acima do quadro, como, por exemplo, escrita da data e do nome da cidade no quadro pela professora com ajuda dos alunos. • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita: Atividades de identificação de mesmo fonema em diferentes palavras, atividades de contraposição entre palavras semelhantes cuja diferença se deve a um fonema diferente e formação de palavras a partir de letras desordenadas. • Dominar as relações entre grafemas e fonemas: Atividades de escrita de palavras a partir de letra/sílaba dada, escrita de palavra com auxílio do professor, cópia de sílaba, cópia de palavra, cópia de frase, contagem de sílabas de palavras, contagem de palavras, partição oral de palavras em sílabas, partição escrita de palavra em sílabas, identificação de letras, identificação de sílabas com correspondência escrita, identificação de sílabas sem correspondência escrita, identificação de palavras que possuam determinada sílaba, comparação de palavras quanto ao número de sílabas, comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes. • Saber decodificar palavras e textos escritos: Atividades de leitura oral coletiva e individual de palavras e textos didáticos. • Saber ler reconhecendo globalmente as palavras: Atividades de leitura individual oral e silenciosa de palavras e textos didáticos. 	<p><u>Capacidades de decodificação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas: Atividades de análise e diferenciação entre o texto escrito e o desenho, entre a escrita alfabética e ícones e sinais. ▪ Dominar as convenções gráficas: Atividades de leitura oral pela professora e marcação do ponto de partida da escrita nas linhas do caderno, da agenda e em folhas separadas pela professora. ▪ Conhecer o alfabeto: Atividades em que os alunos e a professora consultavam o alfabeto pendurado acima do quadro, leitura do alfabeto, construção da agenda da turma, escrita da rotina do dia. ▪ Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita: Atividades de identificação de mesmo fonema em diferentes palavras, atividades de contraposição entre palavras semelhantes cuja diferença se deve a um fonema diferente e formação de palavras a partir de letras desordenadas. ▪ Dominar as relações entre grafemas e fonemas: Atividades de escrita de palavras a partir de letra dada, escrita de palavra com auxílio do professor, cópia de palavra, cópia de frase, contagem de letras de palavras, contagem de sílabas de palavras, partição escrita de palavra em letras, partição oral de palavras em sílabas, partição escrita de palavra em sílabas, Identificação de letras, identificação de sílabas com correspondência escrita, identificação de sílabas sem correspondência escrita, identificação de palavras que possuam determinada sílaba, identificação de palavras seguindo outros critérios, comparação de palavras quanto ao número de sílabas, comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes, identificação de rima/aliteração com correspondência escrita, produção de rima/aliteração com correspondência escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber decodificar palavras e textos escritos: Atividades de leitura oral e silenciosa, individual, coletiva, em duplas e em grupo de palavras e textos de diversos gêneros. ▪ Saber ler reconhecendo globalmente as palavras: Memorização de poemas, atividades de leitura oral e silenciosa, individual, coletiva, em duplas e em grupo de palavras e textos de diversos gêneros.
<p><u>Capacidades de compreensão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ativação de conhecimentos de mundo: Atividades em que os alunos eram levados a relacionar o conhecimento de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor durante a leitura. 	<p><u>Capacidades de compreensão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ativação de conhecimentos de mundo: Atividades em que o grupo antes e/ou durante a leitura era levado a relacionar o conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor. ▪ Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: Atividades em que o grupo antes e/ou durante a leitura levantava hipóteses sobre o conteúdo e a forma do texto mediante situação de leitura, suas finalidades, do suporte do texto, de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações. ▪ Levantamento de hipóteses: Atividades em que o grupo antes e/ou durante a leitura elaborava hipóteses sobre o conteúdo, a forma, as características dos personagens, e a parte do texto que ainda seria lida. ▪ Produção de inferências: Atividades em que o grupo procurava compreender os implícitos do texto, através da análise das pistas deixadas pelo autor, do conjunto de significações construídas e de seus conhecimentos de mundo. ▪ Comparação de informações: Atividades em que o grupo procurava comparar as informações dos textos lidos com outros textos e com o conhecimento de mundo que possuíam.
	<p><u>Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuperação do contexto de produção do texto: Atividades de preparação para a leitura em que alunos e professora situavam o texto que seria lido. ▪ Percepção de outras linguagens: Atividades em que o grupo dialogava

	<p>sobre a percepção das ilustrações como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.</p>
--	--

- **Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas:** Atividades realizadas após a leitura dos textos em que o grupo conversava sobre suas opiniões em relação ao texto lido.

O contraste entre as práticas de leitura realizadas nas duas salas de aula e as capacidades de leitura envolvidas revelou que Emília e Lúcia possuíam concepções de leitura muito diferentes, decorrentes de suas concepções de aprendizagem, sujeito e língua. Emília vê a leitura como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código escrito (KOCH, 2001). Em consonância com essa abordagem, as atividades realizadas por esta professora tinham como foco o desenvolvimento das capacidades relacionadas à decodificação.

Nesse sentido, para Emília, o conhecimento é de natureza externa, encontra-se fora do sujeito. O aprendizado tem origem na experiência, no meio físico e social e é sinônimo de mudança de comportamento através do treino e do condicionamento. (GOMES, 2002). Por esse motivo é que essa professora afirma, em determinado momento: *“eu vou falando/ falando/ até entrar/ o quê que é/ o certo”*. A repetição contínua e mecânica foi utilizada como principal recurso pedagógico na sala de aula da EJA. Emília acreditava que a memorização garantiria o aprendizado dos alunos. Constatamos que a maioria das atividades propostas trabalhava os processos cognitivos de *contagem, partição, identificação e formação* de palavras. A estrutura das tarefas era sempre a mesma, as mudanças ocorriam em função da família silábica que seria trabalhada. Dessa forma, observamos que as palavras exploradas continham sílabas semelhantes. Embasada no método silábico de alfabetização, a professora escolheu textos didáticos que continham majoritariamente palavras de fácil decodificação. Esses textos eram lidos oralmente diversas vezes pelo coletivo de alunos ou individualmente. O texto “O jabuti e a jiboia”, por exemplo, foi lido pelo menos cinco vezes seguidas.

Nessa sala de aula, a professora era o centro do processo de ensino e aprendizagem; cabia a ela planejar e transmitir os conteúdos, e ainda controlar o comportamento dos alunos mediante reforços positivos ou negativos. A consequência pedagógica dessa concepção para o processo avaliativo da turma foi o direcionamento do foco para o produto final. Os erros produzidos pelos alunos não foram tolerados, pois havia somente uma resposta certa. Emília considerou somente o nível de desenvolvimento real dos alunos, aquilo que eles conseguiam fazer sozinhos. Por isso as tentativas de acerto foram entendidas como aquilo que os alunos ainda não sabiam que caberia somente a ela ensinar.

Emília ansiava estabelecer uma relação afetiva com os alunos, e por isso manteve equivocadamente em seu modo de abordagem uma linguagem infantilizadora, caracterizada, principalmente, pelo uso do diminutivo. Em diversos momentos, a professora desconsiderou que o público da sala de aula era de pessoas com idade que variava entre 18 e 75 anos, sujeitos históricos, sociais e culturais dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida. Alguns alunos não demonstraram desconforto em relação ao modo de tratamento dispensado pela professora, porém tornamos visível no capítulo 4 que Sebastião e Luciene evidenciaram certo estranhamento diante dessa linguagem utilizada pela professora.

Sobre essa questão, gostaríamos de acrescentar que a linguagem em uso nessa sala de aula, ou seja, a linguagem produzida e interpretada nos discursos e ações do grupo estudado funcionou como instrumento de comunicação, como modo de organizar as interações. Entretanto, não possibilitou estudo e reflexão sobre o que se leu, como se leu, sobre os objetivos da leitura, seus sentidos e significados, tampouco sobre o processo de apropriação desse bem cultural. Pois, para Emília, a língua é um sistema formal de regras, um produto estruturado com um fim em si mesmo, pronto para ser memorizado. Dessa forma, a enunciação é vista como “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21). Nesse sentido, o uso da língua torna-se legítimo quando é atrelado ao padrão elitista da “norma culta”; tudo o que não corresponde a esse padrão é considerado errado. Por esse motivo é que nessa sala de aula os diferentes dialetos dos alunos não foram legitimados ou tomados como instrumento de reflexão.

Diante das análises apresentadas, podemos concluir que Emília trouxe para a sala de aula da EJA as influências da perspectiva associacionista que predominou no ensino da alfabetização no Brasil durante as décadas de 1950, 1960 e principalmente 1970. Foi nesse período, início da década de 1970, que essa professora habilitou-se para o Magistério de 1º Grau.

Apesar de também ter sido habilitada para o Magistério de 1º Grau, a formação da professora Lúcia ocorreu em meados da década de 1980, momento em que houve uma grande mudança conceitual no ensino da leitura e da escrita. Os métodos de alfabetização e as concepções de ensino transmissivas deram lugar à

teoria construtivista. Assim, postulou-se que, ao interagir com a escrita, a criança individualmente vai construindo o conhecimento e as hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. Ao dar continuidade aos estudos e concluir a graduação em 1997 e, posteriormente, o Mestrado em Educação, em 2003, Lúcia teve contato com o movimento que tenta recuperar as especificidades da alfabetização sem desconsiderar os processos de aprendizagem dos alunos. Simultaneamente viveu os desafios de se incorporar no cotidiano da sala de aula os avanços teóricos oriundos da psicologia e da linguística. Nessa complicada relação entre teoria e prática, constatamos em nossas análises que Lúcia conseguiu realçar em seu trabalho a dimensão social das práticas de leitura e escrita, sem, contudo desconsiderar a importância da aquisição das capacidades de decodificação e codificação.

A observação de sua prática de ensino revelou que, para essa professora, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de construção de sentidos. Essa professora foi capaz de demonstrar que essa construção é algo que não preexiste à interação e que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, na sua forma organizacional e no vasto conjunto de saberes do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2008). Por esse motivo é que o ensino de leitura nessa sala de aula pautou-se pela articulação e simultaneidade das capacidades de decodificação, compreensão e apreciação dos textos.

A apropriação dos conhecimentos relativos à leitura e à escrita consistiu numa relação dialógica compartilhada, que possibilitou o desencadeamento de vários processos de desenvolvimento interno dos alunos. Lúcia demonstrou possuir uma visão prospectiva do aprendizado. Nessa sala de aula, valorizou-se aquilo que os alunos conseguiam realizar em cooperação. O nível de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que eles conseguiam realizar com ajuda dos companheiros mais experientes tornou-se mais relevante. Lúcia demonstrou compreender que a aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, porém quando organizada adequadamente é capaz de despertar processos internos de desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de outra forma (VYGOTSKY, 1989). Em diversos momentos, a mediação do colega e da professora foi essencial para a construção de oportunidades de aprendizagem da leitura significativas para todos.

As crianças foram consideradas como sujeitos únicos, ativos, co-responsáveis pelo processo de apropriação do conhecimento. Suas manifestações

foram valorizadas e respeitadas, as práticas discursivas nessa sala de aula foram dialógicas e polifônicas. Múltiplas vozes puderam ser ouvidas durante as ações e as interações estabelecidas entre os membros do grupo. Diante das análises apresentadas, podemos afirmar que as experiências discursivas dos alunos desenvolveram-se em constante interação entre os pares e a professora. A língua foi tratada como fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1992).

Para além do discurso denúncia, tão presente nas pesquisas sobre alfabetização no Brasil (MACIEL e LÚCIO, 2008), nosso objetivo com esse trabalho foi mostrar, através de um estudo contrastivo, que, para a promoção do domínio das capacidades específicas da alfabetização e dos conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita, é preciso que o professor conheça as teorias relativas a esses domínios e seja capaz de articulá-las em sua prática pedagógica.

Cabe acrescentar que nosso objetivo é tentar realçar a dimensão social das práticas de leitura e escrita perpassadas pelas relações de poder, contudo não estamos com isso desconsiderando a importância da aquisição das capacidades de decodificação e codificação. Não podemos deixar de valorizar o domínio da técnica, pois sem essa capacidade o uso social da leitura e da escrita também é reduzido, não se forma um sujeito capaz de ganhar autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados. Pensamos que essas categorias não são opostas, mas complementares, portanto, na sala de aula, há que se ensinar a “tecnologia” da leitura e da escrita, como faz a professora Emília, sem, contudo, deixar de lado as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler e escrever. Nossa pesquisa revela, portanto, que a reinvenção da alfabetização, como aponta Soares (2003), deve insistir na especificidade da alfabetização como aprendizado do sistema alfabético/ortográfico e nas suas relações com o sistema fonológico. E essa sistematização deve ser feita através do contato e do uso de textos reais de ampla circulação em nossa sociedade.

Entretanto, para que os professores sejam capazes de lidar com essas questões, e superar o evidente fracasso na formação de leitores competentes, torna-se necessário investir nas condições de exercício profissional da categoria. A universalização do EFNA e ampliação da EJA, enquanto políticas públicas de acesso à educação, se constituem como tentativas atuais importantes de mudança

da realidade brasileira. Contudo, Morais (2006) reafirma a importância da formação dos professores na garantia de um ensino de qualidade:

Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão. Acreditamos que é hora de termos políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação continuada dos professores da educação básica. Para que essas não funcionem como apêndices ou ações descartáveis dos sistemas de ensino, é urgente priorizar a formação dos formadores de professores, em cada âmbito local (MORAIS, 2006, p. 12-13).

Para concluirmos, gostaríamos de destacar a importância da realização deste estudo para o nosso processo de formação. Acreditamos que não seria possível compreender a complexidade das salas de aula de alfabetização sem recorrer aos princípios teórico-metodológicos da Etnografia Interacional e da abordagem histórico-cultural. Nossa percepção sobre o fenômeno educativo foi ressignificada ao longo de todo processo de análise e interpretação dos dados. Um processo colaborativo, mediado por múltiplos sentidos e significados da leitura.

Referências Bibliográficas

AGAR, M. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: Macmillan, 1994/ 2002.

AGAR, M. *An ethnography by any other name*. Forum: Qualitative Social Research, v. 7, n 4, 2006. Disponível : <<http://www.qualitative-research.net>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G. FERREIRA, A. T. B. F. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 38, maio/ago. 2008.

ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. In: WITTRICK, M. *The Handbook of research on teaching*. 3nd. Ed. New York: Macmillan, 1986.

ASMAR, L. T. *Níveis de escrita do adulto analfabeto*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1979/1997. p. 277-326.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BARROS, D. L. P. B. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In.: Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin. *Ensaio de Cultura*, 7. São Paulo: Edusp, 1994.

BATISTA, A. A. G. *et al. Capacidades da alfabetização*. v. 2. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização).

BATISTA, A. A. G. *et al. Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, fascículo 1, 2007.

BELO HORIZONTE. *Projeto Político-Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade da Educação Básica no nível de Ensino Fundamental – EJA*. Escola Municipal Honorina Rabello. Belo Horizonte: 2004.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2010.

BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB 11/2000)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2010.

BRASIL. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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.

CAFIERO, D. *Leitura como processo*. 1 ed. v. 1. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, L. C. Ditados & ditadores – Entendidos & entendedentes: algumas considerações sobre ditado, cópia e interpretação de texto na escola de primeiro grau. In: TASCÁ, Maria (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 94-101.

CAGLIARI, L. C. Linguagem: oralidade e escrita. In: *Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CAMERON, D. *Working with Spoken Discourse*. London: Sage Publications, 2001.

CARNEIRO, F. H. P. Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora, 2004.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. Práticas de Letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Ano 2, n. 20, p. 7-38. CIED – Universidade do Minho, 2007.

COLE, M. Culture and Cognitive Development in Phylogenetic, Historical, and Ontogenetic Perspective. In: *Handbook of Child Psychology*. New Jersey: Wiley, 2006, p. 636-678.

COLLINS, J. Instrução diferencial em grupos de leitura. In: COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLLINS, J; MICHAELS, S. Falando e escrevendo: estratégias discursivas e a aquisição da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS V (Hamburgo, Alemanha, 1997) *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/ UNESCO, 1999.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu: 30ª Reunião Anual da Anped. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social : CD-ROM, v. 1, 2007.

CURTO, L. M; MORILLO, M. M; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e Ler: Como as Crianças Aprendem e como o Professor pode Ensiná-las a escrever e a Ler*. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DI PIERRO, M. C. Transição de Paradigma na Educação de Jovens e Adultos: do ensino supletivo para a educação continuada ao longo da vida. In: Seminário de Educação, 2003, Embu. *Olhares Pedagógicos*, 2003. v. 1. p. 65-68.

ERICKSON, F. *What makes School Ethnography 'Ethnographic'?* *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, 1984. p. 51-66.

FARIA FILHO, L. M. *O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões*. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2010.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. A; JOBIM e SOUZA, S; KRAMER, S. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GEE, J; GREEN, J. Discourse analysis learning and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, n. 23, 1998, p. 119-169.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 70-83, 2000.

GOMES, M. F. C. *Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2004.

GOMES, M. F. C. *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*. Projeto de Pesquisa, Faculdade de Educação, UFMG, 2005.

GOMES, M. F. C; MONTEIRO, S. M. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: *Caderno do Formador*. Belo Horizonte. Ceale/FaE, UFMG, 2005

GOMES, M. F. C; DIAS, M. T. M; SILVA, L. P. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades da aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

GOMES, M. F. C; MORTIMER, E. F. Histórias Sociais e Singulares de Inclusão e Exclusão na Aula de Química. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n.133, jan.-abr. 2008.

GOMES, M. F. C; FONSECA, M. C. F; DIAS, M. T. M; VARGAS, P. G. (NO PRELO). Cultura, cognição e linguagem na constituição de práticas de leitura e escrita de adultos em processo de alfabetização. In: *Psicologia, Reflexão e Crítica*.

GOMES, S. S. *Limites e possibilidades do letramento escolar: Um estudo etnográfico das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

GREEN, J. L; BLOOME, D. Ethnography & Ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, F; HESTH, S; LAPP, D (Ed.). *A handbook for literacy educators: researching on teaching the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1997. p. 181-202.

GREEN, J; FRANQUIZ, M. & DIXON, C. *The myth of the objective Transcript: Transcribing as a Situated Act*. TESOL Quarterly, n. 31, Ano 1, 1997. p. 172-176.

GREEN, J. L; DIXON, C. e ZAHARLICK, A. Ethnography as a Logic of Inquiry. In: J. Flood, J., Lapp, D. e Squire, J. (Ed.) *The handbook for research in the teaching of the english language arts*. New Jersey: Erlbaum, 2002.

GREEN, J.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations – A sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex. 1981. p. 161-195.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualizações. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, p. M. (Org.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2002. p. 149-182.

GUSSO, A. M. Instituição escolar, letramento e alfabetização. In: VII ENCONTRO DO CELSUL. Florianópolis, 2006. *Anais...* Florianópolis, mimeo.

HEATH, S. B. Ethnographic in education: Defining the essentials. In: GILMORE, P.; GLATHORN, A. *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p.31-55.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge England; New York: Cambridge University Press, 1983.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. Leitura e produção de sentidos. In: *Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008

LAPLANE, A. F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, J. E. *Aquisição da escrita na alfabetização de adultos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

MACEDO, M.S.A.N; MORTIMER, E. F; GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 23 maio 2007.

MACIEL, F. I. P; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M.L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*, Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

MACIEL, F. I. P, BAPTISTA, M. C.; MOURÃO, S. M. *Criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

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, 2005.

MICHAELS, S. Apresentações narrativas: uma preparação oral para a alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. In: ELLENS, R. F. (Ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Press, 1984. p. 238-241

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfa-betização : Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf> Acesso em: 23 jan. 2011.

MOURA, M. P. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 101-114.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHEFFLIN, B. B (Ed.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, I. B . Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Jan. 2011. doi: 10.1590/S0104-40602007000100007.

OLIVEIRA, M. K. . Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. . In: III Conference for Sociocultural Research., 2000, *Anais da III Conference for Sociocultural Research*. Campinas, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre o desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B. e OLIVEIRA, M. K (orgs). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, p. 55-664, 1999.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

O´SAGAE, P. Um Gato, um Rato, uma coleção de jogos de linguagem. In: *Dobras de leitura*, Ano VI, n.º 27, 2005. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com>

/vitrine/200x/510mef.html>. Acesso em: 22 set. 2010.

PEREIRA, M. C. R. C. *Fracasso escolar e aprendizagem: leitura, linguagem oral, mediação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005.

PINO, A. "Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural". *Temas em Psicologia*, São Paulo: n. 2, p. 31-40, 1995.

RODRIGUES, P. C. A. *O letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o *Programa Ensino Médio em Rede*, Rede do Saber/SEE-SP para o *Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos*, CENPEC/SMESP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004. (Circulação restrita).

RUMBAUGH, D. M.; SAVAGE-RUMBAUGH, S; SEVCIK, R. Biobehavioral roots of language: A comparative perspective of chimpanzee, child, and culture. In: WRANGHAM, W.; MCGREW, W. C.; WAAL, F.; HELTNE, P. (Ed.). *Chimpanzee cultures*. Cambridge; Harvard University Press, 1994, p. 319-334.

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, 1992, p.119-150.

SAUNER, N. F. M. *Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados da imagem*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, 1998.

SEIBT, R. S. *A leitura e uma classe de alfabetização: o processo de construção de sentidos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SIMONS, H. D.; MURPHY, S. Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura. In: COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SLOMP, P. F. *Conceitualização da leitura e da escrita por adultos não alfabetizados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento. *Caderno do professor: alfabetização e seus desafios*. Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, 2004.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

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.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

VARGAS, P. G. *Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VÓVIO, C. L. *Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1993.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

XAVIER, C.F. 2009. Gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos. In: 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, Caxambu: 32ª Reunião Anual da Anped. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações*: CD-ROM, v. 1, 2009.

WELLS, G. A experiência linguística das crianças In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WILKINSON, L; SILLIMAN, E. Classroom language and literacy learning. In: M. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research*, v. III, p. 337-360, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Referências Livros Didáticos

PASSOS, L; REZENDE, M. L. P. *Caderno de Ortografia*. São Paulo: Ática, 1995.

ROCHA, G. *Português: uma proposta para o letramento: livro alfabetização*. São Paulo: Moderna, 1999, p. 23.

Livros de Literatura

MORAES, V. *A Arca de Noé*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

RIOS, R. *A vassoura da bruxa*. São Paulo: Moderna, 1991.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DESTINADO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELO

Título do Projeto: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br/ Tel: (31) 2551-0877

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos” que pretende investigar como a linguagem usada por você, seus colegas e sua professora na sala de aula influencia no seu aprendizado da leitura.

Realizaremos entrevistas individuais e coletivas que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado de entrevista será de 30 minutos. Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo e apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

As pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes do(a) professor(a), dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. A sua participação será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

Em caso de dúvida ou esclarecimento, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou

pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____, concordo em participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em fotografias e em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo. Eu receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) estudante: _____

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
Tel:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br
Tel:(31)2551-0877

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES DO CENTRO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DA UFMG

Título do Projeto: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br/ Tel: (31) 2551-0877

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos” que pretende investigar como a linguagem usada por alunos e professor(a) na sala de aula influencia o aprendizado da leitura.

Serão realizadas entrevistas individuais e coletivas agendadas com a professora. O tempo estimado de entrevista será de 30 minutos. Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo e apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

As pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes do(a) professor(a), dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. A sua participação de seu filho(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a identidade dele. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita qualquer identificação será revelada.

A participação seu filho(a) é voluntária. Os estudantes são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusarem a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Este estudo não envolve nenhum risco para a saúde mental ou física de seu filho (a).

Em caso de dúvida ou esclarecimento, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____, autorizo

meu filho(a) _____ a participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em fotografias e em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo. Eu receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito que meu filho(a) participe desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) estudante: _____

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
Tel:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br
Tel:(31)2551-0877

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DESTINADO À ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELO

Título do Projeto: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br/ Tel: (31) 2551-0877

Professores (as) e alunos (as) da escola sob sua direção estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que visa investigar e analisar o papel da linguagem em uso pelos sujeitos no processo de apropriação da leitura em salas de aula de crianças e jovens e adultos. Este estudo poderá contribuir para a melhoria do ensino da língua.

Em caso de dúvida, a direção da escola pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Se professores (as) e alunos (as) de sua escola concordarem em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes dos (as) professores (as), dos alunos (as) e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos. Caso a escola participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual.

Serão realizadas entrevistas conduzidas pela pesquisadora Maíra Tomayno de Melo Dias que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado de entrevista é de 30 minutos.

A participação é voluntária. Cada estudante é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição. Caso o (a) professor (a) decida deixar de participar da pesquisa, esta será suspensa.

Nem os (as) professores (as) nem qualquer funcionário da escola, incluindo coordenadores (as) e diretor (a) e vice-diretor (a) terão conhecimento sobre quais estudantes se recusaram a participar do estudo, evitando qualquer possível implicação para sua avaliação de seu desempenho escolar.

Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras

terão acesso a esses registros.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que os estudantes encontram normalmente em seu dia-a-dia.

Caso algum estudante não assine o termo de consentimento para participar dessa pesquisa, nenhuma atividade executada por ele será recolhida para análise. Os estudantes são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa junto às pesquisadoras.

Participante:

A pesquisadora Maíra Tomayno de Melo Dias, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) diretor(a): _____

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
Tel:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br
Tel:(31)2551-0877

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DESTINADO À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRO PEDAGÓGICO DA
UFMG

Título do Projeto: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br/ Tel: (31) 2551-0877

Professores (as) e alunos (as) da escola sob sua direção estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que visa investigar e analisar o papel da linguagem em uso pelos sujeitos no processo de apropriação da leitura em salas de aula de crianças e jovens e adultos. Este estudo poderá contribuir para a melhoria do ensino da língua.

Em caso de dúvida, a direção da escola pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Se professores (as) e alunos (as) de sua escola concordarem em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes dos (as) professores (as), dos alunos (as) e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos. Caso a escola participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual.

Serão realizadas entrevistas conduzidas pela pesquisadora Maíra Tomayno de Melo Dias que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado de entrevista é de 30 minutos.

A participação é voluntária. Cada estudante é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição. Caso o (a) professor (a) decida deixar de participar da pesquisa, esta será suspensa.

Nem os (as) professores (as) nem qualquer funcionário da escola, incluindo coordenadores (as) e diretor (a) e vice-diretor (a) terão conhecimento sobre quais estudantes se recusaram a participar do estudo, evitando qualquer possível implicação para sua avaliação de seu desempenho escolar.

Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que os estudantes encontram normalmente em seu dia-a-dia.

Caso algum estudante não assine o termo de consentimento para participar dessa pesquisa, nenhuma atividade executada por ele será recolhida para análise. Os estudantes são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa junto às pesquisadoras.

Participante:

A pesquisadora Maíra Tomayno de Melo Dias, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) diretor(a): _____

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
Tel:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br
Tel:(31)2551-0877

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DESTINADO AO PROFESSOR DA ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELO

Título do Projeto: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Tomayno de Melo Dias

e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br/ Tel: (31) 2551-0877

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar e analisar o papel da linguagem em uso pelos sujeitos no processo de apropriação da leitura em salas de aula de crianças e jovens e adultos. Poderá também contribuir para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem da leitura mais significativo para todos os envolvidos.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Se você concordar em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes do (a) professor(a), dos alunos e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.

Serão realizadas entrevistas agendadas pela pesquisadora de acordo com sua disponibilidade.

Caso você participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual de trabalho.

Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

A sua participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

A pesquisadora Maíra Tomayno de Melo Dias, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”. Eu concordo em participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em fotografias e em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
Tel:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br
Tel:(31)2551-0877

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DESTINADO AO PROFESSOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRO
PEDAGÓGICO DA UFMG

Título do Projeto: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br/ Tel: (31) 2551-0877

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar e analisar o papel da linguagem em uso pelos sujeitos no processo de apropriação da leitura em salas de aula de crianças e jovens e adultos. Poderá também contribuir para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem da leitura mais significativo para todos os envolvidos.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Se você concordar em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes do (a) professor(a), dos alunos e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.

Serão realizadas entrevistas agendadas pela pesquisadora de acordo com sua disponibilidade.

Caso você participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual de trabalho.

Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

A sua participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica

sem qualquer punição.

Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

A pesquisadora Maíra Tomayno de Melo Dias, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado: “O papel da linguagem no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”. Eu concordo em participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em fotografias e em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
Tel:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Maíra Tomayno de Melo Dias
e-mail: maira_tmd@yahoo.com.br
Tel:(31)2551-0877