

MARIA EMÍLIA ALMEIDA DA CRUZ TÔRRES

**A LEITURA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO:
O PROCESSO DE ENGAJAMENTO EM PRÁTICAS IDEOLÓGICAS DE
LETRAMENTO**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do título
de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Dra. Sylvia Bueno Terzi

**CAMPINAS
2009**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Tôrres, Maria Emília Almeida da Cruz.

A leitura do professor em formação : o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento / Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Sylvia Bueno Terzi.

T7
59
L Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento - História. 2. Leitura. 3. Formação de professores. I. Terzi, Sylvia Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Teachers in continuing professional development and their reading: the process of engagement in ideological practices.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy history; Reading; Teachers continuing professional development.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi (orientadora), Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto, Profa. Dra. Inês Signorini, Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi e Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro. Suplentes: Profa. Dra. Lívia Suassuna, Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato e Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias.

Data da defesa: 17/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Sylvia Bueno Terzi



Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi



Maria Angélica Lauretti Carneiro



Ana Lúcia Guedes Pinto



Inês Signorini



Lívia Suassuna

Marcelo El Khouri Buzato

Eveline Mattos Tápias Oliveira

IEL/UNICAMP

2009

À minha família, constante porto seguro, pela compreensão da ausência.

Às professoras alfabetizadoras, minha admiração, de modo muito especial.

AGRADECIMENTOS

- À Profa. Sylvia Terzi, por me ensinar a percorrer os caminhos do letramento. Pela presença incansável. Pelo meu crescimento acadêmico e profissional. Minha eterna gratidão.
- À Profa. Inês Signorini, Denise Bértoli, Raquel Salek, Ana Lúcia Guedes-Pinto, Maria Angélica Carneiro, pelas contribuições essenciais ao longo desta jornada.
- À Profa. Maria Aparecida Lopes Rossi e Eveline Mattos Tápias pela gentileza em aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.
- À Profa. Maria Angélica, pelo apoio incondicional em fazer nascer este projeto.
- Ao Prof. Marcelo Buzato, pelo desprendimento e compreensão.
- À Profa. Lívia Suassuna, pela disponibilidade em me auxiliar nas questões metodológicas.
- Ao velho amigo e prof. Amadeu Marques, por me socorrer nas traduções.
- Aos funcionários do IEL, em especial Cláudio Rose e Gabriel, pela atenção e acolhimento.
- Aos amigos e colegas Cosme Batista, Samuel Campos, Denilson, Cláudia Hoffman, Joana de São Pedro, Júlia, Jane, Carmi, por fazerem parte da minha história.
- À amiga Márcia Terra, pelo caminhar lado a lado ao longo deste percurso. Pela fecunda amizade. Sempre.
- À PUC-Minas, por me possibilitar realizar este sonho.
- Aos colegas da PUC – Poços de Caldas, Marília Tose, Maria José Scassiotti e Francisco de Oliveira pela amizade, compreensão e ajuda em meus momentos difíceis.
- À Amanda, Maria Luiza, Isabela e Cecília, ao Mário Henrique, Daniel e Dalmo, por darem razão à minha vida. À Daniele, Erika e Sheila, pelo carinho e afeto.
- Ao Clóvis pela paciência, abnegação e apoio.
- Às professoras que participaram desta pesquisa, pelo desprendimento e dedicação.

"Ora, uma vez que nós não somos especialistas, entendo que devemos conduzir a investigação da mesma forma que o faríamos, se alguém mandasse ler de longe letras pequenas a pessoas de vista fraca, e então alguma delas desse conta de que existiam as mesmas letras em qualquer outra parte, em tamanho maior e numa escala mais ampla. Parecer-lhes-ia, penso eu, um autêntico achado que, depois de lerem primeiro estas, pudessem então observar as menores, e ver se eram a mesma coisa."

Platão: A República

RESUMO

Este trabalho em Linguística Aplicada tem como tema a elaboração da concepção de leitura como prática social, por um grupo de professoras da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais. O objetivo é investigar as mudanças nas práticas de letramento desenvolvidas pelas professoras, ao serem expostas a uma visão de leitura que concebe o texto como objeto constituinte das práticas sociais. Privilegiando-se um contexto de ensino que focaliza, portanto, o modelo ideológico de letramento, procurou-se analisar, pelos fenômenos que se manifestaram nessas práticas, como essas professoras elaboram a mesclagem dos discursos teórico-acadêmicos ou Secundários, em face aos escolares e aos Primários, ao caminharem em direção à aceitação do modelo de leitura proposto.

Os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram as análises se sustentam nas teorias do letramento preconizadas pelos New Literacy Studies. Para a introdução do conceito de prática de letramento e para se analisar o histórico de letramento das professoras recorreu-se à Teoria Social do Letramento, que aliada às noções de Discurso, como o engajamento do indivíduo aos modos de pensar e agir dos grupos sociais configuraram os aportes conceituais que nortearam as observações sobre os movimentos desenvolvidos ao longo do processo de elaboração da concepção de texto como objeto social.

Concluiu-se que as professoras desenvolvem modelos variados de letramento, que ora revelam transformações de movimentos anteriores e ora os reproduzem, conforme a atuação dos fatores determinantes no momento. A oscilação entre esses modelos se deveu às influências de suas condições de letramento. Verificou-se que, ao final do curso, em grau maior ou menor, houve mudanças em suas práticas, e indicaram uma aceitação e engajamento à concepção de texto como objeto social.

Palavras- chave: história de letramento – leitura – formação de professores

ABSTRACT

The theme of this work on Applied Linguistics is to elaborate on the concept of reading as a social practice, an assignment developed by a group of teachers who work for municipal schools in a town in the state of Minas Gerais. It aimed to investigate the changes in the literacy practices developed by such teachers, as they came into contact with an approach to reading that states the text is the constituent object of social practices. As the ideological model of literacy is the focus in that teaching environment, the analysis took into account the phenomena that occurred during those practices and how those teachers use the blending of the theoretical-academic or Secondary Discourses, with the schooled and the Primary ones, as they go along towards accepting the proposed reading model.

The theoretical-methodological bases underlying the analyses follow the literacy theories recommended by the New Literacy Studies. To introduce the concept of literacy practice and also for analyzing the teachers' literacy history, it was decided to adopt the Social Theory of Literacy, a theory that encompasses the notions of Discourse, such as the engagement of the individual in the ways of thinking and acting of particular social groups, and that shape the conceptual contributions guiding the observations made on the movements developed throughout the process of elaborating the concept of text as social object.

The conclusion was that the teachers develop several literacy models, sometimes revealing changes in former movements, some other times simply reproducing them, according to determining factors of the moment. Those models varied according to the influences of their literacy condition. It has been concluded that after completion of the course in a bigger or less degree there were changes in their practices, and they indicate an adhesion and engagement to the concept of text as a social object..

Key-words: literacy history – reading – teachers' formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - OS ESTUDOS DO LETRAMENTO – BREVE PERCURSO HISTÓRICO	11
1.1 Os Novos Estudos do Letramento – Influências, Contribuições e Abrangência.....	15
CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	17
2.1 Os modelos de letramento.....	20
2.1.1 O modelo autônomo.....	20
2.1.2 O modelo ideológico.....	22
2.2 Os eventos e as práticas de letramento.....	27
2.3 A Teoria Social do Letramento e a metáfora da ecologia.....	28
2.4 A Teoria dos Discursos de Gee	36
CAPÍTULO 3 - A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	43
3.1 O texto como objeto social.....	49
3.2 O ensino da leitura.....	55
3.3 As funções da leitura.....	58
CAPÍTULO 4 - CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	63
4.1 O percurso metodológico.....	66
4.2 A metodologia da pesquisa.....	69
4.2.1 o contexto da pesquisa	70
4.2.2 Os sujeitos da pesquisa	72
4.3 A metodologia de análise.....	74

CAPÍTULO 5 - GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
5.1 As histórias de letramento das professoras.....	78
5.1.1 Professora A1.....	78
5.1.2 Professora A2.....	86
5.1.3 Professora A3.....	90
5.2 Encontros iniciais da pesquisadora e percepções sobre as concepções de letramento dos sujeitos	95
5.2.1 As primeiras aulas da pesquisadora.....	96
5.3 Análise da fase de diagnóstico da situação de letramento das professoras.....	108
 CAPÍTULO 6 - OS DEMAIS ENCONTROS DA PESQUISADORA E AS AULAS DAS PROFESSORAS.....	 127
6.1. O encontro posterior.....	131
6.2 O próximo encontro: adequações e alinhamentos.....	131
6.3 Os encontros seguintes.....	143
6.4 Período subsequente: os fenômenos encontrados	146
6.5 As auto avaliações iniciais das professoras.....	165
6.6 Os encontros posteriores	166
6.7 O encontro seguinte: discussão das atividades do período subsequente.....	168
7. Aulas das professoras - período final.....	170
8. As auto-avaliações finais das professoras.....	184
 CAPÍTULO FINAL: Conclusões	 181
 REFERÊNCIAS	 191
 ANEXOS	 201

INTRODUÇÃO

Este trabalho em Lingüística Aplicada teve como tema a elaboração da concepção de leitura como prática social, por um grupo de professoras da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais.

O interesse temático desta tese nasceu da observação, como docente de ensino superior do curso de Pedagogia, cujos alunos já são, em sua grande maioria, professores municipais, que o modelo de leitura valorizado por esses profissionais se ancora em um modelo utilitarista, em que o texto na escola ora se presta como pretexto para a verificação dos seus componentes lingüísticos, ora para exercícios de interpretação que se restringem à explicitação da semântica do texto, e ora como motivação e padrão para a redação.

Encontramos eco para nossas observações nas palavras de Lajolo (1985, p.54), quando afirma que “muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso ao texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo”.

Ancorando-nos em experiências pessoais, acreditamos que há ainda na escola uma inapropriada concepção de leitura e de função do texto, o que acaba por contribuir inegavelmente para o pouco nível de letramento dos alunos, e aponta que a qualidade de ensino oferecida em nossas escolas ainda está longe do desejável.

Em meio a diversos fatores que preponderam para essa situação atual, como os de ordem política e econômica, nossa vivência docente indica, entretanto, que uma das principais causas para o insucesso na promoção do letramento em contexto escolar possa estar no inadequado ensino da leitura.

Nossas observações nos levam também a crer que alguns professores têm concepções bastante vagas e difusas acerca do fenômeno, pois, ao serem solicitados a verbalizarem o que entendem sobre letramento, referem-se a ele por metáforas, como a clássica “visão de mundo”, mas em nenhum momento o relacionam aos usos e funções da escrita nas práticas sociais.

As atividades de leitura propostas por esses alunos-professores, com raras exceções,

são reproduções de modelos de letramento que, via de regra, não consideram o texto em sua função social, pois analisam-no desvinculado das práticas de letramento familiares dos alunos e das diversas práticas discursivas das instâncias letradas, o que faz com que o ensino da língua se torne apenas mais um objeto escolar a ser aprendido, em meio a tantos outros priorizados na escola.

Sobre esse aspecto Gee (2005) assevera que o letramento não pode ser dissociado da prática social, não podendo, portanto, ser abstraído do contexto sócio-histórico, e adiciona que cabe à escola fazer a mediação entre as comunidades e as instituições sociais e seus letramentos, mas afirma que apesar de que deveria ser este o papel da escola, ela não o tem desempenhado de modo eficaz.

O desejo de mudar esse modelo reducionista no ensino de leitura estimulou-nos a realizar esta pesquisa. Para que a executássemos, propusemos à Secretaria de Educação do município, um curso de formação continuada para um grupo de professoras, com o objetivo de expô-las à concepção de leitura como prática social. Sob essa perspectiva, a proposta favorece uma visão em que o texto é assumido não apenas como objeto lingüístico, mas também como um elemento constitutivo das práticas de escrita da sociedade e, portanto, como um objeto social.

Acreditamos que ao assim procedermos, levamos às professoras a compreensão de que a leitura, por envolver múltiplos fatores além dos lingüísticos, é uma ação social complexa, em que o texto é parte desse ato, por ser um objeto presente no mundo e na vida cotidiana dos cidadãos, e que reflete os valores, as ações e os discursos dos grupos sociais que compõem a sociedade, o que o faz ser objeto constituinte das práticas de escrita valorizadas nas comunidades por onde circula.

A nosso ver, essa visão de texto é a chave-mestra para se levar o aluno a desenvolver uma relação com a escrita que vai muito além do conhecimento do código da língua, pois lhe permite saber usá-la nas situações de comunicação, propiciando-lhe que se torne para ele um poderoso “instrumento auxiliar da inclusão social” (TERZI, 2007, p.2).

Nessa vertente epistemológica, o professor é levado a compreender que letrar seus alunos é fazê-los perceber a leitura e a escrita como fenômenos que existem nas práticas

sociais das diversas esferas discursivas letradas, e que lhe cabe, portanto, expô-los a uma gama de diferentes práticas, para que possam transitar mais emancipadamente por contextos que demandem o conhecimento de diferentes formas escritas da língua.

A esse respeito, as reflexões de Rojo (2007a, p.3) chancelam as nossas, ao considerar que a sociedade, por estar passando por profundas mudanças em relação à globalização e à rapidez da informação, devido ao desenvolvimento da tecnologia e das novas formas de comunicação que alavancam também mudanças tanto nas mídias, como nos modos como circulam as informações, demanda dos indivíduos o conhecimento de uma multiplicidade de práticas de letramento, que vão surgindo num mundo cada vez mais logocêntrico.

Por compreendermos a escrita como uma tecnologia a serviço do indivíduo na sua relação com as práticas de linguagem da sociedade e, portanto, rejeitarmos uma visão de escrita apenas como aquisição cognitiva individual, e que permeia as ideologias escolares, acreditamos que auxiliar o professor a estabelecer uma relação com a escrita que difere dessa visão, é um caminho viável para fortalecer seu próprio letramento e alavancar o letramento do aluno.

A preocupação em fortalecer o letramento do professor é compartilhada por Terzi (2007, p.82), ao afirmar que para se promover o letramento do aluno, deve-se investir, em primeira instância, no letramento do professor, pois acredita que “o sucesso dos professores, tanto no ensino a jovens e adultos, quanto em salas infantis, está intimamente ligado às suas condições de letramento”, e conclui que “quanto mais letrado for o professor, este terá, certamente, mais condições de letrar seus alunos”.

Assim, alavancar as condições de letramento do professor e oferecer-lhe condições de letrar seus alunos é, certamente, levá-lo a compreender o fator social como a grande variável na abordagem ao texto escrito.

Ao concebermos o texto como objeto social, evidenciamos nossa opção por um modelo de letramento que valoriza as práticas contextualizadas da escrita, por compreendemos que estas são enformadas pelos valores, atitudes e crenças que permeiam o uso da escrita pelos indivíduos ou comunidades que dela se utilizam.

Essa concepção de letramento alinha-se ao modelo a que Street (1984, 2003) chamou de ideológico, por considerar que existem diferentes e múltiplos letramentos que, por sua vez, são constituídos pelos Discursos (GEE, 1996, 2005) dos diversos grupos sociais a que pertencem os indivíduos, nos quais se engajam para interagir no momento da ação social.

Dentro desse arcabouço conceitual, o conceito de práticas de letramento é central e importante base heurística para o modelo ideológico, pois revelam os modos particulares do uso da linguagem dentro das práticas sociais, permitindo ao pesquisador conhecer como as pessoas usam o letramento nas suas atividades cotidianas de leitura e escrita.

Sendo, portanto, as práticas de letramento os usos individuais da linguagem, entende-se o letramento como um fenômeno socialmente situado, o que nos leva a considerar que influências locais, sociais e históricas poderão, inegavelmente, incidir nas práticas particulares dos indivíduos e/ou comunidades.

Nesse sentido, consideramos que essas influências podem atuar nas práticas dos professores, quando expostos a uma concepção de letramento que se distancia das concepções escolares, cuja principal característica é “o ensino da escrita desvinculado da escrita que circula no cotidiano das pessoas”, como afirma Terzi (2006, p. 18).

Por compartilhar da visão de que diversas influências podem incidir no letramento do professor, a autora vai além, quando enfatiza a importância de se analisarem suas práticas de letramento a partir, também, de suas histórias de leitura, pois compreende que estas podem ser um forte elemento influenciador na elaboração da concepção de letramento como prática social.

Em comunicação pessoal¹ Street corrobora as afirmações de Terzi, ao asseverar que, ao se tratar do letramento do professor em formação e suas ações didáticas, o melhor caminho para que se compreenda como e porque os professores desenvolvem suas práticas particulares de letramento é partir da observação das estruturas em que se dão e que formatam essas práticas em suas aulas, e analisá-las à luz das possíveis influências,

1 A expressão “comunicação pessoal” será doravante utilizada nesta tese, para nos referirmos às concepções, crenças ou pontos de vista que nos foram transmitidas pessoalmente pelos autores.

representações e ideologias do contexto social e histórico que podem ter atuado e/ou que atuam em seu percurso de aquisição de letramento.

Daí formularmos como hipótese inicial para direcionar esta pesquisa, a de que, no trabalho com a leitura, as práticas de letramento desenvolvidas pelas professoras são grandemente influenciadas e possivelmente determinadas por suas condições de letramento, que são as concepções de letramento já internalizadas, as atitudes frente ao letramento, o conhecimento, os usos e crenças que as professoras atribuem ao letramento, como acentua Terzi, em comunicação pessoal.

Acreditamos, então que o processo de apropriação e conseqüente adesão à concepção por nós proposta, dependeu em grande medida, das condições de letramento das professoras.

Entendemos que o letramento escolar, a que Street (1984) chama de letramento autônomo, aliado às representações de leitura e escrita que as professoras trazem de suas histórias de leitura e que nos indicam, enfim, suas condições de letramento, podem ser fatores preponderantes na elaboração da concepção de leitura como prática social, pois acreditamos que incidem nas práticas que propõem em suas atividades com o texto escrito.

A partir desse cenário argumentativo, colocamos para orientar esta pesquisa:

Objetivo geral

Analisar nas/pelas das práticas de letramento propostas pelas professoras em suas atividades de leitura, se elas adotam e como adotam uma visão de leitura em que o texto é assumido como objeto social.

Questões de pesquisa

Para que se alcançasse esse objetivo, era necessário que se investigasse nesse percurso:

1. Qual é o histórico de letramento das professoras?.
2. Qual é a situação inicial de letramento das professoras ao chegarem ao curso?
(quais práticas de letramento desenvolviam).
3. Como essas práticas se alteraram com a leitura de textos acadêmicos e com as aulas teórico-práticas a que foram expostas durante o curso?
4. Como elaboraram a mesclagem de Discursos: os Primários, em que se socializaram na língua materna, os Secundários ou escolares, que já têm internalizados, e os acadêmicos?
5. Quais foram os efeitos dessa mesclagem verificados nas mudanças ocorridas nas práticas de letramento desenvolvidas pelas professoras?

Creemos que ao final da pesquisa foi possível observar que houve mudanças nas concepções de leitura das professoras e quais foram essas mudanças, o que nos levou a perceber em suas práticas de letramento, os efeitos produzidos pela mesclagem dos Discursos já internalizados com os novos Discursos a que foram expostas ao longo no curso.

A relevância dessa investigação está em nos fazer compreender algumas razões das oscilações, conflitos e resistências que ocorreram nas atividades propostas pelas professoras, ao procurarem aderir a um modelo de letramento que difere dos modelos escolares tradicionais, mas que acreditamos ser o mais adequado para uma mudança nos resultados atuais do ensino.

Ao expormos as professoras às nossas concepções, esperávamos uma aceitação e adesão aos nossos Discursos, ou seja, que fossem capturadas por ele (GEE, 2005, p.149), e como aderir a um Discurso significa se engajar “nos modos de ser, agir e pensar”, como enfatiza o autor, consideramos nessa adesão um alinhamento às crenças, valores e atitudes por nós veiculadas.

Observamos, entretanto, que as concepções introduzidas recentemente não foram incorporadas às suas atividades pedagógicas de forma automática, pois sabemos que a assimilação e aceitação dos novos Discursos teórico-acadêmicos demanda um tempo de elaboração, e porque acreditamos que a aceitação de qualquer nova teoria implica um

processo que pode fazer eclodir conflitos e resistências. Assim também compreendemos que a aceitação de uma nova perspectiva teórico-conceitual, como a introduzida no curso, tenha implicado a ocorrência de disjunções entre os novos Discursos e os já internalizados e, algumas vezes, uma possível não aceitação deles.

Percebemos, ainda, que vários fatores incidiram nesse percurso, fazendo com que algumas professoras evidenciassem em suas atividades práticas de letramento que ora se aproximavam mais de modelos que privilegiam práticas autônomas de letramento, e ora se aproximavam mais do modelo que valoriza as práticas socialmente contextualizadas ou ideológicas.

Pudemos verificar, então, que os valores, as percepções e os propósitos refletidos nas atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras estavam diretamente relacionadas ao seu histórico de leitura, e que este deu formato às suas práticas de letramento atuais, o que nos apontou a relação das professoras com a escrita, que em nossa tese, é o elemento fundador da nossa concepção de letramento, desenvolvida por Terzi (2007, p.3) e aqui assumida como sendo:

A relação que uma comunidade estabelece com a escrita nas interações sociais, relação de uso e de conhecimento das significações e das relações de poder que envolvem esse uso, compreendendo-se que essa relação pode ser mais ampla ou menos ampla, mais profunda ou mais superficial conforme o uso maior ou menor da escrita; conforme o conhecimento das situações sociais que envolvem esses usos, do significado que tais situações têm para a comunidade, das formas que o texto escrito pode ter para uma dada função social, das relações de poder que influenciam todo uso social da escrita; conforme a valorização dessa modalidade da língua, e as crenças sobre ela.

Os motivos pessoais que me levaram a investigar esses fenômenos se deram pelo fato de que, mesmo compreendendo que o engajamento nos novos Discursos teórico-acadêmicos não seja um processo simples e natural, tenho observado, em minha prática docente, que os professores, ao serem a eles expostos, desenvolvem práticas de letramento para suas aulas de leitura bem diversas das que eu esperava que desenvolvessem.

A insatisfação com minha atuação docente despertou-me o desejo de procurar compreender, pelos fenômenos encontrados nas práticas de letramento que desenvolveram

em suas atividades, porque as professoras pesquisadas fazem o que fazem, ou seja, porque optam por uma determinada prática ou por outra, ao procurarem aderir às novas visões de texto e leitura.

Era, então, meu grande desafio de ordem prática, conhecer como os professores elaboram essas novas concepções, e os efeitos dessas elaborações nas suas atividades didáticas.

Conhecer os movimentos que executam, suas oscilações entre modelos, seus recuos e avanços, me oportunizaria compreender como elaboram esse entrelaçamento de Discursos, que se reflete, certamente, nos modelos de letramento que daí surgem e, ao conhecer alguns desses movimentos, me oportunizaria também fazer os necessários ajustes e adequações nos meus planos de ensino.

Os dados da pesquisa foram gerados primeiramente a partir da análise do histórico de letramento dos professores, pois como enfatizam Terzi e Street, em comunicação pessoal, são elementos essenciais para se analisarem as relações particulares que os indivíduos estabelecem com a escrita no momento da interação social.

Posteriormente, foram analisadas as atividades de leitura propostas, em que procuramos focalizar os fenômenos que podem vir a incidir no processo de elaboração da mesclagem entretecida entre os discursos escolares, os Discursos Primários, em face aos Discursos acadêmicos ou Secundários, conforme aceção de Gee (2005), que são as práticas de linguagem da esfera pública, ou seja, das diversas esferas da sociedade que compõem os diferentes grupos sociais letrados.

Este trabalho se justifica primordialmente por contribuir para os estudos etnográficos do letramento que focalizam o professor e sua formação, pois observa os movimentos dos professores ao desenvolverem práticas de letramento que valorizam a abordagem social na prática da leitura.

A percepção dos fenômenos que ocorrem nesses movimentos é sobretudo importante, pois auxiliará os cursos de formação a terem uma visão mais sensível em relação aos modos particulares que os professores desenvolvem em direção ao novo modelo.

Além disso, acreditamos que esse conhecimento poderá proporcionar uma revisão nos programas de formação de professores, para que, ao se introduzirem nestes, a concepção de leitura como prática social, se tenha mais sensibilidade para se compreender por que os professores agem do modo como agem, ao serem expostos às novas teorias.

No primeiro capítulo deste trabalho, delineamos um breve percurso histórico do fenômeno do letramento, situando-o dentro das diversas disciplinas que sobre ele têm se debruçado. Situamos a visão cognitivista de letramento que dominou as teorias sobre aquisição da escrita em décadas anteriores, e a introdução do componente social como o grande divisor de águas nos estudos do letramento.

No segundo capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, e foram discutidas as concepções do modelo ideológico, de Street (1984, 1993, 1995, 2006) que, juntamente com a Teoria Social do Letramento de Barton e Hamilton (1998) e a teoria dos Discursos de Gee (1990, 1996, 2005) formaram os pilares conceituais e instrumentos que nortearam nossas observações sobre as produções das professoras.

No capítulo seguinte, apresentamos nossa concepção de leitura como ação social e texto como parte desse ato, ou seja, argumentamos a favor de uma assunção de texto como objeto social. Nesse vértice teórico procuramos também apontar a importância do ensino da leitura, partindo do pressuposto de que é função da escola socializar o aluno nas práticas de escrita das esferas discursivas que estão além dos muros da escola, de modo que o conhecimento da escrita em seus usos e funções venha a tornar o aluno um cidadão mais crítico e, principalmente, mais emancipado, por saber se expressar por escrito em todas as situações sociais em que se vir inserido.

No quarto capítulo, caracterizamos esta pesquisa como qualitativo-interpretativista por abordar os fatos em seu meio natural e por levar em conta os aspectos subjetivos do comportamento humano, como sugere André (1995), e de cunho etnográfico advogado por pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, por oportunizar serem as ações humanas interpretadas a partir do ponto de vista dos participantes, bem como as ações do próprio pesquisador, para que a realidade fosse compreendida dentro dos contextos reais em que ocorriam.

No quinto capítulo apresentamos como os dados foram gerados, para que se pudéssemos proceder à análise prospectiva dos fenômenos que poderiam se manifestar nas atividades das professoras, ao optarem por desenvolver práticas de letramento que se aproximassem sobremaneira da visão de texto como objeto social, por nós entendido como pressuposto fundamental das concepções do modelo ideológico. Para tanto, propusemos uma triangulação dos dados a partir das histórias de letramento das professoras e das suas aulas, e trazemos as aulas dadas pela pesquisadora como instrumento auxiliador na análise dos dados, e complementar nessa triangulação.

No sexto capítulo apresentamos as aulas das professoras, seguidas de nossas análises. Apresentamos também a fase de diagnóstico das condições de letramento das professoras ao chegarem ao curso, ou Período Inicial em que se mostraram as práticas de letramento que apresentaram nas suas primeiras atividades de leitura. Elencaram-se as demais aulas das professoras e suas análises, referentes aos períodos chamados de Subseqüente e Final, em que se mostraram os fenômenos evidenciados nos movimentos entre modelos variados de letramento. Neste capítulo ficaram evidenciados os efeitos da mesclagem dos Discursos Primários com os Secundários, em face aos teórico-acadêmicos,

Como parte final deste trabalho, apresentamos as conclusões a que chegamos em nossa investigação, esperando que contribuam para uma reflexão sobre os modos particulares de elaboração da leitura como prática social, em programas que visem à formação do professor.

CAPÍTULO 1 - OS ESTUDOS DO LETRAMENTO – BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Diversas disciplinas das ciências sociais como a Educação, a Psicologia e a Antropologia têm sido terreno fértil para estudos do letramento. Entretanto, por ser um fenômeno que se refere à aquisição e aos usos da língua escrita, tornou-se território da Lingüística, especialmente da Aplicada.

Historicamente, os anos setenta marcaram uma época em que os estudos científicos que se referiam a questões sobre a língua escrita centravam-se numa visão dicotômica entre oralidade e escrita, e focalizavam primordialmente investigações sobre as características, diferenças e relações dessas modalidades, que eram analisadas, segundo Besnier, citado por Street (2001), a partir da correlação entre suas estruturas lingüísticas particulares, bem como de padrões como nível de formalidade e contextos de comunicação.

O surgimento desses estudos se deu quando oralidade e língua escrita foram incorporadas a pesquisas socioculturais interessadas em observar o impacto da introdução da escrita em culturas de tradição basicamente oral, e que tinham como questão central verificar as características dessas duas modalidades, estabelecendo correlações entre esses usos da língua, e seus efeitos na produção do conhecimento do indivíduo.

As teorias que nasceram dessas pesquisas compõem um conjunto de concepções do campo da psicologia e da antropologia a que se chamou de A Grande Divisa, ou como sugerem Dávila e Reder (2005) Tese do Letramento, que postulavam haver diferenças fundamentais no desenvolvimento cognitivo entre indivíduos e sociedades que se utilizam da escrita, daqueles cujo repertório de comunicação se restringe à modalidade oral da língua.

Um dos trabalhos seminais que deram surgimento a essa vertente epistemológica foi o de Goody (1963) [1968], que verificou em suas pesquisas realizadas em algumas culturas da África, que a escrita era usada apenas em situações restritas, reconhecendo que em diferentes sociedades e épocas, esse sistema tem certamente diferentes implicações sociais.

Por vir o autor de uma tradição que concebe a escrita e a oralidade em seu desenvolvimento filogênico, suas abordagens focalizam “essencialmente a questão das qualidades intrínsecas da natureza da escrita” (TÔRRES, 2003), e sugere que a oralidade é uma modalidade de comunicação que precede as formas escritas.

Nessa linha de pensamento, Havelock (1963) [1982] propõe que a introdução da escrita alfabética na Grécia Antiga trouxe uma mudança na construção do pensamento, observando que este passa de uma fase pré-lógica para uma fase de racionalidade na aquisição do conhecimento, quando incorporado a procedimentos elaborados, ocasionando mudanças significativas nos processos intelectuais dos indivíduos, como as abstrações e a categorizações². Assevera também que a difusão da escrita permitiu o surgimento da filosofia e da história, da evolução das instâncias dominantes como o direito, a ciência e a literatura e, como salienta Gellner, ecoado em Street (1993), proporcionou uma maior conscientização individual da identidade nacional.

Para os teóricos da Grande Divisa, as significativas diferenças na cognição e no uso da linguagem são conseqüências do letramento, por compreenderem que a aquisição da escrita traz amplas conseqüências no uso da linguagem e nos modos de raciocínio, como linguagem mais abstrata em oposição à contextualmente dependente, pensamento lógico, crítico e científico em oposição ao pensamento irracional e história em oposição ao mito.

Grandemente influenciada pelo estruturalismo nas ciências sociais, as concepções dos estudiosos dessa fase histórica clamam pela superioridade cognitiva dos indivíduos e sociedades que conhecem a escrita, e impingem uma marca indelével de primitivos e pré-lógicos àqueles que não foram expostos a essa modalidade da linguagem.

Em conseqüência dessa visão marginalizadora que se criou para as sociedades ocidentais, criou-se também o que Graff (1979) denominou de Mito do Letramento, por atribuir uma gama de qualidades e efeitos cognitivos positivos ao fenômeno, e por relacionar o aumento do letramento e seus impactos com desenvolvimento econômico e progresso social das nações.

2 Para um estudo mais profundo sobre os impactos da escrita na cultura e na educação da Grécia Antiga, sugerimos a leitura da obra “Preface to Plato” de Eric Havelock.

Entretanto, o autor argumenta que esse mito não se sustenta, ao citar o caso exemplar da Suécia, que, apesar de já ter uma sociedade alfabetizada no século XVIII, não era desenvolvida economicamente como outros países, assim como o Canadá, que mesmo tendo levado a termo um programa de alfabetização em massa, não vivenciou um avanço econômico significativo que pudesse ser atribuído à introdução da escrita na sociedade.

Tôrres (2003, p.21) cita que “sob diferentes óticas, esses pesquisadores questionam a crença do potencial unificador e universal da aquisição da escrita através da alfabetização e sua relação com os avanços tecnológicos, cognitivos e sociais por que tem passado a humanidade”.

O grande questionamento sobre os estudos que concebiam uma correlação natural entre a escrita e o pensamento lógico partiu de contestações de Silvia Scriber e Michael Cole (1981) que, ao realizarem pesquisas em alguns grupos culturais da África, verificaram que os membros desses grupos sociais tinham contacto com três tipos diferentes de escrita, cujos usos estavam relacionados a diferentes aspectos e necessidades da vida, mas que esse fenômeno não significava, entretanto, que a escrita, nessa cultura, fosse uma força motriz para o desenvolvimento do pensamento lógico-racional.³

Apesar de que sob uma orientação bastante cognitivista, como sugere Barton (2001), pois nos parece que ainda vêm o componente social como uma influência separada do cognitivo, Scribner e Cole (1981) entendem que o conhecimento, as habilidades e as tecnologias são elementos componentes das práticas sociais, e concluem de seus estudos que as conseqüências do letramento devem ser encontradas nas práticas reais da escrita em que comunidades ou sociedades se engajam. A partir dessa concepção inovadora, introduz-se nos estudos do letramento a noção de letramento como prática.

A grande mudança nos paradigmas epistemológicos que privilegiavam as conseqüências cognitivas do letramento veio com a fecunda crítica de Street (1984), ao salientar que tais pesquisas partiam de uma concepção de escrita na visão da cultura

3 Segundo Kleiman (1995), Luria (1976), em pesquisas realizadas na União Soviética, nos anos trinta, já questionava as concepções que se referiam à superioridade das conseqüências cognitivas dos indivíduos escolarizados, argumentando que as diferenças se fazem significativas em relação às estratégias de resolução de problemas, mas não nas formas de categorização, de classificação e raciocínio lógico-

ocidental, que privilegiava gêneros sancionados pela classe dominante de poder, como o texto expositivo e argumentativo ou ensaio, em detrimento de outros gêneros, desvalorizados por terem menor influência social.

O autor argumenta ainda, que nessas pesquisas a escrita é considerada como uma variável independente dos processos sócio-históricos e se negligenciam os aspectos culturais que determinam a relação do indivíduo com a escrita nas ações da vida social (STREET, 2003).

Essas reflexões levaram o pesquisador a chamar os estudos que focalizam a escrita numa visão restrita, de Modelo Autônomo de Letramento e a propor, em contraparte, um modelo que leva em conta aspectos socioculturais como atitudes, crenças e ideologias que a permeiam, de Modelo Ideológico de Letramento. Para Street (1984:13), nesse modelo oralidade e escrita são práticas que:

Devem ser compreendidas numa concepção cultural mais ampla, pois tanto as relações de poder como os significados específicos da cultura estão materializados nas práticas sociais de determinado grupo social.

A partir da crítica de Street (1993) aos estudos que se alinhavam ao modelo autônomo, observa-se uma fase de pesquisas que focalizam o letramento em seus aspectos ideológicos, por considerarem a escrita uma variável dependente dos componentes culturais e sociais. Ao deslocar a concepção de autonomia da oralidade e da escrita para uma visão de que são elementos que se inter-relacionam e se sobrepõem, o autor pretende salientar sua não-aceitação dos estudos que vêem as práticas escritas e as orais em sua natureza autônoma e neutra, desvinculada dos contextos sociais.

Os estudos dessa nova fase, que procuram de certa forma a sistematização dos novos modos de compreender a aquisição, o desenvolvimento e usos do letramento, inauguram o que o autor e Gee (1998) chamaram de Novos Estudos do Letramento.

1.1 Os Novos Estudos do Letramento: Influências, Contribuições e Abrangência

Se por um lado pesquisadores como Havelock (1963 [1982], Goody (1963) [1968] e outros contribuíam para promover o letramento no campo das ciências sociais como uma variável independente e instrumental, definindo as culturas em primitivas ou civilizadas, por outro, emergiam trabalhos da área da antropologia, da lingüística e da sociologia que conflitavam com as teorias da Grande Divisa, por considerarem o letramento uma variável socialmente dependente.

Do conflito e da manifesta insatisfação com o modelo predominantemente psicológico, surge uma nova tradição nos estudos do letramento que concebe linguagem e comunicação como prática social. Essa visão foi compartilhada por diversos pesquisadores alinhados aos Novos Estudos do Letramento que se viram envolvidos na explicitação e sedimentação de um paradigma sociocultural nos estudos do letramento.

Significando um grande avanço para as pesquisas que tratam de questões sobre a leitura e escrita, esses pesquisadores advogam pela necessidade de análises que se estendam para além de um modelo estritamente psicológico, e que se focalizem a interação e a prática social nesses estudos, como se pode observar na afirmação de Gee (1998a, p.1), que “escrita e leitura só fazem sentido, se estudadas dentro do contexto das práticas sociais, históricas, políticas e econômicas das quais fazem parte”.

Cristaliza-se, então, a natureza social do letramento como um novo eixo investigativo nas pesquisas sobre o fenômeno e opção metodológica que viria a nortear pesquisadores de diferentes áreas. Maybin (2007, p.516) compartilha desse pensar, ao afirmar que com essa nova proposta de pesquisa, os Novos Estudos trazem à luz uma nova visão de letramento, que o chancela como “fenômeno intrinsecamente incorporado às práticas sociais”.

Lankshear (1999, p.202), ao traçar uma retrospectiva sobre vertentes teóricas que se envolveram em questões de leitura e escrita, afirma-nos que os Novos Estudos do Letramento foi um movimento que surgiu em meio a outros, alguns bastante complexos e

que envolveram “linhas de atividade e influência” ou de vertentes metodológica diversas,⁴ mas que têm em comum o mesmo foco na questão social acerca do letramento, mesmo concebendo “social” no sentido que mais se adequasse às suas teorias.

De forma sucinta, por não ser objeto de interesse neste trabalho, podemos elencar alguns desses estudos, como os da área da etnometodologia, da análise da conversação e da sociolinguística interacional, bem como os da psicologia sociohistórica representada pelas concepções de Vygotsky (cf. WERTSCH, 1985), e os desenvolvimentos na área da sociologia, como se pode observar em Giddens (1984), assim como importantes trabalhos sobre o gênero, representados por Bazerman (1989); Swales (1990) e Myers (1992), no campo da Moderna Teoria da Composição.

Alguns desses movimentos foram incorporados pelos Novos Estudos do Letramento, e ainda outros, chamados de pós-estruturalistas e pós-modernistas, que topicalizam investigações acerca da noção de discurso, como Bakhtin (1984); Bourdieu (1979/1984); Fairclough (1992); Foucault (1972/1973), que contribuíram para a abordagem sociocultural do letramento nesses estudos

De igual modo, pesquisas de domínios diversos influenciaram grandemente na consolidação do aparato conceitual-metodológico dos Novos Estudos do Letramento, como o estudo etnográfico de Heath (1983) sobre os padrões de uso da linguagem e seus efeitos nos contextos da comunidade, do lar e da escola, observados em três localidades dos Estados Unidos, e considerado um dos trabalhos seminais fundadores dos estudos do letramento de abordagem sociocultural. Tomado por empréstimo da pesquisa de Heath (1983), o termo evento de letramento veio a se tornar um conceito de forte base heurística e uma das unidades de análise exponenciais do modelo ideológico.

4 Para uma leitura mais detalhada sobre esses movimentos, sugerimos o artigo de James Paul Gee (1998a): “The New Literacy Studies and the 'Social Turn'”.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho e que refletem nosso alinhamento a abordagens valorizadas pelos Novos Estudos do Letramento, movimento formado por pesquisadores que consideram o letramento em sua natureza social e, portanto, consideram a existência de múltiplas e diferentes práticas de letramento, influenciadas pelas condições locais e culturais das comunidades (BARTON e HAMILTON, 1998; CAZDEN, 1988; COOK-GUMPERZ, 1986; COPE e KALANTIZ, 2000; GEE, 1990, 1996, 2005; HEATH, 1983; KRESS, 1985; LANKSHEAR, 1999; SCOLLON & SCOLLON, 1981; STREET, 1984, 1993, 1995, 2001, 2003; 2005; TERZI, 2000, 2006, 2007).

Partindo da binaridade conceitual fundadora desses estudos – modelo autônomo e modelo ideológico de letramento -, categorias introduzidas por Street (1984), este trabalho busca um diálogo com a Teoria Social do Letramento concebida por Barton e Hamilton (1998; 2000, p.8) e com as teorias sobre os Discursos, introduzidas por Gee (1999, 2005), aparatos teóricos que focalizam unidades de observação convergentes dentro das abordagens epistemológicas privilegiadas pelos Novos Estudos do Letramento.

Serão aqui discutidas as razões que nos levaram a trabalhar com essas vertentes investigativas.

Primeiramente, por compreendermos que nossa visão de texto como objeto social é um constructo que se modeliza dentro dos pressupostos epistemológicos do modelo ideológico de letramento, em sua concepção maior de escrita e leitura como práticas que não podem ser analisadas desvinculadas dos contextos sociais.

Daí argumentarmos que o texto é um objeto constituinte dessas práticas, e, portanto, um objeto social, por ser um instrumento de comunicação que veicula crenças, pontos de vista e opiniões de um ou mais autores que pertencem a grupos sociais que compõem a sociedade.

Nessa visão, e por isso mesmo, o texto manifesta o engajamento em potencial nos

modos de ser, de pensar e de agir dos Discursos desses grupos sociais que partilham com o autor do texto as mesmas crenças, valores e visões de mundo.

Portanto, na visão ideológica de letramento, o texto nunca poderá ser um objeto neutro e associal, pois nele se materializam os valores, as ideologias, as relações de poder e os modos de significar o mundo dos grupos que compõem a sociedade.

Para que observássemos nas práticas de letramento propostas pelas professoras, os movimentos que desenvolvem ao passarem de uma orientação de texto como objeto lingüístico para uma visão em que ele é parte constitutiva das práticas sociais, era necessário que nos socorrêssemos dos postulados da Teoria Social do Letramento para melhor compreender nas/pelas práticas, como estavam elaborando as concepções de letramento em face às novas teorias a que estavam sendo expostas.

Neste momento de nossa investigação, a concepção de múltiplos letramentos, salientada por Street (2003), nos auxiliaria a identificar pelas questões propostas pelas professoras, as práticas particulares de abordarem o texto, o que nos revelaria as diferentes influências as levam a desenvolver questões norteadoras de determinados modos e não de outros, ao buscarem se alinhar à concepção do texto como objeto social.

Para termos um olhar mais sensível na busca dos fenômenos que nos ajudariam a compreender essa elaboração, o conceito de práticas de letramento tornou-se primaz em nossa pesquisa, pois poderíamos observar nas/pelas práticas propostas pelas professores as diversas influências que poderiam estar ali incidindo, como os letramentos vernáculos, os escolares, bem como influências culturais, contextuais e locais.

Como para o modelo ideológico as práticas de letramento são influenciadas pelas condições individuais e pelos contextos sociais em que ocorrem, consideramos em nossa pesquisa a possibilidade da existência de múltiplos letramentos se manifestando nas práticas introduzidas pelas professoras, que podem variar ora por influência das práticas escolares de letramento, às quais subjazem os Discursos sobre escrita e leitura valorizados pela instituição escola, ora pelas condições de letramento do professor.

Para verificarmos como se deu a elaboração da mesclagem dos discursos teórico-acadêmicos a que as professoras foram expostas no curso de formação, em face aos

discursos que subjazem às suas práticas de letramento já conhecidas, dialogamos com as noções de Discurso introduzidas por Gee (1999, 2000, 2005), por considerar que se trata da elaboração da mesclagem entre o que o autor chama de Discursos Primários e Discursos Secundários.

O autor acentua que usamos diferentes linguagens para as diferentes situações sociais em que nos envolvemos na vida diária, e que, ao assumirmos essas linguagens ou Discursos, assumimos diferentes identidades, a que chama de *WHOs*, em diferentes práticas sociais, a que chama de *WHATs*, influenciados que somos, certamente, pelas práticas que trazemos de nossos contextos sócio-históricos.

E como o “*who*” e o “*what*” são, segundo Carneiro (2005: 14), os significados situados que “constituem a dimensão social e política de todo Discurso”, compreendemos que os Discursos podem interferir-se entre si e que “aspectos de um Discurso podem ser transferidos para outro” (GEE, 2005, p.143), o que nos daria a ver os efeitos dos nossos discursos acadêmicos, ou Secundários, sobre os discursos escolares e locais e também sobre os Discursos Primários, ou aqueles que dão início ao processo de socialização do indivíduo aos modos socioculturalmente determinados de se usar a língua materna.

Ao buscarmos observar os fenômenos que se manifestavam nas práticas de letramento que as professoras propunham, estaríamos, também, observando os Discursos instanciados nos movimentos que desenvolvem em direção à nova concepção de leitura, o que nos auxiliaria a perceber se houve ou não mudanças em suas práticas, e se essas mudanças refletiam um compartilhamento com nossas crenças, valores e concepções acerca do letramento.

O entrelaçamento das concepções de Street (1984, 1995, 2003, 2006), aliadas às de Barton (1994) e Barton e Hamilton (1998), juntamente às de Discurso de Gee (1999, 2005) e à visão social do texto sustentada por Terzi (2003, 2006, 2007) constitui o vértice teórico em que ancoramos nossa sustentação argumentativa.

Para melhor se explicitarem essas teorias, serão abordados, a seguir, alguns dos constructos sobre os quais construímos nosso aparato teórico.

2.1 OS MODELOS DE LETRAMENTO

2.1.1 O modelo autônomo

Street (1984) se refere ao modelo autônomo como as habilidades de leitura e escrita que se centram no ensino da estrutura do código da língua em sua materialidade física, como a decodificação em fonemas e grafemas, na adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica, tomadas como habilidades suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais.

São, portanto, as habilidades meramente neutras ou autônomas da escrita, mas grandemente difundidas nos programas que visam a levar o letramento ou, como acentua o autor, “levar luz à escuridão” (STREET, 1984, p.7) para grupos sociais que não conhecem a escrita, principalmente a ocidental.

A valorização desse tipo de habilidades por esses programas se justifica por acreditarem seus precursores que a exposição a esse modelo de letramento será ponto de partida para o desenvolvimento de maiores habilidades cognitivas individuais, e poderosa ferramenta para alavancar o aceleração econômico e progresso social desses grupos sociais.

Entretanto, Street (1984) lança sua crítica, que veio a se tornar uma forte âncora para o delineamento dos paradigmas teóricos dos Novos Estudos do Letramento, ao afirmar que a grande falha nesse modelo, é que se desconsideraram as concepções culturais e ideológicas que o sustentam.

Argumenta em defesa da sua visão, que em uma abordagem autônoma de letramento não se levam em conta as variações interculturais e contextuais, o que se contrapõe à sua concepção de que as práticas sociais que giram em torno da escrita variam

de um contexto para outro, tanto dentro da mesma cultura, como de uma cultura para outra.

Nesse sentido, variam também “os efeitos dos diferentes letramentos em condições diferentes” (comunicação pessoal). Para o autor, as práticas autônomas nada mais são do que visões particulares da cultura ocidental dominante sobre outras culturas, consideradas de menor influência social.

Os questionamentos sobre as potencialidades e conseqüências do letramento trazidas das teorias da antropologia social representada pelas pesquisas de Goody (1968), foram o ponto de partida que deram ensejo aos Novos Estudos do Letramento a conclamarem por uma visão mais sensível aos fatores culturais e contextuais que circundam as representações de letramento, por considerarem que seus usos e funções têm representações diferentes, pois são dependentes dos contextos sociais em que se inserem.

Street (2006) tece ainda severa crítica aos estudos antropológicos, argumentando que Goody (1968), ao superestimar o significado que atribui ao letramento per se, camufla as qualidades da comunicação oral, instituindo polaridades como “letramento restrito” e “letramento potencial” e também polariza as diferenças entre as modalidades oral e escrita, dando pouca atenção às modalidades mistas e interacionais da linguagem.

É interessante notar a veemente insatisfação do autor em relação às teorias de Goody, ou ao modelo autônomo, observando-a em sua afirmação de que houve “uma falta de imaginação sociológica ao atribuir ao letramento per se características que são claramente aquelas da mesma ordem social em que se fundamenta” (STREET, op.cit. p.3)

Apesar de reconhecermos que nas duas últimas décadas tem havido no Brasil movimentos e produções importantes na área da Educação e da Lingüística Aplicada, no que tange em especial o ensino da leitura, para os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, o modelo autônomo tem sido preponderante nas concepções de letramento que circulam em contextos educacionais.

Para Lankshear (1999, p.7), respeitado pesquisador que faz parte do movimento, nos últimos cem anos, ao se focalizarem aspectos da leitura e da escrita, os paradigmas da psicologia têm sido dominantes nas atividades de pesquisa, nas teorias e nas tendências pedagógicas, e têm objetivado “compreender a leitura, a escrita, a codificação e a

compreensão como processos cognitivos e comportamentais para melhorar as abordagens de ensino e aprendizagem na maestria da produção do texto escrito”.

Provavelmente por desconhecer as frutíferas pesquisas sobre letramento que têm sido realizadas no Brasil, ainda para Lankshear (1999), apesar de ter havido um grande avanço nos estudos em relação à escrita e à produção de textos, sob o rótulo de uma “nova” concepção de letramento, na realidade, esses estudos falham em relação ao que os pesquisadores concebem como estudos socioculturais do letramento, pois não focalizaram uma abordagem do letramento como um “profundo fenômeno social” (LANKSHEAR, op.cit. p.9).

Essa lacuna na concepção de letramento se reflete, certamente, nos professores, que são grandemente afetados pelas representações de letramento constituídas pelas ideologias escolares. Ao perpetuarem o desenvolvimento de práticas autônomas no ensino da leitura e da escrita, colocam em evidência que são produto dessas ideologias em que se formaram, e que não conseguiram ainda, vislumbrar a dimensão do fator social como pressuposto do letramento.

Entendemos que mesmo com os avanços dos estudos atuais, essas concepções estão, ainda, em certa medida, bastante arraigadas à identidade profissional do professor, e podem se constituir fortes obstáculos para as necessárias mudanças no trabalho com o letramento em contextos escolares.

2.1.2 O modelo ideológico

Ao se apropriar do termo “ideológico”, Street (1993, p.8) não se refere à noção de ideologia no sentido dogmático marxista, mas como “o lugar da tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado”, levando-nos a compreender que essa tensão pode se manifestar nos diversos usos da língua, tanto na oralidade como na forma escrita.

As argumentações do autor a favor do modelo ideológico são por compreender que este sinaliza explicitamente que as práticas de letramento são aspectos não apenas da

cultura, mas também das estruturas de poder, pois considera que nos processos de escrita e leitura não são apenas os significados da cultura que devem ser levados em conta, mas as dimensões de poder que subjazem a esses processos.

Significa dizer que tanto os significados como as práticas de letramento refletirão sempre ideologias, valores e visões de mundo individuais, levando-nos a compreender que práticas sociais dominantes apontam para a marginalização de outras, como nos afirma (GEE, 1999, 2000, 2005).

Em direção contrária às premissas do modelo autônomo, a abordagem ideológica do letramento enfatiza o desenvolvimento de um olhar mais sensível às influências dos contextos sócio-históricos nas práticas de letramento. Estas não podem ser, portanto, compreendidas, como habilidades neutras, pois refletem os aspectos culturais, sociais e também os individuais que incidem, inegavelmente, nos modos particulares do uso da escrita.

Alinhada às vertentes epistemológicas do modelo ideológico, Terzi (2007) compreende o letramento como a relação que o indivíduo estabelece com a escrita e a leitura, entendendo-se que incidem nessa relação as histórias de letramento particulares, as ideologias do letramento escolar, além de fatores subjetivos e sociais que trazem implicações para a visão de letramento do indivíduo.

Esses aspectos vêm ao encontro da premissa maior do modelo que, ao topicalizar o enfoque social do letramento, propõe que este terá sempre “suas raízes nas concepções de conhecimento, identidade e ser” como afirma Street (2003, p.7). Essa abordagem é, para nós, o grande avanço propiciado pelo modelo ideológico, porque introduz nos estudos do letramento uma concepção que considera as visões particulares, os valores, as ideologias e as escolhas morais e éticas do indivíduo que podem vir a atuar na sua relação com a escrita no momento da prática social.

Considerando-se que as práticas sociais não são estáticas, pois são criadas de acordo com as necessidades do uso da escrita em situações específicas, há que se entender que variam de um contexto para outro, assim como de uma cultura para outra, ou dentro do mesmo contexto.

Street (2003) compreende que, por serem as práticas sociais várias e diferentes, demandam também por diferentes letramentos. Tal razão leva o autor a advogar pela existência de múltiplos letramentos, por conceber que o fenômeno se refere às práticas culturais da escrita e da leitura que são, por sua vez, socialmente localizadas.

Em nosso entender, a contribuição maior do modelo ideológico foi ter proposto um método de análise que tem na observação das práticas locais o ponto de partida para se proporem programas de letramento que visem a uma real promoção da cidadania. Nessa proposta, parte-se da consideração das práticas de letramento já existentes, para se proporem outras, que fazem parte de outros Discursos sociais, como nos lembra Gee (2005), o que auxiliará, certamente, a emancipar o indivíduo pelo conhecimento de diferentes práticas de escrita que permeiam a cultura letrada, levando-o a se tornar um membro ativo na sociedade.

Dá-se a ver que a abordagem ideológica rejeita qualquer visão de letramento que não considere a diversidade nas práticas sociais, razão pela qual Street (1984) e Gee (1996) conclamam que tanto o letramento, como suas práticas, sempre podem ser contestados, porque refletem concepções e representações de mundo também particulares e não apenas traços da cultura.

Isso significa que, ao se conceber o letramento como práticas ideológicas, consideram-se os usos e as funções da escrita dentro dos contextos sociais, e se descentra a atenção dos modelos apenas culturais, passando-se a considerar que os usos e os significados do letramento são reflexos de visões, conflitos e identidades particulares (STREET, 1984) que desejam se impor sobre outras identidades, evidenciando a dimensão de poder que se atribui aos processos de leitura e escrita.

Assim sendo, as práticas ideológicas de letramento propiciam que o indivíduo desenvolva a capacidade de questionar crenças, valores e distribuição de poder que estão presentes na vida social, levando-o a compreender as ideologias já existentes e a refletir sobre elas, possibilitando-lhe desconstruí-las e/ou construir outras.

E, como afirma Barton (1994:27), que “o letramento envolve, inevitavelmente, mudança”, o desenvolvimento de práticas ideológicas leva a mudanças na vida do

indivíduo, pois o torna mais consciente das ideologias que subjazem às estruturas de poder vigentes na sociedade ou comunidade na qual está inserido.

Argumentando a favor do modelo ideológico, Street (1984) elenca uma série de pesquisas em que questiona a validade e pertinência em relação às concepções de letramento.

É visível na análise do autor sobre a pesquisa de Anderson (1966), que sugere índices de letramento necessários para a aceleração econômica de uma sociedade, uma forte crítica à não-especificação das práticas de letramento que devem ser adquiridas pelos indivíduos para a quantificação desses índices.

Além disso, Street (2003) também assevera que não se observou a complexidade das diversas práticas de letramento que existem entre as culturas, sugerindo a possibilidade de que essa tendência à homogeneização ocorra por se privilegiarem as concepções e práticas particulares dos pesquisadores em questão.

Percebe-se que a razão central das reflexões e questionamentos de Street (1984) para introduzir uma alternativa ao modelo autônomo, foi desnaturalizar o conceito de “impacto” do letramento, tão valorizado pelas agências externas, mas considerado pelo autor apenas um índice neutro de medida de desenvolvimento e reflexo da visão dos grupos sociais dominantes. Sobre esse aspecto, o autor enfatiza que ao se tratar de questões relativas ao letramento há de se falar, inequivocamente, sobre as relações de poder inerentes às estruturas sociais.

A opção por qualquer modelo de letramento já é uma decisão de poder, embasada em concepções de natureza político-ideológicas, no sentido de que haverá sempre pressões das ideologias que subjazem às convicções de letramento de um determinado segmento social.

Daí se inferir que os dois modelos não são polares e sim tangentes, uma vez compreendido que o letramento autônomo é também ideológico, pois veicula os valores, as ideologias e crenças de uma determinada concepção de letramento (TERZI,2001).

Devido à grande ascendência dos novos paradigmas teóricos do modelo ideológico nas pesquisas atuais, estudiosos dos Novos Estudos do Letramento têm salientado que mais

importante do que o impacto, é saber como os indivíduos usam o letramento que vem de fontes exógenas, ou seja, como incorporam esse novo conhecimento ao letramento que já conhecem. Kulick e Stroud ecoados por Street (2003, p.5), referem-se a “assumir o controle”, ao descobrirem em suas pesquisas que as pessoas estavam inserindo convenções da forma escrita da língua em suas produções orais.

Bastante fecunda, essa observação se estende à nossa pesquisa, porque não estávamos também preocupados com o “impacto” do modelo de letramento então proposto, mas com o modo como as professoras elaboravam as novas concepções e como delas se apropriavam, o que se refletiria nas esperadas mudanças em suas práticas pedagógicas.

Conscientes de que a opção por um modelo de letramento terá certamente implicações sobre o tipo de relação com a escrita que se quer ver desenvolvida nos alunos, uma preocupação constante em nossa pesquisa foi não impor nossas visões particulares às professoras, mas mostrar que existem formas mais apropriadas de se desenvolverem atividades de leitura que levem a uma real promoção do letramento.

A valorização das práticas de letramento já conhecidas pelas professoras foi também uma preocupação constante, pois desejávamos, desta forma, levá-las a um processo de reflexão, dando-lhes tempo para elaborar, discutir ou mesmo não aceitar as novas teorias em que estavam sendo envolvidas.

Nossa intenção era que percebessem nas adequações sugeridas para as atividades de leitura que nos apresentavam, uma reorientação com o objetivo de auxiliá-las a desenvolver práticas de letramento que se aproximassem mais do modelo ideológico, que é, para nós o caminho de mão única para se promover uma real inclusão social.

Em comunicação pessoal, Street ratifica sua opção pelo modelo ideológico, por considerá-lo primaz em um ensino de leitura que vise à promoção do letramento e afirma que a relação professor/aluno é uma prática social que reflete, incontestavelmente, as visões particulares dos participantes, o que trará efeitos na natureza do letramento ensinado.

Lembra-nos também o autor, a importância do papel do professor, ao entender que os modos particulares de se abordar o texto escrito proporcionará ou não aos alunos alavancarem suas condições de letramento.

Entretanto, parece-nos que existem ainda inúmeras barreiras a serem superadas em relação à compreensão e aceitação do modelo ideológico em contextos escolares.

Street (1995) sugere que a aplicação dos conceitos de eventos e práticas de letramento, unidades de análise em que se ancora o modelo, constituem-se conceitos-chave que podem levar à superação dessas barreiras, pois mostrarão as visões de letramento dos professores e que se refletem em seus modos particulares de abordar o texto, nos eventos em que a escrita seja o objeto central da interação.

Ainda em comunicação pessoal, Street enfatiza que na área educacional a pesquisa etnográfica deve centrar-se inicialmente nas práticas locais de letramento. Assim como Terzi (2007), o autor assevera que se devem considerar as práticas já existentes e familiares aos indivíduos, para se conhecer como eles fazem uso ou “se apoderam” das novas práticas de letramento trazidas por agências externas ou por programas de letramento, como são os cursos de formação de professores.

2.2 Os Eventos e as Práticas de Letramento

O evento de letramento foi tomado por empréstimo, inicialmente da concepção sociolinguística de atos de fala (speech events) usado por Del Hymes (1974), e foi desenvolvido por Heath (1983, p.50), que o definiu como “qualquer situação em que o texto escrito seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”.

Posteriormente veio a se tornar para o modelo ideológico uma unidade de análise sobremodo importante, por se constituir referência inicial para pesquisas etnográficas que focalizam os usos do letramento em determinada cultura ou comunidade.

Para Street (1995), os eventos são as situações particulares, concretas e observáveis, em que a língua escrita e a linguagem oral são elementos mediadores das interações na vida social, podendo envolver lugares, tempo, pessoas, ações e circunstâncias (RIOS, 2005). São, portanto, as atividades específicas nas quais o letramento desempenha um papel, e episódios observáveis que nascem das práticas e, ao mesmo tempo, são formatados por elas

(TÔRRES, 2003).

A introdução do conceito de prática de letramento nos Novos Estudos do Letramento foi tomado por Street (1995, p.133), numa abordagem mais ampla, por compreender que estas se caracterizam como “as interações, atitudes, sentimentos, relacionamentos sociais, modos culturais, crenças e história pessoal que são ativadas pelo indivíduo ou comunidade”, pela necessidade de dar significados para a escrita, no momento da interação.

Ao tecer considerações sobre o significado do letramento dentro das práticas, encontramos definições bastante didáticas de Terzi (comunicação pessoal), e que se tornaram valiosas em nossa pesquisa. Nessa situação de conceituação informal, a autora aponta o letramento como as ações dos indivíduos dentro das práticas que giram em torno da escrita, ou seja, é o modo como as interpretam e como agem dentro delas, e por que optam por uma ou por outra, nas suas relações com a leitura e com a escrita e, por isso, são as práticas de letramento as escolhas do indivíduo no meio de todas as influências sociais e contextuais, no momento da interação social.

É, então, o letramento de uma comunidade ou de um indivíduo, o conjunto de práticas em que se envolvem e que refletem as diferentes relações que estabelecem com a escrita, e remetem à compreensão do letramento como o modo como as práticas são interpretadas em uma determinada situação social que demande o usos dessa forma da língua.

2.3 A TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO E A METÁFORA DA ECOLOGIA

As noções de prática e evento de letramento encontraram nas pesquisas de Barton e Hamilton (1998, 2000), terreno fértil para o desenvolvimento de estudos que levam os autores a se situarem no que se chama de segunda geração dos Novos Estudos do Letramento.

Ao tornarem visíveis em suas pesquisas, tanto as práticas de letramento dominantes como as vernáculas, que os indivíduos usam em sua vida diária, os autores dão validade à concepção de letramento como o conjunto de práticas culturais cuja forma e função são formatadas pelos contextos sociais, políticos, históricos, materiais e ideológicos.

Debruçam-se, então, em verificar as relações entre diferentes letramentos, entre diferentes práticas, em diferentes domínios discursivos, considerados para os autores como o letramento do lar ou letramento vernáculo, os letramentos escolares ou letramentos formais (controlados pelas instituições de poder como a escola, a religião, etc.)

A esse conjunto de estudos, os autores chamaram de “Teoria Social do Letramento”, desenvolvida a partir de uma abordagem ao letramento numa visão ecológica, a que Barton (1994, p.31) chamou de Metáfora da Ecologia, por estabelecer uma relação entre as complexas relações entre letramento e os diferentes aspectos da vida social, como as relações entre organismos biológicos e o meio ambiente, que vem a ser o que significamos por ecologia.

É nesse sentido que Barton (1994, p.32) propõe que não se pode compreender o letramento isolando-o das atividades ou práticas humanas, pois está “incorporado na vida social e no pensamento, engastado na história, na linguagem e na aprendizagem”. Para Barton (1994), ser letrado significa tornar-se um indivíduo ativo. Em outras palavras, quer dizer tornar-se um indivíduo confiante das suas habilidades escriturais dentro das práticas sociais, como também salienta Terzi (2007), ao se referir à necessidade de se melhorarem as condições de letramento do professor.

Seguem abaixo algumas das razões porque consideramos importante para nossa pesquisa a abordagem ecológica ao letramento, sugerida por Barton (1994):

- 1) Pela ênfase que atribui à necessidade de se conhecerem as práticas sociais para melhor se compreender o fenômeno do letramento.

Para Barton e Hamilton (1998, 2000) as práticas de letramento são as unidades não observáveis do evento, e que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, e

por isso são fundamentais para se conceituar a ligação entre as atividades de ler e de escrever e as estruturas sociais nas quais estão incorporadas e que ajudam a formatar.

Ainda para os pesquisadores, as práticas de letramento se referem a diferentes e particulares aspectos dessa situação concreta ou evento, como as crenças, valores, papéis, redes de conhecimento, ideologias e relações de poder que, apesar de serem elementos não observáveis, manifestam-se nos eventos e ajudam a formatá-los e a serem mais facilmente analisados.

2) Por salientar que as pessoas se utilizam de diferentes letramentos e que estes estão associados a diferentes domínios da vida.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento situam-se em relações sociais mais amplas, devendo-se, portanto, observar os contextos em que se dão os eventos, incluindo-se nessa observação os modos particulares pelos quais as instituições sociais, como a igreja, a escola ou o lar, sustentam particulares letramentos.

3) Por compreender que o letramento faz parte do nosso pensar, constituindo-se parte da “tecnologia do pensamento” e, por isso, está incorporado à nossa vida mental, pois é formado pelo nosso conhecimento, pelas nossas intenções e ações em relação a ele (Barton, 1994, p.38).

Então, o conhecimento, os valores e as atitudes em relação ao letramento guiam nossas ações na vida social.

4) Por salientar que a constituição do letramento é histórica, pois o entrelaçamento da história individual, junto ao sentido social de história como o desenvolvimento da cultura pode “trazer luz ao processo de aprendizagem” (BARTON, 1994, p.34).

Isso significa dizer que as práticas de letramento em que nos envolvemos no presente têm raízes no passado e refletem, portanto, as histórias de leitura e escrita que fizeram parte da nossa vida e que nos constituíram, enfim. Acabam por serem refletidas nas nossas ações atuais, como o valor que atribuímos à leitura e à escrita, como as atitudes que tomamos frente ao letramento, e que se constituem fatores que podem vir a atuar diretamente em nossa aprendizagem.

Esses conceitos tornam-se essenciais em nossa pesquisa, para nos auxiliar a compreender por que as professoras optaram por desenvolver algumas práticas de letramento e não outras, e os caminhos que percorreram para desenvolver as atividades de leitura que se alinhavam ao modelo ideológico.

Para tal verificação, fatores como a influência do letramento do lar, ou vernáculo, dos letramentos sustentados pela escola e sua forte ascendência na elaboração das práticas dos professores deveriam ser considerados, quando da análise dos modos particulares que as professoras desenvolviam em direção a uma abordagem que se aproximasse mais do modelo ideológico, e menos do modelo autônomo.

Nesse contexto, consideramos por evento, a seleção e introdução do texto em sala de aula e, por práticas, as questões norteadoras para a leitura, pois refletem os modos particulares das professoras abordarem o texto. Em conjunto, se configuram como elementos fundamentais para que verificássemos os movimentos que faziam rumo à aceitação do novo modelo. Por movimentos, consideramos as oscilações entre diferentes e particulares letramentos que se manifestaram na situação concreta (o evento).

Ao se compartilhar, aqui, a noção de que o letramento é uma tecnologia do pensamento, entendemos que as práticas desenvolvidas pelas professoras são guiadas pelo conhecimento, pelo valor que atribuem à escrita e à leitura, pelas práticas dos contextos familiares e sociais que as constituíram leitoras ao longo da vida.

As concepções que embasaram a Metáfora da Ecologia deram sustentação a que Barton e Hamilton (2000) propusessem a sua Teoria Social do Letramento. Por afirmarem os autores que as pessoas usam o letramento numa gama de atividades, introduzem nos estudos do letramento um modelo que leva em conta as relações entre diferentes

letramentos devido às diferentes práticas que existem em diferentes domínios.

Os autores adicionam ainda que a orientação de letramento dos indivíduos, que se origina de seu percurso histórico de leitura, desempenha um papel importante na aprendizagem do letramento. Essa afirmação vem ratificar uma de nossas hipóteses colocadas em nossa pesquisa, de que a orientação de letramento do professor, a que Terzi (2007) chama de condição de letramento, influencia sobremaneira nos processos elaborativos das professoras ao caminharem em direção à aceitação do modelo por nós proposto.

Ainda nessa perspectiva, reiteramos nossa crença de que a história de letramento do professor é fator preponderante na sua orientação de letramento e, portanto, incide fortemente na solidarização (a) e aceitação do novo modelo.

Para a composição da Teoria Social do Letramento, três elementos são basilares: as práticas, os eventos e os textos e se tornam importantes em nossa pesquisa, por nos centrarmos nas práticas de letramento, que aqui se referem às de professoras de um curso de formação, desenvolvidas para um dado evento – a aula de leitura – e os textos geradores das práticas. A teoria ancora-se em seis propostas, elencadas abaixo e seguidas de observações particulares. Para Barton e Hamilton (1998):

- 1) “Compreende-se melhor o letramento, ao se considerá-lo como o conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas dos eventos, que, por sua vez, são mediados pelo textos escritos”.

Os usos da escrita acontecem dentro de uma atividade social, ou evento, que está inserido em um contexto específico, em que participam as pessoas e suas ações, com suas diferentes crenças, valores culturais e ideologias. As práticas são os elementos não visíveis no evento, mas indicam as decisões, interpretações e atitudes pessoais associadas aos modos de falar e escrever que giram em torno do texto escrito.

- 2) “Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida”.

Ao salientar a não existência de apenas um letramento, os autores compreendem que as práticas da escrita dependem dos contextos sociais em que ocorrem, e que variam de um contexto para outro. Nesse sentido, reforçam a existência de múltiplos e variados letramentos em oposição à visão de letramento desvinculado da atuação de fatores culturais e locais que incidem nos usos e funções da escrita em contextos socialmente localizados, ou domínios, que são aqueles estruturados e padronizados, como a comunidade, o lar e a escola, em que o letramento é usado e aprendido.

- 3) “As práticas de letramento são modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, sendo que alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influenciam mais que outros”.

Tomando-se exemplarmente a escola pública, observa-se que há um certo cerceamento à liberdade do professor em relação às suas escolhas textuais, e uma imposição das práticas de leitura valorizadas nesses espaços, como se pode ver na obrigatoriedade da leitura do texto do livro didático, e dos exercícios que o acompanham, assim como os paradidáticos. Geralmente, não há um espaço e tempo escolar determinados para a prática da leitura, e esta se circunscreve à vocalização do texto para simples verificação da aprendizagem do código da língua, e na elaboração de respostas que são localizadas facilmente, por estarem bem explicitadas na sua superfície.

A introdução de práticas leitoras que observem, por exemplo, que a forma do texto está ligada à função que este desempenha nas práticas que envolvem os usos da escrita na sociedade pouco existe, e a prática de leitura de textos jornalísticos, de poesia ou de parlendas, acabam sendo recontextualizados para o ambiente de sala de aula, onde se tornam apenas uma justificativa para o professor promover uma socialização entre os alunos sobre os assuntos tratados no texto e não a compreensão do seu significado dentro da prática social.

- 4) “As práticas de letramento são propositais e incorporadas a objetivos sociais e práticas culturais mais amplas”.

As práticas de letramento escolares são reflexo dos valores hegemônicos da classe dominante. Estes permeiam as visões de letramento tanto dos alunos, quanto dos professores, e sancionam, enfim, os letramentos valorizados dentro da escola.

As práticas de letramento ali sancionadas, geralmente se circunscrevem ao desenvolvimento de codificação e decodificação da escrita, ficando, para serem aprendidos fora da escola, os seus usos sociais. O professor, formado pelos discursos e ideologias que permeiam as práticas prestigiadas na escola, certamente reproduzirá no seu trabalho com a leitura, as práticas nas/pelas quais se constituiu.

- 5) “O letramento é historicamente situado”.

O valor atribuído à escrita nas sociedades tem mudado bastante ao longo das décadas. Até bem há pouco tempo, era considerada alfabetizada uma pessoa que conhecia o código da língua e sabia escrever o próprio nome. Hoje em dia se considera letrado o cidadão que saiba usar a escrita e a leitura para atender às práticas sociais que demandem o uso da escrita nas situações cotidianas.

- 6) “As práticas de letramento mudam e novas são freqüentemente adquiridas pelos processos de aprendizagem informal e de fazer sentido”.

A afirmação de Street (1995) de que as práticas mudam de um contexto para outro, nos faz compartilhar com Bersntein, citado em Street (1995) que essa mudança acontece porque uma prática tem o poder de recontextualizar outras, o que significa que os componentes de uma prática podem ser transferidos para outra, fenômeno a que se chama de processo de recontextualização.

Se tomarmos o exemplo da leitura de texto jornalístico em sala de aula, e a mesma

leitura em outro contexto, veremos que as práticas de letramento desenvolvidas nas duas situações não são as mesmas, pois atendem a situações diversas, sendo, portanto, recontextualizadas para se adequarem à situação em que ocorre o evento.

E, nesse momento há a possibilidade de múltiplos letramentos se manifestarem, pois entendemos que no evento, como a leitura de um texto, há a instanciação dos valores, das identidades, atitudes e papéis sociais dos indivíduos, que incidem na sua relação com a escrita, refletindo-se nas práticas que desenvolvem para a situação.

Daí reiterarmos, a importância de se levar o professor a compreender que, ao proceder à leitura de um texto em sala de aula, ele deve observar que a forma lingüística e o fator social não são componentes dissociados, pois função e forma são elementos constitutivos, ou seja, o fator social está dentro das formas da escrita que, por sua vez, vêm em função desse contexto social.

Nessa perspectiva, ao proceder à leitura de um texto em sala de aula, como o jornal, por exemplo, é importante que o professor observe inicialmente se o aluno conhece o lingüístico do texto, pois poderá auxiliá-lo a suprir alguma deficiência em relação à compreensão do vocabulário ou à sintaxe da frase, levando-o a perceber que nas escolhas lingüísticas do autor, certamente está contida a função social, o que lhe propicia inferir mais facilmente o binômio função/forma.

O interessante é que, a partir daí, o professor proponha uma discussão dos fatores contextuais, relacionando o texto a diferentes questões sociais que podem ser dali levantadas e que se referem a práticas das diversas esferas discursivas da sociedade, como as da educação, da política, da saúde pública, da literatura, etc.

Assim sendo, o professor propicia ao aluno tornar-se um indivíduo mais cômico das relações de poder que estão subjacentes às estruturas de poder da sociedade, e das implicações disso para a vida do cidadão, propiciando-lhe mudar suas percepções de mundo, tornando-se um indivíduo mais crítico e mais participante das questões sociais que o envolvem e que envolvem também sua comunidade. Certamente que as mudanças individuais levam a mudanças/transformações sociais, o que é, enfim, o objetivo maior do modelo ideológico de letramento.

Em nossa pesquisa, consideramos como modo ideal de se desenvolverem práticas de letramento que objetivam focalizar esse modelo, as perguntas norteadoras propostas para o texto, pois, por meio delas, é que veríamos se as práticas introduzidas para a leitura do texto caminhavam nessa direção.

Os modos particulares de elaborarem essas questões nos revelariam as práticas de letramento particulares que estavam sendo acionadas para o evento, o que refletiria as concepções de letramento das professoras e, portanto, sua relação com a escrita, além de que estaríamos observando se essas práticas apontaram para uma socialização dos alunos nos Discursos Secundários.

Da observação de que “a linguagem só tem sentido dentro do funcionamento dos Discursos”, socorremo-nos das concepções introduzidas por Gee (2005:142), para nos auxiliar na verificação de como as professoras elaboraram a mesclagem dos Discursos Primários e dos escolares, em face aos teórico-acadêmicos, a que foram expostas no curso.

2.4. A TEORIA DOS DISCURSOS DE GEE

Os estudos socioculturais sobre linguagem e letramento desenvolvidos por Gee (2005) encontram na teoria dos Discursos o coroamento da concepção de letramento como práticas ideológicas, e representam um significativo avanço nos atuais estudos do letramento.

Ao se centrar na noção de Discursos, como veículo que instancia a incorporação da linguagem às práticas sociais, o autor sustenta que o letramento, assim como a linguagem, não tem sentido se for analisado à parte das diferentes linguagens sociais que se conectam aos diferentes Discursos da sociedade.

Por sua vez, as práticas sociais fazem com que diferentes identidades sociais sejam formadas, de acordo com os modos de ser, de agir, pensar e falar dos Discursos dos grupos sociais, e que propiciam a identificação dos indivíduos como pertencentes a esses grupos e a serem por eles reconhecidos e aceitos, pois as identidades que refletem os Discursos em que nos inserimos são instanciações dos papéis particulares que nos identificam como

membros dos grupos a que pertencemos.

Gee (2005) estabelece uma profunda relação entre linguagem e sociedade, pois a linguagem só pode ser analisada dentro das relações sociais, dos modelos culturais, do poder e da política que constituem a engrenagem que dá forma e movimento à sociedade. Nessa perspectiva, o pesquisador distingue discurso de Discurso, teorizando que o primeiro se refere a quaisquer excertos de linguagem, sejam na forma oral, escrita ou icônica, que se juntam para fazer sentido para uma dada comunidade ou grupo social que compartilhem as mesmas práticas discursivas.

Os Discursos são descritos como as inter-relações entre as relações sociais, os contextos, as identidades sociais e as específicas situações de usos da linguagem, que se referem a uma associação entre os modos de se usá-la, bem como outros artefatos, outras expressões simbólicas, além dos modos de ser, de pensar e de agir que são socialmente aceitos por um grupo social, e que nos fazem reconhecermo-nos e sermos reconhecidos como membros de uma comunidade ou de uma mesma “rede social” (GEE, 1996, p.131).

Concebendo a linguagem como um dos elementos constituintes dos Discursos, o autor teoriza que estes refletem nossos modos de ser no mundo, nossas formas de vida, sendo, portanto, produtos sociais e históricos. Pelos diferentes Discursos, identificamo-nos e somos aceitos ou rejeitados pelos diversos grupos de pertencimento que compõem a sociedade. Nas palavras do autor:

Discursos são modos de se comportar, de interagir, de avaliar, de pensar, de acreditar, de falar e também de ler e escrever que são aceitos como instâncias de papéis particulares (ou tipos de pessoas), por um grupo social específico.

Referindo-se a “linguagem-na-sociedade”⁵, Gee (2005:124) compreende que para se estudá-la em seus contextos sociais, deve-se considerar que seu funcionamento só se efetiva dentro dos Discursos que fazem parte das práticas sociais, e, portanto, só faz sentido dentro deles.

Para se analisarem as práticas sociais, deve-se partir da relação dizer-fazer (saying-doing), que significa como se fala aquilo que se faz num determinado momento, dentro de

um determinado contexto, ou seja, há uma adequação e um alinhamento entre linguagem e situação de uso.

Considerando que as línguas são compostas de muitas sub-línguas, ou “linguagens sociais” Gee (2005, p.151), assevera que em qualquer momento que agimos ou falamos, é preciso deixar claro o who e o what, e enfatiza que assumimos diferentes whos em diferentes contextos (whats), além de que a mesma ação ou fala podem ter significados diversos em diferentes situações.

As linguagens sociais, portanto, permitem-nos executar nossos diferentes whos que se relacionam a atividades sociais específicas, propiciando que nossas específicas identidades socialmente situadas se associem a um Discurso.

Ao falar e agir dentro de definidos lugares e situações, assumimos uma ou múltiplas identidades sociais ou diferentes whos, pois ao acionarmos nossa rede de palavras, valores, pessoas e coisas, criamos diferentes personalidades para nos alinharmos aos Discursos dos grupos ou comunidades em que nos inserimos.

Por sermos “cada um de nós, membros de muitos Discursos” (GEE, 2005, p.9), que, por sua vez, representam uma de nossas sempre múltiplas identidades, os Discursos nem sempre veiculam valores compatíveis, propiciando o surgimento de conflitos entre as concepções por eles veiculadas.

Sendo o indivíduo o lugar de instanciação dos Discursos, ele é também o lugar de conflitos entre os variados Discursos já pré-definidos na sociedade e na história. Daí estarem em constante mudança, mesclando-se mutuamente, o que os tornam, algumas vezes pouco consistentes e de fronteiras indefinidas e movediças, pois assim como influenciam outros Discursos, são também constantemente influenciados.

Conflitos ocorrem porque as teorias e concepções que fazem parte dos Discursos refletem as ideologias do indivíduo ou grupo social, materializadas na/pela linguagem. Ideologia, na visão do autor, é despida de seu significado negativo e dogmático, e é tomada como as idéias, crenças, valores e princípios do indivíduo e que norteiam seus pensamentos e ações no mundo.

5 Do original: “*language-in-society*”.

O conjunto dessas crenças e valores fazem nascer as teorias sociais que sustentam as representações do indivíduo, a que o autor chama de “generalizações “ e que se referem aos modos como os bens sociais são distribuídos na sociedade”.⁶

As ideologias levam o indivíduo (ou grupos) à ação, e as ações criam os “mundos sociais” (GEE, 2005, p.21), que são, enfim, todos os objetos, fenômenos e elementos que compõem a realidade. Ao incidirem na realidade, têm o potencial de explicar ou criar a distribuição dos bens sociais, isto é, todas as coisas em que as pessoas acreditam serem benéficas ou malélicas para uma sociedade ou comunidades que partilham das mesmas concepções do que sejam esses bens.

2.4.1 Os modelos culturais e a construção do significado das práticas de letramento

Assim como as diferentes linguagens sociais atendem a diferentes Discursos dos grupos sociais e suas realidades, também as práticas de letramento atendem ao conjunto de realidades desses grupos ou comunidades, em consonância com as ideologias que incidiram na criação dos mundos sociais.

Ao integrar as relações de poder e dominação política e social nas suas teorizações sobre letramento, o autor traz à luz os conflitos de ideologias entre o letramento escolar e o das comunidades que valorizam usos da escrita diferentes daqueles valorizados na escola, e enfatiza a dominação dos Discursos escolares como fator de marginalização dos indivíduos que não se alinham aos modos de fazer sentido valorizados por esses Discursos.

Em comunhão com as concepções dos Novos Estudos do Letramento, considera que os Discursos não podem ser dissociados dos contextos socioculturais, pois é um fenômeno que, por se dar nas relações humanas, se refere, inevitavelmente, às relações de poder, de identidade e às ideologias, que “estão sempre a serviço de alguns letramentos mais privilegiados e alguns tipos de pessoas” (GEE, 2005, p.47)

Essa perspectiva endossa nossa concepção de ser o letramento associado aos

6 Do original: “*involves generalizations (beliefs, claims) about the way(s) in which goods are distributed in society*”.

contextos socioculturais, havendo de ser compreendido como um conjunto de múltiplas práticas, ou múltiplos letramentos, que só produzem efeitos se forem observados dentro dos contextos sociais, levando-se em conta que os usos da linguagem refletem diferentes modos de fazer sentido, pois são um reflexo das realidades particulares das diversas culturas.

Assim como nossos diferentes modos de significar refletem nossas sempre múltiplas identidades, também as práticas de letramento, por existirem dentro do conjunto de realidades dos grupos sociais, refletem os Discursos desses grupos.

Essas concepções fizeram inaugurar nos estudos do letramento a noção de Discursos como a expressão máxima da identidade pessoal e cultural do indivíduo.

Pesquisas realizadas por Scollon (1981) e Heath (1983) solidificam essa asserção. Ao analisarem as práticas discursivas dos Athabaskans, comunidade alasca no norte do Canadá e os conflitos gerados ao serem introduzidos a práticas européias de texto ensaístico, Scollon e Scollon (1981) concluem que a aquisição de qualquer tipo de letramento significa bem mais que o mero ensino de uma nova tecnologia, mas uma cumplicidade com os valores, as práticas e os modos de significar das comunidades, a que o autor chama de padrões de significação

Por padrões de significação compreendem-se os significados situados, que nascem das experiências e dão sentido às novas, fazendo com que estas tomem contornos significativos para o indivíduo, não sendo, portanto, estáticos, mas dinâmicos, flexíveis, transformáveis e dependentes do contexto em que ocorrem.

Referem-se aos modelos sociais e culturais que incidem nos modos particulares de se produzir sentido para a linguagem. Configuram nossa visão de mundo e nos levam a atividades rotinizadas, levando-nos também a fazer escolhas discursivas. Como são exclusões ou inclusões de significado não conscientes e, portanto, não transparentes, tendemos a construir os significados a partir das nossas crenças, valores e concepções sobre os bens sociais que nos são mais familiares e a excluir, por outro lado, o que nos parece estranho.

Mesmo nos parecendo que palavras e conceitos têm significados gerais e comuns a todas as pessoas, essa hipótese não se sustenta, porque, como cita Gee (2000), as palavras

estão ligadas a modelos culturais ou a teorias que “pertencem a grupos de pessoas socioculturalmente definidos”, não havendo, portanto, a possibilidade de possuírem apenas um significado, pois palavras e conceitos em diferentes situações de uso podem ter implicações diferentes, dependendo das relações sociais e culturais que se estabelecem a partir delas.

Há que se observar que na busca de produção de sentidos para o mundo na e pela linguagem, é natural ao ser humano procurar por similaridades, como enfatizam Hofstadter (1995) citado por Gee (2005). Em outras palavras, ao nos depararmos com o conhecimento novo, nossa tendência é sempre relacioná-lo com ao que já conhecemos e que se assemelhe a ele, ou seja, a compreensão do novo parte sempre do já conhecido.

2.4.2. Os discursos na sociedade: o Discurso Primário e o Secundário

Gee (2005) compreende que as práticas de letramento estão incorporadas aos Discursos da sociedade, e os distingue em Primário e Secundário.

Primeira identificação social do cidadão, os Discursos Primários são aqueles a que fomos expostos no início da nossa socialização como participantes de um núcleo familiar. Referem-se à nossa aprendizagem primeira dos modos socioculturalmente determinados de pensar, sentir, avaliar e usar a nossa língua materna de diferentes modos, na interação face a face com as pessoas que compõem esse núcleo.

São os Discursos Primários que nos levam a compreender quem somos e a identificar as pessoas que compartilham dos mesmos valores, crenças e atitudes quando não estamos na esfera pública, e a reconhecer como “estranho” outro indivíduo ou grupo que foi constituído e socializado diferentemente de nós.

Entretanto, práticas sociais exteriores às do nosso núcleo familiar demandam outros Discursos, que são os que se referem à esfera pública, como lugares, instituições que, por serem formados por diferentes valores e crenças, refletem diferentes ideologias, que são neles materializadas em diferentes linguagens sociais.

São esses os Discursos Secundários, ou os das instituições secundárias, como a

escola, o lugar de trabalho, os departamentos públicos e igrejas, que, por não fazerem parte da nossa socialização com nossos iguais, precisam ser adquiridos.

Adquirimos o domínio dos Discursos Secundários, ao sermos expostos (a) e aculturados nas práticas sociais de que estes fazem parte.

Em demais palavras, essa aquisição significa uma imersão e um engajamento nos modos de ser, de falar, pensar, agir e avaliar dos novos Discursos, ou seja, é necessária uma adesão do indivíduo aos mesmos valores, crenças e ideologias dos grupos sociais ou comunidades que valorizam determinadas produções discursivas, determinados modos de ser e de agir na sociedade.

A adesão a um Discurso só ocorre se essa condição for observada. Caso contrário, poderão ocorrer conflitos entre os valores e identidades dos dois diferentes Discursos. Tal concepção leva Gee (2005) a salientar que o engajamento nos Discursos Secundários significa que deva ser mais por um processo de aquisição do que de aprendizagem, apesar de que isso possa eventualmente acontecer em contextos específicos, como os escolares, mas que devem ser adquiridos de maneira natural como foram os Primários.

Esse engajamento nos Discursos embasa a concepção de letramento do autor, como sendo a aquisição e domínio dos Discursos Secundários, o que, a nosso ver, reflete a visão de que também partilhamos, ao salientarmos a necessidade de se trabalhar o texto como objeto social, na acepção de objeto pois que faz parte das práticas sociais das diversas esferas discursivas da sociedade.

Em nossa pesquisa, analisar a influência dos Discursos nas práticas de letramento desenvolvidas pelas professoras despertava nossa especial atenção, pois nos daria a ver como eles se manifestavam na elaboração da mesclagem entre os Discursos Primários e os Secundários ou escolares, que já possuíam, e os novos Discursos Secundários ou acadêmicos, a que estavam sendo expostas no curso de formação.

Observamos que no processo elaborativo da concepção de letramento como prática social, há uma grande oscilação e alternância entre os Discursos. Percebemos que algumas professoras assumem diferentes *whos* (identidades), tanto em atividades diferentes como dentro da mesma atividade, levando-nos a nos aprofundar mais na verificação das causas do

fenômeno e no que isso incide nos seus modos particulares de conceber o texto como objeto social, evidenciados nas práticas de leitura propostas.

CAPÍTULO 3 - A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Duas décadas após o início dos estudos etnográficos do letramento, alguns pesquisadores como Baynham (2004), têm clamado para que se volte um olhar mais objetivo para a questão instrucional do letramento, pois compreende que ao longo desse período as implicações pedagógicas desses estudos se faziam menos aparentes, e focalizavam mais os usos do letramento em contextos exteriores à escola.

Apesar de afirmar que nas pesquisas etnográficas do letramento as questões instrucionais sempre estiveram presentes, apresentavam-se, porém, de forma bastante difusa, o que o leva a sugerir que para um apagamento dessa imagem, as pesquisas atuais devem se “re-engajar nas questões sobre instrução”, situando o letramento em relação ao ensino e à aprendizagem em instâncias educacionais, a que se refere como “ensino e aprendizagem situados”,⁷ (BAYNHAM, 2004, p.289).

Em texto-resposta ao artigo “What's 'new' in the New Literacy Studies de Street (2003b), Joyce Kim (2003) também aborda esse assunto, e levanta uma questão importante sobre a necessidade de as pesquisas etnográficas do letramento atentarem para o que chama de problema da “transferibilidade”, ou seja, a evidência de modelos ou paradigmas que apontem como se devem transferir para a ação pedagógica em sala de aula as teorias preconizadas pelos Novos Estudos do Letramento.

Daí nascer sua pertinente crítica, ao enfatizar a existência de um grande hiato entre os aparatos teóricos que referendam unidades de análise como prática social, texto, discurso e poder, grandemente topicalizadas nesses estudos, e a aplicabilidade de tais conceitos na prática educativa.

Por considerar as condições restritas em que materiais didáticos e novas tecnologias

7 Do original: “I conclude it's time for ethnographies of literacy to re-engage with the question of instruction, understood as situated teaching and learning”.

são disponibilizados no espaço escolar, a autora se revela bastante cética em relação à promoção de práticas ideológicas de letramento nesses contextos, além de considerar também que a escola, por sancionar, ao longo de muitas décadas, uma aprendizagem da língua voltada para o desenvolvimento de práticas autônomas e mecanicistas, dificilmente facilitará aos professores desenvolverem, em suas aulas, as concepções valorizadas pelos estudos atuais do letramento.

Não há como negar a relevância da observação da autora, e adicionamos que essa lacuna se deve, em larga medida, ao fato de que em programas curriculares oficiais, por motivos ideológicos ou políticos, não se explicita “um projeto que vise o domínio da escrita como parte do processo de inclusão social”, como enfatiza Terzi (2007, p.1), o que já aponta para o alargamento do hiato mencionado por Kim (2003).

Entendemos que a operacionalização de um projeto pedagógico, cujo modelo se baseie nas concepções do letramento como práticas ideológicas, e que visam, portanto, a tornar o indivíduo um cidadão ativo na sociedade, deve ir além de dotá-lo de habilidades de escrita para atender suas necessidades mais imediatas, mas propiciar que se envolva em práticas de escrita e leitura que lhe possibilitem uma real interação com as inúmeras situações sociais das comunidades a que pertencem, e também de outras, o que lhe propiciará incluir-se nas ações e nos movimentos da sociedade.

Por tal razão, acreditamos que um fator decisivo para o abrandamento dessa lacuna citada por Kim (2003) centra-se no ensino da leitura.

Entretanto, apesar de acreditarmos que a escola está tentando dar passos largos em direção à melhoria do ensino desse objeto, parece-nos que ainda caminha num viés inverso à concepção de letramento como fenômeno essencialmente social.

Influenciados pelos discursos da escola, os professores acabam solidarizando-se com as práticas letradas hegemônicas da instituição, ao privilegiar o texto como objeto descontextualizado e neutro, o que os impede de levar o aluno a entretecer uma relação com a escrita que leve em conta os fatores regionais, locais, políticos e culturais que influenciam na produção e interpretação do texto. Cria-se, então, no aluno, uma imagem de escrita e leitura como objetos exteriores à sua realidade e distantes da vida na sociedade.

Considerando-se, porém, que os significados do letramento são socioculturalmente construídos (STREET, 2003; GEE, 2005), acreditamos que um efetivo trabalho com a leitura está bem distante de uma visão mecanicista da escrita, pois como salienta Terzi (1995, p.25), a leitura é uma construção social em que os significados para o texto são construídos na interação entre sujeitos de diferentes discursos e diferentes letramentos.

Ao refletir sobre os significados construídos na interação social, Street (1995) salienta que as formas de interação pela linguagem, que se dão entre professor e alunos, afetam a natureza do letramento a ser aprendido, assim como as idéias que os participantes possam ter sobre o processo que lhes é apresentado.

Da-se, então, a ver que não há um sentido único para o texto, pois seus significados são construídos no partilhamento de saberes e experiências individuais, que se originam dos contextos sociais em que se inserem esses sujeitos. Sobre esse aspecto, Barton (1998, p.3) já se manifestara, afirmando que o significado do texto “não está nem na mente do aluno e nem no texto escrito, mas sim no caminho entre o lar e a escola”.

Também Lohrey (1998), em suas reflexões sobre texto, autor e visão de mundo, já sugerira que há dois tipos de significado e, portanto, dois conhecimentos construídos para o texto: o explícito e o implícito, que são “arrumados” como uma pirâmide ou iceberg, em que a parte mais alta e a mínima visível é o significado explicitado, e o significado que construímos é a grande parte invisível e está implícita, escondida e contextualizada.

Tais reflexões nos remetem aos pressupostos de leitura na visão ideológica do letramento, e sinaliza para a importância de que sejam valorizados os letramentos familiares ou vernáculos, como chama Barton (1998), na construção dos significados. Compreendemos, porém, que é tarefa do professor expor o aluno a práticas de letramento que vão além deles. Dito de outra forma, significa que focalizar apenas esses letramentos não deve ser o objetivo final do professor no ensino da escrita, pois atenderiam apenas às necessidades comunicacionais mais imediatas do aluno, mas devem ser o ponto de partida para socializá-lo em práticas que contemplem os diversos usos da escrita na esfera pública.

Ao se expor o aluno a variadas práticas lingüístico-discursivas das instâncias públicas, permite-se que ele desenvolva habilidades de escrita e leitura que lhe propiciarão

saber transitar entre essas instâncias, o que o levará, certamente, a tornar-se um cidadão mais apto a enfrentar situações sociais que requeiram o conhecimento de múltiplas formas escritas da língua.

Entretanto, essa abordagem ao ensino da leitura não é tarefa fácil para o professor, tendo em vista que, geralmente, os professores já têm internalizada uma história de letramento que os moldou, ao longo da vida profissional e escolar, em uma concepção de escrita como aquisição cognitiva individual, desvinculada, portanto, dos seus usos e das funções que exerce na sociedade.

Provavelmente, ou justamente devido a essa internalização já bastante cristalizada, a aceitação de uma concepção de leitura como uma ação social complexa, em que o texto é parte desse ato, constitui-se um dos maiores desafios para o professor.

Por acreditarmos que a escola não valoriza ainda práticas da escrita socialmente contextualizadas, o entendimento das informações do texto se circunscreve à junção dos significados atribuídos às palavras isoladamente, produzindo um leitor cuja função é descobrir os itens que lhe são desconhecidos, o que o torna um receptor passivo de um sentido já dado no texto, como afirmam Braga e Busnardo (1984, 1993) e Terzi (1995).

Compreendemos, no entanto, que essa abordagem ao texto leva o aluno a desenvolver apenas práticas neutras ou autônomas, como se refere Street (2003), pois o habilita a ler conjuntos de frases e sentenças, desvinculadas, porém, da escrita em sua função social. Essa visão se estenderá certamente ao texto, que acaba por ser tomado apenas como objeto lingüístico e não como um objeto “que faz parte das interações que se concretizam no local e na ocasião de sua circulação” (TERZI, 2006:666).

Tais reflexões nos permitem argumentar que uma proposta possível para se relacionar o aparato conceitual dos Novos Estudos do Letramento à ação pedagógica, e conseqüente abrandamento do hiato citado por Kim (2007), se sustenta num modelo de ensino da leitura em que esta é concebida como prática social.

Ao assim se conceber a leitura, as atividades escolares que giram em torno do texto escrito deixam de ser um exercício de metalinguagem e normalização dos padrões lingüísticos aprováveis pelos grupos letrados de poder, e passam a ser atividades de

reflexão e questionamento sobre os assuntos nele veiculados.

Por outro lado, o texto deixa de ser um elemento anódino, distante da vida real, que impede o aluno de ser afetado positivamente por ele, e passa a ser assumido como um elemento vivo no mundo, por refletir formas de comunicação que têm a função de levar o cidadão a conhecer os modos de apreensão da realidade dos grupos sociais e dos discursos pelos quais esses modos se consubstanciam, funcionando, então, como instrumentos de inserção do indivíduo nas práticas discursivas letradas da sociedade.

E por ser a linguagem o elemento mediador de nossa existência no mundo (LAKOFF, 1980 citado por GEE, 2005), deve-se mostrar ao aluno que a forma escrita da linguagem é usada pelos indivíduos com funções comunicativas determinadas para atingir específicos objetivos.

Partindo-se dessa visão, equaciona-se o binômio função versus forma dos textos como cita Carneiro (2005), baseando-se em Terzi (2004). Para as autoras, ao se mostrar ao aluno a relação entre função da escrita e os diversos modos de comunicação, faz-se com que ele compreenda, de modo natural, que as formas da escrita da língua (gênero do texto) estão diretamente relacionadas às funções que a escrita exerce nas práticas sociais.

Para se introduzir o aluno no modelo de leitura a que nos alinhamos, deve-se expô-lo a diversos usos da escrita na sociedade, para que conheça as variadas formas que esses usos adquirem ao desempenhar as funções comunicacionais a serem alcançadas.

Quando o professor mostra que existem várias formas de escrita além das que o aluno já conhece, está colaborando para que ele se torne, além de um cidadão mais emancipado, por saber fazer uso da escrita em variadas situações sociais, mais consciente das ideologias e relações de poder que permeiam as práticas letradas, o que, por certo, lhe abrirá portas para uma visão mais crítica da sociedade que o cerca (FEHRING E GREEN, 2001).

Há que se ver que, ao optar por uma abordagem de leitura em que o texto seja assumido como parte constituinte das práticas de escrita da sociedade, o professor desempenha o papel de provocador de reflexões sobre os assuntos tematizados no texto, e leva os alunos a sobre eles opinar, aderir ou discordar, o que é um caminho certo para lhe

despertar o senso crítico, o desejo de intervenção nas questões que dizem respeito à sua vida e à da comunidade e, principalmente, a entretecer uma outra relação com a escrita, despertando-lhe um maior interesse na leitura e no prazer de ler.

Nessa proposta, o leitor é afetado pelo texto, no sentido de que o texto produzirá efeitos positivos nesse leitor pressuposto, pois o levará a conhecer outros Discursos e outras práticas de letramento além das já conhecidas de sua comunidade, propiciando-lhe melhorar suas condições de letramento.

Indo ainda mais além, provavelmente esses efeitos se estenderão também aos espaços pelos quais o leitor transita, atingindo indivíduos ou comunidades que fazem parte do seu entorno social, pois poderão motivar nesses indivíduos e nesse entorno, uma maior compreensão das relações de poder que permeiam as questões sociais e que, de uma forma ou de outra, dizem respeito à vida do cidadão, possibilitando-lhes tornarem-se mais capazes de intervir nas decisões políticas de poder, visando a uma maior participação nas mudanças sociais dessas comunidades.

Contudo, possivelmente ainda devido a uma inapropriada representação de escrita dos professores, temos observado, ao longo de nossa atuação docente, que estes, ao não compreenderem o letramento como as relações de valorização, de conhecimento e de cultura que o indivíduo estabelece com a língua escrita, concebem também inadequadamente os fenômenos da alfabetização e do letramento.

Nossa experiência nos revela que, de modo geral, entendem que esses são fenômenos independentes e subseqüentes. Por tal razão centram-se no ensino da relação do som à letra, passando à construção de palavras, frases e pequenos textos, porém desvinculados da prática social, já que o objetivo da escola é centrar-se no conhecimento do código da língua, ficando o uso social para as séries mais adiantadas, quando não, para fora dos muros da escola.

Entretanto, alfabetização e letramento devem ser tomados como fenômenos diferentes, mas interdependentes, já que o processo de aquisição do código deve ser concomitante à aprendizagem da escrita dentro dos seus usos sociais. Nessa ótica, a crianças são envolvidas em práticas de letramento desde pequenas, o que as levará a ter

uma concepção da escrita como um elemento incorporado ao entorno cotidiano, como sustenta Barton (1994), em sua *Metáfora da Ecologia*.

Em consequência das concepções de escrita como variável independente das práticas sociais contextualmente situadas, os textos que se lêem e escrevem na escola, muitas vezes, não são textos autênticos, pois têm o papel de apenas viabilizar a aprendizagem da escrita de forma neutra e autônoma, desvinculada dos fatores locais e culturais que influenciam na sua produção, desconsiderando-se, portanto, a referência a situações reais de uso da escrita na sociedade.

Ao se mostrar, porém, à criança, que o texto escrito faz parte de situações sociais significativas, tanto para sua comunidade como para outras, ela é levada a compreender que o texto é um objeto que reflete os valores culturais, atitudes, identidades e visões de mundo de indivíduos ou grupos comunitários que fazem parte do conjunto social que a rodeia. Assim sendo, alfabetiza-se a criança, ao mesmo tempo em que se desenvolve o seu letramento.

3.1 O texto como objeto social

Por compreendermos que os textos são formas discursivas que exercem uma função na sociedade, concebemos que são objetos que fazem parte das práticas sociais e devem ser, portanto, assumidos não apenas como objeto lingüístico, mas sobretudo como objeto social. Essa visão de texto se alinha às concepções do modelo de letramento que considera a função da escrita dentro da prática social, ou modelo ideológico de letramento, em que se situam vertentes do letramento crítico, como as representadas por Fehring e Green (2001).

Nesse modelo, concebe-se o texto como o porta-voz de um autor que faz parte de um grupo social ou comunidade, que tem objetivos de comunicação definidos e que, ao publicá-lo, pretende fazer refletir, discutir ou formar opinião sobre determinado assunto ou situações significativas, possivelmente em evidência em algum local ou sobre alguma situação de interesse para o leitor.

Sob esse olhar, o texto não é tomado como um objeto independente e isolado, pois

está relacionado às condições sociais, econômicas e culturais do local em que foi produzido e que influenciaram na sua produção, e que, por outro lado, influenciam também na sua interpretação.

Por isso, argumentamos ser a leitura uma (inter) ação social, em que o texto é assumido como parte desse ato, e lugar em que se instanciam inúmeras interlocuções entre autor e leitor que, por seu turno, são influenciados pelos contextos sociais em que se inserem.

Daí que o professor, ao optar por formar um leitor crítico, deve considerar que os elementos lingüísticos do texto, aliados aos fatores contextuais que sobre eles incidem, estão implicados na sua forma que, por sua vez, aponta para a função social do texto.

Ao assumir a leitura como uma interação social, ele propicia ao aluno se aperceber das ideologias, representações do mundo, e pontos de vista que são ali veiculados, o que o levará a se tornar um cidadão mais consciente das questões sociais tanto da sua comunidade, como do país e do mundo.

Ao se mostrar ao aluno as diversas possibilidades de leitura, estamos lhe propiciando, então, desenvolver o senso crítico a que Fletcher, ecoado por Green (2001, p.9) se refere, pois “possibilita-se ao aluno um processo que altera a percepção individual deles mesmos e da sociedade, de um modo bastante particular”⁸

E desenvolver o senso crítico e reflexivo do aluno, entretanto, vai bem além da elicitación dos elementos que compõem a interioridade lingüística do texto. A compreensão dos aspectos textuais deve ser apenas o movimento inicial para se proceder à sua interpretação, pois interpretar é projetar o texto para a sua exterioridade social. Ou seja, é abordar o texto focalizando-o em sua função social, em que se consideram os fatores contextuais que podem ser levantados a partir dele. Dessa forma, expande-se o conhecimento do aluno, pois este é levado a refletir sobre as inúmeras questões sociais que giram em torno dos assuntos do texto, a questionar sobre elas e a tecer seus julgamentos de valor.

8 Do original: “A process which alters the individual's perception of themselves and the society in a particular way”.

Ao adotar esse modelo de leitura, o professor deve ter sua atenção voltada para algumas práticas pedagógicas que são sobremaneira importantes, a começar pela própria seleção do texto. Considerando-se que na escola o professor não tem a incumbência de executar essa atividade, pois os textos que se lêem já são pré-selecionados pelo livro didático, a escolha dos textos com que irá trabalhar acaba se tornando uma tarefa árdua para ele.

Cabe lembrar, porém, que a escolha do texto já é um exercício de cidadania, o que pressupõe que alguns critérios devem ser observados para essa atividade. Em primeiro lugar, os textos a serem selecionados devem ser adequados à série. Isso significa que o professor, além de escolher textos que despertem o interesse do aluno, por dizerem respeito a assuntos que fazem parte da sua realidade social e à sua faixa etária, deve ter especial atenção em verificar se o nível de complexidade do texto está adequado à idade, ao contexto social e à situação de letramento dos alunos, caso contrário, estes se sentirão desmotivados a ler, pois terão dificuldades de compreensão, tanto em relação ao vocabulário, como em relação aos assuntos que estão sendo ali discutidos.

Posteriormente, deve-se inserir socialmente o texto, isto é, mostrar aos alunos a que gênero este pertence, desenvolvendo-se práticas de letramento que introduzam o aluno nos modos particulares de se ler o texto em questão.

Tomando-se como exemplo a leitura do jornal em sala de aula, deve-se considerar que, apesar de ser esse evento diferente da prática da leitura na vida cotidiana, cabe ao professor fazer com que essa atividade se aproxime ao máximo da prática na vida real.

Para que se alcance esse objetivo, é necessário que se introduza o aluno na prática da leitura de jornal, mostrando-lhe que este é um veículo que tem a função de trazer informações sobre assuntos diversos, que se referem a fatos e ações da sociedade, que trazem questões sobre a vida política, sobre a saúde, sobre o lazer ou sobre assuntos veiculados pelas instâncias públicas, que, em maior ou menor grau, afetam e dizem respeito à vida dos cidadãos que formam a sociedade da qual fazem parte.

Há de se observar também o autor do texto, se é jornalista consagrado pelo público ou não, a seção em que se encontra o texto, o local em que foi publicado e a importância

que é atribuída ao jornal pela sociedade.

Na prática da leitura de outros textos, como a poesia, é importante que se mostre ao aluno que essa é uma outra forma de comunicação social, que se utiliza das múltiplas possibilidades de expressão da linguagem para produzir diferentes efeitos de sentidos no leitor, ao explorar a sonoridade, o uso metafórico da língua e as escolhas semânticas do autor.

Consoante nossas observações nascidas em longa experiência docente, temos visto, entretanto, que, muitas vezes, a poesia é trabalhada em sala de aula, apenas como um objeto de verificação da aprendizagem do componente lingüístico do texto, restringindo-se seu ensino a se mostrar ao aluno que poesia é um texto que difere dos outros, apenas em relação a sua estrutura textual, que no poema é organizada em forma de versos e estrofes, ficando, entretanto, a função da poesia, como expressão estética da linguagem e prazer, sem ser focalizada.

É importante também que se leve para a aula de leitura textos diversos e de variados gêneros e, preferencialmente, deve-se levar mais de um texto sobre o mesmo assunto, para o aluno entrar em contacto com diferentes pontos de vista, permitindo-lhe refletir sobre as questões de poder e ideologia que podem estar subjacentes ao texto, já que este reflete os valores e visões de mundo de um autor que, ao expor suas idéias ao leitor, está procurando convencê-lo a elas aderir.

Essas atividades que giram em torno do texto assumido como objeto social levam o aluno a inferir, com mais naturalidade, que os usos da escrita estão diretamente associados a sua função, equacionando-se, assim, o binômio função versus forma do texto.

Após a introdução do aluno à prática da leitura do texto (sua natureza e características principais), deve-se promover a inserção social dos assuntos, ou seja, relacionar o texto a fatores contextuais, levando-se o aluno a questionar por que o texto foi escrito, qual(is) o(s) assunto(s) abordado(s), a quem se destina, isto é, relacionar o texto à exterioridade social, considerando-se os inúmeros fatores contextuais que podem ser levantados a partir dele, de forma que o aluno perceba o texto como um objeto que se insere na sociedade e que produz efeitos sobre ele, pois não é apenas um conjunto de palavras e

frases vazias de sentido.

Neste momento, as perguntas norteadoras sugeridas pelo professor desempenham papel fundamental. Questões como “por quê?”, “quando?”, “onde?”, “como?” são algumas das que consideramos chaves-mestras para ajudar o aluno a dialogar com o texto, pois auxiliam-no a compreender seus sentidos e a inferir outros sentidos possíveis e a refletir sobre eles. Ao descobrir as respostas, o aluno está sendo conduzido à reflexão e ao questionamento, o que o leva, sem dúvida, a se posicionar criticamente sobre os temas abordados no texto.

Deve-se considerar que nesse posicionamento, fatores sociais, econômicos e políticos atuam fortemente nos significados construídos pelo leitor, pois este, ao significar o mundo, a partir das experiências pessoais, será afetado ou não pelo texto.

Apesar de que reconhecemos os avanços significativos das atuais políticas em relação ao livro didático, como se pode observar nas que orientam os Parâmetros Nacionais para o Livro Didático – PNLD-, consideramos que as questões de compreensão que acompanham os textos dos manuais didáticos⁹ são, de modo geral, ainda inadequadas, pois focalizam sobremaneira os aspectos intratextuais, o que significa, em outras palavras, que esses exercícios se centram na parte visível do iceberg metaforizado por Lohrey (1998), pois elicitam repostas que estão explicitadas no texto, ficando, entretanto, o aspecto social, na sua parte submersa e invisível.

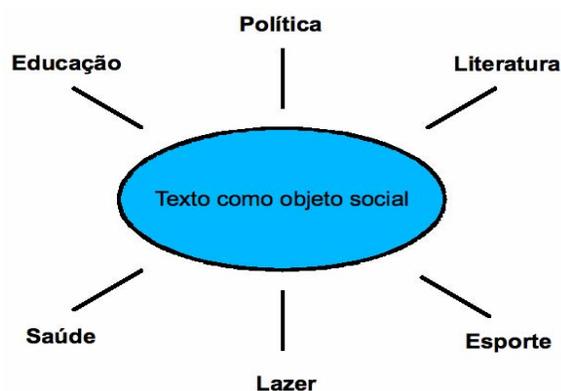
Entretanto, vê-se que uma grande maioria de professores se apóia ainda no livro didático como fonte única dos textos de que se utiliza em sala de aula, além de que se apóia também nas questões de compreensão que acompanham esses manuais. Acreditamos que essa prática é comum na escola e demonstra como esta tenta negar a multiplicidade de sentidos possíveis para o texto, privilegiando sua versão como “natural e incontestável”, como nos assevera Gee (2005, p.102)

Entendemos que conceber o texto como um objeto 'vivo no mundo', ou seja, como objeto social e interpretá-lo, é reconhecer as diversas relações que se estabelecem entre o

9 Salientamos, para melhor esclarecimento do leitor, que estamos tomando como exemplo de inadequação das perguntas de compreensão, os livros didáticos de uso das professoras por nós pesquisadas, e que são, devem ser provavelmente, também adotados por um número expressivo de escolas brasileiras.

enunciador, o enunciado, o lugar de enunciação, a situação de comunicação e os discursos de outras esferas sociais, como os da Política, da Educação e outras.

Nesse sentido, a concepção de letramento de Gee (2005), como a habilidade de se engajar nos modos de ser, agir e pensar dos Discursos e sobre eles ter o controle, torna-se fecunda para nossa concepção de leitura, pois descentra-se do texto em sua materialidade lingüística e se propõe conectá-lo aos diferentes Discursos dos grupos letrados da sociedade, como se pode ver na representação que sugerimos na figura abaixo.



O ensino da leitura

As concepções do autor sobre texto e leitura vêm ao encontro das nossas, ao afirmarmos que se deve introduzir o aluno em diversas práticas de leitura, para que saiba ler diferentes textos em diferentes gêneros e sobre eles construir significados.

O autor argumenta que, por ser o verbo ler um verbo transitivo, pressupõe-se que quem lê, certamente leia algo de algum gênero. Entretanto, os modos como lemos os textos e os significados que lhes atribuímos, não são gerados do nosso próprio interior de forma

espontânea, mas são construções tanto sociais como históricas de vários grupos de pessoas, e que se foram construindo ao longo do tempo.

Não há como negar que os modos particulares de lermos um texto, para que sobre nós ele produza efeitos, dependerão dos contextos sociais por onde esses textos circulam e aos quais tivemos acesso, por termos sido socializados dentro das práticas valorizadas nesses contextos.

Por isso, ao assumirmos o texto como objeto social, assumimos que ele faz parte de determinadas práticas de escrita da sociedade, e para ser lido e compreendido, o leitor deve ser socializado naquela prática. Nas palavras do autor:

Uma pessoa sempre aprende a interpretar um texto de um certo tipo e de certos modos, se teve acesso aos contextos sociais onde os textos são lidos desses modos, pois a pessoa é socializada e aculturada dentro de uma certa prática social” (GEE, 2005, p.45)

E, ao se ler um texto, além da necessidade de conhecimento do código da língua, é necessário que se tenham habilidades para ler determinados gêneros, em diferentes níveis. Daí concluir-se ser preciso que o aluno conheça diferentes práticas de letramento e, para isso, deve-se tornar um aprendiz dessas práticas, pois as práticas de letramento que são acionadas no momento da leitura só são adquiridas se esse aprendiz tiver experienciado um processo de socialização dentro dessas práticas.

É nesse sentido que entendemos que o professor deve ensinar o aluno a ler, e isso significa ler algo de uma determinada maneira. E essa maneira de ler levará ou não à promoção do letramento do aluno. Em outras palavras, as práticas de letramento que o professor propõe para a leitura do texto é que levam o aluno a socializar-se dentro da prática social.

Se a leitura exercer um papel de mero pano de fundo para a explicitação apenas do componente lingüístico, provavelmente o aluno terá reforçado seu conhecimento do código da língua, acrescentará algum vocabulário novo e responderá às perguntas com certa facilidade, por estarem aparentes na “ponta do iceberg”.

Entretanto, se o professor propuser práticas de letramento que valorizem uma leitura

socialmente contextualizada, levará o aluno a aprender como se lê o texto dentro da prática social. Daí entendermos a necessidade de o professor explicitar o gênero que será trabalhado em sala, e mostrar aos alunos quais suas características principais e sua função dentro das práticas escriturais da sociedade.

Se tomarmos como exemplo, a leitura de parlendas, o professor deve fazer o aluno perceber que esse é um texto que tem uma outra função de comunicação, diferente da poesia, por exemplo, e deve propor práticas de letramento que explorem essa função e não propor uma leitura como se o texto fosse de gênero diverso.

Representando um avanço nos estudos atuais do letramento, as concepções de Gee sobre o aprendizado da leitura são fundamentais para que se compreenda melhor o modelo ideológico, pois ao assumir que o letramento “é a maestria e o controle fluente do indivíduo sobre os Discursos Secundários” (GEE, 2005, p.48), o autor reitera as concepções do modelo, ao advogar que letramento é muito mais que práticas de escrita e leitura neutras e associadas, pois jamais podem ser dissociadas dos fatores sócio-históricos que incidem sobre as práticas de linguagem dos indivíduos.

Por isso, se pode afirmar que não existem leitura nem leitor neutro. Só haverá leitor proficiente de qualquer gênero, se esse leitor for um aprendiz dos modos particulares de atribuir sentidos dos Discursos dos grupos sociais a que pertence o autor.

Nessa visão, tornar um aluno um bom leitor e promover seu letramento é levá-lo a conhecer os diversos Discursos Secundários. Daí o autor concluir que socializar os alunos em diferentes práticas implica mostra-lhes que o texto é a expressão de um “who” potencial (ou mais de um), ou seja, um tipo de pessoa em determinado lugar e tempo, incorporado a específicos modelos culturais, e, portanto, a específicos Discursos, praticando uma determinada ação “what”.

Como Discursos Secundários, compreendem-se os diferentes letramentos a que Street (2003) se refere, e a que o aluno deve ter acesso para se tornar um cidadão letrado. Nesse ponto de nossas assunções, vemos um imbricamento entre as concepções de Gee (2005) e as de Terzi (2005). Em nosso entendimento, quando a autora afirma que o texto deve ser assumido como objeto social, ela está propondo que as práticas de letramento a

serem desenvolvidas para o texto devem introduzir (ou socializar) o aluno na prática da leitura do gênero de texto em questão.

Nesse sentido, coloca-se o texto no mundo, e se faz observar a função que ele desempenha dentro das práticas sociais letradas. Leva-se, então, o aluno a compreender, por exemplo, que a leitura de um texto poético demanda uma maior percepção das possibilidades da língua na produção dos significados, pois é uma forma de escrita que apela para a criação de um cenário de fantasia e encantamento. Para que o aluno leia um texto de uma maneira ou de outra, tem-se de introduzi-lo na prática daquele gênero de texto, que, por sua vez, pertence a distintos e diversos discursos da sociedade.

Adicionamos a esse exemplo ainda outro, como o trabalho com a leitura de rótulos. Geralmente esses textos, apesar de muito usados em sala de aula, prestam-se a servir de suporte para a verificação de letras e de palavras, e perdem sua função social que é a de transmitir uma série de informações entre produtor e consumidor, entre órgão regulador e produtor, formando um conjunto de interlocuções necessárias, pois se referem às especificidades do produto e à sua atuação na vida das pessoas.

Além dos textos informativos que devem conter o rótulo, há também os textos que apelam para a propaganda do produto que, por sua vez, nunca são neutros nem dissociados de ideologia. Se não se introduz o aluno nessa prática, a função do rótulo se restringe a mero portador do nome do produto, e as relações sociais entre o produto e a sociedade não são percebidas, o que anula a escrita em sua função de uso social.

3.3 As Funções da Leitura

Num modelo de leitura como prática social, a leitura desempenha algumas funções, e que são, enfim, os objetivos que o professor deve se propor alcançar ao trabalhar o texto em sala de aula. São elas:

Mostrar ao aluno diferentes práticas de letramento.

Ao propor a leitura de um texto, o professor deve inicialmente explicitar o gênero em questão, e introduzir o aluno na prática da leitura desse gênero. Se tomarmos como exemplo a leitura de jornal em sala de aula, geralmente o professor das séries iniciais, se apropria do texto para trabalhar com questões lingüísticas como vocabulário, tempos verbais e correção ortográfica, e a compreensão se circunscreve à proposição de questões pontuais, cujas respostas estão explicitadas na superfície do texto, e de fácil localização.

A introdução da prática da leitura de um texto jornalístico, entretanto, pressupõe que se chame atenção do aluno para as múltiplas funções que o jornal desempenha, como veicular notícias, tecer comentários e formar opinião sobre fatos ou acontecimentos da vida social. Como os textos nele veiculados refletem crenças, ideologias modos de significar o mundo de um determinado autor, é necessário que se desperte no aluno o interesse em discutir sobre os objetivos do autor ao escrevê-lo, além de refletir sobre as possíveis relações de poder que subjazem às idéias ali expressas.

Em comunicação pessoal, Street afirma que a leitura de textos de jornal, ao ser contextualizada para o ambiente escolar, torna-se uma outra prática, ou seja, não se lê o jornal na escola como se lê na vida real, pois o jornal em sala de aula atende aos objetivos da escola e não aos da leitura como prática social.

O autor sugere que mesmo que a leitura de jornal em sala de aula seja recontextualizada para esse ambiente, com todas suas restrições, o professor pode e deve fazer dessa atividade escolar um simulacro da vida real, e introduzir a prática da leitura desse texto, levando o aluno a perceber para que serve o jornal, quem escreveu o artigo, quais objetivos que pretendia alcançar, para quem, qual a sua importância para a comunidade etc. Ao se auxiliar o aluno a ler relacionando o texto com variados fatores contextuais a que ele remete, certamente que a interação autor/texto/leitor será muito mais interessante e prazerosa.

Explorar os fatores contextuais não deixa de ser expor o aluno aos Discursos Secundários que estão presentes no texto e que veiculam identidades, valores e ideologias de diferentes grupos sociais. Assim sendo, estamos propiciando ao aluno entretecer relações com modos de escrita particulares de outras esferas discursivas, que, para nós, é de

fundamental importância para a promoção do letramento.

Expor o aluno à língua escrita.

Quando o professor propõe uma leitura que focaliza os aspectos sociais do texto, ele está também desenvolvendo a oralidade do aluno, pois nas discussões sobre os assuntos tematizados, a interação entre professor e alunos é basicamente oral.

Esses momentos são uma grande oportunidade para o professor expandir o vocabulário do aprendiz, para ensinar conceitos novos e saber nomeá-los, de forma que, paulatinamente, influenciado pela expansão da sua oralidade, ele entre em contacto com outros modos de significar de outros discursos da sociedade e passe a conhecer outros usos e outras funções da escrita nesses espaços.

Nesse sentido, mostra-se a prática social e se expõe o aluno a modelos naturais da escrita dos Discursos Secundários, a que Gee (2005:144) se refere, e base heurística para sua definição de letramento, como “a maestria ou aquisição e controle fluente” desses Discursos.

Ensinar a ler

Compartilhando das concepções de Gee (2005) sobre ser o aprendizado da leitura a socialização do indivíduo dentro da prática social, entendemos que interpretar o texto é propor ao aluno um exercício de reflexão e discussão sobre os assuntos aí tematizados. Por tal razão, as perguntas propostas pelo professor devem nortear o raciocínio do aluno rumo a uma postura reflexiva. Dependerá delas a assunção do texto como objeto social ou como um conjunto de sentenças e frases que não consideram autor, objetivos, nem local de publicação, etc.

Ao estabelecer uma discussão sobre o tema do texto, o professor propicia, além do contacto com o tema, uma discussão sobre as informações nele veiculadas, levando os alunos a formarem sua própria opinião. Além disso, ao mesmo tempo em que se discutem

os elementos do texto, também se está desenvolvendo a oralidade do aluno que, de modo geral apresenta um vocabulário muito limitado.

As perguntas norteadoras que se fazem para se interpretar o texto são perguntas que o aluno aprende a fazer posteriormente para o autor e, dessa forma, é que ele vai formando o conceito do que seja ler. Essas perguntas têm a função de auxiliar na organização do raciocínio, pois levam o aluno a compreender os objetivos comunicacionais do texto, para que, a partir daí, ele o projete para a esfera social, relacionando-o a assuntos de outras instâncias, o que levará a desenvolver uma visão mais reflexiva e crítica da realidade.

Propiciar pensamento e reflexão

Como já citamos anteriormente, as questões norteadoras que o professor prepara para o texto devem levar o aluno à reflexão, o que o torna um leitor mais questionador e participante das questões sociais que afetam tanto a ele próprio, como aos demais cidadãos que fazem parte da sociedade em que se insere.

Despertar o interesse pela leitura

Neste item, consideramos que a seleção do texto é um fator preponderante para despertar o interesse ou não pela leitura. Reconhecemos que essa é tarefa árdua, pois implica o professor conhecer primeiramente os gostos, preferências, origens e meio social dos alunos. Certamente que levar um texto para uma classe, que não traga assuntos que façam parte da realidade social das crianças e da faixa etária em que se encontram, certamente esse texto lhes despertará pouco interesse, podendo funcionar em sentido inverso, e fazer o aluno desencantar-se com a leitura e perder o interesse em ler.

Importante se faz também citar que as práticas de letramento que são desenvolvidas pelo professor influenciam muito na curiosidade ou no desinteresse do aluno. Não há dúvidas de que um texto em que o professor estimule o raciocínio, que elicite

conhecimentos e posicionamentos do aluno sobre os assuntos veiculados, despertará muito mais interesse e atenção, do que a leitura de um texto em que o professor pede ao aluno o já dado, desestimulando-o a pensar, a questionar e a ser, enfim, afetado positivamente por ele.

Despertar o prazer de ler

Certamente que um professor que valorize a leitura como uma ação social, terá muito mais chances de tornar essa atividade uma ação prazerosa, pois, certamente, o texto será visto pela criança como um objeto que desperta interesse e curiosidade e, principalmente, sem que ela perceba, ao interagir com texto e autor, ela estará adquirindo conhecimento novo e alavancando seu letramento.

CAPITULO 4 - CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Analisar as mudanças que iam se evidenciando nos movimentos que as professoras desenvolviam, ao proporem práticas de letramento em direção à aceitação da leitura como prática social, sugeria-nos um trabalho longitudinal por demandar um prazo longo de acompanhamento, aliado a uma pesquisa qualitativo-interpretativista, no sentido proposto por André (1995:17), de que nesse tipo de abordagem os fatos devem ser observados em seu “meio natural”, e a análise dos fenômenos deve levar em conta “os aspectos subjetivos do comportamento humano”, pois é preciso que o pesquisador entre “no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações que ocorrem em sua vida diária”.

Para compreender esse universo conceitual dos sujeitos por nós observados, era propício trazer em cena o método etnográfico, uma das variantes da abordagem qualitativa e recentemente bastante utilizado em pesquisas educacionais (cf.ERICKSON, 1989), pois este nos oportunizaria observar as ações humanas e interpretá-las, a partir do ponto de vista dos participantes que praticam essas ações, assim como as ações do próprio pesquisador, como sugere André (1995).

Essa abordagem viria ao encontro do nosso objetivo maior, que era investigar se as professoras adotam e como adotam a concepção de leitura como prática social, pela observação dos fenômenos que se manifestavam nas suas ações didáticas, e como estes se refletiam nos seus modos particulares de elaboração da nova concepção.

Socorremo-nos da pesquisa interpretativista por representar uma dicotomia entre os paradigmas objetivistas das ciências naturais que se baseiam na experimentação e quantificação, porque acreditamos que em uma pesquisa que focaliza o contexto social, a visão positivista de uma única verdade, não se sustenta, como observa Cavalcanti (1991).

Por serem os modos de interpretação o grande foco da pesquisa qualitativa, Suassuna (2007, p.5) ecoando Minayo enfatiza que a não transparência e a não evidência da realidade deve levá-la a “penetrar o interior de suas bordas”, o que vai demandar do pesquisador que seja flexível a novas formulações, reformulando suas hipóteses, na

tentativa de “compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise”, em movimentos de recuos e avanços em direção às teorias que ancoram o processo investigativo, por se considerar que nessa abordagem a singularidade do fenômeno social é permeada pela subjetividade, e que esse fator não vem a ser um impedimento para a construção do conhecimento científico.

Penetrar, então, no interior das bordas da realidade, significava nos deslocar do nosso lugar social de acadêmicos e, portanto, da nossa posição de estranhos às formas de compreensão da realidade das professoras observadas, e partilhar com elas as crenças, valores, afetos e as familiaridades que permeiam os significados que atribuem à leitura e às práticas de letramento, que nos serviriam de ponto de partida para entendermos as razões que as levavam a desenvolver modos particulares para as atividades de leitura que propunham.

Para chegarmos à interpretação dos fenômenos que se iam evidenciando nessas atividades, fazia-se necessário termos também uma aproximação e um envolvimento com as professoras, o que nos proporcionaria uma possibilidade maior de perceber o funcionamento dos seus sistemas de representações, de classificações e a organização do universo estudado, pois como afirma Erickson (2001), são características essenciais da etnografia.

O método etnográfico, originado na antropologia, tem sido amplamente utilizado em contextos educacionais e, nas últimas décadas, salientado pelos pesquisadores que se alinham aos Novos Estudos do Letramento, pois se “preocupa mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece” no contexto analisado (STREET, 2003,p.1), de modo que os resultados auxiliem na confecção de novas propostas e metodologias para programas de promoção do letramento.

A necessidade de se compreender a realidade dentro dos contextos em que ocorrem é uma preocupação recorrente em estudos etnográficos na área do letramento, e o autor tece uma observação importante, ao afirmar que, por ser o letramento, assim como todas as ações e comportamentos humanos, inerentemente social, tanto os comportamentos, como seus modos de serem aprendidos só se poderá interpretá-los à luz deles mesmos (STREET,

1995).

Acentua ainda o pesquisador que os fenômenos devem ser estudados sob uma perspectiva crítica e social, pois propicia uma possibilidade de detalhamento mais sensível das informações necessárias sobre os dados observados, para se investigar quais as causas das situações-problema e buscar soluções.

Sobre esse aspecto, Street (1995) ratifica a importância do trabalho em campo como pressuposto da pesquisa etnográfica, por permitir a descoberta e a observação dos significados das práticas de letramento que já existem nos locais em que se dá a pesquisa, para que se compreendam melhor os fenômenos que poderão evidenciar diferentes avaliações sobre usos e necessidades do letramento para um determinado grupo social, para que, a partir daí se proponham as adequações necessárias que levem a uma real promoção do letramento e à mudança social.

Adotar, então, uma postura crítica nos proporcionaria encontrar pistas que nos levassem a buscar soluções para os problemas encontrados, além de que possibilitaria auxiliar as professoras a transformar a sua prática, por entendermos que procurar melhorar as condições de letramento das professoras, é um passo decisivo rumo a uma concepção de letramento como fenômeno de transformação social, (STREET,1995).

Entretanto, para alcançar esse objetivo, era preciso que tivéssemos um olhar mais atento aos fatores subjetivos que permeiam essas ações, o que nos indicava que nossa investigação deveria focalizar os movimentos, as estratégias e as articulações que aconteciam ao longo do percurso de elaboração de leitura e do letramento como práticas sociais, materializados nas práticas de letramento que as professoras propunham em suas aulas de leitura, visando perceber os fenômenos que se aí se evidenciavam, ao longo do curso.

Preocupados que os novos saberes teóricos introduzidos por nós não fossem transmitidos de forma impositiva, procurando não perpetuar o que Street (1995) chama de difusão de letramento dominante, procuramos que houvesse uma elaboração e assimilação gradativa dos modelos conceituais e, como afirma Clanchy (1979), não um choque nas crenças tradicionais, de forma que as professoras se sentissem valorizadas, o que,

certamente, tornaria o processo de mudança de mentalidade menos traumático e de fato significativo, levando-se em conta que a aquisição do letramento é um processo e, por isso, demanda um tempo de assimilação das novas práticas.

Essas idéias básicas de pesquisa qualitativa-interpretativista de perfil etnográfico têm sido os pilares de recentes pesquisas em Lingüística Aplicada, por funcionarem como um norte para o pesquisador, pois no dinamismo das relações sociais ele descobre qual deve ser o foco de sua atenção e análise, reformulando suas hipóteses e interesses, refinando-os ao longo do estudo.

E essa reformulação de hipóteses realmente aconteceu. Cabe confessar aqui, que apesar de nos interessar mais na verificação das particularidades de como se dava o processo de elaboração das novas teorias veiculadas no curso, em que focalizávamos em particular as mudanças refletidas nas práticas de letramento das professoras, idealizamos, inicialmente, que ao final dele houvesse uma total adesão das professoras ao modelo de letramento avocaciado por nós.

Entretanto, para nossa grande surpresa, isso não aconteceu. Por essa razão, tivemos de reorientar nosso foco de atenção por diversas vezes, propondo-nos novas metodologias de ensino, além de uma observação ainda mais sensível dos fenômenos que se manifestavam, para que pudéssemos melhor compreendê-los e explicá-los

4.1 O Percurso Metodológico

Para que desenvolvêssemos este trabalho, que teve como foco principal analisar, por meio dos fenômenos que se manifestavam nas práticas de letramento propostas pelas professoras, as mudanças que iam ocorrendo nas suas práticas, ao se movimentarem entre modelos variados de letramento em direção ao modelo de leitura que toma o texto como objeto social, era necessário que nos socorrêssemos de uma composição metodológica que abrangesse todos os momentos do percurso investigativo.

Visando procedermos a uma análise bastante acurada, decidimos dividi-lo em três etapas, não exatamente demarcadas, e que corresponderiam às atividades desenvolvidas

pelas professoras por períodos de mais ou menos 1/3 cada um, do total dos encontros. Nomeamos esses períodos de Período Inicial, Período Subseqüente e Período Final.

Para o primeiro encontro, propusemos um levantamento ou diagnóstico das condições de letramento das professoras, pois queríamos saber como chegaram até nós, conhecendo nas/pelas perguntas que faziam para o texto, as práticas de letramento que desenvolviam em suas atividades de leitura. Essa etapa nos revelaria suas concepções de letramento iniciais.

Queríamos saber prioritariamente se percebem o texto como objeto que faz parte dos usos sociais da escrita, ou se o percebem como mais um objeto escolar e suporte para o estudo da língua descontextualizada de suas funções sociais. Os dados gerados nessa etapa seriam um marco de referência que nortearia nossas ações e atividades didáticas que se seguiriam ao longo dos encontros.

Lançamos mão também de outros instrumentos, que seriam de fundamental importância para nos auxiliar na percepção dos fenômenos que pudessem se manifestar na fase de diagnóstico.

O primeiro instrumento foi um questionário¹⁰, composto de 48 itens, que nos dariam pistas sobre como se deu a introdução das professoras no mundo da escrita, desde a infância até o presente, e a relação que família e escola entreteciam com a escrita e com a leitura, além de algumas questões que se referiam a assuntos sobre suas práticas profissionais. A maioria das questões era objetiva e seis eram discursivas.

O segundo foi um relato autobiográfico gravado em áudio, a que chamamos de lembrança, por compreendermos que este tem a função de âncora para o pesquisador, pois o auxilia sobremaneira na interpretação dos dados.

Sobre esse aspecto, Street (comunicação pessoal) enfatiza a sua importância, ao afirmar que em uma pesquisa etnográfica sobre letramento, os alicerces que a sustentam têm suas origens no histórico de leitura e escrita dos grupos sociais pesquisados e, portanto, só é legítima se forem considerados os fatores sociais e culturais que permeiam as práticas de letramento desses grupos ou indivíduos, e contribuem inegavelmente na compreensão

1 0 Vide em anexo.

dos fatores que incidiram na constituição das condições de letramento atuais dos indivíduos analisados.

O relato autobiográfico ou rememoração significou, então, para nós, um instrumento que nos proporcionaria compreender mais detalhadamente as influências que incidiram na representação de realidade para as professoras, instanciadas no momento do reconto de suas narrativas, em que poderíamos observar a imbricação de cenários e enredos que constituem os discurso que permeiam a prática do professor.

O objetivo dessa rememoração era o de elicitare das professoras um relembramento de seus percursos de leitura desde a infância até o momento presente, como forma de imersão nos elementos subjetivos que fazem parte das representações de letramento instanciadas nas suas produções lingüístico-discursivas.

Decidimos por não propor questões semi-estruturadas, por entendermos que um relato livre permite ao sujeito expor-se com mais liberdade, deixando vir à tona fatos e situações que marcaram a trajetória sociocultural da sua relação com a escrita e com a leitura, que talvez não seriam focalizados se a rememoração fosse conduzida pelo pesquisador.

Alicerçamo-nos também em auto-reflexões escritas pelas professoras, e terceiro instrumento por nós utilizado, que foram solicitadas em dois momentos distintos, e atuavam como sinalizadores de como estavam elaborando a concepção de letramento como prática social, pelo contacto com as teorias e com os discursos do pesquisador introduzidos durante o curso, oportunizando-nos tomar conhecimento, pelas impressões particulares das professoras, se estavam sendo afetadas por eles.

Cabe-nos aqui chamar a atenção que nomeamos o termo auto-reflexão para caracterizar também pequenos textos que solicitamos das professoras, no início de cada atividade, em que citavam os objetivos da atividade e demais informações que desejassem nos transmitir sobre as práticas pedagógicas que iriam desenvolver.

Por fim, consideramos também as nossas aulas como instrumento etnográfico fundamental que nos auxiliaria a compor o quadro interpretativo de nossas análises, e que também nos orientaria sobretudo nas adequações e realinhamentos das concepções de

letramento, bem como nas práticas que as professoras desenvolviam rumo à adesão ao modelo ideológico.

Para o Período Inicial propusemos reflexões sobre a concepção de letramento das professoras e a introdução da nossa concepção de letramento, de leitura e de texto. Para ancorar as aulas expositivas, utilizamos textos teórico-acadêmicos, visando levar as professoras à reflexão sobre os assuntos tratados em aula, e auxiliá-las a solidificar os conhecimentos a que estavam sendo expostas na forma oral.

Para o segundo momento, previmos a continuação da exposição dos conteúdos teóricos, aprofundando-nos gradativamente nos demais conceitos que cercam o modelo ideológico de letramento.

Nosso objetivo para esta fase era continuarmos acompanhando as atividades das professoras, fazendo as intervenções necessárias como os ajustes e adequações em relação às práticas de letramento que propunham para o texto, em suas aulas de leitura, por consideramos que o processo de elaboração e adequação das novas teorias em que estavam se envolvendo, demandam tempo e constantes movimentos de avanços e recuos, a que chamamos de *backlashings*, até chegarmos à terceira fase.

Esta seria, então, o coroamento da aprendizagem da concepção de letramento e momento em que esperávamos que as atividades propostas refletissem uma plena compreensão e conseqüente adesão à concepção de leitura e de texto introduzida no curso.

Necessário se faz mencionar que a delimitação dessas etapas projetadas em nosso plano inicial, não se deu exatamente como prevíamos. Na realidade, observamos que as fronteiras se faziam tênues e fluidas, levando-nos a refletir sobre nossas próprias práticas em sala de aula, a realinhar nosso plano e a tomar decisões que não estavam previstas, mas que se faziam necessárias para atingirmos nossos objetivos.

Ao partirmos desse pensar, tornou-se mais fácil compreendermos alguns episódios que aconteceram ao longo dos encontros, como a necessidade de fazermos a leitura de texto teórico junto com as professoras e o convite a uma professora da Unicamp para dar uma aula à turma. Efetivamos, então, algumas mudanças em nossas propostas didáticas, como se poderá observar no capítulo 5, seção 5.2.

4.2 A Metodologia da Pesquisa

Os itens a serem descritos se referem a informações sobre o contexto da pesquisa, sobre os sujeitos que dela participaram e sobre os textos teóricos utilizados pelo professor e pelas alunas-professoras.

4.2.1 O contexto da pesquisa

A implantação do curso

A proposta de implantação de um curso de formação nasceu de uma parceria entre a pesquisadora e a Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, cidade situada no estado de Minas Gerais, e viria a atender aos objetivos de ambas as partes. Para a instituição seria interessante promover gratuitamente um curso em leitura/letramento e, para nós, contaríamos com um local e infra-estrutura apropriados para oferecermos um curso, que viria a se tornar a fonte de onde seriam gerados os dados de nossa pesquisa.

Caberia à Secretaria fazer a divulgação do curso entre as escolas, a inscrição dos candidatos, a emissão dos certificados, além de que disponibilizaria a sala em que aconteceriam os encontros, e funcionários para darem suporte técnico e pedagógico, tanto para os alunos, como para a pesquisadora. Todo o material didático, mesmo os textos de leitura solicitados pela pesquisadora, seriam oferecidos também gratuitamente aos professores. Por determinação do órgão municipal, em todos os encontros deveria haver uma lista de chamada, e só receberia o certificado o professor que tivesse no mínimo 75% de presença.

Ficou estabelecido que seriam oferecidas 15 vagas, a serem preenchidas por ordem de inscrição, ou seja, os 15 primeiros candidatos inscritos participariam do curso. Logo nos primeiros dias após a divulgação do curso essas vagas foram preenchidas, e fomos informados de que tínhamos tido uma demanda de 53 inscrições num período de apenas 4

dias.

Interpretamos essa reação dos professores de forma muito positiva, pois segundo voz corrente na mídia, que nossos professores não são bem preparados, o número alto de professores que desejaram participar do curso sugeriu-nos que estes não se negam a se atualizar, precisam apenas que lhes sejam oferecidas as devidas oportunidades.

O público-alvo do curso constituiu-se de professoras que lecionavam nas séries iniciais em diferentes escolas. Aconteceram 12 encontros, de 2 horas cada, perfazendo o total de 24 horas. O grupo formado pelas professoras era bastante heterogêneo, tanto em relação à formação escolar, como em relação ao tempo de magistério. Havia professoras recém-ingressas no ensino municipal, bem como professoras mais antigas, já próximas da aposentadoria.

O nível de escolaridade dessas professoras variava entre as que cursaram o magistério, as que eram graduadas em Pedagogia, e uma aluna estava cursando pós-graduação em Educação Infantil.

Levou-se ao conhecimento das professoras que o curso seria tomado como objeto de estudo para sua pesquisa e se perguntou a todas se teriam interesse em participar como sujeitos-alvo, o que demandaria a observação das suas atividades ao longo do curso. Dez alunas se dispuseram a nos auxiliar nas tarefas que seriam propostas.

Propusemos uma entrevista com essas alunas, para que soubéssemos das reais possibilidades de tempo e dedicação para o cumprimento das atividades em que seriam envolvidas, como o planejamento das aulas, as gravações e a entrega de todo esse material nos prazos estipulados.

Dentre essas alunas selecionamos apenas três, por serem a que dispunham de tempo necessário para se dedicarem ao cumprimento das atividades solicitadas, e também porque apresentavam diferentes históricos de letramento, assim como diferentes níveis de escolaridade. Foram escolhidas, então, três alunas: Marta, Sandra e Denise¹¹, por atenderem a esses quesitos. Salientamos que não houve desistências, pois todas as professoras inscritas chegaram até o final do curso.

1 1 Para resguardar as identidades dos sujeitos, os nomes atribuídos são apenas ilustrativos.

Os sujeitos da pesquisa

Neste item serão descritas informações sobre os sujeitos, no que se refere às séries em que dão aulas, e para as quais elaboraram as atividades solicitadas para a pesquisa, além do nível de escolaridade, idade e tempo de magistério.

I – Professora Marta – Atua na primeira série do ensino fundamental. Tem 32 anos, é graduada em Pedagogia há 9 anos e professora municipal há 12, onde ingressou por meio de concurso público. No início da carreira docente lecionava em escolas na cidade, mas há cinco anos decidiu se transferir para escola da zona rural, onde está até hoje. Sempre estudou em escola pública e atualmente faz curso de pós-graduação na área de Educação. O pai é pedreiro e a mãe é do lar.

II – Professora Sandra - Leciona na primeira série do ensino fundamental. Tem 27 anos, é formada em magistério há 10 anos e professora municipal há 8, onde também ingressou por meio de concurso público. Seu percurso escolar foi em escola particular (Adventista) até a 4a. série, passando depois a estudar em escola pública, onde também cursou o magistério. Não fez curso universitário. O pai é técnico mecânico e a mãe é do lar.

III – Professora Denise _ Dá aula para a terceira série. Tem 29 anos, é graduada em Pedagogia e professora do município há 6, onde ingressou, bem como as colegas, por meio de concurso público. Já lecionou em duas escolas, e atualmente está lotada em uma escola da periferia da cidade. Sempre estudou em escola pública. O pai era proprietário de estabelecimento comercial (ramo de alimentação) e a mãe, cozinheira.

Quadro resumo:

	Total
Professoras inscritas	15
Professoras que participam como sujeitos da pesquisa	3
Número de professoras que chegaram ao final do curso	15
Números de encontros de 2 horas cada	12

Textos teóricos utilizados pelo pesquisador

BARTON, D. Local literacies: reading and writing in one community. Routledge: 1998.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: ideology in discourses. Londres: The Palmer Press, 2005.

STREET, B.V. Literacy in Theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Textos para leitura das professoras

“Letramento e Alfabetização – Terzi - 2005.

“A Formação de alfabetizadores: letramento e prática pedagógica.” 2005.

“Afinal, para que ensinar a língua escrita?: A formação do cidadão letrado” - Terzi (2005).

“Letramento e letramentos” - Sandra Lee Mckay – tradução de Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres e Márcia Regina Terra – pg. 421 a 427.

Livros didáticos usados pelas professoras

Pensar e Viver - Língua Portuguesa - 1ª e 3ª séries- Cláudia Miranda; Eliete Presta e Ynah de Souza. Editora Ática

4.3. Instrumentos etnográficos

Questionário

Relato autobiográfico

As auto-reflexões das professoras

Aulas da pesquisadora

4.4 Metodologia de análise

Em consonância com os objetivos propostos neste trabalho, propusemos as seguintes categorias para nortear nossas análises:

Macrocategoria

Inscrição do texto como objeto social.

Microcategorias:

Seleção do texto.

Adequação do nível de complexidade à série.

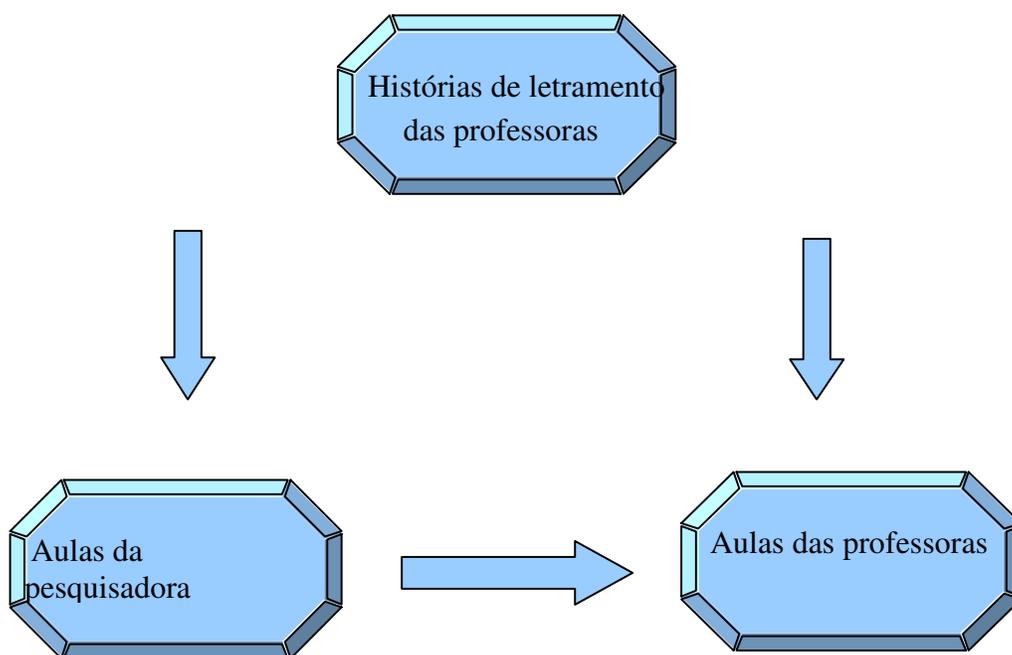
Adequação da função social do texto ao gênero.

Inserção social dos conteúdos e dos fatores contextuais do texto.

CAPÍTULO 5 - GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para que analisássemos as mudanças nas atividades de leitura apresentadas pelas professoras, era necessário que tomássemos como objetos de investigação suas histórias de leitura e suas aulas.

Para tal, construímos neste capítulo um quadro interpretativo em que adicionamos a esses objetos as aulas da pesquisadora, por considerarmos um instrumento importante para nos auxiliar a interpretá-los. Propomos, então, uma triangulação desses dados, por significarem o conjunto de diferentes fontes e instrumentos utilizados na pesquisa, como afirma Erickson (1989), e que visam a dar conta dos significados gerados sobre o objeto estudado, para dar garantia e validade à interpretação do pesquisador. Constituíram-se dessa triangulação:



5.1 As Histórias de Letramento das Professoras

Neste item de nosso trabalho apresentaremos a caracterização do histórico de letramento das professoras, a partir das respostas que deram ao questionário e a partir também das suas histórias de letramento, desveladas ao longo dos seus relatos autobiográficos.

Cabe lembrar que a proposição temática para o relato sugeria um relembramento dos acontecimentos mais marcantes e influenciadores no seu percurso de letramento desde a infância até o presente, ou seja, tudo que se referisse à presença da escrita e da leitura em suas vidas.

As observações desses dois instrumentos permitiram-nos levantar alguns dados e a chegar a algumas análises, como se verá em seguida. Para facilitar a leitura, doravante nomearemos as professoras por A1, referindo-nos à professora Marta, por A2, referindo-nos à professora Sandra e por A3, referindo-nos à professora Denise.

Como finalização do histórico de letramento das professoras, transcreveremos as expectativas que projetaram para o curso, e último item solicitado no questionário.

5.1.1 Professora A1

A professora leciona em magistério municipal há treze anos (pré-escolar e 1ª série). Já trabalhou em escolas da cidade, mas preferiu se transferir para uma escola da zona rural, onde dá aulas para a 1.ª série. Já participou de outro curso de letramento promovido pela Secretaria de Educação da cidade.

O pai da professora é mecânico de automóveis, e a mãe é do lar. Ambos estudaram até a terceira série, em escola de zona rural, mas mudaram-se para a cidade à procura de melhores condições de vida e “para darem estudo para os filhos”.

O percurso escolar da professora desde a infância até o magistério se deu em escola pública. O ambiente familiar em que se formou propiciou-lhe pouca exposição à escrita e à

leitura, pois não havia ali a circulação desses materiais, com exceção dos escolares.

A professora acentua que, por diversas razões, como a situação econômica dos pais aliada ao pouco uso da escrita no ambiente doméstico, quase não havia livros nem revistas em casa, e o único de que se lembra era uma Bíblia muito antiga, e se recorda de ter visto muitas vezes sua mãe com ela na mão, mas acredita que não a estivesse lendo, porque a mãe conhecia “muito pouco as palavras”.

Ainda relembando sobre a escassa presença da escrita no ambiente doméstico, a professora assim se pronuncia:

Meus pais quase não tinham leitura, então eles não davam muita importância para livros, revistinhas, essas coisas... Quando precisavam, era a minha irmã mais velha que lia e explicava para eles o que estava escrito.

Ao citar seu processo de alfabetização, lembra-se de que este se deu pelo método fônico, e não teve nenhuma dificuldade em aprender a escrever, pois sempre que tinha dúvidas, a irmã a socorria.

A professora relata que os pais faziam muita questão dos filhos irem para a escola, mas salienta que, apesar disso, eles não a incentivavam muito a ler, tampouco solicitavam sua ajuda. Adiciona que os pais eram muito exigentes em relação aos deveres que a escola passava, tanto que ela nunca podia brincar “antes de acabar toda a lição de casa”.

Adiciona ainda que, por ser a irmã já alfabetizada, o seu processo particular de aprendizagem da escrita não significou para a família um acontecimento importante, porque, para os pais, aprender a ler e a escrever é um acontecimento natural para toda criança que entre na escola. Assim a professora rememora:

Para os meus pais, aprender a ler e a escrever era normal, porque se a criança estava na escola era para aprender a escrever... é isso mesmo, e depois minha irmã, que era mais adiantada do que eu já tinha aprendido, daí que pra eles não era muita novidade...

Os dados levantados a partir das respostas da professora ao questionário nos revelam que não havia biblioteca na escola, e que ela não costumava frequentar a biblioteca

municipal da cidade. Não se lembra de ter tido algum professor que, por gostar de ler, também a incentivasse. Em seu relato autobiográfico, a professora traz do passado suas lembranças de como era trabalhada a leitura na escola, e assim se recorda:

As crianças só tinham um livro didático, que era emprestado pela escola e recolhido no final do ano. Os textos que as crianças liam eram os que havia nesse livro. Algumas vezes na semana, era dia de leitura, e significava que cada criança lia um trecho do texto, de pé, e a professora ia corrigindo a pronúncia das palavras e a pontuação.

Lembra-se que desde a primeira série sempre foi assim, porque os professores falavam que não podiam deixar a criança passar para a série seguinte sem saber ler “com todas as letras”.

A professora se lembra que depois que a professora “tomava a leitura”, por nós entendida como verificação de aspectos lingüísticos e morfossintáticos, pedia para os alunos ficarem em silêncio para responderem a algumas perguntas que a professora fazia ou que havia no questionário. Depois de um tempo “a professora passava de carteira em carteira para ver como estava a letra e se a gente estava escrevendo direito”.

Street (1995, p.116), ao tecer fecundas reflexões sobre o que chama de “pedagogização” do letramento na escola, sugere que o ensino da língua nesse contexto provoca um distanciamento entre o aluno e sua linguagem, e argumenta que pesquisas têm demonstrado que “há pouca discussão sobre o significado da língua, sobre interpretações de texto alternativas ou sobre como o professor chegou aos significados que construiu para o texto”.

Pesquisas revelaram também que nos relatos orais sobre livros que os alunos deveriam ler para serem apresentados oralmente para a classe, pareciam mais “um empreendimento rotinizado de caráter não semântico”, cujo objetivo parecia ser mais o desenvolvimento de “uma linguagem escolarizada, do que efetivamente uma discussão sobre os livros” (STREET, 1995, p.116). O pesquisador afirma que essa lhe parece ser uma estratégia que confere ao professor autoridade e controle sobre o texto.

Em relação à circulação de jornais e revistas em sala de aula, a professora não se lembra desses textos na escola, mas afirma que, mesmo assim, as crianças saíam da escola

sabendo ler e escrever. Na visão da professora:

As escolas antigamente não tinham quase nada. Não é como hoje que a gente recebe caixas de livros e o que falta na escola, a gente faz campanha pra arrecadar. Por isso hoje as crianças tem muitas coisas pra ler. Acho que os professores não faziam esse tanto de curso que a gente faz na prefeitura. Mesmo assim, a gente saía da escola sabendo ler e escrever perfeitamente.

A professora rememora que não gostava de ler quando criança e nem de trabalhar em grupo, e que foi apenas a partir da quinta série que começou a se interessar pela leitura, pois até então suas práticas leitoras se resumiam aos exercícios escolares. Como ela nos afirma:

Até a quinta série eu só lia e escrevia as coisas da escola. Aí, depois, veio uma lei do governo que todas as escolas tinham de dar leitura, e aí começou o clube do livro. Foi nessa época que eu comecei a participar do clubinho e aí comecei a gostar de ler.

Tecendo suas memórias nesse percurso de leitura, lembra-se ainda que as professoras de português e história se interessavam muito por leitura e uma ou duas vezes por semana, paravam a aula e as crianças podiam pegar o livro que quisessem, mas que ela gostava mesmo era das figuras e dos desenhos estampados neles, e nem sempre ela efetivamente lia o livro. Em suas palavras:

A professora saía da sala e deixava a gente com aquele tanto de livro... era muito bom, porque a gente não tinha a obrigação de ler uma historinha toda, se a gente não gostava, a gente pegava outro livro. Eu gostava mesmo era dos desenhos, das gravuras bonitas, depois [] algumas vezes é que eu lia.

Podemos observar na fala da professora que a leitura a que se refere era mais um momento de brincadeira, de exploração do lúdico, do que realmente de um momento de ler para descobrir o mundo e apreendê-lo pela ficcionalização e curiosidade, ações esperadas das crianças que já conhecem bem a escrita e a leitura. Acreditamos que a partir da quinta série a professora tenha passado a gostar mais de ler, mais pela sensação de liberdade em escolher o material que quisesse, do que propriamente pelo interesse na leitura ou pelo

prazer de ler.

Continuando suas memórias, a professora cita que lá pela sexta e sétima série, gostava dos livrinhos da série Vagalume, que o governo mandava para as escolas. A professora de português escolhia um título para cada 10 crianças, porque era o total de livrinhos de cada título, distribuía-os para os alunos e marcava a data da “correção da leitura”. No dia combinado, os alunos deveriam estar com os questionários respondidos.

Esses questionários vinham nos encartes que acompanham os paradidáticos, em que a criança responde às questões ali elencadas, além de trazerem, algumas vezes, jogos como palavras cruzadas com vocábulos extraídos do livro.

Geralmente são questões de compreensão sobre o texto, como características e ações dos personagens, mas que não trazem uma proposta de discussão e reflexão sobre o tema ou abordagem da obra, o que seria interessante tanto para o desenvolvimento da oralidade da criança, como para expô-la às diferentes formas escritas da língua, que, a nosso ver, propicia-lhe desenvolver sua relação com a escrita, ao mesmo tempo que lhe desperta o senso crítico.

Pela nossa experiência em magistério de 2º grau, sabemos, entretanto, que esses questionários cerceiam a liberdade do professor, cingindo-lhe a possibilidade de propor reflexões outras sobre a obra, o que pode, em nossa visão, provocar um certo impedimento a que os alunos construam outros significados para a leitura, além daqueles já sugeridos pelos autores dos encartes, desvalorizando-se, assim, as diferentes práticas de letramento que os alunos trazem de seus contextos sociais.

Nossa afirmação encontra respaldo em Street (1995), ao afirmar que em alguns contextos escolares que foram objeto de pesquisas, observou-se que o objetivo da atividade de leitura era “se ter o domínio e autoridade sobre o texto, cujos significados não eram negociados”.

Na seqüência de seu relato, as colocações da professora ratificam nossas afirmações, ao lembrar que:

Na data marcada, a professora fazia as perguntas pros alunos e eles iam respondendo, e se não estivessem iguais com as respostas do livro do professor, ela corrigia a gente e ditava pra nós a resposta certa.

Essa perspectiva escolar de se trabalhar com a leitura do livro didático chancela as concepções de Barton e Hamilton (1998), ao afirmarem que, via de regra, as práticas de letramento são modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, o que faz com que certos letramentos sejam mais dominantes e influenciem mais que outros.

Pudemos também observar que para a professora essa prática parece ser adequada, pois não se vê em seu relato nenhuma objeção ou resistência a esse modo de ler na escola, pois afirmou que achava “um tanto estranho” a leitura ser uma construção de significados, como ouvira de nós no encontro anterior, o que nos leva a crer que a compreende como um processo linear de construção do sentido, ou seja, a leitura é para ela uma tradução literal de palavras e frases, como se pode verificar na passagem abaixo:

Alguns livros, como os da série Vagalume, têm um roteiro de leitura, e a gente completava o questionário e o professor corrigia pra ver se a gente tinha entendido a história. Isso do professor orientar a leitura, como você falou na aula de ontem, eu acho estranho, é meio complicado pra mim, porque a história que está no livro é daquele jeito... o que tá escrito é aquilo mesmo

A professora afirma, entretanto, que na adolescência gostava muito de ler, inclusive até se lembra do livro que mais a marcou nessa época, que foi O diário de um Mago, de Paulo Coelho, e continua: “eu era muito quieta, então ficava lendo, adorava ler os poemas que vinham nas revistas, e eu tinha sempre um diário com cadeado, que era pra escrever as minhas coisas”.

Acrescenta ainda que gostava muito de trocar poemas com as amigas, que falassem de amor, de saudade, enfim, “essas coisas que adolescente gosta mesmo”, além de que “adorava ler provérbios” e discursos de personagens importantes da humanidade. Cita, inclusive, que ficou “apaixonada” por um texto de Martin Luther King, que leu numa revista, porque gostava muito de ler mensagens que falassem do caráter humano, da missão das pessoas nesse mundo e das obrigações dos seres humanos para com os demais, etc. Assim ela nos revela:

Eu gostava de poema de amor e saudade, essas coisas mesmo de adolescente, mas gostava mais das frases e pensamentos de homens importantes. [] Um dia eu li um discurso do Martin Luther King e fiquei apaixonada. Gosto de ler coisas que falam de moral, dos deveres e das virtudes das pessoas, porque a gente tem essa obrigação com os outros. A gente era pobre, mas meus pais ensinavam a gente a ser muito honesto.

Sobre sua atuação na escola, a professora afirma que sempre gostou muito de estudar e que era excelente aluna. Adiciona que seus pais eram muito severos em relação à escolarização dos filhos, pois queriam que tivessem uma vida melhor que a deles. Em suas palavras:

Minha mãe não descuidava da gente, sempre que tinha reunião, ela ia pra saber das nossas notas ... ficava muito brava se via alguma nota baixa. Ela dizia que a gente tinha de estudar pra ser alguém na vida, pra não passar tanta dificuldade como ela e o meu pai passaram pra criar os meus irmãos e eu. Eles sabiam que a única solução mesmo é ter escola pra conseguir um emprego melhor.

Rememora ainda que por ter sido sempre cumpridora dos seus deveres escolares, fazia as coisas da escola com muito capricho e “do jeito que a professora ensinava”, tanto que sempre a elogiavam para a mãe.

A professora tem certeza que deve à escola e ao estudo por ela propiciado ter tido a chance de prestar concurso público e ser aprovada. Por isso, atualmente é professora municipal efetiva, já fez a graduação e, no momento, está fazendo um curso de pós-graduação a distância. Como ela enfatiza:

Eu sempre fazia tudo como a escola ensinava, por isso passei no concurso para o magistério, e hoje tenho cargo efetivo como professora municipal, e agora estou fazendo pós-graduação.

Sobre suas preferências leitoras, atualmente a professora costuma ler jornais e revistas, e gosta mais das seções que trazem assuntos de interesse da atualidade, mas não gosta de política. No trabalho, lê os textos escolares, e os textos veiculados pela Secretaria de Educação.

Em sala de aula, a professora costuma trabalhar com os textos do livro didático, e

adiciona também que gosta de fábulas, histórias infantis e, algumas vezes, leva algum texto que acha interessante para a classe, mas que, geralmente, ela “conta para os alunos” o que leu. Sobre as perguntas que propõe para o texto, a professora revela que avalia na leitura “a interpretação oral do texto” e faz também outras perguntas, “para trazer o texto para a realidade dos alunos”.

Em sua leitura pessoal, seu interesse é acionado inicialmente pelo título e pelo autor do texto. A professora afirma que procura na leitura entender os objetivos do autor, as informações e a mensagem que o texto veicula.

A partir das histórias de letramento da professora A1, pudemos tecer algumas considerações: Primeiramente que não houve estímulo por parte da família a incentivá-la a ler e a escrever, pois os familiares não a auxiliavam nas tarefas escolares, nem viam seu processo de aquisição do código escrito como um marco importante na sua vida, pois achavam que esse era um processo natural e obrigatório na vida de qualquer criança, e talvez porque os pais não soubessem mesmo como incentivar e auxiliar uma criança a dar suas primeiras incursões pelo mundo da escrita.

Parece-nos que também a escola pouco a estimulou, pois, nas primeiras séries, o ensino da leitura se circunscrevia a responder às questões do questionário que acompanha os livros ou o elaborado pela professora, e que eram corrigidas posteriormente. Observamos que em nenhum momento a aluna menciona que os professores elicitavam o raciocínio e reflexão dos alunos, pois se refere a “tomar a leitura”, ou seja, o texto era assumido como objeto lingüístico para simples verificação da ortografia e caligrafia do aluno e, pelo que percebemos, para a observação da compreensão dos significados explicitados na superfície do texto.

A partir da quinta série, a participação no clube do livro desperta na professora o interesse em ler, mas se observa que também nessa etapa escolar não há um estímulo por parte dos professores a exporem os alunos à escrita em sua função social, deixando de relacioná-la com seus usos contextuais.

A professora relata que gostava mais de leituras introspectivas, tanto que o livro que mais a marcou foi uma obra de Paulo Coelho, leitura que apela notadamente para a ficção e

para o perfil místico dos personagens.

Verificamos que o modelo de leitura da professora foi constituído a partir das concepções de leitura e escrita referenciadas pelos Discursos Secundários escolares, pois como pudemos observar que em seu percurso de leitora, a professora foi mais exposta a modelos que privilegiam as práticas autônomas da escrita e da leitura.

Expectativas em relação ao curso;

“Quero aprender mais sobre letramento, para aplicar esses conhecimentos nas minhas aulas, para melhorar cada vez mais o meu trabalho”.

5.1.2 Professora A2

O pai da professora é comerciário aposentado e a mãe se dedica ao lar. Ambos tiveram apenas o estudo básico. Seu processo de escolarização foi em escola particular até a 4ª série, em que frequentou a escola Adventista da cidade e, da 5ª série em diante, estudou em escola pública, onde também fez seu curso de magistério. Apesar de as crenças e tradições da Igreja Adventista lhe serem bem familiares, por ter sido ali formada por muitos anos, atualmente a professora não segue mais essa religião.

A professora não tem curso universitário, ingressou na carreira profissional por concurso público e leciona em magistério municipal há treze anos. Atualmente trabalha em duas escolas, e em ambas atua na 1ª série. Já participou em outra ocasião de um curso sobre letramento.

Em suas lembranças, a professora menciona que havia a circulação de alguns papéis em casa e se lembra dos pais sempre lendo textos religiosos e comentando com os filhos sobre os ensinamentos neles contidos. Os demais papéis que circulavam em casa se referiam às contas domésticas, e se lembra em especial de uma caderneta que era usada pela mãe para fazer compras num pequeno empório perto de sua casa.

Lembra-se de que, quando estava aprendendo a ler, gostava de acompanhar a irmã até lá e gostava de ver o que o funcionário escrevia, e que “queria aprender depressa, para saber o que ele escrevia na caderneta”. Entretanto, a professora afirma que “ninguém da

casa matava sua curiosidade”. Entendemos por essa afirmação, que tanto os pais da professora como uma grande maioria de pais, principalmente os de menor nível de escolaridade, procuram não interferir nas atividades lingüísticas aprendidas na escola.

Encontramos explicações para essa posição dos pais da professora, em Street (2003), ao afirmar que a representação da escola é tão forte para os pais, que as concebem como as mais adequadas e as mais corretas para os filhos, pois idealizam a escola como o locus privilegiado da aquisição do saber.

Dá-se a ver que nas representações de escrita para os pais da professora A2, as práticas vernáculas são menos valorizadas que as sancionadas na escola. Assim a professora se lembra:

Eu queria aprender a escrever as palavras depressa, porque tinha maior curiosidade de ler o que o rapaz escrevia na caderneta. Eu queria era conferir as coisas. Às vezes eu até perguntava pra minha mãe, ela dizia que eu ia aprender na escola. A minha mãe tinha pouco estudo. Hoje eu entendo ela ... pra ela escola era coisa séria e não queria que a gente misturasse as coisas...

Em suas memórias, a professora A2 narra que foi alfabetizada pelo método fônico, e que a professora da 1ª série levava “muitas gravuras para auxiliar na alfabetização”. Recorda-se de que havia biblioteca na escola e que sentia muito prazer em ler, pois teve um professor na quinta série que a incentivava a ler revistinhas e gibis. Apesar dessa afirmação, chamou-nos especial atenção no relato da professora, em nenhum momento referir-se a como era ensinada a leitura na escola, apesar de ter se lembrado de que gostava de ler na infância. Em suas palavras:

Desde criança eu sempre gostei muito de ler. Tinha uma professora na quarta série que levava gibis, essas coisas assim, pra gente ler. E tinha os livros da escola, que a gente tinha de ler pra estudar, mas como a leitura era ensinada, isso eu não lembro não.

Em relação ao seu percurso escolar, a professora se lembra de que sempre foi “muito certinha” na escola, e que era, inclusive, aluna exemplar, tanto que chegou a receber alguns prêmios porque fazia os deveres corretamente e tirava notas altas. Atribui à

exigência dos pais ter sido sempre cumpridora dos seus deveres, e que desde cedo admirava as pessoas cultas e que “sabiam falar corretamente”, por isso, queria aprender para que um dia “pudesse falar bonito como a diretora da escola, por quem nutria grande admiração.

A professora rememora que sempre teve “na cabeça” o desejo de se tornar professora e, por isso, queria aprender muito para poder ensinar outras pessoas. Há uma ênfase clara nesse excerto de seu relato, ao se referir à escola e à sua função como única fonte geradora de conhecimento do indivíduo. Assim ela se refere:

Sempre achei lindo uma pessoa culta, que tem muito conhecimento das coisas, e que pode passar isso pra outras pessoas. Mas, então, aí eu sempre tive isso na cabeça... de ser professora, por isso até que eu gostava tanto de estudar, porque ... eu acho que é só na escola mesmo que a gente tem conhecimento.

Observamos no relato autobiográfico da professora a imensa admiração pela escola e a certeza de que deve a ela todo conhecimento que tem hoje e que, inclusive, “tem muito orgulho disso”, porque foi a única dos filhos que terminou o segundo grau e, além do mais, foi por ter sempre gostado de ler e de estudar que passou no concurso da prefeitura, e hoje tem um cargo como professora efetiva. Com emoção, a professora afirma que não continuou a estudar, porque se casou e teve filhos, mas que ainda vai “entrar na faculdade” um dia, com certeza. Como ela afirma:

Então, eu devo tudo à escola ... foi justamente porque eu fui sempre muito boa na leitura e gostava muito de estudar que passei no concurso da prefeitura. Só não fiz faculdade ainda, porque meus filhos estão pequenos, mas tenho esse sonho e ainda vou fazer um dia, com certeza.

Ainda se referindo à importância que atribui à leitura em sua vida, a professora acentua que lia muito na adolescência, que tinha um diário onde anotava os poemas que achava bonitos e que “falavam de amor, amizade, essas coisas...”, entretanto, não menciona nenhum livro em especial que a tenha marcado nessa fase. Gosta muito de leituras educativas que tratem de valores morais e de bons costumes, porque “é isso que deve ser ensinado para a criança”.

A professora relembra ainda que os pais eram muito exigentes com as atividades escolares, mas não eram muito de conversar com os filhos. Nesse trecho do relato, a professora faz uma breve divagação, refletindo sobre o porquê desse comportamento, e chega à conclusão de que, certamente por seguirem fielmente os preceitos da religião, eram muito sérios nos seus costumes e achavam que “os filhos deviam manter o respeito dos pais”

Atualmente a professora lê revistas, mas nem sempre lê jornal e gosta de trabalhar na escola com fábulas, com historinhas que conta para os alunos e com os textos do livro didático. Não costuma levar textos de outras fontes para a aula, e quando lê algum assunto muito interessante, ela o reconta para a turma, ou leva o texto, mas afirma que não costuma levar o jornal para a classe, pois ela se preocupa em cumprir à risca a programação da escola, porque pode se atrasar, e as colegas e a diretora pensarem que “está enrolando a aula”.

As análises dos dados sobre o histórico de letramento da professora nos mostram que, apesar de que foi exposta à escrita na infância, não era muito solicitada pela família para ler os papéis que circulavam no ambiente doméstico, não tendo sido, então, envolvida com a escrita em seus usos sociais. Podemos citar como exemplo, a grande curiosidade da professora em saber o que era anotado na caderneta de compras. A família, ao não ter aproveitado esse costume e mostrar a escrita em funcionamento, ou seja, relacionar a escrita às suas funções, já que ela estava aprendendo a ler, perdeu a oportunidade de, mesmo de forma não voluntária, relacionar a escrita ao uso social.

Certamente que a professora A2, assim como a professora A1, desenvolveram uma relação com a escrita e com a leitura aos moldes dos Discursos escolares.

Para ambas, o processo de aquisição do código e o de reconhecimento das letras e palavras foi um processo natural, sem conflitos, pois ambas eram estudiosas e cumpriam todas as atividades escolares como os professores ensinavam, ou seja, engajaram-se facilmente às crenças, aos modos de pensar e de agir da escola.

Creemos que as representações de leitura e escrita das professoras refletem esse engajamento aos Discursos escolares e (também) Secundários, que corroboram o que Street

(1984) chamou de letramento autônomo ou práticas neutras, pois não revelaram nas histórias de leitura, momentos de seus percursos de letramento em que a leitura foi focalizada em seus aspectos sociais.

Observamos também que os discursos escolares são tão fortes em suas concepções sobre o ensino da leitura, que a professora A2 não leva o jornal para a sala de aula por recear estar descumprindo as propostas curriculares. Possivelmente, utilizar-se de outros textos além dos veiculados no livro didático, como o jornal, causa-lhe insegurança e temor de ser tachada como professora que “não ensina o conteúdo que tem de ser dado”.

Em relação à leitura, observamos que a professora A1 foi exposta a uma representação de texto apenas como objeto linguístico para verificação da aprendizagem do código da língua, e a professora A2 lembra-se apenas de como foi alfabetizada, mas nem se recorda de como a leitura era ensinada na escola.

Para ambas, o modelo de escrita e de leitura descontextualizado da prática social, ou seja, em que não se consideram os letramentos situados ou das comunidades, sempre foi bem-vindo e natural, pois vieram de um contexto familiar cuja referência de aprendizagem e aquisição de conhecimento sempre foi a escola, não havendo, portanto, nenhum choque de concepções.

Expectativas em relação ao curso:

“Espero ampliar meus conhecimentos em leitura e letramento, me qualificando para melhor desenvolver um trabalho em sala de aula, contribuindo para formar cidadãos letrados e críticos, um trabalho de excelência”.

5.1.3 Professora A3

A professora leciona em magistério municipal há nove anos. Já lecionou em duas escolas, mas atualmente está só com uma turma de terceira série em uma escola da periferia da cidade. O percurso escolar da professora se deu em escola pública, desde a infância até o magistério, e a graduação em Pedagogia se deu em universidade particular. O pai era comerciante e a mãe era cozinheira.

Em suas memórias sobre seu percurso de leitura, a professora A3 se estende bastante quando se refere à presença da escrita em seu ambiente familiar. Afirma que sempre se viu cercada de papéis, pois o pai trazia para casa as notas fiscais e os pedidos de mercadoria e, a mãe, por sua vez, vivia cercada de receitas, pois precisava “estar sempre a par das novidades”, para desempenhar sua função com competência, em seu lugar de trabalho.

Revela-nos ainda que, apesar de os pais serem “da roça”, e terem muito pouco estudo, eles incentivavam muito os filhos a ler, inclusive adquirindo para eles coleções como a Enciclopédia Barsa, como se pode observar em seu relato:

Meus pais vieram da roça e quase não tiveram estudo. Só fizeram a 4a. série, mesmo assim, na escola rural, daquelas bem fraquinhas mesmo [...] Mas o meu pai, era engraçado [...] ele não tinha muito tempo pra ler pra gente, porque trabalhava até de madrugada, mas ele incentivava muito a gente ler [...] A gente era pobre, mas ele sempre comprava enciclopédias para nós. A gente tinha a Barsa em casa, e sempre que passava um vendedor vendendo livro novo para atualizar a coleção, meu pai comprava um, como um grande atlas, por exemplo [...] Ele não tinha esse afeto de ler pra gente, mas ele investia em nós, comprando livros e pedia pra gente falar sobre eles.

A professora se refere constantemente à figura paterna, ao se pronunciar sobre as atividades de leitura e escrita que eram promovidas no ambiente doméstico. Lembra que muitas vezes, quando tinha alguma dificuldade com questões escolares, o pai a ajudava. No segmento abaixo, a aluna se refere à dificuldade em compreender a divisão, e como se tornou fácil essa elaboração a partir das explicações que o pai lhe deu. Assim ela se refere:

Eu lembro que uma vez eu não estava entendendo a divisão, eu não entendia de jeito nenhum [...] então o meu pai, no bar mesmo, ele começou a me explicar do jeito dele, e eu entendi muito melhor, aí fui fazendo as contas que ele passava e aprendi direitinho [...] ele me ensinava o raciocínio das coisas.

Continuando suas lembranças sobre as práticas de escrita e leitura presentes em seu ambiente familiar e, portanto, que fazem parte da sua constituição primeira como sujeito do discurso em língua materna, ou Discursos Primários como acentua Gee (2005), a professora se lembra de que todas as vezes que a família saía em viagem “mesmo que fosse pra roça

visitar os parentes”, o pai levava no carro um mapa que pedia para os filhos manterem aberto a fim de localizarem por onde estavam passando e qual distância já tinham percorrido. A professora salienta que acha ter sido por esse motivo que gostasse tanto de geografia, e mais ainda, que foi assim que aprendeu a noção de distância. Em suas palavras:

Todas as vezes que a gente saía pra viajar pra casa dos meus avós na roça ou pra visitar outros parentes, meu pai levava um mapa e pedia pra gente abrir ele e ia perguntando onde a gente estava, por onde já tinha passado e quantos quilômetros nós já tinha andado, essas coisas... Acho que por isso eu gostava tanto de geografia... e foi assim que eu aprendi a noção de distância.

Suas lembranças sobre seu percurso escolar nos evidenciam que a família, embora fizesse questão de fazer os filhos estudarem, não valorizavam a escola como o faz a maioria dos pais de todas as classes sociais, tanto que não a cobravam muito em relação às tarefas escolares, pois o pai achava que “a escola não ensina as coisas da vida”. A professora relata, entretanto, que seus pais costumavam conversar muito com os filhos, sobre diversos assuntos e acontecimentos da vida cotidiana.

Revela-nos também nunca ter sido considerada uma aluna “exemplar”, talvez porque não fazia as atividades escolares como as professoras desejavam, inclusive não gostava da leitura na biblioteca da escola junto com os colegas, mas lia muito em casa e sempre que precisava fazer alguma pesquisa, ia sozinha à biblioteca municipal, como se pode ver neste excerto:

Mas assim leitura em si, meu pai nunca sentou comigo para estudar. Meu pai nunca me cobrou estudo, mas conversava muito com a gente sobre as coisas todas... mas ele não cobrava as coisas da escola. Eu não fazia as coisas direitinho como as professoras pediam, mas eu lia muito em casa. O tipo de leitura na biblioteca da escola eu não gostava não, mas eu ia sozinha na biblioteca municipal. Quando eu tinha de fazer alguma pesquisa ou queria descobrir alguma coisa eu ia por minha conta.

Sobre as atividades de leitura na escola, suas recordações não são agradáveis. A professora se recorda que gostava muito de ir à biblioteca, mas que não fazia uma leitura do

jeito que a professora pedia, e achava a interpretação “uma chatice”.

Nota-se que a professora preferia o processo natural de leitura, porque afirma que gostava de escolher seus próprios livros, o que nos faz crer que tinha uma certa rejeição pela leitura pré-determinada pelo professor, pois fazia sua própria seleção e lia os livros que mais gostava, e à sua maneira.

Entendemos que por ter sido a professora exposta a diversas práticas de letramento no ambiente familiar, as práticas de leitura propostas pela escola não correspondiam às práticas que lhes eram conhecidas, tanto que ela lia “diferente” e “via outras coisas na leitura”.

Certamente porque a professora construía sentidos para o texto, diferentes das respostas escolares baseadas nos exercícios de compreensão que acompanham o livro didático, suas professoras afirmavam que ela não gostava de ler, ao que ela contrapõe, explicando que não era verdade que não gostasse de ler, apenas que “lia diferente”. Adiciona ainda que, quando suas professoras perguntavam sobre o livro, ela já sabia tudo o que estava escrito, porque “já tinha lido de trás pra frente”. Parece-nos que seja por isso que se refere à interpretação na escola como uma atividade chata. Assim a professora relata:

Na escola, a parte da interpretação era uma chatice [...] Eu adorava ir pra biblioteca, mas assim... eu... eu não ficava presa no que a professora pedia não... ah, não sei, parece que eu via outras coisas na leitura... Quando a gente ia pra sala, a professora perguntava sobre o livro, eu já tinha lido de trás pra frente, eu já sabia tudo que estava escrito [...] tinha umas partes, como fazer uma pontuação... na hora de fazer uma narrativa, eu enroscava, como qualquer criança [...] Na hora de interpretar... assim... é que... não que eu não gostava de ler, como as professoras falavam, só que eu lia diferente. (grifos nossos)

Entretanto, apesar das considerações tecidas pela professora ao longo do seu relato, ao se referir à escola, parece-nos que procura realinhar seu discurso, posicionando-se favoravelmente em relação às práticas ali sancionadas. Acreditamos em duas hipóteses: ou para se recompor perante à pesquisadora, representante de um discurso acadêmico, ou porque ela realmente pensa que a escola é o lugar redentor de produção do conhecimento, o que nos levaria a trazer em cena o mito do letramento. Vejamos neste excerto:

Ah... mas era na escola que a gente refinava nosso conhecimento, eu sei que a gente deve fazer as coisas do jeito que a escola ensina. A gente tem de fazer as coisas do jeito que a escola manda. Foi por isso que me formei, fiz concurso e hoje sou professora da prefeitura.

Em nossa análise sobre o relato da professora traçamos algumas reflexões. Como nos lembra Tôrres (a ser publicado), no primeiro excerto se vê a instauração de um conflito, que é instanciado pelo articulador enunciativo 'mas' que indica contradição, ou seja, a professora experiencia uma dualidade de concepções: o pai tinha pouca escolaridade, mas ao mesmo tempo, incentivava-a e aos filhos a ler. Esses dados nos apontam que há aí dois discursos que se imbricam. Por um lado o do senso comum, em que se preceitua que os indivíduos de pouco estudo ou classe social menos favorecida não valorizam a leitura, e por outro, apesar de o pai pertencer ao grupo dos pouco letrados, comprava livros para os filhos, além de pedir que os comentassem.

Em relação aos seus pais, observamos que estes não costumavam cobrar muitos dos filhos as atividades escolares e os mandavam para a escola, porque a sociedade espera essa atitude dos pais, mas achavam que a escola não ensina muita coisa. Em nossa compreensão, seu pai queria dizer que a escola não ensinava as coisas úteis, as coisas da vida. Na verdade, ele estimulava os filhos a fazerem uma leitura da vida e não uma leitura da aula.

Observamos também uma reação negativa da professora em relação à leitura na escola, certamente porque seus modos particulares de ler não se alinhavam às expectativas dos professores, tanto que estes afirmavam que ela não gostava de ler.

A nosso ver, a grande questão é que as práticas de leitura que a professora desenvolvia não eram valorizadas na escola, e nem poderiam, porque iam muito além do que a escola entende por leitura, como se pode verificar quando diz que “via outras coisas na leitura”.

Entendemos que essas “outras coisas” ou outros modos de construir sentidos são a expressão máxima da influência do pai e do ambiente familiar na constituição dos seus modos particulares de construir sentidos para a escrita, tanto que afirma que o pai a ensinava “o raciocínio das coisas”, ou seja, outros modos de ver e analisar os objetos, além

de que ele a estimulava a ler e pedia que ela discutisse sobre o que havia lido.

Como nos afirma Barton (1994), como as práticas vernáculas não são valorizadas na escola, as da professora não eram também compreendidas por seus professores, haja vista que estes afirmavam que ela não gostava de ler, ao que a professora se opõe de forma veemente.

Muito interessante é notar que a preferência da professora em ir à biblioteca sozinha e escolher seus próprios livros demonstra sua preferência pelo aprendizado natural da leitura, que analisamos como uma não adequação aos modos de ler na escola. A interpretação na escola era insuficiente para ela, daí o conflito com os professores, pois a atividade escolar era desagradável, porque ela encontrava mais significados na leitura, além daqueles que os professores valorizavam.

Como os modos de sentir, de agir e de pensar da professora se engajavam em Discursos diversos dos escolares, pois representavam um engajamento aos Discursos em que se constituiu na/pela língua materna, ela era tomada como uma aluna não muito exemplar, pois seus exercícios e interpretações sobre o texto não atendiam às expectativas dos professores, o que, talvez, a levasse a sentir-se pouco valorizada e um tanto excluída da lista dos “bons alunos”.

Expectativas em relação ao curso:

“Verificar se o que ensino sobre leitura (usando textos ou não) é útil para o meu aluno. Se estou conseguindo ensinar ou não letramento, para terem uma visão mais crítica do mundo. Às vezes me sinto ou me acho pouco letrada. Mesmo assim, procuro usar textos interessantes em minhas aulas. Só não sei se estou usando os textos de forma correta e adequada. Eu quero aprender outras abordagens, para serem aplicadas com os alunos”.

5.2 OS ENCONTROS INICIAIS DA PESQUISADORA E PERCEPÇÕES DE LETRAMENTO DOS SUJEITOS

Para este primeiro momento, serão elencadas as aulas iniciais da pesquisadora, ao mesmo tempo em que se mostrarão as percepções sobre as concepções de letramento, de

texto e de leitura dos sujeitos manifestadas durante as aulas, bem como os impactos e conflitos que lhe aconteceram nesse período.

Entendemos que conhecer as concepções dos sujeitos sobre os conteúdos que desejávamos focalizar era importante, pois nos ajudaria a compor o diagnóstico da situação de letramento das professoras, o que nos daria a ver, por certo, qual a relação que estabelecem com a escrita. Posteriormente serão apresentadas suas atividades iniciais, a que chamamos de Período Inicial, seguidas de nossas análises.

5.2.1 As primeiras aulas da pesquisadora

À data e hora marcadas para o curso ter início, compareceram todos os selecionados e formavam um grupo de 15 professoras. Foram feitas as apresentações de cada uma, assim como da pesquisadora, para que se desenvolvessem laços de cordialidade e bom entrosamento entre a turma, pois queríamos que nossos encontros fossem bastante descontraídos e prazerosos.

Após as conversas iniciais, foram apresentados os objetivos propostos para o curso e a metodologia a ser adotada, que se constituiria em aulas expositivas da pesquisadora, fundamentadas nos textos acadêmicos sobre letramento, na execução de atividades de leitura que as professoras deveriam desenvolver ao longo do curso, nas auto-reflexões que seriam solicitadas em dois momentos, e nas adequações e realinhamentos sugeridos pela pesquisadora, após cada atividade executada, e individualmente.

De acordo com nosso plano inicial, solicitou-se, em seguida, que preenchessem o questionário, e se levou ao conhecimento da turma que os dados gerados durante os encontros seriam utilizados em uma pesquisa. Perguntou-se também a todas se teriam interesse em participar como sujeitos-alvo, enfatizando-se que caberia às que se candidatassem e fossem posteriormente selecionadas, gravarem suas aulas, para posterior apreciação da pesquisadora, bem como uma gravação em áudio dos seus relatos autobiográficos, e que essas gravações seriam feitas em local e horário previamente combinados.

Citamos que as atividades seriam comentadas com as respectivas professoras nos encontros subseqüentes à entrega das gravações, e as intervenções da pesquisadora seriam no sentido de sugerir adequações para que as questões elaboradas para o texto se aproximassem mais de práticas de leitura que privilegiassem nossa visão de texto como objeto social, objetivo maior do currículo delineado para o curso.

Depois dessas informações introdutórias, foi dado um tempo para as professoras, a fim de que respondessem ao questionário. Passados alguns minutos, começamos a perceber uma certa inquietação da turma, o que nos levou a perguntar a razão de tal comportamento. Algumas professoras se manifestaram, perguntando se essa atividade tinha alguma intenção avaliativa. Essa situação inesperada causou-nos surpresa, pois nunca imaginaríamos que as perguntas ali contidas pudessem gerar tamanho incômodo para as respondentes.

Explicamos que não tínhamos nenhuma intenção de avaliá-las, e perguntamos por que pensaram nessa hipótese. Concluímos, pelos comentários gerais, que sentiram-se pouco à vontade em responder a algumas questões, como as que se referiam à existência ou não de livros e outros materiais escritos em casa, sobre a profissão dos pais e sobre suas experiências leitoras.

Ocorreu-nos, nesse momento, que esse constrangimento poderia estar relacionado ao fato de algumas professoras terem vindo de lares menos favorecidos socialmente, pois se referiram às condições financeiras dos pais como uma das razões de não terem tido um contato maior com a escrita e com a leitura, o que, provavelmente, as levou a pensar que as acharíamos pouco letradas, razão pela qual julgaram que não poderiam freqüentar nosso curso. Trazemos como exemplo, a fala de uma professora que assim se posiciona:

É que na minha casa quase não tinha livro, só os da escola mesmo... revistinha e gibi, então, nem pensar... porque meus pais não podiam comprar essas coisas. E aí eu achei que por causa disso você podia pensar que eu não sei escrever certo, e aí a prefeitura não me dava a vaga.

Aludimos essa afirmação à hipótese de terem feito uma certa confusão em relação aos objetivos do curso, pois como citamos que este seria tomado como objeto de

investigação, acreditamos que essa “novidade” tenha soado meio estranha, já que não é uma constante terem cursos oferecidos pela rede municipal com esse fito, e isso pode tê-las levado a sentirem-se receosas e inseguras.

O julgamento da professora em se achar pouco letrada, e que isso poderia ser um impedimento a que freqüentasse o curso, nos fez lembrar os estudos de Kleiman (2001) sobre as representações que permeiam o imaginário de algumas camadas da sociedade, no que diz respeito a relacionarem a extração social da professora primária à sua proficiência leitora. Essa lembrança nos fez sentir um grande afeto por esse grupo de professoras, pois nos ocorreu, nesse momento, uma sensação de que se tem cometido muitas injustiças para com esses profissionais.

Mesmo se considerando que o grupo que tínhamos a nossa frente representava apenas uma parcela mínima desse contingente, o entusiasmo e o desejo de aprender que se faziam visíveis em cada uma ali presente, certamente que vão em direção contrária a muitas das (pré) concepções da sociedade.

Após termos esclarecido que nossa proposta em nenhum momento visava a avaliá-las, restabeleceu-se novamente um clima harmonioso e cordial entre a turma, interrompido, porém, logo adiante, quando se perguntou às professoras, quais estariam interessadas em se candidatar como sujeitos de nossa pesquisa. Nos instantes seguintes não se ouviu comentário algum, apenas um profundo silêncio.

Preocupados que ficamos com essa reação, para nós, tão negativa, solicitamos, uma vez mais, as razões de tal posicionamento, e depois de algumas manifestações a respeito, chegamos à conclusão de que a insegurança em relação à própria competência profissional aliada ao medo de serem avaliadas foram os elementos que as levaram a tal atitude. Acreditamos que a colocação de duas professoras deixa isso bem claro: Professora X: “Sabe, M. E., pra ser sincera, eu não me ofereço para te ajudar, porque eu não sei muito sobre letramento, e posso acabar prejudicando você”. E a outra professora assim se expõe:

É que a gente está tão acostumada a ouvir do pessoal da Secretaria, que nós não ensinamos direito, que é preciso melhorar mais nisso, mais naquilo, que fico com medo de vir mais crítica pela frente, então eu prefiro só assistir às aulas.

Se por um lado essas revelações nos inquietaram bastante, pois pudemos perceber que insegurança e medo de crítica negativa eram visíveis, em contraponto, nos fizeram sentir um grande entusiasmo em ajudá-las a impulsionarem suas práticas didáticas e sentirem-se mais capacitadas.

Solidarizando-nos, então, a elas, reforçamos que nossa proposta era auxiliá-las a desenvolver outras habilidades além das que já possuíam no trabalho com a leitura, e que não se preocupassem com avaliações. Procuramos, então, valorizá-las, afirmando que certamente elas procuravam fazer o melhor que podiam. Argumentamos que pelo simples fato de ali estarem, já era uma demonstração que desejavam se aprimorar e adquirir mais conhecimento, o que muito as dignificava, pois como são funcionárias efetivas do Município e gozam de estabilidade no cargo, não precisariam necessariamente fazer nosso curso, já que não teriam nenhum benefício funcional com isso.

Esses acontecimentos nos trouxeram em mente os estudos de Guedes-Pinto (2005), em que a autora reflete seu compromisso político em relação à necessidade de valorização do professor, e nos fizeram ter a certeza de que cabe a todos nós, acadêmicos, termos uma escuta mais atenta e uma maior compreensão dos problemas e obstáculos que enfrenta a classe dos professores.

Depois de compreenderem nossas intenções, dez professoras se candidataram a colaborar, o que nos oportunizou selecionar as que mais se alinhavam aos nossos interesses de pesquisa.

Ainda em conformidade com nosso planejamento, nossos objetivos para os encontros iniciais previam uma discussão reflexiva sobre questões que giram em torno do fenômeno do letramento em toda sua abrangência, pois além de ser nossa intenção entrar em contato com as visões das professoras, queríamos que, à medida que nossos discursos fossem sendo elaborados por elas, fosse havendo também mudanças na sua relação com a escrita, o que incidiria em mudanças nos seus padrões de significação e, como consequência, nas suas práticas no ensino da leitura.

Solicitamos inicialmente que manifestassem o que entendem por letramento, e algumas manifestações da turma chamaram-nos particular atenção. Verificamos, por

exemplo, que a grande maioria das professoras afirmou que não saberia falar sobre isso e se abstiveram, portanto, de participar das reflexões.

Entretanto, das que se manifestaram, citamos as respostas mais expressivas:

“Ter letramento é ser bem alfabetizado”

“Letramento é conhecer bem a língua, saber ler e escrever corretamente”

“É leitura do mundo”

“É ter uma visão das coisas do mundo”

“É o estado ou condição do indivíduo quando passa a saber ler e escrever”

“São práticas sociais da escrita”.

Ao solicitarmos, porém, às autoras dessas respostas, que explicassem o que entendiam por esses conceitos, não souberam responder, e a pesquisadora, interessada em descobrir por que usavam essas frases prontas, conhecidos clichês de uso corrente, perguntou onde já tinham lido ou ouvido essas informações. Responderam que já tinham participado anteriormente de um curso de capacitação em letramento, e que fora nesse curso onde conheceram esses conceitos e onde aprenderam “muitas coisas sobre letramento”.

Não há como negar que essa afirmação nos causou uma certa perplexidade, pois mesmo se considerando que não se tratava de um público de nível acadêmico e, portanto, que não teria a obrigatoriedade de conhecer teorias da área, ouvir que “ter letramento é ser bem alfabetizado”, “é conhecer bem a língua, é saber ler e escrever corretamente” é bastante preocupante, pois seria de se esperar que tivessem representações mais adequadas e mais próximas de uma visão de letramento como fenômeno que se refere às funções da escrita em seus usos socioculturais, e que a alfabetização é um componente do letramento.

Apesar de a seleção das professoras ter acontecido após o primeiro encontro, pudemos identificar na transcrição da aula, que dentre as várias intervenções e repostas, havia as das professoras que acabariam por serem selecionadas como sujeitos da nossa pesquisa. Por esta razão, já no primeiro encontro, tivemos a oportunidade de observar algumas de suas concepções que giram em torno do fenômeno.

Pudemos, então, identificar que:

- A professora A1 respondeu que letramento é “conhecer a língua, é saber ler e escrever corretamente, é ter uma visão das coisas do mundo”.
- Para a professora A2, letramento é “saber ler e escrever adequadamente... é a criança ser bem alfabetizada... letramento é tudo”.
- E para a professora A3 “letramento é a criança conhecer bem a leitura pra poder escrever todas as coisas que precisam... são as práticas sociais da escrita. É saber todas as coisas do mundo”.

Essas declarações nos levaram a crer que as professoras têm concepções de letramento bastante genéricas, como “ter uma visão das coisas do mundo”, pois, afinal, letramento se refere aos usos sociais da escrita em todas suas multimodalidades, e as visões ou representações das coisas no mundo dizem respeito a questões sobre aspectos de cultura, etnia, gênero, ética etc.

Dá-se a ver, também, que algumas concepções como “é conhecer a língua, é saber ler e escrever corretamente”, chancelam o modelo cognitivista de aprendizagem do código da língua per se, ou modelo autônomo e sobremodo valorizado em contextos escolares, como afirma Street (1984).

Acreditamos que as concepções de letramento que permeiam esses contextos, foram construídas a partir de discursos que se formaram ao longo da história e instanciaram valores, crenças e ideologias dos grupos sociais que conceberam a escola enquanto agência de letramento, e a realidade tem-nos mostrado que esses discursos perduram ainda hoje.

Ao perceberem que suas respostas não estavam atendendo às expectativas da pesquisadora, as professoras pediram, então, que lhes fosse apresentada uma definição definitiva de letramento.

Pelo fato de compreendermos que uma boa pedagogia de ensino não comporta oferecer respostas prontas para o aluno, propusemo-nos fazê-las refletir sobre o fenômeno, lançando questões cujas respostas as auxiliariam a dar os primeiros passos em direção aos significados do letramento, além de que daria início ao processo de elaboração das concepções a que desejávamos conduzi-las.

As questões propostas para esse momento tinham como propósito levá-las a

compreender, de forma prática, onde se situa o letramento na vida diária das pessoas, e seria o pontapé inicial para que compreendessem o letramento na relação do indivíduo com a escrita.

Tais perguntas giraram em torno de enunciações como: “por quê se escreve?”; “o que se escreve?”; “onde se escreve?”; “para quê se escreve?”; “será que todas as comunidades escrevem do mesmo jeito?”; “um texto sobre água, publicado em nossa cidade tem o mesmo efeito que um texto publicado no Nordeste?” A finalidade de terem sido levantadas essas questões, foi para que as professoras percebessem que se estava falando dos usos e funções da escrita na sociedade, e que se falava, portanto, de letramento.

A reação da turma a essas reflexões foi de grande espanto. Algumas professoras afirmaram que nunca tinham ouvido falar nisso, e as focalizadas assim se manifestaram:

A professora A2 afirmou que “jamais pensaria em letramento desse jeito”.

A professora A1 afirmou que “não imaginava que letramento tinha a ver com os usos da escrita”.

Essas afirmações nos causaram um certo impacto, pois saber que letramento se refere aos usos da escrita na sociedade é, em nossa ótica, um conhecimento que professores iniciados nos estudos do letramento geralmente já possuem.

Anotamos a manifestação da professora A3, que afirmou entender, então, “porque que letramento são as práticas sociais da escrita”, e a professora A2 adicionou: “então, eu tô fazendo tudo errado”, ao que a pesquisadora interveio perguntando a que ela se referia. A professora respondeu que sempre leu muito, que se achava boa leitora, e sempre deu muita leitura na escola, mas adicionou: “só que nunca falei sobre a função do textos, essas coisas... eu não sabia disso”.

Nessa linha de raciocínio, adentramos na questão da leitura e conteúdo fundamental do curso, salientando que, ao se mostrar a escrita em seus usos sociais, mostra-se que o texto é também um objeto social, porque é parte constituinte das práticas de letramento valorizadas na sociedade.

Neste tópico, explicamos que trabalhar com o texto como parte de uma interação social, significa que se deve levar o aluno a ir além da mera compreensão do código da

língua, ou seja, deve-se levá-lo a compreender que esses usos lingüísticos materializados no texto se relacionam diretamente à função que exercem dentro das práticas sociais. Tendo o aluno compreendido essas relações, sugere-se, então, que o professor introduza discussões sobre os fatores contextuais que possam se relacionar ao texto.

Citamos a importância do preparo da aula de leitura e que as perguntas que se colocam para o texto devem considerar quem o escreveu, para que escreveu, para quais leitores, em que local foi publicado, ou qual a relação desse texto com outros, pois esses passos são o preâmbulo para uma leitura reflexiva e crítica, que além de despertar o prazer de ler, é uma antecipação à cidadania.

Algumas manifestações das professoras nos chamaram especial atenção, e, ao mesmo tempo, causaram bastante impacto, como aconteceu quando a professora A3 que, ao insistir em falar, reclama:

“Nossa! Mas eu não sabia que pra trabalhar com letramento a gente tem de trabalhar com a leitura! Nunca ouvi falar que tem de ter uma aula de leitura separada”!.

Acrescentamos que se deve atentar para a seleção do texto, para sua adequação à série, devendo-se levar em conta se o assunto despertará curiosidade na criança, se pode ser relevante para ela, se é adequado à sua realidade social e à sua vivência, e o que vai acrescentar ao seu repertório de letramento, ou seja, se o texto a afetará, enfim, por lhe propiciar a exposição assuntos e conteúdos que a levem ao conhecimento novo.

Um dos tópicos programados para as reflexões iniciais era abordar a relação alfabetização e letramento, e dentre nossas colocações, perguntamos se alfabetizar o aluno já significava torná-lo letrado. A professora A2 nos responde que não, pois “formar um cidadão letrado é ensinar valores, ética, moral e principalmente, ensiná-lo a ler e a escrever bem”.

Na expansão do tópico, abordamos a questão da alfabetização, citando que esta é um componente do letramento, que, por sua vez, é um pressuposto para a inclusão social, e lançamos uma questão em que queríamos saber como elaboraram essa colocação.

Tivemos apenas uma resposta, a da professora A1, que assim se manifesta: “sei que é preciso ensinar mais que o código”, e continua sua fala, em forma de questionamento:

Mas alfabetizar vem primeiro, não vem? Como é que a gente pode trabalhar com letramento, sem primeiro alfabetizar a criança?” Essa história de inclusão social, de marginalização das crianças que saem da escola e não sabem ler é muito estranha, porque a gente segue um programa mandado pelo governo que dizem que segue os Parâmetros, então como é que a gente não está ensinando letramento para nossas crianças?

A colocação da professora A1 nos levou a acreditar que em suas concepções de letramento há um imbricamento de conceitos de fontes variadas, em que se incluem as definições de letramento veiculadas nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - e que permeiam os contextos escolares, como pressuposto de um adequado ensino do letramento.

Há que se considerar, contudo, que o conceito de letramento veiculado nesses manuais não garante a compreensão do fenômeno, pois como nos afirma Bueno (2001), a explicação ali oferecida é bastante frágil e cercada de questionamentos.¹²

Levantamos a hipótese de que as concepções dos discursos escolares, aliadas às dos discursos acadêmicos a que foram expostas no curso de formação de que haviam participado, podem ter engessado suas concepções de letramento como o elemento que proporciona ao indivíduo ter “uma visão de mundo”, mas aí estacionaram, impedindo-as de compreender que essa definição se refere primordialmente a se conhecer o mundo pela escrita.

Nesse aspecto, a resposta da professora A2 foi bem sintomática, quando se referiu ser o letramento o ensino de valores, ética e moral. Mesmo se considerando que nas práticas de letramento incidem as escolhas éticas do indivíduo, neste contexto específico, porém, esse conceito é um tanto inadequado, levando-nos a perceber que um entrelaçamento e sobreposição de conceitos genéricos sobre letramento povoam o imaginário representacional da professora.

Percebemos também que para a mesma professora e, provavelmente, para um grande número desses profissionais, alfabetização e letramento são fenômenos que estão em pólos distintos, tanto que a professora perguntou se alfabetizar “vem primeiro”, ou seja,

1 2 Para maiores esclarecimentos, indicamos a leitura do artigo “Leituras de alfabetizadores” de Simone Bueno Silva, publicado em “Letramento e formação do professor”, organizado pelas

antes do letramento, como se este fosse um outro objeto escolar, não simultâneo à alfabetização, e que vem depois da aprendizagem do código, podendo ficar para mais tarde, provavelmente, para depois que o aluno deixe a escola.

Visando a auxiliar a professora a compreender que letramento vai bem além do ensino da letra e da palavra, acentuamos que é necessário se ensinar o código, mas contextualizando-o em situações de uso real da escrita na sociedade e, para tal, é interessante que o professor leve para a sala de aula textos de gêneros variados, para que o aluno tenha contato com as diferentes práticas de escrita que existem na sociedade em que está inserido.

Atinentes às nossas concepções, salientamos que expor o aluno a diferentes práticas de leitura, propicia-lhe entrar em contato com as crenças, valores culturais e modos de pensar e agir de diferentes esferas sociais letradas, ou seja, a diferentes letramentos, o que o levará a entretecer uma outra relação com a escrita, incidindo diretamente na promoção do seu letramento.

Nas discussões sobre leitura e suas funções, propusemos que refletissem sobre o ato de ler, adicionando que quem lê, lê algo de uma determinada maneira, se for introduzido naquela prática de leitura que se deseja ensinar. Anotamos a manifestação da professora A2, que, de forma bastante enfática afirmou:

Todos os dias eu leio para os alunos e eles lêem também... eu faço a leitura do texto do livro, depois eu faço as perguntas do questionário.. aí os alunos falam uma porção de coisas, falam da vivência deles do dia a dia. A gente lê todos os livros que a gente tem [] mas aula de leitura, isso de ensinar leitura a gente não faz não!

Entendemos a colocação dessa professora como uma catalisação da visão de leitura da grande maioria dos professores, e que se circunscreve à prática da leitura com fim em si mesma. Esclarecemos que não estávamos negando ser a promoção do código lingüístico primaz em todas as séries, pois como citáramos anteriormente, o letramento autônomo se insere no ideológico, mas argumentamos a favor de uma leitura orientada, que situe o texto como objeto social e reflexo das diferentes práticas de escrita que veiculam os diferentes

discursos sociais. Reiteramos que essa proposta é, em nosso entender, o melhor caminho em direção à inclusão social.

Observamos que para a professora A2, o elenco de perguntas sobre o texto, sugeridas pelo livro didático, é tomado como referência para a compreensão do mesmo, e, portanto, modelo valorizado pela professora, o que, em sua percepção, exclui a possibilidade de não serem essas perguntas as mais adequadas para se desenvolver o letramento do aluno.

Pareceu-nos que não há, por parte dessa professora, e talvez de tantas outras, uma avaliação prévia sobre os conteúdos que o texto aborda, e menos ainda um questionamento sobre a adequação das perguntas norteadoras que a ele se referem, no sentido de verificar se são questões que auxiliem o aluno a caminhar rumo ao raciocínio e à reflexão.

Ao discutirmos sobre a seleção e preparo do texto, algumas professoras afirmaram que, por começarem a alfabetizar pelo método silábico, não levam textos nas primeiras séries, e as professoras A1 e A2 disseram, respectivamente que trabalham com os textos do livro didático e com as perguntas de leitura que se seguem a ele, porquê:

“Ajudam os alunos a compreender a leitura” e porquê:

“A gente tem de cumprir o programa, e todos os professores fazem a mesma coisa”.

A professora A1 enfatizou ainda que: “Usa mais os textos do livro didático, porque ajudam a acompanhar a leitura”.

Esse conjunto de dados nos sugeriu haver novamente uma forte influência do livro didático nas práticas pedagógicas das professoras, levando-nos a observar uma vez mais que as concepções do modelo autônomo permeiam suas práticas de letramento.

Esses indícios nos levaram a perceber que desenvolvem práticas de escrita centradas na letra, na sílaba e na palavra, porque fazem parte dos discursos que já têm introjetados em seu repertório de letramento, o que as leva a desenvolver atividades com a escrita e a leitura que lhes são mais familiares, que são, enfim, práticas de letramento que atendem às expectativas da própria escola e não às necessidades de leitura e escrita que existem fora dela.

Outro conteúdo abordado referiu-se à importância de o professor conhecer as

práticas de letramento das comunidades nas quais os alunos estão inseridos e, a partir daí, expô-los a outras práticas que os levem ao conhecimento novo, enfim, ao letramento.

Ao final desses encontros, pediu-se a leitura do texto “Letramento e Alfabetização” de Terzi (2005), para ser discutido no encontro seguinte, e pediu-se às professoras, já então selecionadas para serem os sujeitos-alvo da pesquisa, que elaborassem uma aula de leitura que visasse à promoção do letramento. Pedimos que escrevessem sucintamente uma auto-reflexão anterior às perguntas a serem propostas, em que exporiam seus objetivos para aquela aula. Dessas aulas seriam gerados os dados que nos fariam conhecer a situação inicial de letramento das professoras.

Sinopse dos conteúdos veiculados nesse encontro:

- 1) Reflexões sobre letramento - introdução das novas concepções.
- 2) Introdução da concepção de leitura como prática social
- 3) Introdução da concepção de texto como objeto social.
- 4) O preparo da aula de leitura: a seleção do texto; a adequação à série.
- 5) A elaboração das perguntas norteadoras para a aula de leitura.

5.3. ANÁLISE DA FASE DE DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DE LETRAMENTO DAS PROFESSORAS

Neste momento do nosso trabalho, apresentamos as análises das primeiras atividades das professoras, e que se referem à fase de diagnóstico de suas condições de letramento ao chegarem ao curso, a que chamamos de Período Inicial. Os dados gerados nesse período nos levam a conhecer, pelas práticas de letramento propostas para as aulas de leitura, a situação inicial de letramento que apresentavam ao chegarem ao curso.

Analisar a situação de letramento das professoras era importante, porque queríamos verificar nos fenômenos que aí se manifestavam, as possíveis influências, origens e razões que atuam nas suas atividades de leitura, levando-as a optar por uma prática ou por outra.

Ao analisarmos as primeiras atividades, encontramos como primeira e principal característica dessa fase, a predominância da influência da familiaridade que as professoras têm com as práticas do cotidiano e do contexto escolar, ou seja, as condições de letramento das professoras incidem fortemente na proposição de práticas de leitura, fazendo com que transitem entre modelos variados de letramento.

Aos fenômenos que nos revelam tal análise, nomeamos de deslocamento de gênero, reprodução de aspecto do modelo autônomo, disjunção entre objetivos e focalização do aspecto social.

DESLOCAMENTO DE GÊNERO

Encontramos esse fenômeno, ao observarmos nas aulas, que as professoras desconsideram a função do gênero do texto selecionado para o trabalho de leitura e o transformam em outro gênero, provavelmente, por ser uma prática de letramento que se aproxima de suas práticas mais familiares.

Ao trabalharem com um texto poético, por exemplo, não mencionam a função social da poesia, e não fazem referência às características desse gênero de texto, certamente, porque, apesar de conhecerem quadras populares como encontradas em agendas e diários, não lêem boa poesia nem bons poetas, levando-nos a crer que essa leitura não faz parte de suas práticas do cotidiano e não lhes são, portanto, familiares.

Entretanto, como na escola há o predomínio da leitura de narrativas nas primeiras séries, observamos que as professoras fazem um movimento de adaptação do texto, transformando-o em prosa narrativa.

O que se observa, é que lidamos, então, aqui com dois focos: a influência da escola e a do cotidiano. Verificamos que narrativizam o texto, ao seguirem a estrutura da narrativa nas perguntas, salientando o cenário, os personagens, a complicação e, algumas vezes, o coda, por ser essa uma prática conhecida e familiar, como veremos mais adiante.

A adaptação do texto para um gênero mais familiar e mais próximo, nos indica que as professoras assumem a identidade (who) do Discurso Primário ou do cotidiano, ao não

reconhecerem as especificidades da leitura do texto poético, ou seja, ao não introduzirem a prática da leitura de poemas como leitura da expressão estética da linguagem, e assumem também uma identidade constituída pelo engajamento aos discursos escolares, que fazem parte dos discurso da esfera pública ou Secundários, ao transformarem o poema em narrativa.

As professoras assumem, portanto, diferentes modelos de letramento: os modelos dos seus Discursos Primários e o modelo do discurso escolar que privilegia práticas da leitura e da escrita socialmente descontextualizadas, ou modelo autônomo. Os exemplos abaixo descritos nos evidenciam esse fenômeno nas aulas das professoras.

Professora A1

Para esta aula, a professora seleciona uma parlenda bem conhecida do público infantil, de nome “A galinha do vizinho”, e, a partir do vocábulo “galinha”, desenvolve a leitura do texto.

Verificamos logo de início que para a professora, o texto “parlenda” perde suas características de instrumento auxiliador no desenvolvimento da oralidade da criança, e adquire a função de texto-suporte para propiciar uma interação entre os alunos, a partir do elemento familiar a todos, que é o vocábulo “galinha”.

Nesse movimento, a professora desconsidera o gênero parlenda e o transforma em prosa narrativa. Ao estudar esse gênero, Propp (1997), citado por Coentro (2008)¹³, propõe dividir as narrativas em funções e chama de “integrativas”, as que dizem respeito aos indícios, ou informações que se referem à identificação dos personagens, e que são necessárias para auxiliarem na construção do sentido da história.

Percebemos nas perguntas: “Se a galinha é do vizinho, quem são seus vizinhos?”, que a professora elege um personagem para o texto, indicando-nos que vai orientar a leitura seguindo os moldes da leitura de narrativas, em que se mostram ao aluno elementos que a

13 Viviane Silva Coentro é autora da dissertação “A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos”, apresentada ao departamento de Lingüística Aplicada – UNICAMP – 2008.

compõem, como personagens, complicações, cenário, mudanças de estado e desfecho.

Podemos observar alguns desses elementos na continuidade da interação, em que a letra 'P' será usada para se referir à palavra professor, e a letra 'A' para aluno, e que ocorrerão também nas demais transcrições apresentadas em nosso texto.

P- Se a galinha é do vizinho, quem são seus vizinhos?

A- É todas as pessoas que moram na casa cinco e na casa sete.

P- Como você sabe que tem galinha na casa do Jonathan?

A- Porque eu vi o pai dele levar elas pra feira.

P- Quando foi que você viu?

A- Foi num dia de sábado, porque tem feira na cidade.

P- Será que o pai do Jonathan vendeu todas as galinhas?

A- Foi ele mais o meu pai e eles venderam tudo.

P- E agora como faz pra ter outras galinhas?

A- Põe os ovos na chocadeira.

Provavelmente, essa seja uma prática do seu cotidiano escolar, quando não conhece a função da leitura de um determinado gênero de texto. Por isso, ela adapta o texto da parlenda para práticas que fazem parte dos seus letramentos mais familiares, refletindo os Discursos escolares, que valorizam sobretudo, a narrativização dos textos que circulam nesses contextos.

Sobre o uso da narrativa, Chiappini (1997) nos afirma que desde as séries iniciais a linguagem verbal na escola é predominantemente narrativa, observando-se esse predomínio nas propostas textuais solicitadas pela escola, adicionando ainda, que aí se encontra uma das maiores causas que levam os estudantes a encontrarem grandes dificuldades em escrever textos dissertativos, quando passam para o ensino Médio.

O que verificamos é que a professora não trabalha com a leitura de parlendas como um instrumento que auxilia o professor a desenvolver a oralidade da criança, já que parlendas não significam mais que um conjunto de palavras que não precisam ter necessariamente nexos e importância. A função primordial da prática da leitura de parlenda é explorar as possibilidades sonoras da língua como elemento auxiliador nas brincadeiras infantis que visam a uma marcação rítmica para se trabalhar com o lúdico. Por tal razão, são usadas nas rimas infantis, em versos curtos e de ritmo fácil, com o objetivo de divertir e ajudar na memorização.

Em sala de aula, esse trabalho deve ter por objetivo a fixação de elementos da vida diária, como números, dias da semana, e estratégia usada pela professora para focalizar a oralidade e como esta se reflete na escrita. Desta forma, expõe-se a criança à escrita, ao se observarem os efeitos da linguagem na construção do significado. No caso em questão, a professora poderia ter explorado o uso das formas escritas dos fonemas “inho” e “zinho”, além dos números, certamente.

Entretanto, a professora recontextualiza o texto e, ao trazê-lo para o contexto de sala de aula, adapta-o à narrativa, provavelmente, por achar que seja a forma mais adequada de trabalhar com esse texto, já que há nele a presença de animais que existem no ambiente rural em que vivem seus alunos. Verificamos que a professora introduz, além de personagem, também outros elementos da narrativa, como o cenário ou ambiente, como se infere da questão: “... então, quem tem galinha em casa?” e em “quem são seus vizinhos?”

Observamos que as perguntas que propõe para o texto evidenciam apenas o desejo de promover uma socialização entre os alunos.

Esperávamos, contudo, que a professora, ao lançar mão da leitura de parlenda em sala de aula, tivesse como objetivo levar seus alunos a memorizarem alguns traços formais da língua, pela repetição oral desses elementos, e que compõem a cadeia sonora da parlenda, levando-os, dessa forma, a serem expostos à língua escrita.

Reconhecemos que a leitura é o resultado da associação de vários fatores, dentre eles o cognitivo, o reconhecimento dos assuntos, das relações entre eles e da relação temática proposta. Reconhecemos também que a leitura trabalhada a partir do foco nos assuntos do texto ou ao tema é uma proposta metodológica legítima. Consideramos inadequado, porém, a derivação dos assuntos para outros completamente alheios ao texto. Não vemos problema em o professor fazer essa deriva, mas sim em ele permanecer aí, o que fará com que o texto fique dissociado da sua função social.

Verificamos que a professora, ao não observar, então, a função do texto, não introduz a prática da leitura do gênero parlenda. Suas questões propostas se desenvolvem a partir das práticas de letramento que lhes são mais familiares, como a narrativização do texto, pois são práticas do seu cotidiano escolar.

Aula sobre o poema “Folhinha verde”- Marieta Leite – texto do livro didático

Nos objetivos propostos para essa aula, a aluna afirma que quer trabalhar com poesia, despertar o prazer da leitura e explorar os ritmos da poesia, pelos movimentos do corpo.

Essas informações contidas no plano da aula de leitura, mostram-nos que o objetivo da aula é introduzir os alunos na prática da leitura de poesia. Entretanto, o que acontece é uma transformação do gênero poema para prosa narrativa, e uma socialização de assuntos sobre natureza e meio ambiente, mas que em nada se relacionam à introdução da prática da leitura desse gênero.

A aula é iniciada pela leitura do poema pela professora. Em seguida, ela solicita aos alunos que o leiam em voz alta, todos a uma só vez, imitando o movimento da folhinha.

Entretanto, findada essa atividade lúdica, que pode ser considerada como um preâmbulo para se despertar o interesse da criança pela descoberta da relação som e ritmo para se produzirem os sentidos, a professora interrompe a atividade abruptamente e lança uma questão à turma: “quem colocou a folhinha verde aqui?”, seguida de outras como: “será que a folhinha é só verde?”; “será que perto de nós tem bastante folhas?”; “por que a folhinha verde é importante para nós?”

Na seqüência das questões propostas, a professora levanta assuntos sobre as queimadas e enfatiza que Deus deu a natureza ao ser humano e, por isso, devemos preservá-la.

Utilizando-se de estratégia semelhante a da aula anterior, a professora transforma o gênero poesia em prosa narrativa, certamente, para atender seus objetivos de comunicação, não focalizando, portanto, o texto como objeto que faz parte de uma prática de escrita da sociedade, que é a prática de se lerem poemas.

Entendemos que, apesar da familiaridade com a leitura de quadras populares ou pequenos sonetos de amor, parece-nos que a professora não é leitora de bons poetas, nem de bom poemas, não se atendo, portanto, às questões estéticas, formais e simbólicas que o

constituem, e, por isso, não o concebe como uma outra forma de comunicação social, que produz diferentes efeitos de sentido.

Ao longo da aula, a professora levanta questões sobre assuntos que os alunos já conhecem, como a observação de fenômenos naturais, como o porquê de as árvores estarem com folhas nesta época do ano ou não, a cor das folhas e outros assuntos, mas em nenhum momento introduz a prática da leitura de poesia. Observa-se que a professora transforma o gênero do texto com a finalidade de explorar diversos assuntos do cotidiano.

Era nossa expectativa, entretanto, que a professora valorizasse a natureza simbólica da poesia, os usos criativos da língua e a percepção de texto poético como entidade intrinsecamente polissêmica, como nos lembra (Azevedo,2004)¹⁴

Sobre o estudo da poesia na escola, o autor nos afirma que este se atém a mostrar ao aluno o que são versos, estrofes e rimas, desconsiderando-se o trabalho com o plano expressivo da linguagem. Ou seja, não se estuda nem se lê poesia na escola, apenas se mostra a forma do texto, não se expondo, então, o aluno às características desse gênero, pelo trabalho com a função expressiva da linguagem.

Ao não despertar no aluno o interesse pela poesia como uma forma de comunicação “diferente” da comunicação informal que conhece, e que tem como objetivo maior despertar o prazer e o encantamento, a professora não o expõe às possibilidades da língua, ao deixar de explorar as rimas, as assonâncias, nem a tonicidade das palavras, elementos fundamentais na construção de significados do texto.

Parece-nos que o gênero poesia não é mesmo uma prática conhecida da aluna, pois não vimos, durante toda a aula, nenhuma preocupação em apresentar o poema em sua função social, pois não o explorou como uma outra forma de comunicação, que tem como função primordial despertar o prazer, pela percepção de outros modos de produzir efeitos, ao remeter o leitor às possibilidades de expressão da linguagem e às formas estéticas que o autor utilizou para veicular o conteúdo desejado.

Sobre a função social da poesia, T. S. Eliot (1943) afirma que o prazer é a função

14 O autor Fernando Fraga de Azevedo é professor no departamento de Ciências integradas e Língua Materna, no Instituto de Estudos da Criança - Universidade de Minho, Braga, Portugal.

maior da poesia, e independente de intenções comunicativas específicas que ela possa ter, mostrará sempre uma experiência nova, uma expressão de alguma coisa já vivenciada, mas para a qual não encontramos palavras adequadas para traduzi-la, o que refina nossa sensibilidade, ao mesmo tempo em que engrandece nossa consciência.

Verificamos, então, que nessa aula há uma mesclagem de Discursos Primários e Secundários aí se manifestando. Os Primários, ou os que se referem às práticas familiares e conhecidas de ler poesia, que, certamente, não se relacionam à concepção de poema como entidade que propicia a construção dos múltiplos sentidos e que visam ao prazer pessoal e ao encantamento. E os Secundários ou escolares, ao adaptar o texto para prosa narrativa, assumindo, portanto, um *who* que reflete o engajamento a esses Discursos, pois a prática da professora é prototípica da escola, para atender ao item “compreensão de texto”, que geralmente acompanha os textos do livro didático, levando-nos a concluir que a professora transita entre diferentes modelos de letramento.

Nesse sentido, levantam-se assuntos sobre o texto, como forma de socialização dos assuntos que os alunos já conhecem, com a finalidade de se promover a interação entre alunos e professores, não havendo, via de regra, a exposição do aluno ao conhecimento novo.

Vemos ainda a manifestação dos Discursos escolares nos momentos finais da aula: a professora propõe como exercício, que os alunos se dividam em grupos de meninas e meninos, de forma que cada grupo leia uma frase da poesia. A elicitación de leitura em grupos parece-nos ser um modelo particularmente valorizado na escola, e que tem a função de mero instrumento de fixação do treinamento formal da escrita e simples processo de mecanização da aprendizagem da relação som/letra/palavra.

Há que se observar também que, aliada à função social do gênero, a forma que tomará se relaciona também à tendência temática dos textos, isto é, há tanto temas como conteúdos que são mais próprios de um gênero do que de outro.

Essas inadequações, como o deslocamento do gênero e a não observação da relação função do texto na prática social e a forma que adquire para exercer essa função, a nosso ver, podem vir a afetar o percurso de leitor dos alunos, que, no caso desta proposta de

leitura, pode levá-los a ter uma concepção errada sobre poesia.

Encontramos a explicação para este fenômeno em Barton (1998) Gee (2005), Street e Terzi (comunicação pessoal), que compartilham da concepção de que as práticas de letramento do presente têm raízes no passado, pois refletem as crenças, valores e pressuposições que fazem parte da história de letramento do indivíduo.

Ao considerarmos que a linguagem só tem efeitos dentro dos Discursos, na relação dizer-fazer, ou quem somos (*who*) e o que fazemos (*what*) proposta por Gee (2005), verificamos que a professora assume identidades diferentes na mesma atividade. Entendemos que esse fenômeno reflete a influência dos Discursos dos grupos sociais em que ela se insere. Por um lado, as práticas de letramento desenvolvidas refletem seus Discursos cotidianos, e, por outro, refletem aqueles a que foi exposta ao longo de seu percurso de escolarização, além do acultramento a esses Discursos como professora, tendo, portanto, já aderido aos modos de pensar, de ser e de agir da escola.

Sobre a familiaridade com as práticas já conhecidas, Gee (2005) enfatiza que é natural do ser humano construir significados para o novo, a partir do já conhecido, que é, enfim, um reflexo da história de letramento do indivíduo, ou seja, as nossas práticas de letramento se ancoram no passado.

E como as práticas de letramento são socialmente localizadas Street (2003), os modos particulares de a professora propor a leitura do texto evidenciam a influência dos Discursos dos contextos sociais que fazem parte do seu percurso de letramento, apontando-nos a relação que a professora estabelece com a escrita, como se posiciona Terzi (comunicação pessoal).

Professora A 2

Poesia “Aperto” de Carlos Queirós Teles – In: Abobrinha quando cresce São Paulo: Moderna 1998 - data da atividade 06/10.

Neste poema, o autor pretende veicular, uma situação em que uma criança, ao se ver

apertada para ir ao banheiro, insiste em perguntar aos pais se a viagem ainda vai demorar muito, mas estes não lhe dão atenção.

O objetivo proposto pela professora, ao trabalhar com esse texto é “vincular a leitura do texto ao tema meios de transporte”, tema para discussão interdisciplinar solicitado pela escola para aquele mês letivo, e afirma também que pretende trabalhar a partir da “realidade dos alunos”.

Encontramos nesta aula os mesmo movimentos feitos pela professora A1. Já nos objetivos para a leitura pode-se observar que a professora pretende trabalhar com assuntos do texto, sem, entretanto, haver nenhuma referência à intenção de introduzir os alunos na prática da leitura de poesia, nem à função social desse texto.

Pudemos observar que apesar de que seleção do texto seja apropriada para a primeira série, entretanto, a professora desconsidera-o como poesia e o adapta à prosa narrativa, como se pode ver em algumas perguntas propostas como:

P- Quem está falando agora?

A- É o menino.

P- O que vocês acham que aconteceu aqui?

A- Ele queria fazer xixi.

P- E depois, o que que aconteceu?

A- Falaram pra ele esperar.

P- E aí o que que ele fez?

A- Ele perguntou se demorava muito pra chegar.

P- Por que a resposta deve ter sido dada e por quem, quando ele perguntou quanto tempo falta para chegar?

A- Por que ele estava reclamando dos adultos.

A- Foi o pai dele que falou pra ele.

P- E o que que ele falou depois?

A- Ele pediu pra parar o carro

P- E aí, depois?

A- O pai não parou o carro nada!

P- E a viagem mesmo assim?

A- Continuou, tia! eles nem ligaram pro menino mais...

A introdução de personagens e ações, como se observou nessas questões iniciais, já nos apontam que a professora vai orientar a organização do raciocínio do aluno em direção

à narrativa, que são questões que se alinham à concepção laboviana da narrativa, como um conjunto de eventos ordenados por temporalidade e causalidade.

Labov (1972), teoriza que a narrativa é uma seqüenciação de enunciados organizados temporalmente, constituindo-se, geralmente, dos elementos resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

Por resumo, o autor compreende a introdução da seqüência que sintetiza o episódio narrativo, ao que Fiorin (1998) chama de “estado inicial”. A orientação seria a introdução do tempo, espaço e personagens da história, descrevendo o cenário e uma situação de equilíbrio que vai se romper pelos acontecimentos inesperados, o que, para o autor, são as mudanças de estado, a que chama de “fenômeno da narratividade”. À complicação corresponde um fato inesperado que vem romper com a estabilidade do segmento anterior. Compreende-se que não existe narrativa sem complicações.

A avaliação seria um juízo de valor que o enunciador pode introduzir para explicitar sua apreciação global do texto, dos personagens e das suas ações ou reações. A resolução seria a solução do conflito ou o restabelecimento de um novo estado de equilíbrio, e o coda se compõe de alguns enunciados independentes do rumo dos acontecimentos, de que o enunciador se utiliza para mostrar o final da seqüência narrativa.

Entendemos que, apesar de esses elementos categorizados por Labov (1972) não estejam explicitamente demarcados e seqüenciados, nos moldes sugeridos pelo autor, podemos observar que as perguntas se organizam em torno dos nexos causais, das relações temporais e das complicações que envolvem o personagem introduzido pela professora logo no início da leitura.

O que mais nos chama atenção, entretanto, é o fato de que em nenhum momento, a professora se refere ao texto como poesia, ou seja, ao proceder a uma leitura narrativizada do texto, ela acaba por dissociar o gênero da sua função social.

Depois das questões propostas no excerto inicial, os assuntos abordados na aula se referem ao tipo de transporte que os alunos utilizam ou conhecem, a viagens e a preços de passagens urbanas. O que se observa é que a professora faz um movimento de deslocamento de gênero, transformando-o em texto narrativizado para atender seus

objetivos que eram discutir sobre os meios de transporte.

Isso não significa dizer que achamos de todo inadequada a aula da professora . Entendemos, porém, que ela falhou ao não expor os alunos à prática da leitura de poesia, pois o que se pôde ver foi uma transmutação do gênero, que resultou numa adaptação para práticas mais familiares ao seu cotidiano escolar.

REPRODUÇÃO DE ASPECTO DO MODELO AUTÔNOMO

Professora A 2

Aula sobre o texto “A ordem alfabética” - Pasquale Cipro Neto -

Para esta aula a professora propõe “chamar a atenção dos alunos para a ordem alfabética, refletindo sobre sua utilidade e como ela nos ajuda no dia a dia. Esperávamos, então, que ela mostrasse aos alunos como se usa a ordem alfabética no manuseio do dicionário, já que o texto trata de como as palavras são aí elencadas.

Entretanto, para nossa surpresa, a professora não leva o dicionário para a classe. Ao invés disso, ela apenas pergunta se conhecem dicionários e enciclopédias, ao que um aluno responde que sim, e ela se dá por satisfeita. Esse fato já nos parece estranho, pois, com certeza, poucos ou nenhum dos seus alunos, por fazerem parte de uma comunidade de pouco poder econômico, devem conhecer ou terem enciclopédia em casa.

Nas demais perguntas dirigidas à turma, a professora também não introduz os usos da ordem alfabética na vida diária, pois restringe-se apenas a saber dos alunos se conhecem ou já usaram esses portadores de texto, como se pode ver nas questões: “Você já pegou e usou uma lista telefônica?”, “Qual a utilidade de uma enciclopédia?” e “Para que serve o dicionário?”

Verificamos ainda que a professora não foi feliz na seleção do texto, pois, a nosso ver, é complexo para uma terceira série. As informações que são transmitidas no início do texto solicitam que os alunos já tenham conhecimentos mais avançados para conseguirem acompanhar as idéias introduzidas pelo autor.

Parece-nos que a não seleção do texto é uma prática rotineira na escola: o professor trabalha com o texto do livro didático, independente de uma avaliação prévia sobre o nível de complexidade discursivo, sobre a relevância dos assuntos veiculados e, principalmente, se são adequados à situação de letramento dos alunos. Por ser o mesmo livro adotado em diversas regiões do Brasil, não se levam em conta as diversidades sociais e culturais de cada região.

Como o professor é, de certa forma, “obrigado” a trabalhar com os textos do livro didático, ele não se atém a esses aspectos, reproduzindo, dessa forma, práticas de letramento sancionadas na escola, como a visão de texto descontextualizado das práticas sociais, e sua presença em sala de aula se justifica tão-somente para a verificação da aprendizagem dos aspectos lingüístico-comunicacionais.

Para uma análise mais acurada desta aula, partimos da pressuposição de que, pelo fato de professores, de modo geral, não estudarem português fora da escola, textos sobre a língua portuguesa não fazem parte de suas práticas mais familiares, pois não procuram textos ou livros de português para tirar suas dúvidas, nem têm o hábito de consultar dicionários, haja vista os inúmeros erros ortográficos que se puderam ver nos textos apresentados para a pesquisadora.

Por essa razão, ao se deparar com um texto como este, ela reproduz uma prática que reflete a influência do modelo autônomo em alguns de seus aspectos, como se pode observar ao limitar a prática social e incluir apenas a porção que conhece do uso. Ou seja, como se procuram as palavras por ordem alfabética no dicionário, sem, contudo, explicar que o usos de listas alfabéticas variam dependendo das funções que desempenham dentro da prática social, que pode variar, dependendo dos lugares por onde circulam.

Em certo momento da aula, a professora solicita que os alunos façam a lista de chamada da sala pelos seus sobrenomes. Vê-se que esse não é o uso corrente, já que nas lista da chamada na escola, os nomes são elencados pelo primeiro e não pelo último nome do aluno. Percebemos que ela não se preocupa com os usos, o que realmente lhe importa, é que os alunos saibam colocar os nomes pelas letras do alfabeto, mostrando que entenderam o que é uma seqüência alfabética.

Pudemos avaliar, pela escuta da gravação, que a professora deu uma aula interessante, despertou a atenção dos alunos e, o mais importante, é que traz a leitura de jornal para a sala de aula, não se utilizando, então, do livro didático. Entretanto, ela usa a mesma metodologia, ao manter o tema do currículo, que é ensinar as letras pela ordem alfabética, mostrando apenas a seqüência das letras numa lista de nomes. A nosso ver, essa prática se insere dentro do modelo de letramento sancionado na escola, ou autônomo, como se refere Street (1984).

Esperávamos também que a professora levasse o dicionário para a sala de aula, além de mostrar que as listas são produtos culturais e locais. Ao não explicitar isso, a professora não evidencia o uso social desse gênero de texto, nem mostra ao aluno que é a partir da função das listas alfabéticas na comunidade, que nos leva a escrever listas por nomes ou sobrenomes.

Observamos que a professora introduz as informações de uso do dicionário, ou seja, ela percebe o uso social, mas apresenta apenas a porção de uso que conhece, e não vai além disso. Compreendemos que, ao não mostrar o dicionário e ensinar como usá-lo, a professora se identifica com o modelo autônomo ou escolar, embora tenha acrescentado algumas pequenas informações sociais de uso, que é a sua parte conhecida e familiar, mas as demais práticas são predominantemente escolares, que desvalorizam as formas sociais dos usos cotidianos.

Professora A1

O texto selecionado para esta aula foi o mesmo utilizado pela professora A2. Verificamos que a professora A1 se refere também a enciclopédias, só que ela não discute qual a finalidade da enciclopédia, nem como se usa, ou seja, ela não explica nada sobre isso, apenas cita a enciclopédia para falar sobre a ordem alfabética. Parece-nos que a professora parte do princípio de que todos os alunos conhecem esse livro e que já o tenham utilizado, pois ela introduz o assunto e pára aí.

A grande diferença que encontramos nas práticas de letramento das duas

professoras, foi que a professora A1 levou o dicionário para a classe o mostrou aos alunos. Entendemos que isso foi um grande avanço em relação à professora A2. Entretanto, apesar de levar o dicionário e permitir que os alunos o manuseassem, ela não lhes ensina como usá-lo.

As aulas das duas professoras nos revelam que reproduzem práticas autônomas de letramento, pois foram formadas nessas práticas. Ou seja, como suas histórias de letramento nos revelam, as famílias das professoras valorizavam sobremaneira os discursos e os modos escolares de aprendizagem da escrita. Como acreditamos que nesses modos o texto não é tomado como objeto social, as professoras abordam-no como objeto lingüístico para alcançar seus objetivos de ensino que, neste caso, era ensinar a ordem alfabética, como escreveram as professoras nos objetivos para a aula.

DISJUNÇÃO DE OBJETIVOS

Aulas sobre leitura de fábulas

Para estas aulas, as professoras A1 e A2 propõem trabalhar com fábulas, e selecionam o mesmo texto do livro didático. A fábula selecionada é “A menina do leite”, de Monteiro Lobato. Analisamos as aulas das duas professoras em conjunto, pois as práticas de letramento que desenvolvem para a leitura dos textos são bem semelhantes, e nos oportunizaram evidenciar o fenômeno da disjunção de objetivos, que observamos ter se manifestado em suas aulas.

A professora A1 propõe em sua auto-reflexão desejar trabalhar com o texto narrativo “de maneira mais profunda, de modo diverso ao da escola”, pois afirma que “a escola trabalharia esse texto de maneira superficial, explorando apenas os personagens, e fazendo perguntas com respostas localizadas”, e a professora A2 escreve em seus objetivos para a leitura da fábula, que pretende fazer “uma leitura que promova o letramento crítico dos alunos”.

O que verificamos, entretanto, é que as professoras não conseguem atingir esses

objetivos propostos. Nossos dados revelam que o texto foi apenas um mote para a discussão sobre assuntos do cotidiano dos alunos, prestando-se mais para promover uma interação entre professor e a classe do que para efetivamente ser focalizado como um objeto que faz parte das práticas de escrita na sociedade.

As questões propostas nos mostram que a professora A1 se apropria de elementos do texto para introduzir uma série de perguntas que se referem a assuntos da vivência dos alunos como se pode ver em:

P- A que horas se tira o leite das vacas?

A- Bem cedinho.

P- Como é feito isso?

A- A minha mãe primeiro põe as vacas no estábulo, depois ela e o meu pai ordenha elas.

P- Quais as raças de vacas que vocês conhecem e que existem nas fazendas onde moram?"

A- Tem o gado holandês e o caracu. Aqui tem mais caracu.

P- Você já ouviu falar na febre aftosa?

A- já ouvi, tia, mas na fazenda não tem, porque eles dão vacina no gado.

P- Quais são as causas dessa doença, e o que se deve fazer para prevenir?

A- Tem de dar vacina.

Entendemos que essas práticas, apesar de focalizarem situações sociais familiares aos alunos, em nada contribuem para seu letramento, pois não há a exposição ao conhecimento novo, já que vivem em fazendas e, sem dúvida, conhecem como se ordenha uma vaca, conhecem raças e participam com os pais na vacinação do gado, pois a febre aftosa é uma preocupação constante dos colonos.

Apesar de considerarmos que o professor deve valorizar as práticas que o aluno já conhece, sabemos que essas devem ser um ponto de partida para se expor o aluno a práticas de diferentes esferas discursivas. Entretanto, isso não ocorre. Observamos, inclusive, que a professora perde a oportunidade de expandir o léxico dos alunos, pois existem no texto vocábulos, como “esfoladura” e “espanejava”, que não foram explicados e que eram, certamente, desconhecidos para eles.

De modo bem semelhante, as perguntas da professora A2 se referem a uma reflexão sobre alguns elementos de que se apropria no texto, e que já devem fazer parte do conhecimento prévio do aluno, como “Você já viu uma fazenda?”; “Você sabe de onde vem

o leite?” “Você conhece raças de vacas?” e “Como é uma roça, você já visitou alguma?”

Podemos observar nessas perguntas, que apesar de a escola da professora não estar situada na zona rural, como a da colega A1, mas na periferia da cidade, com certeza, também as perguntas que propõe, em nada acrescentam ao conhecimento das crianças.

O que se vê nessas aulas é uma grande disjunção entre os objetivos propostos pelas professoras e o realmente feito, pois em nenhum momento direcionaram o raciocínio dos alunos para que entendessem esse gênero de texto, não salientando as ações, nem os personagens, ou seja, não mostram a função do texto, nem qualquer de suas características, não socializando, então, o aluno na prática da leitura de fábulas. Entendemos que não houve alguma diferença das práticas escolares, como propôs em seus objetivos a professora A1, nem leitura crítica, como propôs a professora A2.

Observamos que também não citaram o autor do texto e, assim, perderam a oportunidade de trazer em cena algumas questões sobre literatura brasileira, momento em que poderiam falar sobre Monteiro Lobato e a importância de sua obra para o público infanto-juvenil, o que alavancaria o letramento dos alunos, tendo em vista pertencerem a contextos sociais menos favorecidos e, que, provavelmente, não terão outras oportunidades de lerem esse autor.

Apesar de ter havido uma socialização entre professor e aluno, que reconhecermos ser um abrir-portas para a aprendizagem, chama-nos especial atenção a possibilidade de as professoras A1 e A2 não conhecerem os objetivos de se lerem fábulas nas séries iniciais, apesar de serem textos muito valorizados na escola. As professoras não explicam para os alunos que estes são narrativas curtas, tanto em prosa como em verso, que têm geralmente animais como personagens, que agem, falam e sentem como se fossem pessoas, como nos esclarece Lajolo (2005), e que têm a função de didatizar algum preceito moral, podendo existir também fábulas sobre objetos, plantas, estações do ano e sobre pessoas, como é a fábula “A menina do leite”.

Ainda segundo a autora, que chama esse gênero de “narrativa fabulística”, é função da fábula mostrar pontos de vista sobre comportamentos humanos, no sentido de recomendar alguns e censurar outros, sendo que essa opinião, ou ponto de vista geralmente

está explicitada no início ou no final da fábula e se chama “lição “ ou “moral”

Observamos, contudo, que as professoras, não desenvolvem práticas de letramento que levem o aluno a perceber que a fábula é uma narrativa com personagens que podem ser pessoas ou não, mas que se tornam humanizados, e, por isso, são metáforas de comportamentos humanos aprovados ou censurados pela sociedade. O que chamou nossa atenção e preocupação foi que verificamos em nossos dados, que nenhuma das duas professoras focalizou nessas aulas o fundo moral explicitado no texto, que seria “Quem tudo quer, tudo perde”.

Apesar de reconhecermos que as professoras tiveram a intenção de trazer assuntos que fazem parte do entorno social das crianças, as práticas de letramento que desenvolveram ao longo das aulas se distanciaram sobremaneira dos objetivos iniciais propostos, que eram trabalhar com texto narrativo, e como isso não aconteceu, o texto perdeu potencialmente sua função social.

FOCALIZAÇÃO DO ASPECTO SOCIAL

Professora A3

A primeira atividade da professora foi a leitura do texto didático “O aniversário” de Elza César Sallout. O texto traz uma breve discussão sobre o nome que a pessoa recebe ao nascer, e o descontentamento de algumas pessoas em relação ao nome que receberam dos pais.

Chamou-nos especial atenção esta aula da professora, pois diferentemente das colegas, pudemos observar que há uma total adesão à assunção do texto como objeto social. Verificamos que ela percebe com clareza os objetivos que o autor pretende alcançar, que é chamar atenção para o direito do indivíduo a ter um nome, e primeira identificação como cidadão, e a partir daí, expande suas reflexões para a importância, necessidade e função dos documentos na sociedade.

As questões propostas pela professora se referem aos direitos do cidadão em relação

a terem acesso gratuito a documentos pessoais, como certidão de nascimento, carteira de identidade e CFP, e a professora se detalha na explicação da função desses documentos na sociedade.

Consideramos suas perguntas bastante apropriadas, como se pode ver em: “Então, como vocês já sabem para que serve a carteira de identidade, o que que deve estar escrito nela?”, “Por que as pessoas precisam ter esses documentos?”, “Para que serve então, o CPF da pessoa?”, ou “E no CPF, o que que tem de se escrever? “Que importância têm os nossos documentos para o governo”.

O que se pode observar, é que além de a professora explicar as funções de alguns documentos, ela leva o aluno, por inferência, a levantar hipóteses sobre as informações que neles devem constar, a partir das funções que já passaram a conhecer. Além disso, ela aproveita estar trabalhando com documentos e relaciona o assunto com o preenchimento de papéis como formulários e cheques, explicando porque se exigem documentos nas transações sociais.

Verificamos que ela expõe o aluno à língua escrita, mostrando-lhe seus usos e funções, trazendo em cena os documentos do cidadão, a que se referem e para que servem, mesmo não explicitando que o conteúdo lingüístico desses textos está diretamente relacionado à sua função. Na aula seguinte, ao lhe devolvermos a atividade já avaliada, perguntamos se ela tinha mostrado os documentos para os alunos, ou se tinha apenas falado sobre eles, pois nos interessava saber como ela tinha introduzido essa prática em sala, pois esse dado não constava no preparo da aula.

A professora nos respondeu com estas palavras: “É claro que eu levei os documentos, pra mostrar pra eles o que vem escrito em cada um”.

Surpreendeu-nos bastante essa aula da professora, pois quando a atividade foi entregue à pesquisadora, não tínhamos ainda nos referido aos documentos e, mesmo assim, a professora, além de ter selecionado muito bem o texto, desenvolveu com maestria uma aula de leitura em que o texto é assumido como objeto social.

Ao fim da aula, a professora pergunta à turma se gostaram do texto e o que aprenderam com ele, ao que todos respondem que aprenderam muitas coisas, e ela então

conclui, adicionando a questão; “perceberam que a gente falou sobre cidadania?”

Verificamos nesta aula que a professora desenvolveu práticas de letramento bastante alinhadas às valorizadas pelo modelo ideológico, pois soube focalizar muito bem os aspectos sociais do texto, o que nos levou a crer que esteja elaborando as recentes concepções sobre as funções do texto e da leitura com certa facilidade.

Para explicarmos esse fenômeno, fomos procurar em sua história de letramento pistas que nos pudessem ajudar a compreender por que optou por desenvolver práticas de letramento como desenvolveu, e que foram bastante diferentes das apresentadas por suas colegas A1 e A2.

Observamos primeiramente que a seleção do texto foi adequada para crianças de 3º série, e sobre o tipo de questões que propôs para a leitura, parece-nos que refletem uma forte influência das práticas de escrita familiares que constituíram seu Discurso Primário.

Em relação à facilidade em elaborar essas questões, temos indícios de que os letramentos domésticos também aí incidem fortemente, pois como vimos em seu relato autobiográfico, a professora foi socializada em práticas de escrita que valorizavam os usos sociais, como pudemos observar em algumas atitudes do pai, como pedir-lhe respostas para perguntas que lançava sobre os assuntos lidos nos livros que adquiria para os filhos, e também ao ensinar aos filhos como se lêem mapas, para que aprendessem a se localizar geograficamente e a calcular distâncias a serem percorridas.

Provavelmente tenha sido por isso que a professora se sentiu tão à vontade para levar esse texto para a sala de aula, expondo os alunos aos usos da escrita na sociedade e às funções que exercem na vida diária, lançando o texto para a esfera social, ao tratar dos direitos do cidadão em ter um nome, em ter outros documentos e saber fazer uso deles, explicando para que servem documentos como certidão de nascimento, carteira de identidade e CPF.

É interessante notar também, que ela não diz o que deve constar nesses papéis, mas faz perguntas aos alunos de modo a perceberem que os dados que devem constar nos documentos dependem da sua função social, como se pode observar na pergunta “Então, o que que tem de ter na carteira de trabalho?”, levando os alunos a inferir o que deve vir

escrito em vários papéis como documentos, formulários, etc.

Essa familiaridade com o texto e com o modo de desenvolver a leitura nos remete a Barton (1998), ao afirmar em sua Teoria Social do letramento que as práticas do indivíduo nascem no passado e influenciam as do presente, levando-nos a crer que há nas práticas de letramento da professora, uma grande influência dos seus letramentos vernáculos e do engajamento às visões de mundo particulares aos modos de pensar e agir dos Discursos do seu ambiente familiar, que, ao entrarem em contato com a visão de letramento introduzida por nós, levaram-na a interpretar o texto do modo como o fez.

Sinopse das Características que Sustentam os Fenômenos Deslocamento de gênero

- a) cancelamento da função social do gênero .
- b) transmutação de parlenda e poesia para narrativização.
- c) cancelamento do conteúdo do texto.
- d) texto como pretexto pra socialização professor/alunos.
- e) mesclagem de Discursos Primários e Secundários escolares

Reprodução de aspecto do modelo autônomo

- a) inadequada seleção do texto.
- b) limitação do uso social
- c) informações sociais do uso restritas à porção conhecida e familiar.

Disjunção de objetivos

- a) distanciamento entre o proposto e o feito
- b) desconsideração da estrutura da narrativa
- c) texto como mote para socialização professor/aluno
- d) focalização de conteúdos familiares e conhecidos dos alunos
- e) cancelamento da função moralizante da fábula.

Focalização do aspecto social

- a) adequada seleção do texto.
- b) inscrição social do texto.
- c) sobreposição dos Discursos Primários aos Secundários escolares.

CAPÍTULO 6 - OS DEMAIS ENCONTROS DA PESQUISADORA E AS AULAS DAS PROFESSORAS

Neste momento de nosso trabalho, apresentaremos as aulas da pesquisadora junto às aulas das professoras, para que se possam observar mais detalhadamente nas práticas de letramento das professoras os efeitos dos conteúdos ensinados, de forma a se darem a ver os modelos que foram se tecendo no percurso de elaboração da concepção de leitura como prática social.

6.1. O encontro posterior

Neste encontro, foram entregues as primeiras atividades de leitura das professoras e já analisadas na seção 5.3, em que mostramos os modelos que desenvolveram ao chegarem no curso.

Objetivando nos inteirar das reações das professoras ao executarem suas primeiras tarefas, pedimos que nos dissessem um pouco sobre os caminhos que percorreram para planejar as aulas.

A professora A1 afirmou que teve muita insegurança para selecionar o texto, tendo, por isso, preferido trabalhar com uma poesia que costumava ler com seus alunos, pois estes são da zona rural e que o texto “fala da realidade deles”, e acrescentou que nunca tinha levado um texto de jornal para a sala, pois achava que “essa leitura deve ser só lá pela quinta série”.

A professora A2 afirmou que levou “um tempão” para selecionar o texto, e que acabou usando um do livro didático mesmo, porque teve dificuldades para elaborar boas questões para um outro que havia selecionado anteriormente. Ao ser indagada sobre o(s) tema(s) abordados no referido texto, a professora respondeu que versava sobre as novas tecnologias na área de comunicações, mas que “não tinha entendido muito bem” e a professora A3 afirmou que não teve problemas em fazer a atividade.

Ficou evidente para nós, que as professoras não imaginavam que a aula de leitura

fosse um momento tão importante no currículo escolar e, ainda, que também não imaginavam que já desde a primeira série o professor deve promover o letramento dos alunos. Ficou-nos a impressão de que a leitura se restringe à obrigação de cumprir o programa curricular, pois se surpreenderam com o tempo despendido para a elaboração da aula sobre o texto que selecionaram.

De acordo com nosso programa, continuamos nesta aula a discussão e reflexão sobre os tópicos abordados nas aulas anteriores, e também introduzimos novos conteúdos relacionados à prática da leitura.

Como um dos objetivos para o encontro era a discussão sobre o texto acadêmico que tinham sido solicitadas a ler, propusemos que se manifestassem, externando o que compreenderam sobre ele. Verificamos, para nossa grande surpresa, que algumas professoras, dentre as quais, as professoras A1, A2, reclamaram que acharam o texto “muito difícil” e que não entenderam nada.

A pesquisadora faz, então, perguntas dirigidas às professoras para saber quais tinham sido suas dificuldades, e teve como respostas:

A professora A1 respondeu que: “achou umas palavras muito difíceis” e, por isso, teve dificuldade de entender “umas partes, como a relação do indivíduo com a escrita”, e acrescentou: “não sei como pode ser isso”.

A professora A2 respondeu que não entendeu o que é texto como objeto social, e o que significava a relação função X forma do texto, e como isso se relacionava ao letramento.

A professora A3 afirmou que “não é que o texto seja difícil, é que nós que não conhece mesmo essa teoria e a gente precisa ler mais vezes pra assimilar mais”.

De modo geral, a classe teve problemas com a leitura do texto em questão, e solicitou da pesquisadora que o lesse em sala, para que vissem esclarecidos os tópicos que lhes ficaram obscuros.

Não há como negar o impacto que essas revelações e o pedido das professoras nos causaram. Em primeiro lugar, por ser o texto de fácil compreensão, além de que já tinham sido apresentadas, no encontro anterior, às noções sobre os conceitos nele topicalizados e,

em segundo, porque proceder à leitura do texto junto com as professoras não estava em nosso plano inicial. Percebemos, nesses momentos, que alguns ajustes e reformulações esperavam por nós ao longo do curso.

Em observação intuitiva, pensamos tratar-se esse acontecimento de questões de leitura, escrita e aprendizagem na perspectiva do letramento acadêmico, por esta levar em conta os letramentos que não estão diretamente associados com os conteúdos ou disciplinas, mas com discursos e gêneros institucionais mais amplos, como se refere Lea e Street (2007).

Para os autores, em uma visão do letramento acadêmico observam-se questões de epistemologia e identidades, mais do que a aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica, pois se considera a habilidade de o estudante transferir seu conhecimento da escrita e do gênero de um contexto para outro, acionando práticas de letramento apropriadas para cada contexto, com o fito de compreender e lidar com os significados e identidades que são evocadas em diferentes situações, mesmo dentro de uma mesma disciplina.

Concluimos que a incompreensão do texto pode ter se dado por questões de epistemologia, por problemas na aculturação nos discursos a que estavam sendo introduzidas, ou socialização acadêmica, mas a variável mais preponderante centrou-se na intelecção dos conceitos, ou seja, na dificuldade de compreensão da leitura, mais do que em uma dificuldade de transferirem seu repertório de práticas e apropriá-las para o contexto da leitura em questão.

Outro fator que preponderou para que pensássemos tratar-se de dificuldades de leitura do texto acadêmico, refere-se ao fato de que as professoras A2 e A3, apesar de terem formação de nível superior, tiveram também problemas na compreensão dos conceitos, o que nos levou a acreditar ter havido uma forte interferência das concepções de letramento que já têm internalizadas, como as dos discursos escolares, que, aliadas àquelas veiculadas no curso anterior ao nosso, vieram a incidir sensivelmente na dificuldade de compreensão e elaboração das concepções apresentadas no texto.

Apesar de que fazer a leitura dos textos teóricos junto com as professoras seria uma

ação didática que se conflitava com nossas intenções iniciais, decidimos acatar esse pedido, pois era necessário que houvesse uma correta apropriação dos conceitos que lhes estávamos apresentando.

Procedemos a uma leitura explicativa, visando, de certa forma, a que fossem gradativamente desenvolvendo outros “whos” e se engajando aos novos Discursos.

Alongamo-nos nos tópicos que não tinham sido compreendidos, consoante nossas percepções, detalhadas no capítulo 3, e objeto central do curso.

Sanadas as dúvidas dos professores, retornamos ao foco sobre o ensino da leitura e conteúdo objetivado para esse encontro, e demos continuidade ao elenco de práticas de letramento que propiciem a inscrição social do texto.

Percebemos que a reação das professoras às nossas colocações era, em alguns momentos, de grande perplexidade, a que atribuímos ser a manifestação de uma certa fragilidade em relação às suas práticas pedagógicas. Essa observação se deveu a algumas falas como a da professora A1, que nos pediu para ensinar “a receita” de como trabalhar com leitura, e da professora A3, ao afirmar: “é... eu não sei ler mesmo... a gente sabe muito pouco de leitura. Nós precisa ler mais”.

Citamos que se deve, inicialmente, proceder a uma leitura atenta do texto, a fim de se verificar qual sua função social e associá-la ao gênero. Ou seja, ao se propor a leitura de um texto, devem-se mostrar as diferenças entre os textos tanto pela forma, como pela função. Assim, um texto expositivo, por ter função social diferente da poesia, ele terá características formais predominantes que são, certamente, diferentes das encontradas no poema. É nesse sentido que concebemos introduzir os alunos na prática da leitura do gênero.

De forma sucinta, explicamos que estávamos usando o vocábulo “gênero” num sentido amplo, apenas para diferenciar as formas escritas da língua, como poesia, fábula, narrativa, carta etc., pois nosso objetivo não era nos aprofundar no estudo dos gêneros textuais em suas características e peculiaridades. Esclarecemos apenas que são formas discursivas que atendem às necessidades comunicativas e exercem funções dentro da atividade social, como teoriza Bazerman (2005).

Nossa intenção era fazê-las entender que inserir o texto socialmente é relacionar a situação apresentada à realidade atual ou antiga, projetando-o para outras esferas discursivas, assim como se deve também mostrar variados gêneros de texto para os alunos, para que saibam as diferenças entre eles. Explicamos que se expor o aluno à prática da leitura do texto é mostrá-lo como um objeto constitutivo das diversas práticas sociais letradas, levando os alunos a reconhecerem, então, que o texto é um objeto que exerce uma função dentro dessas práticas.

Exemplificamos que se a leitura for de um texto informativo, deve-se mostrar o conteúdo relacionando-o à realidade atual ou não, de modo que ele vá tecendo suas interpretações e construindo significados para o texto. Se for uma poesia, o professor deve introduzir o aluno na prática dessa leitura, mostrando suas características e funções de comunicação, o que levará o aluno a perceber com mais clareza que são textos distintos, pois são objetos que têm funções sociais também distintas.

Em suma, salientamos que trabalhar com leitura não é ver o texto como um conjunto de sentenças e parágrafos, mas como um objeto vivo e pulsante que consubstancia vozes e ações da uma sociedade.

Daí que introduzir o aluno nas práticas de escrita é assumir o texto como um objeto que desempenha uma função dentro das práticas sociais. Assim sendo, o aluno é levado a inferir mais facilmente que a função do texto está ligada às suas estruturas formais, o que o faz equacionar com maior facilidade o binômio função versus forma dos textos (CARNEIRO, 2005).

Para reiterar essas afirmações, mostramos que nossa visão é inversa à da escola, pois esta dá primazia à forma do texto em detrimento da sua função. Adicionamos que esse pode ser um dos motivos por que os alunos saem da escola sem saber preencher um cadastro ou outros documentos, pois como desconhecem sua função dentro da prática social, desconhecem também tanto as informações que devem conter, como o componente lingüístico adequado para transcrevê-las..

Um dos conteúdos do texto acadêmico que mais chamou a atenção das alunas foi a respeito do significado dos documentos de identificação do cidadão.

A professora A1 não conhecia a certidão de nascido vivo, e sobre a finalidade do CPF, se manifestou dizendo que “achava que era só para identificar a pessoa”, e se mostrou surpresa quando citamos que primordialmente tem a finalidade de auxiliar o governo na definição das políticas públicas. Tomamos os documentos como exemplo para mostrar que os componentes lingüísticos que esses textos devem conter estão relacionados diretamente a sua função.

Na continuidade das reflexões, enfatizamos ser a aula de leitura um pressuposto maior para a formação do cidadão, a começar pela seleção do texto que já é um exercício de cidadania. Propusemos que para elaborarem uma aula de leitura, deviam se colocar algumas questões, como “vou dar aula sobre o quê?”; “para quê?”; “quais serão meus objetivos?”, e adicionamos: se for um texto de jornal, “por que o jornal publicou essa matéria?”; “Qual a importância desse assunto para meu aluno?” e tantas outras.

Nossas reiteradas explicações tinham a finalidade de fazer ver às professoras, que o exercício de compreensão do texto se refere à sua tradução literal, o que pode ser verificado oralmente ou por escrito, enquanto que a interpretação é a parte social da leitura, e que cabe ao professor saber relacionar o texto ao seu exterior sócio-histórico, projetando-o para as diversas esferas discursivas, levando o aluno a refletir sobre outras questões que se relacionam ao texto e, ao mesmo tempo, conhecer outras práticas de escrita que refletem valores e relações de poder de diferentes grupos sociais.

Como previsto para esse encontro, delongamo-nos na discussão sobre práticas de letramento e elementos centrais de nossa atenção.

Solicitamos também a leitura do texto de Terzi, “Afinal, para quê ensinar a língua escrita?: A formação do cidadão letrado” e de um excerto do capítulo XIII de Sandra Mckay, da obra “Sociolinguistics and Language Teaching”. O objetivo dessas leituras era para ajudar as professoras a sedimentar as concepções de leitura e seu ensino, que já vinham sendo explicitadas ao longo da aula e nos encontros anteriores, e introduzi-las na leitura técnico-acadêmica dos conceitos de letramento autônomo e ideológico, pois as reflexões e discussões em sala, provavelmente já estavam levando as professoras a inferir essas noções, mesmo sem conhecerem ainda os nomes dessas categorias.

Breve sinopse dos conteúdos veiculados

- 1) Retomada de explicações sobre tópicos já abordados
- 2) Exposição do aluno à prática da leitura – inserção do gênero e dos conteúdos do texto
- 3) Questões que precedem à elaboração da aula de leitura
- 4) A projeção do texto para as diferentes esferas discursivas
- 5) As práticas de letramento

6.2 O próximo encontro: adequações e alinhamentos

Neste encontro centramo-nos essencialmente nas reflexões, junto às professoras, sobre os fenômenos encontrados nas suas primeiras atividades.

É importante salientar que tivemos bastante cuidado para que não se sentissem magoadas ou aborrecidas com os comentários que deveríamos tecer, e argumentamos que reconhecíamos o mérito do trabalho e esforço de todas, mas que, como fora combinado anteriormente, seriam feitos os comentários que achávamos necessários, já que era nossa intenção mostrar-lhes as novas visões sobre leitura, e auxiliá-las a caminharem rumo a esse objetivo.

Como início das discussões sobre as práticas de letramento desenvolvidas pela professora A1, perguntamos se lhe era uma prática comum trabalhar com os textos que selecionara, enfim, se eram textos familiares para ela, e tivemos como resposta que “tem muitas parlendas e poesias no livro que utiliza”, e que costuma trabalhar com esses textos, porque as crianças gostam muito. Perguntamos se propõe que as crianças cantem a parlenda, ao que nos respondeu que “elas só cantam na hora do recreio”. Perguntamos ainda para que usa esse texto em sala de aula, ao que ela nos respondeu “essa lição é pra trabalhar com o 'z' e o 'nh’”.

Mostramos, então, à professora que ela não trabalhou esses sons como propusera, e que havia abordado o texto de forma inadequada, pois tratou-o como texto narrativizado,

produzindo um deslocamento do gênero, ao não focalizá-lo em sua função social, que seria a memorização dos sons, através da brincadeira. A reação da professora foi bem negativa, pois afirmou que não fez isso, porque “sempre usa o texto do livro para ensinar os tópicos da lição”, e que sempre aproveita os elementos do texto para trazer muitos outros assuntos e também para inseri-lo na realidade da vida dos alunos.

Mostramos, entretanto, à professora que a função daquele texto é promover uma brincadeira entre as crianças, e que, por isso, a leitura que fizera não fora apropriada, pois não considerou a função social do gênero parlenda.

Comentamos que procedera da mesma forma com a poesia, do que a professora discordou com veemência, afirmando que sempre trabalhara com poesias daquele modo e que as crianças sempre gostaram.

Salientamos que ela poderia ter promovido a inscrição social do gênero, argumentando que a poesia é uma outra forma de se dizer o que se quer, mas utilizando-se das possibilidades sonoras e metafóricas da língua, para despertar prazer e o encantamento. Sugerimos que, nesse viés, ela poderia ter lançado algumas perguntas às crianças como “por que será que a gente diz que uma pessoa é poeta? “por que surgiram os poetas?” ou “você já ouviu alguém recitar uma poesia?”, levando o aluno a perceber que a poesia, por ter características diferente dos outros textos, exerce funções também diferentes.

A professora acrescentou que no início da aula, quando propôs que as crianças imitassem o barulho das folhas, eles já iam entender que se tratava de um texto diferente, e também porque, “quando tem versos e estrofes, eles já sabem que é poesia”. Acrescentou também que sempre se apropriou do texto para discutir sobre questões ambientais porque isso é muito importante para as crianças, principalmente porque elas moram na zona rural e “sempre tem queimadas por lá”.

Apesar de consideramos que a professora pretendeu contextualizar os assuntos, o que para nós é um sinal positivo, percebemos que havia aqui um conflito de compreensão, pois vimos que estava entendendo que inserir o texto socialmente era partir da apropriação de alguns elementos e expandi-los para assuntos variados, mas que em nada se ligavam aos objetivos propostos pelo autor, além de que também não era essa a função do texto, no

caso, uma poesia. Explicamos que o ideal é primeiro se mostrar o gênero e sua função, e que a contextualização dos assuntos ou dos temas não devem ser uma deriva para questões que em nada se refiram ao texto.

Questionamos ainda com a professora que as práticas que propôs para a aula sobre fábula não refletiram seus objetivos propostos de introduzir o aluno na leitura de narrativas e fábulas, porque, além de ela não ter mostrado as fases da narrativa, não focalizou também o fundo moral, e tivemos como argumentação que sua intenção era trazer os assuntos do texto para a realidade social dos seus alunos.

Percebemos de pronto, que havia aí também uma inadequação ao que dissemos sobre considerar os diferentes letramentos do aluno. Possivelmente, ela estivesse entendendo isso como afastar-se do gênero e dos temas do texto, para se apropriar dos assuntos que mais dissessem respeito à vida das crianças.

Enfatizamos que para se introduzir o aluno na prática da leitura de narrativas, assim como de outros textos, é preciso se orientar o seu raciocínio, para que ele entenda por que um texto é narrativa, ou por que é texto informativo-expositivo, por exemplo. Assim sendo, não se perde de vista sua função social.

Antes de lhe apontarmos as observações sobre a aula do texto de Pascoale Cipro Neto, parabenizamos a professora por ter levado o jornal para a sala de aula, e perguntamos se era uma prática comum em sua vida lançar mão do dicionário, ao que ouvimos como resposta: “às vezes”. E insistimos: “e por que você não propôs o uso do dicionário na classe?, ao que ela nos respondeu que queria falar só como se encontram as palavras pela ordem alfabética. Aproveitamos essas explicações para exemplificar que se ela tivesse ensinado o aluno a usar o dicionário, estaria associando o texto à sua função, o que é, enfim, assumi-lo como objeto social.

Tecemos as mesmas considerações em relação às práticas da professora A2, que foram aceitas sem replicação.

Por outro lado, a professora A3, ao ser questionada por que tinha selecionado esse texto para a aula de leitura, respondeu-nos que era do livro didático e que já tinha trabalhado com ele em anos anteriores, mas que desta vez “achou que podia trabalhar com

mais coisas do que via antes”.

Como estávamos bastante interessados em saber por que ela propusera uma aula de leitura tão diferente das outras colegas, queríamos saber mais sobre suas práticas pedagógicas. Nossa pergunta fundamental foi por que desenvolveu essas práticas de letramento e não outras. A professora nos afirmou que ela “sempre trabalhava os textos “mais ou menos desse jeito”, porque gostava muito de mostrar aos alunos coisas práticas, por isso viu nele uma oportunidade de mostrar como se usa a escrita nos documentos, porque tínhamos insistido em dizer que “letramento são os usos e funções da escrita”.

Por termos verificado que as práticas de letramento desenvolvidas pelas professoras A1 e A2 não se aproximaram do modelo de leitura que privilegia a função social do texto como era do nosso desejo, entendemos que seria necessário retomarmos alguns tópicos, para que houvesse uma melhor elaboração, tanto pela turma como um todo, como para nossos sujeitos de pesquisa.

Dando continuidade à nossa aula, verificamos que houve, uma vez mais, uma reação negativa das professoras (incluindo-se as nossas) à leitura do texto acadêmico (Afinal, para que ensinar a língua escrita na escola: a formação do cidadão letrado), e atividade solicitada no encontro anterior. Novamente houve muita dificuldade na leitura e foi necessário que a pesquisadora explicasse detalhadamente as discussões da autora e os novos conceitos introduzidos.

A concepção de letramentos gerou muita polêmica. A professora A2 interrompe a discussão e diz perplexa: “nunca ouvi falar que tinha mais de um letramento” e a professora A1 pede à pesquisadora que se detalhe mais na explicação de “práticas socialmente localizadas”, ao que foi logo atendida.

Procedemos às explicações necessárias, sempre em movimentos de recuos e avanços, pois como já era previsto, sabíamos que seria preciso algum tempo para que elaborassem apropriadamente as novas teorias a que estavam sendo expostas.

Ficaram-nos fortes impressões sobre esse encontro, e dentre elas, a certeza de que o conceito de práticas de letramento socialmente situadas era totalmente desconhecido das professoras, como se pode perceber pela colocação da professora A2: “achava que o modo

da gente escrever é um só”.

Entretanto, a professora A3 intervém e faz uma reflexão bastante significativa, o que nos sugeriu um prenúncio de adesão às nossas visões. Em suas palavras:

Se eu estou entendendo, é claro que a gente não escreve igual sempre, as pessoas escrevem dependo do que elas sabem, pra quem a gente tá escrevendo, do tipo de informação... quando a gente escreve ou lê, um tanto de coisas entra aí.

Vislumbramos nessa fala o início de uma compreensão mais alinhada às concepções que estávamos expondo às professoras e que desejávamos honestamente que levassem a uma reelaboração dos seus conceitos anteriormente internalizados, e a mudanças nas suas práticas de letramento.

Ainda nesse encontro, introduziu-se a concepção do modelo de letramento ideológico, proposto por Street (1984), tendo a pesquisadora dedicado parte do turno a explicá-lo, traçando um breve histórico das pesquisas etnográficas que deram surgimento a ele, como tentativa de levar as professoras a compreenderem as razões que levaram o pesquisador a questionar a concepção cognitivista do letramento, pois era nossa intenção mostrar-lhes o porquê de propormos atividades de leitura que se aproximem mais de aspectos valorizados por esse modelo.

Observamos que ao fim da aula, as professoras por nós analisadas, com exceção da professora A3 não se manifestaram. Levantamos duas hipóteses: ou as professoras A1 e A2 acompanharam bem a aula e compreenderam os conceitos explicitados, ou não compreenderam e, por isso, não quiseram se manifestar.

Numa percepção intuitiva inicial, percebemos que há uma certa facilidade da professora A3, no seu processo de elaboração das nossas concepções, pois no momento em que salientávamos a não existência de práticas neutras, pois as práticas de leitura estarão sempre incorporadas de crenças, valores e ideologia inerentes aos grupos sociais humanos, ela faz uma intervenção bastante significativa:

Mas então todo letramento é ideológico, porque se o que a gente dá na escola é o

autônomo, ou técnicas neutras como você disse, e como isso é o reflexo da ideologia da escola e do professor, então o letramento autônomo é ideológico também.

Entretanto, essa afirmação e também indagação gerou uma série de reações negativas na turma. Umas concordaram, outras discordaram completamente. Compreendemos que esse é um processo normal, considerando-se que a aquisição de um novo Discurso e engajamento às suas crenças, modos de agir e de pensar, demanda um certo tempo para que os indivíduos assumam novas identidades, ou outros *whos* do novo Discurso Secundário.

Devemos considerar também que, por serem os Discursos influenciados por outros, assim como também os influenciam, a passagem dos já adquiridos para os que estão em fase de aquisição, pode vir a gerar conflitos ao longo desse processo.

Propusemos às professoras a próxima atividade, que seria também a seleção de um texto e o preparo de uma aula de leitura. A reação a essa tarefa foi também problemática. Reagiram negativamente a ela, afirmando que a seleção do texto era uma atividade difícil. Foi sugerido pela professora A1 que fornecêssemos esses textos, “pelo menos nas primeiras atividades”. Como tínhamos em mãos uma textoteca já organizada para ser utilizada em outros momentos, novamente refizemos nosso planejamento inicial, e oferecemos a coletânea para que fizessem suas escolhas.

Houve uma certa confusão entre as professoras, pois disputaram os textos como se fossem os únicos que pudessem ser utilizados em uma aula de leitura, e ainda perguntaram se poderiam trocá-los, caso ainda não gostassem dos que escolheram.

Nossas professoras em pouco tempo já tinham feito esse seleção, apesar de termos insistido que a seleção do texto e o preparo da aula são eventos importantes, por isso se deve dedicar mais tempo a essa tarefa. Tomamos algumas declarações a esse respeito: a professora A2 afirmou que “nunca tinha parado para pensar nisso” e que “escolhe o texto de acordo com o título”. Ao ser indagada pela pesquisadora qual seu critério usado para selecionar o texto, a professora A3 respondeu: “fui pelo título ... parece que é um assunto interessante”.

Solicitou-se novamente às professoras que antes de proporem as perguntas referentes para o texto, que escrevessem em poucas linhas um planejamento que evidenciasse os objetivos que desejavam alcançar com a leitura.

As observações das professoras nos sugeriram que há pouca ou quase uma inexistente valorização da aula de leitura, e momento ímpar para promoção do letramento, tendo em vista que não houve um detalhamento na leitura do texto para posterior seleção, indicando-nos que os critérios de escolha foram apenas de cunho subjetivo, provavelmente aqueles cujos títulos e gêneros indicassem serem mais familiares ou mais conhecidos das professoras, independente de serem os mais indicados para se mostrarem aos alunos as diferentes funções e formas da escrita.

Breve sinopse dos conteúdos veiculados

- 1) Introdução do aluno nas práticas da escrita: a prática da leitura poesia e da narrativa fabulística.
- 2) A adequação do gênero à função
- 3) A inserção social dos conteúdos do texto

6.3 OS ENCONTROS SEGUINTE

De acordo com nossa proposta inicial, estavam previstas para este período do curso, aulas ministradas pela pesquisadora, que se propunham a ser se não um modelo, mas pelo menos um norte para as alunas elaborarem as suas aulas. Focalizamos a poesia, a narrativa e o trabalho com rótulos.

Entretanto, apesar das aulas ilustrativas, observávamos que o percurso que as professoras estavam fazendo para se alinharem aos nossos Discursos e, portanto, aderirem às novas concepções de leitura, tem sido uma tarefa difícil para elas e um desafio para nós. Preocupada com essa realidade que se descortinara à nossa frente, convidamos uma professora da Unicamp, para dar uma aula que contemplasse a leitura como prática social,

por entendermos que ter contato com um professor mais experiente seria bastante proveitoso para elas. Esse encontro de fato aconteceu, tendo a docente dado uma aula de texto jornalístico.

A aula da professora causou um forte impacto na turma, e a manifestação das professoras-sujeitos de nossa pesquisa não foi diferente. A professora A1 afirmou que “acha muito difícil fazer perguntas para o texto” e a professora A2 diz: “então eu tô mesmo fazendo tudo errado”.

Nossa postura em relação a esses comentários sempre foi no sentido de valorizá-las, e procurávamos lhes mostrar que estavam ali para aprender, e que só se executa uma atividade de uma certa maneira se o indivíduo aprendeu a executá-la, então, se não sabiam ainda é porque não tinham sido aprendizes das práticas que estavam aprendendo no curso. Observávamos que nossa fala as tranquilizava, além de que as incentivava a seguirem em frente.

Sobre a discussão do texto de Mckay, é interessante notar que, para nossa agradável surpresa, fora bem aceito e que não tiveram dificuldade em compreendê-lo. Acreditamos que, como já tinham lido os textos de Terzi, estavam mais preparadas para assimilar os conceitos veiculados, que nada mais eram do que a reiteração das teorias com que já tinham tido contato.

Como nosso curso foi programado para apresentarmos as teorias dos Novos Estudos do Letramento e desenvolver nossa concepção de leitura, os demais encontros versaram sobre a explicitação das funções e o ensino desse objeto.

Por tal razão, topicalizávamos recorrentemente como se proporem questões para o texto, e salientávamos a importância de o professor auxiliar o aluno a organizar o raciocínio para acompanhar o eixo temático do texto, evitando, assim, constantes fugas de sentido, e perda substancial dos objetivos do autor.

Outros itens que devem ser também observados como se relacionar o título ao texto, desenvolver o vocabulário do aluno, e vincular o texto a assuntos de diversas esferas discursivas, como as da Educação, das políticas públicas e tantas outras, foram também salientadas, pois entendemos que provocar uma real interlocução entre autor e leitor torna a

leitura muito mais significativa e prazerosa para o aluno. Além disso, faz com que o texto produza efeitos no leitor, no sentido de torná-lo mais consciente das questões que se referem a sua vida na sociedade, e mais ainda, auxilia-o a desenvolver uma outra relação com a escrita, propiciando-lhe sentir-se mais incluído na sociedade.

Sempre atentos que estávamos em relação ao processo de aprendizagem e nos movimentos que desenvolviam rumo à aceitação da visão de leitura como a introdução de práticas ideológicas de letramento, observávamos que, ao mesmo tempo em que as professoras mostravam uma reação de surpresa em relação aos conteúdos que lhes íamos apresentando, mostravam-se também mais receptivas às concepções que lhes apresentávamos, demonstrando que desejavam realmente aprender e utilizar esses ensinamentos.

Nosso olhar investigador voltava-se sempre para as colocações que eventualmente as professoras-sujeitos faziam durante as aulas, e verificávamos que, paulatinamente, iam progredindo, mesmo que entre idas e vindas, na elaboração dos novos conceitos.

Pudemos observar, por exemplo, que as professoras A1 e A2 demandavam uma maior atenção de nossa parte, pois sempre que nos entregavam o material escrito e a gravação da aula, mostravam-se inseguras em relação à minha avaliação e, algumas vezes, se desculpavam por não terem feito melhor por uma série de razões, como falta de tempo, dificuldade em selecionar os textos etc. Mas, já ao se aproximar o término do curso, percebemos que já estavam bem mais seguras e confiantes, o que podíamos perceber por suas atitudes e postura em sala.

Em relação à professora A3, percebemos logo nas primeiras aulas, que suas atitudes e posicionamentos se diferenciavam das colegas. Paradoxalmente à suas afirmações, tanto no início como em outros momentos do curso, de que não era boa leitora e que precisava ler mais, suas perguntas e colocações sempre nos surpreendiam, pois mostravam que não havia conflitos nem muita dificuldade na aceitação dos novos conceitos sobre o ensino da leitura. Apesar de que era a que mais reclamava que era tudo “muito difícil” e que “não sabia ler mesmo”, observávamos, por outro lado, que ela sempre se antecipava às colegas na compreensão e elaboração dos conteúdos que lhes expúnhamos.

Breve sinopse dos conteúdos veiculados nesses encontros:

- 1) Introdução de práticas de leitura de diversas gêneros: narrativa, fábula, rótulos, texto jornalístico, poesia.
- 2) Reiteração de explicações sobre o ensino da leitura como prática social: Reflexão crítica do texto.
- 3) Inserção social do texto: explicação do binômio função X forma.
- 4) Inserção social dos conteúdos do texto: discussão da função social e dos fatores contextuais: quem escreveu? onde foi publicado? para que serve o texto? a quem se dirige? por que está no jornal? no livro didático? Etc.
- 5) Manutenção do eixo temático, proposição de objetivos claros para a leitura, auxiliar o aluno a organizar o raciocínio, pedir opinião do aluno.

6.4 O PERÍODO SUBSEQUENTE

Este período se refere às análises das atividades de leitura das professoras, apresentadas após a fase de diagnóstico. Certamente que nesta nova fase, já se fazem sentir efeitos das nossas aulas sobre suas práticas.

Pudemos verificar que houve aqui tentativas de mudanças nas práticas de letramento das professoras. Algumas práticas realmente se modificaram, entretanto, alguns fenômenos encontrados no Período Inicial reapareceram, apontando-nos para uma oscilação entre modelos variados de letramento. Chamamos aos fenômenos encontrados neste período de Sobreposição dos modelos autônomos, coexistência de modelos escolares e ideológicos, focalização do aspecto social e deslocamento de gênero

SOBREPOSIÇÃO DE MODELOS AUTÔNOMOS

Encontramos esse fenômeno, ao observarmos que as professoras, apesar de

introduzirem nos momentos iniciais da aula, práticas de letramento em que consideram o texto como objeto social, logo em seguida interrompem esse modelo proposto e introduzem outros, que, a nosso ver, se alinham às práticas escolares, possivelmente por serem mais próximas e mais conhecidas do seu repertório de letramento.

Nossos dados apontam que as professoras consideram o gênero do texto, salientam algumas das características que conhecem e introduzem práticas de letramento que prenunciam que mostrarão aos alunos a função do texto dentro das prática sociais.

Verificamos, entretanto, que isso não acontece. O que se observa é que após esse primeiro terço da aula, as professoras introduzem práticas que se referem a assuntos e temas que em nada referendam os temas propostos pelo autor, o que impede o aluno de compreender a função social do texto, e nos indica que não conseguiram socializar os alunos à prática da leitura em questão.

Professora A1

Para esta aula a professora propõe em seus objetivos discutir sobre cidadania com os alunos. Para isso, seleciona um texto do livro didático “O respeito e o amor por todas as crianças”, excerto do livro “O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil”, de Gilberto Dimeinstein, e que é uma adaptação de algumas das regulamentações do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A aula tem início com a explicação da professora sobre estatutos, afirmando serem documentos que existem para reger os comportamentos e atitudes das pessoas dentro de uma sociedade comum. Traz como exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso, e mostra aos alunos para que servem esses documentos.

Nessa perspectiva, verificamos que houve um avanço em relação à fase inicial, pois não aconteceu um deslocamento do gênero como observáramos anteriormente, na leitura de parlenda e de poesia. Entretanto, apesar de que a professora acerta ao explicar o que são estatutos e para que servem, ela não consegue efetivamente mostrar aos alunos a função do texto, porque se afasta das regulamentações que nele constam e deriva para uma extensa

reflexão sobre outros temas que não eram os que o autor desejava salientar.

Dando prosseguimento a essa introdução, a professora lança a pergunta: “O que vocês entenderam do texto?”, o que, já nos parece ser uma pergunta inadequada, pois se algum aluno der a resposta correta, sua aula sobre o texto perde o sentido. A essa pergunta, uma criança responde: “Que a gente tem de ter amor pelo povo, pelos pais”, que não é o que está escrito, pelo contrário, o texto afirma que “A criança deve ter amor e compreensão dos pais e da sociedade”.

Apesar da resposta inadequada do aluno, a professora não reorienta esse raciocínio para adequá-lo às propostas que constam do estatuto naquele excerto, como os direitos da criança e do adolescente, e direciona as questões para assuntos que fogem ao que o texto veicula.

Essas práticas desenvolvidas posteriormente, derivam para uma longa reflexão não sobre os direitos da criança, mas sobre os seus deveres em relação aos pais e à escola, sobre a obrigação de as crianças terem um bom comportamento e, principalmente, sobre as virtudes humanas, como ter respeito pelas pessoas, pelos mais velhos, temas sobre os quais se debruça com maior intensidade.

Não estamos dizendo que a professora não tenha feito um bom trabalho nesta aula, salientamos, entretanto, que os temas que são efetivamente trazidos no texto, como o direito a um nome, a uma nacionalidade, à compreensão e à proteção dos pais e da sociedade não são discutidos, pois a professora centra-se mais nas obrigações e no bom comportamento das crianças, e deixa de lhes mostrar seus direitos como cidadãos. E nesse movimento, a professora perde a oportunidade de mostrar aos alunos a função do Estatuto da Criança e do Adolescente e de alcançar o objetivo que propôs para essa aula, que foi discutir sobre cidadania. Mostraremos abaixo uma parte da aula da professora:

P- Quem é que entendeu o que foi lido?

A- Que a gente tem de ter amor pelo povo, pelos pais.

P- Todo mundo tem escola?

P- Quem sabe o que é ser cidadão?

A- É uma pessoa.

P- É uma pessoa. Pra uma pessoa ser cidadão, o que é que precisa?

- A- Ter estudo, ter casa pra morar.
P- É isso aí, o direito de uma pessoa é ter estudo.
P- E agora será que as pessoas têm só direito e elas não tem nenhum dever?
P- O que precisa mais?
A- Ajudar a mãe em casa
P- Ajudar o papai.
A- Tem de fazer o dever da escola
P- Manter a escola sempre limpinha. Então, o que é mesmo cidadania?
A- Quem estuda, quem trabalha.
P- Que mais?
A- Ser uma pessoa boa, de respeito... uma pessoa cuidadosa
A- Respeitar os mais velhos... não brigar... não fumar droga.
P- Que mais, Paulo?
A- Ser solidário com as pessoas, respeitar as leis.
P- Que mais, vocês acham que a gente não deve fazer?
A- Não pode quebrar orelhão...
P- Vocês pensaram, então no texto? Então ser cidadão é...
A- É fazer as coisas direito.
P- Todo mundo aprendeu agora o que é ser cidadão?

Ao buscarmos compreender por que a professora opta por desenvolver essas práticas, encontramos em sua história de letramento evidências que nos mostram a influência dos seus Discursos Primários refletida na familiaridade com assuntos sobre os deveres e as virtudes das pessoas, tanto que um texto que muito a encantou na adolescência foi um discurso de Martin Luther King, além de que seus pais enfatizavam muito para os filhos a importância de serem pessoas honestas e terem comportamentos éticos, o que nos leva a crer que são assuntos que fazem parte de suas práticas mais próximas e mais familiares.

E esses Discursos coincidem com os escolares, porque nos parece que é uma ideologia da escola dar uma ênfase especial a esse tipo de reflexão, com o objetivo de didatizar temas que salientam virtudes e moral, possivelmente para manter certo controle sobre o comportamento dos alunos.

Nesta aula, um dado chamou-nos especial atenção: ao longo de toda a aula e em vários momentos, a professora insiste em perguntar aos alunos “E então... o que é mesmo cidadania?”

Acreditamos que isso possa ter acontecido pelo fato de que enfatizáramos algumas vezes no curso, que o professor deve manter o eixo significativo do texto para não fugir dos objetivos do autor. Provavelmente, no decorrer da aula, em seu fazer-dizer ela tenha se lembrado da nossa voz e, por isso, lança mão dessa estratégia recursiva, numa tentativa de manter a coerência temática do texto.

Aula sobre rótulos

Provavelmente incentivada pelo modo de abordagem ao rótulo como sugerido por nós, a professora A1 propõe uma aula sobre esse gênero e leva para os alunos uma embalagem de um tipo de pipoca doce, de nome “Vovozinha”.

A professora salienta para os alunos que o rótulo é um texto que tem várias interlocuções entre produtor e consumidor, e entre órgãos de controle e produtor. Solicita aos alunos que identifiquem se consta no rótulo um texto que se refira ao componente nutricional, sobre a data de fabricação, validade e peso do produto.

Porém, apesar de ter introduzido práticas de letramento que focalizam a função do rótulo, e ter mostrado as várias interlocuções que nele existem, ela não explica para os alunos por que existem e nem sua importância. Além disso, a professora não propõe perguntas que auxiliariam os alunos a relacionarem os textos do rótulo com situações domésticas que, por acaso, já tenham vivenciado, como por exemplo, para que serve o texto que veicula a composição nutricional, que é de grande utilidade para o consumidor, caso aconteça algum problema de saúde, cuja causa seja relacionada à ingestão do produto.

Introduzidas essas práticas iniciais, que, a nosso ver, nos revelaram um avanço em direção à compreensão da função de comunicação do rótulo, em um movimento que nos surpreendeu bastante, a professora muda de foco, e opta por introduzir outras práticas, que são para nós um reflexo dos modos autônomos de se ler na escola: a professora se apropria do nome do produto e inicia uma longa discussão sobre temas que dizem respeito ao modo como os idosos são tratados hoje em dia, sobre o Estatuto do Idoso e sobre a importância da presença do idoso no auxílio ao sustento da família.

Talvez influenciada pelas nossas aulas, em que salientávamos que se deve focalizar os aspectos sociais do texto e relacioná-los às diversas esferas discursivas e, talvez, pelo fato de haver poucas informações nesse texto, ao recontextualizá-lo para a sala de aula, a professora se apropria dele para propor uma reflexão sobre assuntos éticos e morais, como a valorização do idoso na sociedade, o respeito e amor pelos mais velhos, etc. que, nos parece serem assuntos muito tematizados na escola.

Street (2003) e Barton (1998) já se manifestaram sobre isso, ao afirmarem que ao se recontextualizar uma prática, a tendência é se incorporar a prática antiga para a nova, dependendo da situação de comunicação e do contexto social. Como a professora não estava ainda acostumada a fazer a leitura de rótulos como achamos mais adequado, ela observa essas interlocuções, mas talvez por ter pensado que não foram suficientes para a leitura, e possivelmente por querer fazer o seu melhor, ela vai além, e adiciona, então, perguntas que, entretanto, fogem totalmente da função do texto.

Vemos aqui duas razões prováveis para que assim aja: pela influência dos nossos Discursos, aliados aos Secundários escolares, e também que pode ter havido uma forte influência das práticas mais conhecidas e familiares, como nos revela sua história de letramento, em que se vê que gostava muito de ler assuntos que abordassem os valores, a ética e os deveres morais dos indivíduos.

O que ficou claro para nós, é que apesar da nossa insistência em se focalizar o texto como objeto social, para a professora A1, as práticas do modelo autônomo ainda se sobrepõem às valorizadas pelos nossos Discursos, pois nos parece que dentre os objetivos de leitura na escola, propor práticas que se ancoram no texto para salientar temas sobre virtudes e moral são bastante valorizados, sobrepondo-se a uma leitura em que são observados os usos e as funções que o texto exerce nas práticas de escrita da sociedade.

Professora A2

A professora seleciona para esta aula (1ª série), um texto do livro didático que é uma poesia sobre Papai Noel, chamada “Se”, de autor desconhecido. Observamos que nessa aula

houve um avanço em relação à aula anterior, pois pudemos ver uma progressão nos movimentos da professora, ao introduzir práticas de letramento que consideram o gênero do texto, e que prenunciam que ela o focalizará em sua função social, diferentemente do que fizera na primeira atividade sobre poesia. Esse prenúncio pode ser notado nas perguntas iniciais lançadas :

P- Como é o nome que a gente dá para este texto, pessoal?

A- Poesia.

P- E o que que o autor quis dizer aqui no texto?"

A- Que se a gente fosse papai Noel"

P- E como é o modo que ele disse isso?

A- Ele fala de um jeito diferente.

P- Esse texto é diferente dos outros que a gente já leu por quê?

A- Porque tem rima.

As perguntas feitas e as respostas dos alunos nos levaram a crer que a professora iria seguir esse modelo, desenvolvendo práticas que os fariam perceber os modos de expressão que o autor lançou mão para tratar do tema a que se propôs, já que uma das crianças identifica que o autor “fala” de um jeito diferente, o que poderia servir de mote para a professora lhes mostrar, inclusive, que os modos lingüístico-expressivos (a forma do texto) estão diretamente ligados à sua função

Entretanto, à semelhança da professora A1, a introdução dessas práticas, esperadas por nós, não aconteceu. Verificamos que a professora não aproveitou as respostas para introduzir os alunos na prática da leitura desse gênero de texto e, conseqüentemente, perdeu a oportunidade de lhes mostrar a função da poesia.

O que se observa na seqüência da aula é uma mudança do movimento inicial, passando a professora a introduzir práticas de letramento que priorizam assuntos conhecidos dos alunos, que em nada se referem ao tema proposto pelo autor, ou seja, ela deriva para assuntos cotidianos conhecidos dos alunos e para questões subjetivas, como se pode ver nas questões:

P - Qual é a cor da roupa do Papai Noel?

A- É vermelha...

P- O que que é o Natal?

A- É o nascimento de Jesus.

P- E quem é esse Jesus que a gente faz festa?

P- O que faz uma pessoa ser diferente da outra?

Acreditamos que houve aqui uma sobreposição de práticas escolares, porque, apesar de verificarmos uma adequação parcial do gênero, essas ainda se fazem mais presentes que as sociais, por terem sido mais valorizadas pela professora na maior parte da aula.

Provavelmente esse fenômeno tenha acontecido por dois motivos. Primeiramente por já existir aqui uma influência dos Discursos Secundários teórico-acadêmicos, o que, para nós, é um avanço bastante significativo, pois nos parece que a professora pode estar iniciando um processo de engajamento às novas concepções, segundo nossas adequações feitas sobre gênero e função do texto, sugeridas nas atividades do Período Inicial.

Nossa segunda hipótese se baseia em seu percurso de letramento, em que observamos que a professora foi socializada em práticas de leitura na escola que visavam a um exercício de verificação de aprendizagem da codificação, da correção ortográfica e da correspondência entre pergunta do questionário e resposta explicitada no texto.

COEXISTÊNCIA DE MODELOS AUTÔNOMOS E IDEOLÓGICOS

Esse fenômeno significa que as professoras introduzem práticas de letramento que oscilam entre modelos variados: ora se aproximam de modelos autônomos ou escolares, e ora se aproximam do modelo que valoriza o aspecto social do texto ou ideológico. Entendemos que, por tal razão, há aqui uma coexistência de modelos.

Professora A1

Retorno à fábula

Para esta aula, foi selecionada novamente uma fábula de Monteiro Lobato, também do livro didático, de nome: “O ratinho, o gato e o galo”.

Nossos dados nos mostram que, de maneira bem diferente da primeira aula da professora, em que também propôs a leitura de uma fábula, nesta, ela transita entre os modelos escolares que concebem a leitura como um processo linear de compreensão dos componentes lingüísticos do texto, e os que consideram a variável social como o grande divisor de águas no ensino de leitura.

Contrariamente ao que esperávamos, pois já tínhamos feito as adequações e ajustes necessários na atividade anterior sobre a leitura de fábulas, observamos que a professora não desenvolve práticas de letramento que indiquem socializar os alunos nesse gênero de texto, pois não explicitou as características da narrativa, a não ser os personagens e suas ações, e também não focalizou o fundo moral da história. que nesta fábula, seria “quem vê cara, não vê coração”.

Entretanto, verificamos um dado importante: apesar de não considerar a relação entre gênero e função, a professora introduz outras práticas que mostram que ela projeta o texto para a esfera social. O fenômeno ocorre, porque ela se apropria de alguns dos elementos da narrativa, como os personagens e suas ações e leva os alunos, por inferência, a deduzirem que as aparências enganam, que é, enfim, o fundo moral da história. Suas questões norteadoras nos mostram esse movimento:

P- Quem são os personagens do texto?

A- Um gatinho, um galo e um rato.

P- Quem seriam os ratos e os gatos no nosso meio, nos dias atuais?

A- São as pessoas que enganam a gente

A- São as que parece uma coisa e é outra.

P- Que visão o rato teve do mundo?

A- que ele era muito perigoso.

P- O que mais chama sua atenção por ser belo?

A- Se a pessoa é boa de coração.

P- Alguém já passou por uma situação que o gatinho passou?

A- Credo, tia, eu é que não!

A- Ah, eu já passei... achei que o Júlio era meu amigo, mas ele só era pra pedir o meu videogame.

As demais questões se referem às falsas aparências, à sedução do belo e às virtudes humanas, às quais os alunos respondem de acordo com a vivência individual.

Observa-se, então, que além de propor uma discussão sobre esses tópicos, a professora leva os alunos a refletir sobre eles, a se posicionarem a respeito e, principalmente, leva-os a terem uma postura mais crítica em relação aos discursos dominantes da sociedade materialista, evidenciando, em certa medida, que focalizou os aspectos sociais do texto.

Professora A2

Texto sobre artigo de jornal

O texto escolhido para esta aula foi “Escola X Esmola” de Luiz Rila publicado na Revista Época, em 13/09/2004, e um dos textos da que foram cedidos pela pesquisadora para a turma, após a aula expositiva sobre textos jornalísticos.

Verificamos logo de início que a professora erra na seleção do texto, pois o assunto é de um nível de complexidade que vai além da capacidade de leitura de alunos de 1.^a série.

Apesar disso, vislumbramos que, pelo fato de o texto se referir a assuntos que envolvem diretamente a vida das crianças e suas famílias, já que se trata do programa Bolsa-escola e poucos pais receberem esse benefício, a professora introduziria os alunos na prática da leitura de jornal, levando os alunos a compreenderem as funções desse texto na vida dos cidadãos.

Observamos que a professora, apesar de levar o jornal para a sala de aula, ela não cita o autor nem se local de publicação, nem mostra ao aluno a função do jornal na sociedade.

Verificamos, porém, que a professora produz dois movimentos nesta aula. No primeiro, propõe um número significativo de questões que se aproximam mais de práticas autônomas ou neutras, por elicitarem respostas que se referem ao componente lingüístico explicitado no texto, estando, portanto, facilmente localizáveis, o que reflete sua adesão aos modelos de letramento escolares, como se pode ver nas questões:

P- Quantas famílias recebem esse dinheiro no Brasil?

A- Quase um milhão!

P- Quando foi que aconteceu essa comemoração que o texto está falando?

A- No dia 26 de setembro.

P- Qual a porcentagem de famílias que recebem o dinheiro?

A- Setenta e três por cento.

P- O nosso presidente falou o quê?

A- Que ele quer dar o dinheiro pra mais famílias.

Por outro lado, de forma inversa, e como segundo movimento, a professora introduz questões, apesar de terem sido apenas três, que nos mostram que ela faz uma interpretação mais profunda do texto, ao focalizar alguns dos aspectos sociais, e faz isso muito bem, ao introduzir uma reflexão sobre o programa Bolsa-família, de forma a levar o aluno a entender o que é e para que serve, como se pode observar quando pergunta: “Então, pra quem é o programa?”; “O que precisa para os pais receberem o dinheiro?”.

Observamos nessa aula que a professora não teve a maestria de mostrar aos alunos a função do texto em toda sua abrangência social, pois, na realidade, o autor queria mostrar a contradição entre a comemoração do governo pelo sucesso do programa e a ocultação da verdade sobre os índices de crianças matriculadas na escola.

Em nossa compreensão, mesmo sendo o texto de certa complexidade para a série, por trazer questões políticas de forma camuflada, ela poderia ter trazido mais informações para os alunos, de forma que acabariam se tornando porta-vozes para os pais, o que seria muito interessante, tendo em vista que no sul de Minas, apenas um número pouco expressivo de famílias conhece esse benefício.

Parece que essa prática é comum na escola, pois os professores, ao utilizarem mais os textos do livro didático, que já são previamente selecionados, não se detêm em analisá-los em relação ao nível de complexidade e adequação à série, à qualidade do conteúdo dos textos, como já nos referimos anteriormente.

Verificamos que a professora se prendeu à compreensão do lingüístico do texto em uma grande parte da aula, colocando em evidência seu alinhamento aos modelos autônomos de leitura, justamente pela sua familiaridade a eles. E, por outro lado, pudemos observar que, apesar de ainda tímidas, a professora introduz práticas que apontam a função social do texto, alinhando-se sobretudo a aspectos do modelo ideológico.

FOCALIZAÇÃO DO SOCIAL CONHECIDO

Compreendemos por este fenômeno como a prática de a professora, A2, que, apesar de introduzir o texto como objeto social, assume-o apenas no que se refere ao aspecto social que faz parte da sua familiaridade. O que se observa é que ela se baseia no social conhecido, que usa no seu cotidiano e, por isso, limita o texto, ao não mostrar outras funções para o gênero selecionado, como a não observação de outras interlocuções necessárias na leitura de rótulos.

Aula da professora A2 - Aula sobre rótulos e propagandas

Para caracterizar esse fenômeno, traremos duas aulas da mesma professora, em momentos subseqüentes.

Para a primeira aula, a professora propõe em sua auto-reflexão, que objetiva fazer com os alunos um estudo sobre o rótulo, comentar a importância do produto em nossa higiene, comparar diferenças de marca, preço, peso e cor. Propõe introduzir a construção do conceito de propaganda, e ao final do plano proposto escreve: “Após comentar a importância do produto na nossa higiene, comparar diferenças de marca, preço, peso e cor. Salientar o preço mais barato e mais caro. Improvisar propagandas de produtos, usando embalagens”.

Como exercício, a professora pede aos alunos para colarem em uma folha a embalagem recortada de pasta dental ou sabonete, e pede que os alunos indiquem a marca do produto; as cores da embalagem; a data de fabricação; a data de validade; o preço e a utilidade.

Para a aula sobre propagandas, a professora escreve na auto-reflexão: “Pretendo focalizar mais a embalagem para chamar a atenção dos alunos para a questão do produto, marca, cores, para só então discutir o uso da propaganda, que faz parte da realidade da sociedade”. Propõe estudar para que servem os produtos, se precisamos realmente deles, ou se estamos sendo induzidos a comprá-lo sem necessidade. As perguntas feitas para os

alunos são: “o que mais chama sua atenção em uma propaganda?”; “para que servem as propagandas?”, seguidas de uma discussão sobre os comerciais de televisão e finaliza a atividade propondo que os alunos façam uma propaganda sobre um objeto ou produto inventado por eles.

Na primeira atividade, observamos que a professora não mostra a função social do rótulo, pois só se refere à importância do produto na higiene, à data de fabricação e à validade do produto, resumindo-se o trabalho em localizar as informações veiculadas no rótulo. Percebe-se que a professora só se detém nas informações, como se pode ver ao pedir para escreverem a cor do produto, já que raramente essa é uma preocupação ou indicativo de algo de importância. Ao pretender discutir sobre as diferenças de preços mais caros e/ou mais baratos, há um indício de que iria se referir à função social desse gênero de texto, entretanto, não faz isso, limitando-se apenas a solicitar essas informações.

Na atividade com a propaganda, a função social é salientada, como se pode ver na questão “para que serve”, o que nos indica que a relação função X forma seria provavelmente trabalhada, pois ainda acrescenta “o que tem de ter na propaganda”, entretanto isso não acontece.

Podemos observar que o foco nas duas aulas está centrado no produto. Na primeira, há um desvio do foco proposto – rótulo – para o realmente mantido – o produto - que, por sua vez, é o que se mantém na propaganda, já que esta tem por função promover a venda de produtos. Essa relação parece se confirmar na tarefa proposta “improvisar propagandas de produtos, usando embalagens” e na discussão da propaganda que consta do rótulo.

Acreditamos que, ao fazer compras, seja hábito da professora só se utilizar da leitura do rótulo para verificar a marca e o preço dos produtos, associando-o, então, ao outdoor, pois vê o rótulo como propaganda, tanto que lemos na auto-reflexão para a aula sobre rótulos a intenção da professora, assim expressa: “Assim, cada aluno, ao ver ou ouvir uma propaganda, saberá que, à primeira vista seu objetivo é vender o produto”.

Verificamos, então, que, apesar de assumir o texto como objeto social, focaliza apenas o seu social conhecido, isto é, as práticas que lhe são mais familiares.

O que se dá a ver, é que deve observar mais as propagandas dos produtos, por

fazerem parte da sua realidade, pois consideramos que até anos recentes, os rótulos continham mais propagandas do que especificações do produto, e, por isso, contextualiza-as socialmente, e desvaloriza a função social do rótulo, porque ela o vê como propaganda. Por isso, ela não discute sobre ele, porque não o observa como um texto que traz uma série de interlocuções. Ela vê no rótulo apenas o preço e a validade do produto.

Entendemos que a professora assume o texto como objeto social apenas no que se refere ao seu social conhecido, e pára aí, pois se observa que para ela, na leitura desse gênero de texto não se incluem as relações de comunicação entre produtor/órgão regulador, produtor/médico, mas refere-se ao produto apenas, pois rótulos e propagandas se confundem como textos de funções comunicativas idênticas.

DESLOCAMENTO DO GÊNERO

Texto: poesia “A Porta” - de Vinícius de Moraes

A atividade que a professora A3 nos apresentou na fase seguinte à de diagnóstico, evidencia uma reprodução das práticas escolares de letramento, o que nos deixou bastante perplexos, pelo fato de ter feito um trabalho muito bom na aula anterior. Tivemos, então, de fazer uma investigação mais detalhada sobre o fenômeno.

A professora propõe em seus objetivos introduzir os alunos na prática da leitura de poemas. Inicia a aula pedindo que leiam a poesia silenciosamente. Terminada a leitura, a professora relembra aos alunos o que é uma poesia, enfatizando que “pra gente identificar poesia, é que ela tem as estrofes e os versos”. Logo após, ela se dirige aos alunos para propor suas primeiras questões para o texto.

Chamou-nos nossa atenção, nesse momento, a indecisão da professora ao se referir à poesia. Ora ela se refere como texto, e ora como poesia, como se pode ver na suas palavras: “... pra gente identificar poesia, a gente vai olhar aí no texto no... na ... o que que está escrito, né? e que fala a poesia. [] Eu queria saber, em primeiro lugar, quem podia me responder qual é o assunto principal do texto, aliás... da poesia, né?”

Vislumbramos, num breve tempo, que a professora iria expor os alunos à prática da leitura de poesias, já que os lembrara sobre versos e estrofes, que são, geralmente, os elementos básicos que a escola traz em cena na leitura de poemas.

Entretanto, a professora não faz isso. De forma bem semelhante à das professoras A1 e A2, a professora A3 transforma o gênero e o adapta à prosa narrativa, e, a partir daí propõe as questões para o texto.

A aula se inicia com uma pergunta lançada pela professora: “Então, pessoal do que fala a poesia?”, ao que uma aluna responde: “é sobre a porta...”, seguida de outra pergunta do professor: “Então esta poesia é pra descrever o que?”. Para esta pergunta, a aluna responde: “tá descrevendo que a porta é viva e que a porta é de madeira”. A professora insiste em perguntar sobre o que mais se descreve sobre a porta nessa poesia, ao que a mesma aluna retorna a resposta dizendo que “a porta é de madeira e que é um ser animado, que tem vida”.

Esperávamos que neste momento da leitura a professora fosse focalizar o elemento “porta”, partindo da perspectiva da personificação que o autor lhe atribui, pois se vê no poema que esse elemento se torna humanizado, porque pensa e tem sentimentos. Entretanto, isso não aconteceu, perdendo a professora a oportunidade de mostrar ao aluno que existem outras formas escritas de comunicação social, que usam as possibilidades da língua para produzir efeitos estéticos e simbólicos diferentes do que se usa no uso cotidiano.

Em outras palavras, a professora não mostra a função social do texto, mas, a partir de um elemento que, para ela, é a característica principal atribuída pelo autor, que é ser a porta de madeira, a professora tece uma longa discussão sobre problemas ambientais e de preservação da natureza, como se pode ver neste excerto da aula:

P- Então do que fala a poesia?

A - É sobre a porta...

P - A porta, tá. Então o que é que tem a porta? quem sabe me responder? Que que está descrevendo a poesia? (grifo nosso)

A- Tá descrevendo que a porta, ela é viva...

P- Que mais?

A- Que a porta é de madeira. Que a gente faz a porta.
P- Que qualidade tá dando pra porta aí?
A- Madeira!
P- Só madeira?
A- Não!
P- Ela é de madeira, tá. Mas que mais tá dando de qualidade pra porta? que qualidade que tá apresentando na poesia sobre a porta?
A- Que ela é viva, tia?
P- É isso... que ela é viva, tá. Que mais?
A- Tá conversando que ela pensa...
P- Isso, ela também pensa. Então aqui na poesia fala que ela é um ser animado. Que ela, que apesar dela estar parada ali, tá alegando que ela tem vida, né? Como que o poeta faz isso? Agora... que é de madeira, da onde é extraída a madeira?
A- da natureza
P- tá, da natureza. E quando extrai a madeira da natureza que que acontece?
A- cai as árvores.
P- cai as árvores. Quando cai as árvores, acontece o quê? Jonatan?
A- aí...
P- que que acontece com o resto do ambiente?

Como se pode verificar, um aluno menciona mais de uma vez que a porta tem vida e, portanto, nos demonstra ter percebido que houve aí uma humanização de elemento inanimado, mas a professora insiste em perguntar as características da porta, mudando o raciocínio do aluno, e direcionando o texto para assuntos sobre desmatamentos e meio ambiente.

Verificamos que a professora transita entre dois modelos de letramento: os da sua familiaridade com assuntos do cotidiano, e com os da escola, que concebe as práticas da escrita como autônomas ou neutras, não concebendo, portanto, o texto como um objeto constitutivo das práticas sociais.

Ao transitar entre esses modelos, a professora transita também entre os Discursos Primários e os Secundários, ou seja, ao tratar de assuntos sobre a vida cotidiana, como o conhecimento sobre desmatamentos e meio ambiente, ela assume o who dos Discursos Primários ou familiares e, ao tornar o texto poético em prosa, ela assume o who dos Discursos Secundários ou os escolares, refletindo seu engajamento às práticas autônomas que cercam a leitura de poesia.

Atribuímos, entretanto, o fato de não ter introduzido a prática da leitura de poemas e se prender à descrição das qualidades da porta, a um profundo conflito entre seus Discursos Primários e os escolares.

Socorremo-nos da sua história de letramento para encontrar pistas que nos auxiliariam a compreender as causas desse fenômeno.

Se voltarmos nossa observação para o início da aula, veremos que a professora oscila entre a palavra texto e poesia. Esse dado nos leva a inferir que ela deve ter preparado sua aula visando a introduzir a prática da leitura de poesias. Algum fator a deve ter influenciado, para que ela não prosseguisse nesse raciocínio.

Se observarmos também o desenrolar da aula, vemos que ela sabe ser o tema central do texto a personificação da porta, pois nos mostra indícios disso nas falas: “que qualidade mais tá dando pra porta?“, ou seja, ela está levando os alunos a perceberem as características do elemento porta no poema, ao que ela chama de “qualidades”, além de confirmar que “ela tem vida... é um ser animado”, o que nos parece ser um prenúncio para trazer em cena a personalização e o modo como o autor usou a linguagem para expressar esse pensamento.

Esses dados são indícios de que a professora tinha intenção de desenvolver práticas de letramento focalizando o texto em sua função social. Entretanto, ela se afasta dessa orientação e introduz práticas que em nada se relacionam ao texto. Entendemos que esse movimento evidencia um alinhamento aos modelos escolares, em que o texto ora atua como modelo para a redação escolar e ora como mote para se promover a interação professor/alunos.

Para nós, esse movimento da professora nos sugere dois caminhos: ou a professora não saber ler poesia, o que para nós é uma hipótese distante, ou ela cancela totalmente o social, levando-nos a crer que possa existir aí a eclosão de um grande conflito entre suas concepções de leitura e as da escola. Se retomarmos algumas lembranças em seu relato, veremos que em seu percurso escolar os professores diziam que ela não sabia ler, enquanto na realidade, os modos de ler na escola é que não se alinhavam aos seus, como se pode observar no momento em que a professora explica o que se pensava dela em relação à

leitura: “não é que eu não gostava de ler, como as professoras falavam, só que eu lia diferente”.

Esse excerto do relato nos leva a crer que para a professora os modos escolares anulavam o seu letramento. Entretanto, ela não acredita nisso, e é aí que se instaura o conflito: apesar de não acreditar nos letramentos escolares, ela adota o que é prestigiado na escola, porque ela sabe que ali é assim que se faz. Por isso ela adota as ideologias escolares e por isso desenvolve práticas de letramento que são mais valorizadas nesses espaços.

Como ela sabe que seus modos de ler não se encaixam nos moldes de leitura desejáveis na escola, ela faz a opção por esses moldes para se enquadrar nos padrões que a escola espera de seus professores.

Pelo fato de a professora não ter sido em seu percurso escolar reconhecida pela escola como uma boa aluna, como ela nos afirma em seu relato, pois não se adequava às expectativas escolares em relação à sua produção leitora, a professora, ao mesmo tempo que se sente rejeitada pelos esteriótipos escolares, também rejeita esses padrões, porque não acredita neles.

Sinopse das características que sustentam os fenômenos

Sobreposição de modelos autônomos

- a) inserção parcial do gênero.
- b) inserção parcial dos temas do texto
- c) deslocamento da dimensão temática
- d) focalização de temas mais conhecidos e familiares

Coexistência de modelos autônomos e ideológicos

- a) oscilação entre modelos autônomos e ideológicos
- b) introdução da leitura de jornal
- c) focalização da compreensão do componente lingüístico
- d) introdução parcial da estrutura da narrativa

d) inserção da função social dos assuntos do texto

Focalização do social conhecido

- a) introdução parcial da função do gênero
- b) introdução das interlocuções
- c) focalização do uso social mais familiar e conhecido

Deslocamento de gênero

- a) cancelamento da função social.
- b) transmutação da poesia em outros gêneros (informativo-opinativo).
- c) texto como pretexto pra socialização professor/alunos.
- e) mesclagem de Discursos Primários e Secundários.
- f) focalização de conteúdos familiares e conhecidos do professor.

6.5 AS AUTO-AVALIAÇÕES DAS PROFESSORAS - I

Neste momento de nosso trabalho, serão apresentadas as auto-avaliações das professoras, e que foram solicitadas em meados do curso. Tomar conhecimento das suas percepções era importante para nós, pois nos daria uma visão de como estavam se apropriando das novas teorias, e nos faria refletir, certamente, sobre nossas ações didáticas atuais, além de ser um norteamento para as futuras.

Verificamos que para as professoras A1 e A2 os conteúdos a que estavam sendo expostas até então eram completamente novos para elas, o que lhes causava uma certa dificuldade de elaboração, como se pode observar nas suas falas:

Professora A1:

“Sempre busquei o melhor para os meus alunos, mas descobri que não estava trabalhando de maneira correta com a leitura. Nunca pensei em texto assim, como objeto social, e isso ainda é bem estranho para mim. Tive um processo de alfabetização difícil, e tenho certa dificuldade de escrever, mas acredito que hoje minha postura diante da leitura é outra, é mais crítica e adequada para uma educadora. Estou entendendo melhor como dar aula sobre um texto. Os textos que estamos trabalhando no curso são muito bons, e auxiliam para se trabalhar com o letramento, dando uma nova dimensão para um universo que se chama leitura”.

O texto escrito pela professora A2 nos dá uma visão bem abrangente de seus sentimentos e percepções, por isso decidimos reproduzi-lo na íntegra:

“Acredito que o meu conceito de letramento está sofrendo uma revolução. Antes do curso, nunca tinha ouvido falar que tem aula de leitura e como se ensina o letramento, eu apenas me limitava ao estudo do vocabulário, perguntas criativas e explicação do texto. É difícil entender o texto desse jeito que a gente está aprendendo, e fazer as perguntas certas para ele é mais difícil ainda. Não afirmo agora que estou fazendo 100%, mas acredito que estou refletindo mais, buscando o eixo significativo do texto, propiciando reflexão sobre o assunto não só para o meu aluno, mas pra mim, trazendo mais prazer para eles e para mim também. Por enquanto, estou tendo muita dificuldade, pois estou trabalhando em mim o letramento, para simultaneamente trabalhar com os meus alunos. Ainda fujo um pouco do que me propus a alcançar. Mas não desisto, isso é apenas o começo.”

De modo inverso às professoras A1 e A2, que se estenderam mais, a professora A3 escreveu um texto bem curto, em que revelou não estar encontrando muita dificuldade, externando, de certa forma, que os conteúdos ministrados não lhe causaram o impacto sentido pelas demais. Em suas palavras:

“O curso está sendo muito bom, não estou tendo dificuldades para acompanhá-lo. Estou aprendendo bastante sobre como ler o texto e fazer as perguntas para a leitura, mas eu já fazia mais ou menos assim antes, só que agora estou refinando esse jeito. Hoje em dia, visualizo o texto num sentido mais crítico. Procuo nos textos algo que faça o aluno pensar mais. A abordagem que faço hoje é diferente da que eu tinha antes’.

6.6 OS ENCONTROS POSTERIORES

Nossa proposta para os encontros subseqüentes era continuar as reflexões sobre o ensino da leitura e finalizar os debates sobre os textos acadêmicos que ainda não tinham sido lidos, devido às mudanças que fizemos em vários momentos do curso. Esse conjunto de material, somado às aulas e ao constante esclarecimento das dúvidas davam sustentação às nossas concepções e às sugestões sobre as formas mais adequadas para as professoras desenvolverem práticas de letramento que apontassem para o modelo ideológico. Procurávamos tirar essas dúvidas, ora mostrando exemplos práticos, ora discutindo sobre os ajustes e adequações que lhes propúnhamos.

Neste período do curso, observamos que os textos que mais despertaram o interesse das professoras, foram textos de jornal. Acreditamos que, pelo fato de não ser uma prática comum às professoras levar o jornal para a sala de aula e saber como se trabalha com ele, foi um aprendizado muito proveitoso para elas. Pudemos verificar isso, na seleção das próximas atividades a serem entregues, quando observamos que elas solicitaram alguns textos da textoteca da pesquisadora, mas pudemos observar que ao lado disso, havia também muitos jornais que levavam para nossos encontros.

Para não nos estendermos muito, elencaremos, de forma sucinta, as sugestões de procedimentos que propomos, visando à elaboração de uma aula de leitura que privilegie a leitura como uma interação social e o texto como parte desse ato.

Nesse sentido, mostramos à turma que o professor que valoriza esse modelo, que é, enfim, o modelo ideológico deve:

- Selecionar bem o texto.
- Observar a adequação do nível de complexidade à série.
- Partir da compreensão do texto para as interpretações possíveis.
- Promover a inscrição social do gênero do texto.
- Inscrever socialmente o suporte do texto: focalização do autor, do veículo de publicação, localidade em que foi publicado, etc.
- Inscrever socialmente os conteúdos do texto: relação conteúdo do texto e fatores sociais como para que serve o texto, a quem se destina, quais os objetivos do autor, por que foi publicado, etc.
- Propor objetivos para a leitura e segui-los.
- Não fugir do tema do texto
- Propor discussão reflexiva sobre os assuntos do texto e pedir a opinião dos alunos.
- Recuperar fontes históricas como textos literários ou autores brasileiros importantes.
- Focalizar questões referentes ao vocabulário
- Relacionar a realidade atual com as anteriores.
- Manter o eixo temático do texto
- Propor objetivos claros para a leitura e auxiliar o aluno a organizar o raciocínio.

6.7 O ENCONTRO SEGUINTE: DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DO PERÍODO SUBSEQUENTE

Neste encontro procedeu-se aos comentários sobre as aulas das professoras. Nossas análises sobre as aulas já foram apresentadas seção 6.4. Procederemos agora aos comentários feitos com as professoras A1, A2 e A3, salientando algumas colocações que nos chamaram particular atenção.

Ao questionarmos com a professora A1, por que não explicitou para os alunos onde se usam estatutos e por que eles existem, a professora se confundiu bastante, demonstrando que, apesar de ter citado para os alunos qual a função desse texto, ela própria não sabia muito sobre ele.

Mostramos também à professora que, apesar de ter sido bem sucedida em promover a inserção social do texto, pois mostrou aos alunos para que servem os estatutos, ela poderia ter proposto questões que refletissem sobre onde são usados, por que eles existem, de forma a levar a entenderem que só existem porque no passado não se respeitavam as crianças e os adolescentes e que, por isso, foi necessário que se instituíssem esses textos, a que se chamou de estatutos, para que os direitos desses cidadãos fossem resguardados.

Felizmente desta vez a reação da professora não foi negativa e ela concordou que realmente não sabia muito “sobre leis e estatutos” e, por isso, deixou de trazer fatores contextuais importantes para o conhecimento da criança.

Por outro lado, a professora A2 reagiu de forma bem negativa a algumas das observações que fizemos sobre sua aula. Ao perguntarmos por que ela não aproveitou a resposta de um aluno: “é que ele fala de um jeito diferente”, para desenvolver práticas que os levassem a perceber que a poesia é um texto que lança mão das possibilidades expressivas da língua diferentes das que se usa na vida diária, ela responde: “eu entendi quando você explicou a poesia, mas não sei como ligar o assunto da poesia com a expressão da linguagem, isso é muito complicado.”

Percebemos, de pronto, que alguns conflitos poderiam existir aí. Provavelmente, pelo fato de a professora não ter sido leitora de boa poesia e de bons poetas, ela não sabia mesmo ler esse gênero, e, talvez por falta de tempo suficiente para que elaborasse nossas concepções, ela não foi entendendo bem como trabalhar com esse texto. Voltamos novamente a esse tópico e ficamos com a impressão de que a professora se satisfazia com nossas explicações.

Tanto a professora A1 como a A2 ficaram surpresas com elas mesmas, quando nós lhes mostramos que tinham tangenciado a função social do texto, mas retornando às práticas escolares, o que aconteceu também nas aulas sobre fábulas.

Ao questionarmos a professora A3 por que deu uma aula sobre poesia de modo tão diferente da aula anterior, ela fez algumas considerações a respeito: afirmou-nos que não costuma trabalhar com poema desse jeito, e que inclusive gosta muito “mostrar para os alunos umas coisas muito legais que têm nessa poesia, como a porta estar fazendo o papel

de uma pessoa”.

Intrigados com essa colocação, perguntamos, então, porque ela não explorou essa metáfora para trabalhar com o lúdico e com as formas expressivas da língua que o autor tão sabiamente usou, e tivemos como resposta, que aquela semana na escola o tema a ser trabalhado era sobre meio ambiente, e que ela levou essa poesia para tratar especificamente sobre isso. Ponderamos que ela cancelou o gênero do texto, dissociando-o de sua função, apesar de ser um tópico bastante salientado em nossos encontros, perdendo, assim, a chance de introduzir seus alunos na prática da leitura da poesia que achamos, inclusive, muito bonita.

Não podemos deixar de registrar aqui, a colocação da professora, pois, sem nenhum pudor nos respondeu que não ia adiantar nada ela fazer do jeito que estávamos ensinando, “porque o pessoal da escola não ia entender nada mesmo”, e que, então, ela preferiu dar uma aula que falasse da preservação da natureza, e que “aí os alunos iam fazer um monte de cartazes para pôr no mural da escola, na hora do recreio”.

Apesar de termos achado interessante sua espontaneidade e que deveria estar sendo sincera, colocamos nossos pontos de vista e salientamos que sua aula não foi adequada, e que ela deveria considerar as ponderações que lhe fizemos.

Apesar desse acontecimento, fazíamos questão de salientar que elas estavam fazendo o melhor que podiam e que sabiam, e que, cada uma em seus modos particulares, avançando, pois entendíamos que ao valorizá-las estávamos instigando-as cada vez mais a desejarem se aproximar ao máximo da visão de leitura que lhes apresentávamos.

7. PERÍODO FINAL – AULAS DAS PROFESSORAS

Cabe-nos salientar, neste momento, que ao longo de todo o curso, as professoras sempre demonstraram um grande senso de compromisso e dedicação na execução das atividades que lhes eram solicitadas, mas consideramos que mais importante que isso, o desejo sincero que percebíamos em aderir às concepções que lhes trouxemos foi o elemento primordial para que chegassem à fase final do curso elaborando boas aulas de leitura.

Ao analisarmos as atividades das professoras apresentadas nas últimas aulas, verificamos que alguns fenômenos que apareceram nos períodos anteriores ainda se repetem, porém com pouca intensidade, revelando-nos um cancelamento quase total de práticas que se alinham a aspectos do modelo autônomo, e uma expansão de práticas que refletem concepções do modelo ideológico, o que interpretamos como um avanço substancial na aceitação do texto como objeto social.

Os textos selecionados pelas professoras foram artigos de jornal, e uma aula foi ainda sobre a leitura de rótulos.

Um dado nos chamou bastante atenção, ao fazermos as análises das aulas das professoras: no Período Inicial e no Subseqüente, as professoras não propuseram, em nenhuma atividade, questões que se referissem ao componente lingüístico do texto. Ou seja, não focalizaram questões de vocabulário, nem de sintaxe, nem de gramática, como geralmente se faz, quando se trabalha com textos na escola. Observamos que apenas uma professora, a A3, levanta questões sobre vocabulário e na sua última aula. Como procurávamos ter sempre um olhar crítico em relação às nossas próprias aulas, levantamos algumas possibilidades para que isso tenha acontecido. Apresentamos algumas interpretações sobre esse dado:

- Por ter sido uma falha nossa, em não termos salientado esses aspectos com mais ênfase.
- Por terem sido expostas reiteradamente a questões sobre leitura como prática social, podem ter pensado que tratar de aspectos lingüísticos não se adequaria aos nossos pressupostos, por isso, mesmo nas atividades iniciais, não focalizaram esse aspecto.
- Por estar havendo um maior engajamento aos nossos Discursos e um afastamento

paulatino das práticas escolares ou autônomas, podem ter pensado que na visão do letramento ideológico, os aspectos mais importantes na aula de leitura se referem tão somente à focalização fatores contextuais e, por isso, desconsideram os fatores lingüísticos.

Pelo fato de entendermos que nesta fase seria mais proveitoso e metodologicamente mais didático, decidimos mostrar as aulas das professoras em um mesmo bloco, para que se observem melhor os movimentos desenvolvidos por elas. Pudemos observar neste Período o reaparecimento de alguns fenômenos.

Professora A1

Para este período, a professora seleciona dois artigos de jornal. O primeiro texto “Gente que voa e que rasteja”, de Clovis Rossi foi publicado no jornal O Estado de São Paulo, em maio de 2006, e o segundo foi publicado no jornal local, escrito por José Carlos Poli.

Encontramos como observação inicial, que a seleção do texto foi pouco adequada, tendo em vista ser o texto de um nível de complexidade muito alto para alunos de uma primeira série. Verificamos, entretanto, que apesar disso, a professora elabora uma ótima aula, pois projeta o texto para a esfera pública, ao propor uma discussão reflexiva sobre os assuntos, relacionando-os à realidade atual, e conduz o raciocínio dos alunos com mestria tal, que os leva a compreender, pelos modos particulares do autor colocar os assuntos, quais objetivos de comunicação ele pretende alcançar.

Percebemos também que a professora não considera o gênero do texto, pois não o situa como texto de jornal, nem autor, nem local de publicação, nem menciona a função do jornal na sociedade. Esses dados nos mostram que há aqui dois fenômenos: cancelamento da inscrição social do texto por um lado e, por outro, uma total inserção social dos conteúdos. Podemos observar a presença desses fenômenos logo nas primeiras questões lançadas:

P- Qual foi o grande assunto da semana?

A- Um acidente com o helicóptero.

P- Por que ele foi importante?

A- Porque morreu uma moça que era modelo importante.

P- Será que se isso tivesse acontecido com pessoas desconhecidas, ia sair na “Veja” e no “Fantástico”?

A- Não ia não.

O texto em questão se referia a um acidente de helicóptero envolvendo pessoas conhecidas na sociedade, e para o qual a imprensa dera grande destaque, ao salientar a falta de segurança nos vôos. De forma velada, o autor ironiza a falta de interesse das autoridades para os problemas sociais do país, chamando a atenção para a insegurança em que vivem os médicos da periferia das grandes cidades.

Achamos que a professora trabalhou muito bem o texto, provocando reflexões importantes que, certamente, fizeram despertar a criticidade dos alunos. As perguntas propostas os levam a perceber por que o autor traz um assunto grandemente explorado pela mídia como sustentação argumentativa do assunto que ele realmente quer focalizar, e que é a futilidade de se discutir a segurança de helicópteros, enquanto que médicos que atendem à classe menos favorecida da população não têm segurança para exercerem sua profissão.

Notamos que a professora orienta o raciocínio dos alunos para que percebam, pelo tom do autor, que ao tratar de dois assuntos aparentemente tão diversos, este está, na realidade, tecendo uma crítica mordaz ao descaso dos nossos governantes, como se pode observar em um excerto da aula:

P- Quais são esses dois andares que fala no texto?

P- Quem está no andar de baixo e no andar de cima?

A- As pessoas que são pobre e as importantes.

P- Por que ele diz isso?”

A- sem respostas.

P- Qual o assunto mais importante do texto?

P- Para que será que o jornalista quer chamar a nossa atenção?

A- Ele quer dizer que não tem médico nas periferia das cidades grandes.

P- E por que é que não tem?

A- Porque tem muito assalto.

P- Por que será que o autor não falou diretamente o que ele queria?

- A- Porque o acidente foi com gente rica.
P- De que modo ele fala pra gente o que está pensando?
A- Ele fala do acidente...tem os helicóptero...aí, né ele fala do problema aqui.
P- Então, gente, viram como ele falou da falta de segurança dos médicos?
A- Ele falou primeiro do acidente.
P- E por que será que ele fez isso?
A- sem repostas
P- Então, gente, justamente pra chamar nossa atenção para o problema, ele fala de um assunto que todo mundo estava comentando naquela semana.

Consideramos, entretanto, que apesar de a professora não ter inserido socialmente o gênero, o que, a nosso ver, se alinha a práticas do modelo autônomo, essa inadequação em nada foi obstáculo para que ela elaborasse uma ótima aula, pois promoveu uma reflexão mais profunda sobre os assuntos do texto, o que, certamente, afetou positivamente os alunos, pois fê-los conhecer a realidade de algumas questões sociais que existem em nosso país.

Já na aula seguinte, em que a professora trabalha com um texto publicado no jornal local, intitulado “Piolhos de pombo interrompem aulas de 800 alunos”, verificamos que há uma total adesão à inscrição do texto como objeto social.

Nesta aula, a professora acerta na seleção do texto, detalha-se na explicação de que foi publicado em jornal local, explica para que serve o jornal e, à semelhança da anterior, promove uma discussão importante sobre o assunto do texto, levando os alunos a compreenderem a realidade da situação ali veiculada, e, principalmente, a se posicionarem sobre o assunto, pois mostra que decisões políticas estavam afetando a vida de algumas escolas municipais, evidenciando-nos uma total inscrição social do texto. Podemos observar nas questões: “Qual é o assunto do texto?”, “Vocês sabem quais são os problemas causados pelos piolhos de pombos?”; “e quais foram as providências tomadas pela prefeitura?”; “E isso resolveu o problema?”; “Qual será a verdade que tem por trás dessa notícia?” ; “Será que não estão enganando a gente?”

Nesse momento da aula, a professora introduz uma discussão sobre as providências tomadas pela prefeitura, mas que não surtiram efeito, e leva os alunos a perceberem que dada a negligência dos órgãos públicos, ao usarem remédios ineficazes, muitas crianças

estavam adoecendo, o que obrigou a Secretaria de Educação a suspender as aulas de algumas escolas.

Verificamos na aula da professora um avanço real em direção a práticas valorizadas pelo modelo ideológico, a começar pela própria seleção dos textos que nos evidenciou um maior cuidado em levar textos que desenvolvam o questionamento e a criticidade do aluno. Chamou-nos a atenção nesta aula, o fato de ter tratado de questões que envolvem decisões políticas, já que se manifestara durante um de nossos encontros, que não gostava de textos que veiculassem essas questões.

Ao relacionarmos os modelos que a professora desenvolveu nas fases anteriores aos desenvolvidos nesta fase, constatamos que houve uma culminância do engajamento progressivo aos nossos Discursos. Fica evidente para nós que houve uma mudança substancial nas suas concepções de letramento e, conseqüentemente, na sua relação com a escrita, pois está promovendo uma leitura reflexiva e emancipadora, o que para nós significa o enfraquecimento da resistência a desenvolver práticas ideológicas, tão presente em suas atividades iniciais.

Pôde-se verificar isso, quando a professora leva os alunos a perceberem que a prefeitura deve tomar outras providências que culminem com a solução do problema, o que, de certa forma, é uma incitação a que eles se posicionem e tomem alguma atitude, como se pode ver nas perguntas: “você acha que foi certa a atitude da prefeitura?”; “o que você acha que pode ser feito para resolver o problema definitivamente?”; “que atitude você acha que nós devemos tomar?”

Professora A2

As atividades da professora apresentadas neste período foram uma aula sobre rótulos, em que selecionou o do achocolatado Nescau, e a segunda sobre um artigo de jornal, publicado no nordeste do país.

De forma inversa à aula em que também trabalhara com rótulo, nesta, a professora evidencia que compreendeu bem as adequações sugeridas anteriormente, e dá uma aula

excelente sobre esse texto. Pode-se afirmar que houve uma total inscrição do texto como objeto social, pois ela observa as várias interlocuções que existem no rótulo do produto, explica para que servem, trazendo-lhes conhecimento novo, e promovendo, enfim, o letramento dos alunos.

A aula é iniciada pela explicação do que seja um rótulo e para que serve. Posteriormente a professora mostra a diferença entre rótulos e propagandas, e fala para os alunos que “o nome do produto pode ser considerado o título do texto”, certamente para facilitar a explicação.

Para mostrar mais detalhadamente os objetivos propostos para a aula, ela se utiliza do retroprojetor para apresentar em tela cheia o rótulo do produto, e começa a apontar os vários textos que nele existem, fazendo-os compreender as interlocuções entre produtor e consumidor e entre produtor e órgãos reguladores, ensinando-lhes por que existem e para que servem, como podemos observar nas questões introduzidas inicialmente:

P- Vocês estão vendo quanta coisa escrita que tem aqui?

P- Olhem desse lado (apontando), o que será isso?

A- É o que tem no Nescau.

P- Então isso daqui são os ingredientes que fazem ele.

P- E sabem por que tem de ter isso?

A- Pra falar do que é feito

P- Isso é obrigado a vir no rótulo, chama composição nutricional, porque se a pessoa passar mal, leva pro médico ver.

P- E esse aqui, o que é? (apontando para o CNPJ)

A- É umas letras que têm de vir antes do número.

P- Essas letras tem de vir no rótulo porque é para mostrar que a firma paga imposto pro governo.

P- E isso daqui? (apontando para a frase “força e energia”)

A- É porque se a gente toma, fica forte.

P- Isso é que é a propaganda, é a Nestlé fazendo a propaganda do produto.

P- E isto aqui? (apontando para a sigla SAC?)

A- A minha mãe já ligou no 0800.

P- Então, isso é o Serviço de Atendimento ao Consumidor, porque se ele precisar de alguma informação, ele liga nesse número.

Para a aula seguinte, a professora selecionou um texto de jornal publicado o Diário

do Nordeste, chamado Melão e Melancia, em 15/07/2005, que versa sobre o ganho econômico que o Ceará tem vivido, devido à grande exportação de melão e melancia sem caroço. Ao mesmo tempo, o autor acentua a pobreza do estado, e traz em cena as grandes desigualdades sociais do Brasil, ao sugerir que, enquanto os exportadores têm lucros milionários, muitas crianças ali nascidas ainda morrem de fome.

Verificamos inicialmente que a aluna acerta na seleção do texto, que é bastante interessante, por tratar do cultivo dessas frutas em um estado castigado pela seca, em terras que até pouco tempo atrás eram improdutivas, o que certamente despertou o interesse dos alunos, além de colocá-los em contato com uma realidade de vida desconhecida para eles.

Entretanto, a professora não cita que é um texto de jornal, nem acentua onde foi publicado, o que seria importante, por se tratar de um texto publicado no Nordeste e tratar de um assunto local.

Mesmo não tendo promovido a inserção do gênero, a professora projeta o texto para o social exterior, propondo discussões sobre os assuntos, fazendo os alunos refletirem sobre a contradição entre o lucro dos exportadores em oposição à pobreza da população e exortando os alunos a perceberem a desigualdade social que há naquele estado. Vejamos um excerto de sua aula:

P- Vocês sabem o que é exportação?

A- É vender as frutas para os Estados Unidos.

P- Exportar é vender produtos para países estrangeiros como Estados Unidos, Europa...

P- Por que o texto fala em contradições?

A- Porque tá falando que no Ceará muitas crianças morre de fome, tia.

P- Mas como pode ser, se ele é considerado o estado com a maior produção e exportação de melão e melancia?

A- Por que ninguém come, vai para o estrangeiro.

P- Entenderam, então, que isso é a contradição que o texto tá falando?

P- Quem será que tá sendo beneficiado com isso?

A- As pessoas que planta.

P- Não é não, quem ganha são as pessoas que negociam as frutas, não os que plantam. Esses ganham pouco, não podem nem comprar comida direito pros filhos, os que vende pra fora ganham em dólar.

P- Vamos agora pensar na fazenda Lambari: e o café aqui da fazenda, pra onde vai?, é exportando também, né? Tá escrito na saca. Será que os seus pais que trabalham tanto na lavoura, o ano inteiro, são beneficiados?, como é a vida dos colonos? Mas quem será que

ganha a exportação do café?

A- Os donos da fazenda, eles são tão rico, quem nem vem aqui, só o gerente.

P- E será que o salário que o papai e a mamãe ganham é certo?

A- Meu pai sempre reclama do mundo de desconto que ele tem no fim do mês.

P- Então, vocês não acham isso errado? É isso que o texto tá falando, que no Brasil tem muita contradição. Vocês acharam esse texto bonito?

É interessante notar que nesta aula, a professora introduz práticas que evidenciam uma postura mais crítica e o interessante, é que leva os alunos a perceberem a profundidade do assunto veiculado no texto, de forma sutil. Observamos que ela traça uma breve comparação entre a situação tratada no texto com algumas questões que dizem respeito à fazenda em que moram os alunos, e os conduz a uma reflexão sobre as condições de trabalho dos pais e, principalmente, no lucro que a empresa tem em oposição às condições difíceis em que vivem suas famílias.

Observamos que além da ótima seleção do texto, a professora soube trabalhar muito bem os assuntos nele veiculados e, principalmente, ao trazê-los para a realidade dos seus alunos, comparando a situação econômica dos plantadores de frutas com a dos seus pais, leva os alunos a entenderem o tema do texto, que se referia às grandes contradições sociais do país, citando como exemplo os pais das suas crianças, que vivem com bastante dificuldade, apesar de trabalharem em uma das maiores empresas exportadoras de café do Brasil.

Professora A3

Para este período, a professora apresenta duas atividades: uma sobre o texto “Piolhos de pombo interrompem aulas de 800 alunos”, também trabalhado pela professora A1, e o segundo: “O temor antecipa campanha de vacinação em Poços” também publicado em jornal local.

Verificamos que em ambas as atividades há uma total assunção do texto como objeto social.

A primeira aula tem início com o estímulo da professora em fazer os alunos

recordarem-se sobre as funções do jornal, enfatizando que é um veículo de comunicação que tem como finalidade principal informar os leitores sobre o que está acontecendo na comunidade e no mundo, e que o texto que vão ler é de utilidade pública, porque trata de um problema que está atingindo muitas pessoas na cidade.

A leitura é feita individualmente e em voz baixa. Posteriormente, a professora pergunta aos alunos já estão a par do problema causado pelos piolhos de pombo nas escolas municipais. Situado o assunto do texto, as questões introduzidas nos sugerem que foram elaboradas visando a focalizar alguns tópicos que considera importantes para os alunos, e percebemos que são contextualizados de forma seqüencial, para que compreendam os vários aspectos que o assunto abrange.

Chamou-nos especial atenção que a distribuição das questões nos dá a impressão de estarem dispostas em blocos temáticos, mais ou menos simétricos, cada um tratando de assuntos que se referem ao assunto geral do texto, o que demonstra ter havido uma elaboração minuciosa da professora, na elaboração dessa aula.

Retomando uma de suas manifestações anteriores, em que se dizia perplexa pois não sabia que era preciso haver uma aula para leitura, e que, inclusive demandava um tempo de elaboração, parece-nos que esta atividade demonstra que houve uma mudança significativa em suas concepções iniciais.

No primeiro bloco a professora focaliza as causas da população das aves crescer assustadoramente na cidade. No segundo, trata das conseqüências que daí advêm, como as doenças e os estragos nos telhados, como aconteceu em algumas escolas. Posteriormente, questiona a ineficácia das atitudes profiláticas tomadas pela prefeitura e, finalmente, incita os alunos a convencerem os pais a se insurgirem contra o motivo do fechamento das escolas e o atraso que acontecerá nas férias das crianças. Acreditamos que a leitura do texto tenha cumprido sua missão de mostrar uma questão importante para os alunos e também para os pais.

Para não tornar a leitura de minha tese por demais exaustiva, reproduziremos apenas alguns segmentos desta aula, que foi, inclusive, uma das mais longas da professora. Os segmentos serão apresentados a seguir:

Segmento (i)

- P- Então eu quero saber se alguém já ouviu falar, já ouviu falar nesse assunto aí? Vocês já escutaram em algum noticiário, alguma reportagem na televisão? Alguma coisa relacionada a esse assunto, que fala sobre os pombos?
- A- Eu já tia, eu já.
- P- Ouviu falar onde Jhonatan?
- A- Tia, no Telefatos.
- P- Então alguém mais ou menos já escutou comentário da mãe ou algum parente, algum conhecido, comentar sobre os piolhos, né? Aliás dos pombos e dos piolhos que vem deles, tá. Então tem uma alguma coisa aí... que eu quero saber. Que lugares que a gente pode encontrar a maior população de pombos?
- A- Nas praças.
- P- Onde mais a gente vê pombos?
- A- Tia debaixo das telhas de escola.
- P- Bom... então a gente percebe que tem pombo pra tudo quanto é lado, né? É normal a gente ter muito pombo assim num lugar só?
- A- Não...
- P- Que que será que pode ter causado essa grande quantidade de pombos?
- A- Milho, milho.
- P- Milho? Mas milho da onde?
- A- Das pessoas. Elas joga milho pra eles.
- P- As pessoas que que elas tão fazendo então?
- A- Dando alimento para os pombos.
- P- Então, tá, aí é o problema. Aqui está falando que apareceram os pombos, o piolho de pombo e coisa e tal. Quem que está então acostumando os pombos a chegar mais perto das pessoas?
- A- Nós!!!! ...
- P- Daí eles tão crescendo e se reproduzindo. E estão se reproduzindo muito porque eles tão achando onde tem comida pra eles comer, então eles sabem aonde tem comida e fica por lá, E aí... o que que acontece?

Segmento (ii)

- A- Eles sujam tudo e estraga os telhados, mesmo pondo tela, meu pai pôs lá em casa e não adiantou.
- P- E o que que eles causam? Doenças. Como será?
- A- O piolho dele transmite doença.
- P- O Estéfano falou bem. Só que as doenças relacionadas com os pombos vêm também das fezes. Vocês conhecem alguém que já teve doença causada por piolho de pombo?

- A- Eu tia. A minha vó teve uma doença de nome esquisito, eu não sei falar...
- P- Ah! toxoplasmose! É uma doença séria, depois a tia explica...
- P- Então que que acontece? O pombo vem arrumar um lugar pra fazer os ninhos. Onde que é que os lugares onde o pombo gosta de ficar?
- A- Mais alto.
- P- Que tipo de doença eles causam? É no aparelho respiratório, de que jeito será?
- A- As pessoas não conseguem respirar.
- P- E se a gente não consegue respirar, o que que acontece? tem de ir pra Santa Casa correndo!

Segmento (iii)

- P- Então a gente trata eles e acaba acostumando. Só que tem alguns órgãos aqui em Poços que são responsáveis pelos pombos. Que órgãos são esses, que tem que olhar isso aí?
- A- Os detetizadores tia?
- P- Não. Os detetizadores são as pessoas pagas pra jogar veneno.
- A- É a Vigilância Sanitária tia.
- P- Vigilância Sanitária, é um órgão publico da prefeitura. Que mais que pode ajudar no caso da escola? Qual o órgão que pode ajudar além da vigilância? Se os pombos entrarem no telhado é que faltou alguma coisa no telhado. Quem faz essa parte de estrutura da escola?
- A- Os pedreiro.
- P- Pedreiro, pedreiro trabalha em qual secretaria?
- A- Secretaria de Educação.
- P- Não. Tem as pessoas que constroem a escola. Que secretaria que cuida da parte de construção? É a secretaria de obras. E a providência deles deu certo? O remédio que colocaram?
- A- Não, tia, continuou o problema e teve de fechar as escolas.
- P- Então o caso é mais sério, porque houve negligência da prefeitura, não é mesmo? Eles não tiveram cuidado com as crianças nem com os professores. O remédio que eles deram não prestou.
- P- Quem que é são as únicas pessoas que podem cutucar lá pra resolver o problema?
- A- A gente.
- P- Então, quem que está por trás dos alunos?
- A- O pai, a mãe.
- P- Se alguém ligar lá e cobrar, o pai, por exemplo, eles vão ter que tomar providência.
- P- Ah! Então quem que está ajudando a mostrar o problema e a solução do problema?
- A- A tia que tá ajudando a prefeitura.
- P- Nós ajudamos a causar e quem que tem que ajudar a solucionar?
- A- Nós e a prefeitura.
- P- Então, gente, vocês entenderam agora, por que é que a tia deu um artigo de jornal para ler?
- A- É tia, estava no jornal, né? É, no jornal da cidade...

- P- Por que que vocês acham que saiu no jornal daqui? Será que esse problema ia sair, ser escrito, num jornal de outra cidade?
- A- Só se lá também tivesse esse problema, né tia?
- P- Mas então, o jornal escreve as coisas que são de interesse dos lugares por onde ele circula, pra dar informação das coisas que estão acontecendo, pra informar o povo...
- A- É pra ajudar as pessoas a resolver o que tá acontecendo no lugar, né, tia?

A próxima aula da professora deste período foi a respeito de um artigo publicado também no jornal local, que discutia os efeitos da febre aftosa em regiões do Mato Grosso, e os problemas gerados para o país, pela proibição da exportação de carne bovina para a Europa e para os Estados Unidos.

Observamos que, aos moldes da aula anterior, a professora propõe um longo questionamento sobre o assunto. Pela primeira vez, vimos questões sobre o aspectos lingüísticos do texto, em alguns breves momentos em que a professora pergunta se conhecem o significado de alguns vocábulos, como “gado bovino” e “barrar”.

Verificamos nesta aula o letramento se manifestando como fenômeno de transformação social, pois, ao final da leitura, um aluno decide tomar uma atitude, que acabou por afetar, de certa forma, a vida de moradores da periferia que vivem do turismo da cidade.

Esse aluno conhecia o dono de um touro que fica aos domingos na praça central e que, por ser muito manso, já se tornou atração turística para as crianças e para os adultos. Ele sabia também que esse animal nunca tinha sido vacinado, pois o dono era pessoa muito humilde, e não tinha condições de comprar vacinas para o animal. Então essa criança se propõe a escrever uma carta ao Centro de Zoonoses do governo, e depois de pedir que a professora a auxilie a procurar por esse endereço na internet, escreve uma carta para um de seus dirigentes e narra a questão.

Depois de alguns dias, essa criança é procurada na escola por agentes desse órgão governamental para que os conduzisse ao local onde se encontrava o animal para aplicar a vacina contra febre aftosa no gado daquela região.

Pela atitude de uma criança de terceira série, ao escrever uma carta denunciando uma situação e pedindo providências, o aluno foi parabenizado e presenteado com um livro.

Entendemos que esse acontecimento bem exemplifica uma aula de leitura em que o texto é assumido como objeto que faz parte das práticas sociais, porque promove o letramento em sua expressão máxima que é a possibilidade de mudança social pelo conhecimento da escrita. E a professora A3 fez isso e muito bem.

Ao analisarmos a trajetória da professora, levantamos aqui uma questão: Entrevemos a possibilidade de que tenha sido menos afetada pelos nossos Discursos do que as demais no desenvolvimento de práticas ideológicas, se considerarmos que foi constituída por letramentos familiares que valorizavam a escrita em sua função social, o que propiciou que ela propusesse práticas tão alinhadas às novas concepções, com exceção das introduzidas no Período Subseqüente, e sobre as quais já tecemos nossas interpretações.

Mas consideramos também que a preferência e familiaridade com o gênero trabalhado tenha sido uma variável importante para que a professora desenvolvesse essas práticas com a facilidade com que desenvolveu.

Mesmo considerando essa hipótese, acreditamos que nossas concepções ajudaram-na na solidificação das práticas que já desenvolvia, e no impulso para aprimorá-las, como pudemos ver nas suas últimas aulas.

Já em relação às professoras A1 e A2, acreditamos que tenham sido bastante influenciadas pelos nossos Discursos, tendo em vista as mudanças que ocorreram em suas atividades, já que foram formadas por concepções autônomas de escrita, como nos revelaram as análises de suas condições de letramento iniciais.

E devido à forte sedimentação desses modelos, foram mais resistentes aos nossos Discursos, ao longo do curso, tanto que desenvolveram modelos variados de letramento, em que oscilavam entre conceber o texto como objeto lingüístico e entre objeto social, até chegarem à fase final, em que desenvolveram muito bem práticas alinhadas a aspectos do modelo ideológico.

Acreditamos que, por influência das nossas aulas, das leituras feitas ao longo do curso, e pelo esforço pessoal, a mesclagem de Discursos a que foram expostas no curso produziu-lhes efeitos muito positivos. Consideramos que os recuos e avanços, as resistências e os conflitos que aconteceram nesse percurso não deixaram de ser importantes

para o processo de elaboração das novas visões de texto e de ensino de leitura.

E como ser capturado por um Discurso é consequência de um processo de adesão aos modos de pensar e agir dos Discursos dos diversos grupos sociais, essa adesão deve ser natural, como salienta Gee (2505), Pareceu-nos que essa captura tenha sido um pouco mais difícil para as professoras A1 e A2, mas pudemos perceber, em contrapartida, que os resultados a que chegaram, demonstraram que houve uma grande mudança nos seus padrões de significação e, portanto, nas suas condições de letramento provocada pelas mudanças na sua relação com a escrita.

8. AUTO-AVALIAÇÕES DAS PROFESSORAS – PERÍODO FINAL

Serão apresentados neste item, alguns excertos das auto-avaliações escritas pelas professoras ao final do curso.

Professora A1

“... Não achava que trabalhar com o letramento é tão sério e que o caminho é começar com a leitura. Mas isso não é fácil. Eu não estava acostumada a ler assim. É até engraçado, porque hoje em dia, todo texto que eu pego já fico desconfiada e penso no jeito que a M.E. ia fazer a interpretação. Hoje estou mais crítica, não é qualquer coisa que vou lendo para os alunos, primeiro analiso se vai acrescentar alguma coisa na sua vida”.

Professora A2

“O curso de letramento foi muito bom para mim porque eu não via leitura do jeito que a gente viu aqui. Agora comecei a entender melhor porque tem a ver com a prática social. Posso dizer que hoje em dia estou entendendo o letramento de uma maneira diferente. Mas é meio complicado. Tudo isso foi muita novidade para mim, de repente, a gente até faz mais ou menos assim, mas meio sem pensar no que está fazendo. No início eu ficava chateada

porque sempre tinha algo errado nas minhas aulas, mas depois eu lidei melhor com isso”

Professora A3

“... Achei os textos de teoria muito bons e aprendi o letramento ideológico que eu nunca tinha ouvido falar. Mas o que eu achei mais legal, é que o curso me ajudou a me soltar, e com isso os meus alunos estão gostando mais das aulas”.

Por termos aqui encerrado nossos capítulos de análise, procedermos às conclusões a que chegamos em nossa investigação.

CONCLUSÕES

Nesta tese, inserida no campo dos estudos de Linguística Aplicada, propusemo-nos a investigar como professora-pesquisadora, o processo de elaboração da concepção de leitura como prática social, ao longo de um curso de letramento para professores da rede municipal de ensino de uma cidade de Minas Gerais. Para tal, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa de perfil etnográfico, orientada pelos paradigmas socioculturais nos estudos do letramento, que têm sido uma opção metodológica norteadora dos atuais eixos investigativos na área instrucional.

Para ancorar nossa proposta de ensino de leitura como viés necessário para a promoção do letramento, baseamo-nos nos postulados do Modelo Ideológico, e categoria fundante de uma visão de escrita e leitura concebida como práticas socioculturalmente contextualizadas. Por tal razão, lançamos mão do conceito de prática de letramento em toda sua abrangência, como teorizado por Barton e Hamilton (2004), e das noções de Discursos, na acepção de Gee (2005), pilares epistemológicos que deram sustentação para que compreendêssemos as causas que levavam as professoras a optar por uma prática ou por outra, nas atividades de leitura apresentadas.

Para que nosso objetivo fosse alcançado, percorremos um longo itinerário, que se iniciou com a caracterização das concepções de letramento em que nossos sujeitos de pesquisa, nomeados de professoras A1, A2 e A3 foram constituídas, desde a infância até o presente. Posteriormente, analisamos a situação inicial de letramento das professoras ao chegarem ao curso e, finalmente, caracterizamos as alterações ocorridas nas práticas de letramento das professoras, ao mesclarem os Discursos já internalizados com os acadêmicos, o que nos deu a ver os efeitos do curso na construção do conceito de texto como objeto social.

Para observarmos os fenômenos que se manifestavam nas práticas de letramento das professoras, separamos as atividades apresentadas em períodos, a fim de procedermos às análises dos movimentos que executaram em direção à inserção social do texto.

Esses períodos não constituem compartimentos estanques, temporariamente definidos e marcados por características estáticas. Ao contrário, refletem apenas um fluir seqüencial, com espaços de interface e com movimentos instáveis, que ora revelam transformações de movimentos anteriores, ora os reproduzem, conforme a atuação dos fatores determinantes no momento.

Nossa interpretação dos resultados que se evidenciaram nesses movimentos foi auxiliada pelos dados sobre as histórias de letramento das professoras que, juntamente com os resultados das atividades apresentadas no período a que chamamos de Inicial, constituíram as fontes que nos propiciaram fazer o diagnóstico da situação de letramento que se encontravam ao chegarem ao curso.

Nos demais períodos, chamados de Subseqüente e Final, mostramos as demais aulas da pesquisadora, as aulas das professoras, acompanhadas das nossas análises e das propostas de adequações que fazíamos após cada atividade. Tendo em vista já termos feito a apresentação imediata das análises em cada fase do processo, discutiremos questões concernentes aos resultados obtidos.

A hipótese inicial que direcionou nossa pesquisa foi que as práticas de letramento desenvolvidas pelas professoras são influenciadas e possivelmente determinadas por suas condições de letramento.

Relembrando os dados das suas histórias de letramento, estes nos indicam que tiveram diferentes exposições à escrita. Segundo ainda nossos resultados, a professora A1 teve pouco envolvimento com práticas de escrita em seu ambiente familiar, tendo sido os seus modelos de leitura fortemente construídos a partir das concepções dos Discursos Secundários escolares.

Nossas análises sinalizam que em seu percurso de letramento tanto na escola, como em ambiente doméstico, a escrita não lhe foi apresentada em seus usos e funções, haja vista a afirmação da professora em seu relato, que em sua trajetória escolar o aprendizado da escrita se centrava na verificação da ortografia e da compreensão do componente lingüístico do texto.

Ao analisarmos o percurso de letramento da professora A2, verificamos que este é

bem semelhante ao da professora A1, à diferença de que foi um pouco mais exposta à escrita em seu ambiente familiar. Suas concepções de letramento, manifestadas no encontro inicial nos dão a ver que também compreende o fenômeno como práticas neutras e autônomas, haja vista ter opinado que letramento “é a criança ser bem alfabetizada, é conhecer o código”.

Por outro lado, os dados obtidos sobre o percurso de letramento da professora A3 diferem substancialmente das professoras A1 e A2, pois mostram que foi bastante exposta a diversas formas da escrita em seu ambiente doméstico, e muito estimulada a ler. Mostramos também que há a hipótese de que as práticas de leitura a que foi exposta em ambiente familiar não atendiam às expectativas da escola, tanto que os professores achavam que ela não gostava de ler e nem a consideravam boa aluna. Entretanto, a professora narra que isso era uma inverdade, porque gostava de ir à biblioteca para ler e fazer pesquisas.

Parece-nos também que os modos de ler na escola não eram agradáveis para a professora e, provavelmente ela até os rejeitasse, como observamos em sua afirmação de que “a leitura na escola era uma chatice”.

Sua concepção de letramento, ao chegar ao curso, sugeriu-nos que percebe a escrita como uma habilidade que vai além do conhecimento da letra e da palavra, pois interpretamos sua afirmação “as crianças devem aprender para escrever tudo o que precisam”, como uma possibilidade de visão do uso social.

Nossas análises das práticas introduzidas pelas professoras nos indicam que alguns fenômenos manifestados nos períodos poderiam estar relacionados às suas histórias de leitura.

Ao observarmos, então, as análises das atividades das professoras nos períodos do curso, estas nos apontam como característica principal no Período Inicial, a predominância da influência da familiaridade com as práticas do cotidiano e as do contexto escolar, o que fez com que transitassem entre modelos de letramento variados, evidenciando que suas condições de letramento iniciais incidiram nas suas práticas de leitura.

Os fenômenos manifestados nessa fase foram respectivamente: deslocamento de gênero; reprodução do modelo autônomo; disjunção de objetivos e focalização do aspecto

social. As análises sobre os modelos caracterizados por tais fenômenos nos reportam efetivamente às suas histórias de letramento.

Os resultados nos mostram que nas atividades das professoras A1 e A2, os três primeiros fenômenos elencados aparecem com bastante evidência. Relacionando a incidência desses fenômenos às suas histórias de leitura e escrita, concluímos que estes são um reflexo de modelos do letramento autônomo sancionado pela escola, pois partindo dos dados observados, pudemos ver que nas concepções escolares em que foram formadas, não se levava em conta o letramento como fenômeno essencialmente social.

Há certamente aqui, uma influência de Discursos Primários e Secundários incidindo nas práticas das professoras. Por um lado, assumem os Primários, que são os do cotidiano, ao não introduzirem a prática da leitura de poesia, por exemplo, possivelmente por não serem habituadas a ler bons poemas e, por outro, assumem os Secundários, ao se engajarem às crenças, visões de mundo e atitudes do modelo autônomo, ao adaptarem o texto e o recontextualizarem para prosa narrativizada. Os resultados das professoras A1 e A2, nesse período nos trazem em evidência que as práticas propostas se alinham sobremaneira a aspectos do modelo autônomo de letramento.

Por outro lado, encontramos na professora A3 o fenômeno da focalização do aspecto social. Tal resultado nos leva a crer que há uma possibilidade de que as práticas e os discursos escolares pouco ou quase nada a influenciaram na elaboração de sua aula. Revendo sua história de letramento, constatamos que ela foi fortemente influenciada pelas práticas familiares, em que se recorria à escrita para atender às necessidades de uso cotidiano, o que, provavelmente, levou-a a entretecer uma outra relação com a escrita, diferente das concepções que permeiam os modelos escolares.

Entretanto, verificamos que à medida em que o curso progredia, também as práticas das professoras iam se modificando. Ora oscilavam entre modelos que focalizavam mais as práticas autônomas ou escolares, e ora tendiam a focalizar o texto como ato que faz parte de uma interação social. Ao analisá-las, verificamos que nossos discursos já se faziam mais presentes, pois os dados demonstram que houve tentativas de mudanças, que puderam ser verificadas em prenúncios de avanços à visão de leitura que estávamos propondo.

Nossos resultados sobre essa fase, a que chamamos de período Subseqüente, nos indicam que neste período algumas práticas efetivamente se modificaram, mas alguns fenômenos que apareceram no período Inicial se repetiram, revelando-nos ainda uma oscilação entre diferentes modelos de letramento.

Constatamos, porém, agora, que as professoras começam a assumir diferentes whos, ou novas identidades, que interpretamos como uma prenúncio de engajamento às crenças, valores, modos de agir e pensar dos nossos discursos teórico-acadêmicos, aos quais estavam procurando aderir. Vislumbramos que esse alinhamento já se faz sentir pois já se nota que os Discursos escolares tão marcadamente presentes nas atividades anteriores, apesar de ainda reaparecerem, manifestam-se com menor intensidade, à medida que as atividades vão se sucedendo.

Os fenômenos encontrados nessa fase e que apontam uma oscilação entre modelos diferentes de letramento, foram classificados como sobreposição de modelos escolares, coexistência de modelos escolares e ideológicos, focalização do social conhecido e deslocamento de gênero. Os textos trabalhados pelas professoras variaram entre leitura de estatuto, fábula, poesia, rótulos e artigo de jornal.

Verificamos que nas primeiras atividades, as professoras A1 e A2 executam dois movimentos: propõem algumas práticas que demonstram a introdução da função social do gênero, mas derivam para práticas mais familiares e conhecidas e, nas seguintes, não promovem a inscrição do gênero, mas promovem a inscrição dos assuntos do texto.

Interpretamos esse fenômeno como sobreposição de modelos escolares, porque os movimentos que indicam a assunção do texto como objeto social são ainda muito tênues e perdem força em face à prevalência de aspectos do modelo autônomo ou escolar. Vê-se que, apesar de renunciarem a introdução da função social do gênero, derivam para assuntos que ora focalizam os mais conhecidos dos alunos, mas que em nada se referem ao tema proposto, e ora derivam para assuntos que são mais familiares às professoras.

Constatamos a presença dessas variáveis nas práticas da professora A1, ao se distanciar dos conteúdos dos textos e introduzir assuntos que focalizam suas preferências temáticas, como pudemos observar nas análises do seu histórico de leitura.

Por outro lado, a professora A2 leva o jornal para a sala de aula, e propõe introduzir essa prática de leitura, o que para nós significou um grande avanço, tendo em vista nunca ter feito isso antes, como afirmara em uma de suas manifestações. Verificamos que em alguns momentos ela assume o texto socialmente, ao propor reflexões importantes sobre os assuntos ali veiculados, entretanto, na maior parte da aula, ela se alinha aos moldes escolares, propondo questões facilmente localizáveis na superfície textual.

Ainda ancorados nos relatos autobiográficos da professora, interpretamos esse resultado como um reflexo do modelo de leitura em que foi constituída, tanto no lar como na escola, que valorizava a leitura como um processo linear de compreensão dos componentes lingüísticos do texto.

Em contraponto, nas atividades apresentadas posteriormente, verificamos que as práticas escolares já não são preponderantes, indicando-nos um equilíbrio entre modelos, por se aproximarem ora dos autônomos ou escolares, e ora se aproximarem de aspectos do modelo ideológico. Verificamos esse fenômeno, a que chamamos de coexistência de modelos, nas atividades da professora A1, ao propor uma aula de leitura de fábulas.

Consideramos que há ainda para a professora uma resistência em considerar o gênero socialmente, porém ela introduz outras práticas que projetam o texto para a esfera social, o que consideramos já um maior engajamento aos nossos discursos e um caminhar rumo à adesão às novas concepções de letramento.

Na progressão dos movimentos das professoras, nossos dados revelam que a professora A2 introduz, ainda nesta fase, uma prática que traz em cena um fenômeno não observado anteriormente. Pudemos constatar que, apesar de introduzir o texto como objeto social, ela o assume apenas em relação ao aspecto social conhecido, certamente porque faz parte das suas práticas mais familiares.

A nosso ver, essa prática desponta como um dado muito positivo, se considerarmos que o trabalho com rótulos e propagandas em sala de aula, geralmente se circunscreve ao ensino da relação som/letra, tornando-se esse tipo de texto apenas pretexto para se trabalhar com aspectos lingüísticos, o que faz com que o texto fique dissociado de sua função.

Outro fenômeno que se manifesta ainda nesta fase, foi o deslocamento de gênero, o

que nos causou um certo impacto, pois se refere a um modelo introduzido no período de diagnóstico da situação de letramento das professoras e, que, não esperávamos que reaparecesse, e, menos ainda, na atividade proposta pela professora A3, tendo em vista que no Período Inicial, propôs a inserção social do texto com bastante maestria. Entretanto, neste período Subseqüente, ao trabalhar com poesia, há um completo cancelamento da variante social do texto.

Nossa interpretação para esse modelo desenvolvido para a leitura nessa aula se ancora ainda em seu percurso de letramento, cujos dados nos indicam que alguns conflitos entre seus Discursos Primários e os escolares foram aí instanciados: apesar de não acreditar nos letramentos escolares, ela adota práticas que são valorizadas na escola, para se enquadrar nos padrões que a escola espera de seus professores. Para nós, essa é uma interpretação possível para a professora ter trabalhado com poesia do modo como trabalhou, ou seja, não introduzindo a função do gênero, nem explorando os demais elementos que o caracterizam.

Para sustentar nossas interpretações para essa aula da professora, recorreremos às teorizações de Barton (1998) concernentes às questões de poder que permeiam as práticas de letramento. O autor salienta que estas são modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e adiciona que alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influenciam mais que outros. Se relacionarmos os desalinhamentos e disjunções entre os letramentos domésticos e os escolares da professora A3, com as práticas por ela introduzidas, parece-nos que na aula da professora as concepções do autor se confirmam.

Chegando ao Período Final os resultados nos apontam que ainda algumas práticas escolares se mantêm e um novo fenômeno aparece. Constatamos que as práticas desenvolvidas pelas professoras neste período são preponderantemente alinhadas à concepção de texto como objeto social, e as práticas que ainda demonstram a manutenção de aspectos do modelo autônomo já se mostram tênues e enfraquecidas.

Compreendemos os movimentos de avanços e recuos das professoras como um processo normal e necessário para a adesão aos Discursos Secundários teórico-acadêmicos a que as professoras foram expostas. Desejávamos que não apenas aprendessem os

conteúdos que lhes estávamos ensinando, mas que fossem naturalmente sendo capturadas pelos nossos Discursos, de modo que assumissem novos whos, pela identificação com novas crenças, valores e atitudes, engajando-se progressivamente à visão de texto como objeto social.

As análises das aulas da professora A1 apontam que há uma progressão em seus movimentos, e não mais uma oscilação entre modelos como aconteceu nos períodos anteriores. Em sua primeira atividade deste período demonstra ainda uma certa resistência à introdução do gênero, autor, local de publicação e função do texto, mas propõe uma reflexão importante sobre os assuntos, relacionando-os à realidade atual, e com maestria conduziu o raciocínio dos alunos para que percebessem a crítica velada do autor em relação à situação apresentada.

Por outro lado, na aula seguinte do período, já não aparecem mais as inadequações anteriores, e sim uma plena assunção do texto como objeto social. E nesse movimento surge um fenômeno que não se manifestara até então, e que se refere à visão de letramento como instrumento de mudança social, pois ao finalizar a leitura, a professora incita os alunos a proporem soluções para um problema divulgado no texto.

Os resultados das análises da professora A2 nos revelam que há um movimento inverso ao da professora A1. Na sua primeira aula, verificamos que assume totalmente o texto como objeto social, focalizando no rótulo todas as interlocuções que existem nesse gênero de texto, e ensinando aos alunos o significado e algumas informações ali contidas, salientando ainda para que servem, o que nos mostra que todas as práticas introduzidas na aula refletiram seu alinhamento à nova visão de texto.

Entretanto, na aula seguinte, a professora cancela a inscrição social do gênero, mas, em contrapartida, desenvolve práticas que projetam socialmente os assuntos do texto, levando os alunos à reflexão e ao questionamento, relacionando esses assuntos aos de interesse dos alunos e dos pais.

Os dados sobre as práticas desenvolvidas pela professora A3 evidenciam uma total inscrição social dos textos, promovendo o letramento como fenômeno de transformação social, pois, como consequência das discussões propostas pela professora, um dos alunos

decide tomar uma atitude que veio beneficiar sua comunidade.

Procedendo, entretanto, a uma análise mais cautelosa de nossa parte, levantamos uma questão sobre as práticas desenvolvidas pela professora A3. Até que ponto essas práticas foram efetivamente influenciadas pelos nossos Discursos? Se considerarmos que a professora foi constituída por letramentos familiares que valorizavam a escrita em sua função social, levantamos a possibilidade de ela ter sido menos afetada por nosso modelo de leitura. E, por outro lado, levantamos também a possibilidade de que nossas concepções tenham-na impulsionado a refinar as práticas que já desenvolvia anteriormente.

Ainda de modo cauteloso, consideramos a preferência e familiaridade com os gêneros trabalhados, fatores que podem ter influenciado a professora para que desenvolvesse práticas como desenvolveu.

Sobre as professoras A1 e A2, acreditamos que podem ter sido bastante influenciadas pelos nossos Discursos, pois houve mudanças significativas nas suas práticas, considerando-se que foram fortemente constituídas pelos Discursos escolares. E devido à forte sedimentação desses modelos, foram mais resistentes aos nossos Discursos, tanto que introduziram modelos de letramento que oscilavam entre concepção de texto como objeto lingüístico e como objeto social, até chegarem à última etapa, em que desenvolveram muito bem práticas alinhadas ao modelo ideológico.

Finalizando a apresentação das ilações que consideramos substanciais em nosso trabalho, os resultados alcançados nos colocam em evidência que, em grau maior ou menor, houve mudança nos padrões de significação das professoras, pois certamente a adesão aos novos discursos propiciou alavancarem o próprio letramento. E ao se engajarem às crenças, modos de dizer, pensar e agir de outras instâncias discursivas, desenvolveram um nova relação com a escrita e reelaboraram suas concepções de letramento.

Acreditamos que essas mudanças positivas, foram progressivamente se refletindo nas suas condições de letramento. Confirma-se, então, nossa hipótese inicial, de que as condições de letramento das professoras, incidem diretamente no desenvolvimento de suas práticas de letramento.

Ao final do curso, chegamos à conclusão de que alcançamos nosso objetivo, ao

provocarmos mudanças na concepção de leitura das professoras, mormente nas concepções das professoras A1 e A2.

Ao investigarmos como ocorrem os modos particulares de elaboração dessas práticas, nossa investigação apontou que as condições de letramento das professoras incidem nessa elaboração.

Retomando as razões que nos despertaram o interesse em fazer esta pesquisa, acreditamos que encontramos algumas respostas sobre os movimentos que as professoras executam, ao caminharem rumo à concepção de leitura como prática social, e desejamos que venham contribuir para os estudos que visem a auxiliar o professor em formação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C.; BOWMAN, M. (eds). Education and economic development. London: Frank Cass 1966 apud LANKSHEAR, C. Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Postdisciplinary Age. In: MICHAEL PETERS (Ed.). After the disciplines: the emergence of cultural studies. Critical Studies in Education and Cultural Series. 1999, p. 199. 230.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.35-45 apud SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: Histórico e validação do paradigma indiciário. UFPE – Centro de Educação – Dep. de Métodos e Técnicas de Ensino. 2006.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, 130p.

AZEVEDO, F. Fraga; SOUZA, R. J. Livro didático brasileiro e português: Equívocos no tratamento metodológico da poesia infantil. In: Leitura: Teoria e Prática – Associação de Leitura do Brasil, ano 22, nº43. Campinas, São Paulo: ALB; São Paulo: Global Editora, 2004, p. 5-16.

BAKHTIN, M. Rabelais and his world. Indiana: Indiana University Press, 1984 apud GEE, J.P. The New Literacy Studies and the 'Social Turn'. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998a.

BARTON, D. Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. In: Language and Education. 2001, nº 15. v.2 p.92-104.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situated literacies: Theorizing Reading and writing in context. London: Routledge. 2000, 220 p.

BARTON, D. Researching literacy practices: Learning from activities with teachers and students. In: D. BARTON; M. HAMILTON; R. IVANIC (Eds.). Situated literacies. London: Routledge. 2000, p.167-179.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Local literacies: Reading and writing in one community. London: Routledge. 1998, 299 p.

BARTON, D. Literacy: An introduction to the ecology of written language. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell. 1994, 244 p.

BARTON, D.; PADMORE, S. Roles, values and networks in people's everyday literacies. In: D. BARTON, R. IVANIC. (eds.). Writing in the community. Londres: Sage Publications. 1992, p.58-77.

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Eds.). In: Writing in the community. Newbury Park, London: Sage Publications. 1991c, p.1-13.

BAYNHAN, M. Literacy Practices: investigating literacy in social contexts. In: The Modern Language Journal. 1995, v. 80, n° 3, p. 395-398.

BAYNHAM, M. Ethnographies of literacy: Introduction. In: Language and Education. 2004, v. 18, n° 4, p.285-290.

BAZERMAN, Charles. The Writing of Social Organization and the Literate Situating of Cognition: Extending Goody's Social Implications of Writing. In: Technology, literacy and the evolution of society: Implications of the work of Jack Goody. Lawrence Erlbaum Associates. Eds. D. Olson and M. Cole. 2006, p.215-240.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2005, 165p.

BAZERMAN, Charles. Shaping written knowledge. Madison: University of Wisconsin Press, 1989 apud GEE, J. P. The New Literacy Studies and the 'Social Turn'. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998a, p.2.

BERNSTEIN, B. Pedagogy, symbolic control and identity. London: Taylor & Francis. 1996.

BESNIER, N. Literacy, emotion, and authority: Reading and writing in a Polynesian atoll. Cambridge: Cambridge University Press. In: CAMERON, D.; FRAZER, J., et al. 1992. London:Routledge apud STREET, B. Literacy and Development: Ethnographic Perspectives. London: Routledge. 2001.

BOURDIEU, P. Distinction: A social critique of the judgement of taste. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979/1984 apud GEE, J. P. The New Literacy Studies and the 'Social Turn'. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998a.

BRAGA, D.; BUSNARDO, J. A Metacognition and foreign language reading: Fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. *Linguas Modernas*, 20 (1993), 129-149.

BRAGA, D.; BUSNARDO, J. A. A contribuição do ensino da leitura para a deformação do leitor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 3, (1984), p.23-36.

BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: Explaining perspectives on literacy as a social practice. In: *Journal of Literacy Research*. 2002, v. 34 p.1.4

BRUNER, J. Frames for thinking: Ways of making meaning. In D. Olson; N. Torrence (Eds.). *Modes of thought: Explorations in culture and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

BUENO, S. B. S. Os Parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: Quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, S. B. (org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras. 2001, p95-113.

CARNEIRO, M.A.L. A Prática de Reflexão Metadiscursiva: Desenvolvimento de Leitura do Professor em Formação. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP- 2005.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES. L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº17, 1991, p.133-144.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse – The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, N.H.: Heineman. 1988, 230p.

CHIAPPINI, L.M.L. O foco narrativo. Série princípios 8a. ed. São Paulo: Ática. 1997, 96p.

CLANCHY, M. From Memory to Written Record. Cambridge, MA: Harvard 1979 apud Barton, D. Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. In: *Language and Education*. 2001, nº 15 p.92.104

COENTRO, S. Viviane. A arte de contar histórias e letramento literário: caminhos possíveis. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP - 2008.

COLLINS, J.; BLOT, R. Literacy and literacies: Texts, power and identity. New York: Cambridge University Presss. 2003. 207p.

COMBER, B.; LUKE, A.; O'BRIAN. (1994) Making community texts objects of study. In: FEHRING, H.; GREEN P. *Critical Literacy*. Australia: International Reading Association. Royal Melbourne Institute of Technology University. 2001.

COOK-GUMPERZ, J. (Ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986, 248p.

COPE, B.; KALANTZIZ, M. The powers of literacy: A genre approach to teaching writing. London: Falmer Press. 1983.

DAVILA, E.; REDER, S. Context and literacy practices. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 2005, n° 25, p.170.187

DURRANT, C.; GREEN, B. Literacy and the new technologies in school education: Meeting the I(IT)eracy challenge? In: Critical Literacy. Newark: International Reading Association. 2001.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. Harvard Educational Review. 1989, n° 59(3).

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (Org.). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós. 1989, p. 195-301

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: The handbook of qualitative research in education. Nova York: Academic Press. 1992

FAIRCLOUGH, N. CHOULIARAKI, L.; Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999, 164p.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, PLATÃO. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática. 1992, 431p.

FLETCHER, R. Empowerment and adult education. Australian Journal of Adult Education. 2001, 27(1), 9-12.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 260p.

FRAWLEY, W. Linguistics and Literacy. Proceedings of the Delaware Symposium of Language Studies. Plenum: New York. 1992.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses. 2ª ed. London: Routledge Falmer. 2005, 218p.

GEE, J. P. Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling. New York: Routledge. 2004, 144p.

GEE, J. P. Critical literacy/socially perceptive literacy: A study of language in action. 1993. IN: FEHRING, H.; GREEN, P. Critical literacy. Newark: International Reading Association. 2001, 174p.

GEE, J. P. The new literacy studies: From socially situated to the work of the social. In D. BARTON, M. HAMILTON; R. IVANIC (Eds.) *Situated Literacies*. London: Routledge. 2000, p. 180-196.

GEE, J. P. Discourse and Sociocultural Studies in reading. In: KAMIL, L. K.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (Eds.) *Handbook of reading research*. London: Lawrence Erlbaum. 2000, 1010 p.

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. In: KAMIL.; MOSENTHAL; PEARSON; BARR. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Londres: Routledge. 2000. Volume III, cap. 14, p.195-207.

GEE, J. P. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge. 1999, 176p.

GEE, J. P. *The New Literacy Studies and the 'Social Turn'*. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998a.

GELLNER, E. *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell. 1983 apud STREET, B. *Social literacies: Critical approach to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman. 1995, 184p.

GIDDENS, A. *Social Theory and modern sociology*. Stanford: Stanford University Press, 1984 apud GEE, J. P. *The New Literacy Studies and the 'Social Turn'*. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998a.

GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. In J. Goody (Ed.) *Literacy in traditional societies*. 1968. Cambridge: Cambridge University Press, 27-68 (Appeared first in *Comparative Studies in Society and History* (1963), 5, 304-345.

GRAFF, H. J. *The literacy myth: cultural integration and social structure in the 19th century*. Nova York: Academic Press. 1979, 352p.

GREEN, B. Subject- specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*. 1998, v. 32, n°2 p.156-179.

GREEN, P. *Critical Literacy Revised*. In H. FEHRING; P. GREEN (Eds). *Critical Literacy*. Newark: International Reading Association. 2001, 174p.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Percursos de letramento dos professores: Narrativas em foco. In: Kleiman, B. A.; MATENCIO, M. de Lourdes (orgs.). *Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras. 2005, 271p. p.65-82

HAVELOCK, Eric A. *Origins of western literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in

Education, 1963a [1982] apud TÔRRES, C. M. E. As expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL - Unicamp. 2003

HEATH, S. B. Ways with words: language, life, and the work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press. 1983, 421p.

HOFSTADTER, D. and THE FLUID ANALOGIES RESEARCH GROUP. Fluid concepts and creative analogies: Computer models of the fundamental mechanisms of thought. New York: Basic Books, 1995 apud Gee, J. P. Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses. 2ª ed. London: Routledge Falmer, 2005.

HYMES, D. Foundations of sociolinguistics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974, 472p.

KEMPE, A. No Single Meaning: Empowering Students to construct Socially Critical readings of the Text. 1993. In: H. FEHRING; P. GREEN (Eds), Critical Literacy. Newark: International Reading Association. 2001, 174p.

KIM, Joyce. Challenges to NLS: response to “What's 'new' in the New Literacy Studies. In: Current Studies in Comparative Education. Teachers College. Columbia University. 2003, v.5 92), p.118-121.

KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 1995, 294p.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras. 2001, 12-35.

KULICK, D.; STROUD, C. Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village. 1993 apud STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Teleconferência UNESCO. Letramento e Diversidade. Brasil. 2003a.

LAJOLO, Marisa. A narrativa na literatura para crianças e jovens. Disponível em www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/nl/meio.htm -acesso em 25 de julho de 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literarura infantil brasileira: histórias & histórias. São Paulo: Ática. 1985, 190p.

LANKSHEAR, C. Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Postdisciplinary Age. In: MICHAEL PETERS (Ed.). After the disciplines: the emergence of

cultural studies. *Critical Studies in Education and Cultural Series*, 1999. p.199-230.

LAKOFF, Mellor, B.; O' NEIL, M.; PATTERSON. A. *Re-reading literature teaching*. Norwood: Australian Association of the teaching of English. 1992.

LOHREY, A. *Critical literacy: A professional development resource*. Melbourne: Language Australia; the National Language Institute of Australia. 1998.

LUKE, A. *Literacy and the other: a sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies*. ESRC Seminar Series Oxford 2005 *Political Literacy, Citizenship and Democracy*. In: *Reading Research Quarterly*. 2005.

MAYBIN, J. *Literacy under and over the desk: oppositions and heterogeneity*. *Language and education*, n]21:6, 2007, p.515-530

MAYBIN, J.; MOSS, B. J. *Talk about texts: Reading as a social event*. *Journal of Research in Reading*. 1993, n°16, p.138-147

MINAYO, M.C.S. *Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M.C.S.(org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18° ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p.9-29 apud SUASSUNA, L. *Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: Histórico e validação do paradigma indiciário*. Centro de Educação – UFPE - mimeo 2007

MYERS, G. *Writing biology: Texts in the social construction of scientific knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1992 apud GEE, J. P. *The New Literacy Studies and the 'Social Turn'*. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998a.

OLSON, M. David; TORENCE, N.; HILDYARD, A. *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1985 apud TÔRRES, C. M. E. *As expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL - Unicamp. 2003

ONG, W. J. *Orality and Literacy. The technologizing of the world*. London: Routledge. 1982C

PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Tradução de Rosemary Costhek, Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997 apud COENTRO, S. Viviane. *A arte de contar histórias e letramento literário: caminhos possíveis*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp – 2008.

RIOS, G.V. *Literacy Discourses in Two Socio-economically Differentiated Neighbourhoods in Brazil*. Tese de doutorado. Lankaster University, LU, Inglaterra. 2003, 352p.

ROCKHILL, K. Gender, Language and Politics of literacy. In: STREET (Ed.) Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge: Cambridge University Press. 1993. 310p.

ROJO, R. H. R. Coletânea de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M.G.; ROJO, R.H.R. (Orgs.). Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos? Belo Horizonte: Autêntica/CEALE 2007a (no prelo).

ROJO, R.H.R. Alfabetização e letramento: Sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino. Revista Perspectiva, 2006, v. 24, n°. 2, p. 569-596.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: R. B. Ruddell; M. R. Ruddell; H. Singer (eds.) Theoretical models and processes of reading. In S. Dornic (Ed.), Attention and performance. New York: Academic Press. 1993, vol. 6, p.573-603.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. Narrative, literacy, and face in interethnic communication. Norwood, NJ, Ablex. 1981 apud Gee, J. P. Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses. 2ª ed. London: Routledge Falmer, 2005. 218p.

SCRIBNER, S.; COLE, D. The psychology of literacy. Cambridge: Mass. :Harvard University Press. 1981, 335p.

STREET, B. New literacies for new times. In: Handbook of the National Reading Conference. 2006b, p.21-42

STREET, B. Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching. Philadelphia: Caslon. 2005, 368p.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in theory and practice. In: Current issues in Comparative Education. 2003b. Vol.5(2).

STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Teleconferência UNESCO. Letramento e Diversidade. Brasil. 2003a.

STREET, B. Literacy and Development: Ethnographic Perspectives. London: Routledge. 2001, 221p.

STREET, B. Social literacies: Critical Approaches to literacy in development, Ethnography and Education. London: Longman. 1995, 184p.

STREET, B. (Ed.) Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press. 1993, 272p.

STREET, B. Literacy in Theory and Practice. Cambridge University Press. 1984, 243p.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: Histórico e validação do paradigma indiciário. Centro de Educação – UFPE - mimeo 2007

SWALES, J. M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 apud GEE, J. P. The New Literacy Studies and the 'Social Turn'. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998a.

TANNEN, D. The myth of orality and Literacy. IN: W. Frawley (Ed) Linguistics and Literacy. Proceedings of the Delaware Symposium of Language Studies. 1982a. New York.1982a.

TERZI, S. B. A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados. Disponível: http://www.cereja.org.br/img/top_nn_1.gif. Acesso em 20/11/2007.

TERZI, S. B. A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 24, nº 2. 2006, p. 665-686

TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, no.16. Unicamp, 2000.

TERZI, S. B. Afinal, para quê ensinar a língua escrita? A formação do cidadão letrado. Revista da Faced – Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia.2003, nº7, p. 227-240

TERZI, S. B. A experiência de letramento em Inhapi e Olho D'Água do Casado, Al. In: Revista do Programa de Alfabetização Solidária. Unicamp Editora. 2001, vol.1.

TERZI, S. B. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). Educação de Jovens e adultos – novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, ALB e Ação Educativa, 2001.

TERZI, S. B. A formação de alfabetizadores: letramento e prática pedagógica. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada. Unicamp. 2000, nº 36.

TÔRRES, C. M. E. As expectativa de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL - Unicamp. 2003

T.S.ELIOT. The social function of poetry. (1943). In: Poetry and Poets. Tradução de Bruno I. Mori. Londres: Faber & Faber. 1971

WERTSCH, J. V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985 262p.

ANEXOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE POÇOS DE CALDAS

Curso de formação de professores em leitura/letramento
Profa. Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres

Questionário para pesquisa sobre a história de letramento das professoras

- 1) Quais são suas primeiras lembranças de leitura e escrita?
 lembra-se de seus pais lendo.
 lembra-se de que seus pais liam/contavam histórias para você.
 eles não costumavam fazer isso
 você não se lembra mais.
- 2) Você era exposta à leitura e à escrita de livros, revistas, jornais, textos religiosos, propagandas e “outdoors”?
 sim não
- 3) Mesmo antes de saber ler, você fingia que estava lendo livros?
 sim não
- 4) Você se lembra se “escrevia” sempre que estava com lápis e papel na mão?
 não se lembra não tinha lápis e papéis escrevia por toda a casa.
- 5) Em sua casa havia alguma assinatura de jornal ou revista?
 sim não
- 6) Você se lembra de quando era criança, ter em sua casa rádio e televisão?
 sim não
- 7) Seus pais a encorajavam a ler jornais, revistas, cartazes e/ou nomes de lojas?
 sim não
- 8) Seus pais auxiliavam você a fazer as tarefas escolares?
 sim não
- 9) Qual era a atividade profissional de seus pais, quando era criança?
Pai: _____ Mãe: _____
- 10) Havia biblioteca (estante com livros) em sua casa?
 sim não

11) Você se lembra de ver membros da sua família fazendo listas e recebendo ou enviando correspondências?

() sim () não

12) Você recebia cartões de aniversário, de Natal ou cartas, quando pequena?

() sim () não

13) Mesmo sem saber escrever ainda, você “escrevia” cartas para parentes e/ou coleguinhas?

() sim () não

14) Você se lembra de outras indicações de que a leitura e a escrita eram valorizadas em seu ambiente social?

() sim () não

15) Você se lembra do primeiro livro que leu e ficou apaixonada por ele, quando já conhecia a escrita?

() sim () não

Você pode detalhar suas primeiras lembranças de escrita na instrução primária? Métodos de ensino e material usado?

17) Havia biblioteca na sua escola?

() sim () não

18) Você lia outras coisas, além do material escolar?

() sim () não

19) Você se lembra se tinha prazer em ler, na instrução primária?

() sim () não

20) Você teve algum professor que gostava de ler?

() sim () não

21) Você costumava trabalhar em grupo?

() sim () não

22) Você lia gibis e/ou outras revistinhas?

() sim () não

23) Você tinha o hábito de escrever em diário?

() sim () não

24) Você se lembra como era o estudo da leitura na instrução primária?

- 25) Você lia contos, fotonovelas, poesias?
() sim () não
- 26) Você era boa leitora na adolescência?
() sim () não
- 27) Você tem lembranças de compartilhar livros com os amigos?
() sim () não
- 28) Quando você tinha de ler livros na escola, você gostava?
() sim () não
- 29) E agora, você escreve cartas, bilhetes, faz anotações sobre os textos que lê?
() sim () não
- 30) Você lê jornais:
() todos os dias () nunca () algumas vezes () só quando algum assunto lhe chama atenção.
- 31) Você leu algum livro ultimamente, que chamou muito sua atenção e que você tenha gostado ou odiado muito?
() sim () não nome:
- 32) Você já escreveu algum artigo acadêmico, monografia ou redação para revista?
() sim () não
- 33) Deve haver situações em sua vida em que a leitura foi extremamente agradável, Cite algumas delas.
- 34) Você é usuária da Internet?
() sim () não
- 35) Quando precisa preencher formulários burocráticos, você mesma escreve, ou pede para escreverem para você?
() Peço ajuda () Eu mesma escrevo.
- 36) Que contribuições suas habilidades de escrita e de leitura fizeram em sua vida?
- 37) O que mais chama sua atenção para ler um texto? O título? O local onde está sendo veiculado? As gravuras, ou o autor?
- 38) O que você escreve agora?

39) No jornal, qual seção você mais gosta?

- moda e beleza culinária policial literária política
 manchetes mundiais

40) E onde você trabalha, o que você lê?

- jornais diários revistas textos escolares documentos
 agenda receitas culinárias livros infantis textos da Secretaria de Educação

41) Para sua aula de leitura, que textos prefere?

- fábulas textos de jornal texto do livro didático
 histórias infantis artigos de revista

42) O seu interesse por uma leitura é acionado, inicialmente:

- pelo título pelo autor pelas gravuras pelo layout da página
 pelo lugar onde está veiculado

43) Quando você lê, procura saber qual a intenção do autor e quais seus objetivos para a leitura? se sociais, se políticos, se informativos, se éticos?

- sim não

44) Você se reserva um tempo para escolher os textos com que vai trabalhar na aula de

leitura?

- sim não

45) Você faz uma pré-avaliação desses textos?

- sim não

46) Que tipo de perguntas você levanta sobre o texto?

- pontuais inferenciais se atém apenas às informações veiculadas

47) O que você avalia na leitura de seus alunos?

48) Quais suas expectativas em relação ao curso?