



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

LETRAMENTOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO

CAROLINE RODRIGUES CARDOSO

**Brasília - DF
2012**



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

CAROLINE RODRIGUES CARDOSO

LETRAMENTOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília – DF
Julho – 2012

LETRAMENTOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO

CAROLINE RODRIGUES CARDOSO

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)

Professora Doutora Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp)

Professor Doutor Marcos Araújo Bagno (LET/UnB)

Professor Doutor Dionei Moreira Gomes (LIP/UnB)

Professora Doutora Veruska Ribeiro Machado (IFB/DF)

Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva (LIP/UnB)

Para *Marta Scherre*, pessoa inspirada e inspiradora.
Marta, “você é luz, é raio, estrela e luar”.

AGRADECIMENTOS

Posso dizer, com toda certeza, que a experiência e o aprendizado adquiridos ao longo desses 18 anos na Universidade de Brasília se devem especialmente a *Marta Scherre, Marcos Bagno, Rachel Dettoni, Denise Aragão, Sandra Rocha, Margarida Patriota, Lígia Cadermatori, Denize Elena, Hilda Lontra, Regina Dalcastagnè, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Cibele Brandão, Lúcia Lobato, Ana Adelina, Ofal Fialho, Patrícia Vieira, Dionei Gomes, Inez Guedes, Marcus Lunguinho, Janaína Thaines, Daisy Bárbara, Nívia Lucca, Cíntia Pacheco, Carolina Andrade, Léia Silva, Veruska Machado, Caio Rangel, Zoraide dos Anjos, Shirley Mattos, Viviane Resende, Paula Cobucci, Roselene Constantino, Fabiana Miqueletti, Ludmila Gaudad, Oscandanguim*. A todos e todas devo muito respeito e admiração.

Poucos professores mexeram tanto com minhas ideias e meus ideais como o professor *José Gadelha*, do Centro Educacional de Ensino Médio 09 de Ceilândia; o professor *Rogério Póvoa*, do Centro Educacional de Ensino Médio Taguatinga Norte e o professor *Bartho Tróccoli*, do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de Brasília. Aos três, todo o meu apreço.

Muitos foram os colaboradores para a materialização deste trabalho. A todos devo minha gratidão. Destaco a *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*, que me concedeu afastamento remunerado para estudos nos dois últimos anos da pesquisa; a *profa. Stella Maris*, por ter acreditado no meu trabalho; a *profa. Daisy Bárbara*, por captar ajuda para a minha entrada na escola em que realizei a pesquisa; *todos da comunidade escolar do Centro Educacional de Ensino Médio de Taguatinga Norte*, em especial os alunos e os professores que colaboraram diretamente com esta pesquisa, que compartilharam comigo seu tempo e suas histórias; *Marcos Bagno*, pelos momentos de terapia acadêmica, pelas poesias faceboquianas, pelas pontuais sugestões e pelo incentivo; *Patrícia Vieira* e *Paula Cobucci*, pela interlocução sempre tão carinhosa, respeitosa e verdadeira; *Rachel Dettoni*, por me dar luz nos momentos de desespero e sempre ter respostas para meus questionamentos existenciais; *Viviane Resende, Cibele Brandão e Kleber Aparecido*, que compartilharam comigo materiais, conhecimentos e opiniões valiosos durante a transição de projeto; *Edilene Patrícia Dias* e *Fábio Justino*, pela tradução do resumo da tese; *Dionei Gomes, Veruska Machado* e *Maria Cecília Mollica* pelas contribuições no exame de qualificação; *Josane Oliveira*, pela leitura atenta do projeto de qualificação; *Roxane Rojo, Marcos Bagno, Dionei Moreira, Veruska Machado* e *Kleber Silva* pelas participações

colaborativas, críticas e pontuais na banca avaliadora; *Renata e Ângela*, cujo auxílio na secretaria do PPGL/UnB sempre foi paciente e eficiente.

Todas as pessoas que existem na minha vida contribuem para eu ser quem sou. Este trabalho é fruto do que sou. Seriam páginas de agradecimentos a todos esses seres humanos que, numa relação dialética, me tecem e por mim são tecidos, mas destaco *Laura*, minha 'pãe'; *Fábio Ornelas*, meu amado companheiro; *Alan, Álvaro, Fábio e Fabiana*, meus irmãos queridos; *Chicão*, meu pai; *vó Maria*, que me contou as primeiras histórias; *Lurdes*, minha madrinha, que me deu os primeiros livros; *Marta Scherre*, minha eterna mestra; *Aura*, minha mãe do coração para sempre; *vó Anna*, que em 2011 foi descansar desta existência, aos 95 anos, deixando um rico e belo exemplo de amor à vida; *Arlene*, minha boadrasta; *tio Edmar* e *primo Cardoso*, que me deram suporte quando eu ainda era uma pré-vestibulanda.

Agradeço a *Centelha Divina* que pulsa em mim, que me mantém viva, resistente e produtiva, que me protege e abençoa todos os dias de minha existência. Graças a Ela dei cabo desta tese.

Ensinamento

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Adélia Prado

Entrar na Academia já entrei
mas ninguém me explica por que que essa torneira
aberta
neste silêncio de noite
parece poesia jorrando...

Manoel de Barros

The Scientist

I was just guessing at numbers and figures
Pulling the puzzles apart
Questions of science, science and progress
Don't speak as loud as my heart

Coldplay

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar interações em uma escola de Ensino Médio a fim de verificar a constituição dos letramentos escolares e como professores e alunos deles se apoderam/se apropriam. Os letramentos escolares são concebidos aqui como o conjunto de práticas sociais que envolvem linguagem multissemiótica, cuja construção e circulação se dão no interior da escola, influenciados em certa medida pelos letramentos locais, e se baseiam nas relações de identidade e poder que permeiam as interações no ambiente escolar e que ocorrem com objetivos específicos: o ensino e a aprendizagem. Defendo a tese de que professores e alunos são agentes dos letramentos escolares e parto de duas asserções principais: (i) é a partir da confluência entre os letramentos locais e escolares, e não da sua dissociação, que se alcançará uma escola realmente democrática e a formação de cidadãos realmente críticos e (ii) a promoção de um cidadão crítico e de uma sociedade democrática, via escola, implica não só o acesso ao conhecimento academicamente valorizado – inclusive da língua –, mas também a apropriação do trânsito social em função de relações de poder e de significados socioculturais do domínio da leitura e da escrita. A geração de dados para esta análise se deu através de pesquisa predominantemente qualitativa com características etnográficas, numa escola pública de Taguatinga, Região Administrativa do Distrito Federal, no período de setembro de 2009 a março de 2010. Os instrumentos de geração de dados foram, além de observação com notas de campo, aplicação de questionários, entrevistas, grupo focal e produção de memorial de leitor/escritor. Os aportes teóricos desta pesquisa são a teoria dos Novos Estudos do Letramento, a Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), a Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002), a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005; 2009) e os estudos sobre Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999; BAZERMAN, 2007; 2009; MARCUSCHI, 2005; 2008). Os resultados evidenciam que o movimento de agência e protagonismo dos alunos aflora fortemente e são bem significativos em atividades escolares realizadas no auditório da escola e fica comprometido nas interações dentro de sala de aula, que ainda apresentam uma configuração interacional muito assimétrica.

Palavras-chave: Letramentos escolares, Ensino Médio, Interação, Agência.

ABSTRACT

This research analyzes interactions in a secondary school to verify the construction and the constitution of literacies at school and how teachers and students seize it. Within the scope of this work, school literacies are conceived as a set of social practices that involve the multisemiotic language that is constructed, constituted and that circulates within the school and that are based in identity and power relationships that permeate interactions in that environment. My thesis is that teachers and students are agents of school literacies. I assume two main assertions: (i) it is through the confluence of local literacies and school literacies, and not through their dissociation, that a truly democratic school and the formation of critical citizens may be conceived; and (ii) the promotion of critical citizens and of a democratic society through the school system implies not only the access to academic valued knowledge – including language –, but also the acquisition of the ability to socially interact according to power relationships and sociocultural meanings that come from reading and writing. Data for this analysis came from ethnographic and qualitative research in a public school of Taguatinga, Distrito Federal, carried out from September, 2009 until March, 2010. The tools used to obtain such data were observation, note taking, questionnaires, interviews, focal groups and the production of a reader/writer memorial. The theoretical basis of this research are the New Literacy Studies (STREET, 1993; 1995; 2003; BARTON, 1994; 2001; BARTON & HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON & IVANIĆ, 2000; HAMILTON, 2002; ROJO, 1998; 2009; 2010), the Bakhtin's Theory of the Utterance (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2005; 2009) and studies about Discursive Genres (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999; BAZERMAN, 2007; 2009; MARCUSCHI, 2005; 2008). The results show that students' agency and protagonism blossom and are significant in school activities at the school auditorium, but are highly compromised by classroom interactions which still presents an asymmetric configuration.

Keywords: School literacies, Secondary school, Interaction, Agency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tirinha de Peanuts	15
Figura 2: Formulário da 1ª versão de questionário	57
Figura 3: Localização do CEMTN	62
Figura 4: Bandeira de Taguatinga	62
Figura 5: Localização de Taguatinga, RA III do Distrito Federal	63
Figura 6: Cenas de Taguatinga	64
Figura 7: Cenas do CEMTN	66
Figura 8: Projetos desenvolvidos no CEMTN	67
Figura 9: Estrutura física do CEMTN	68
Figura 10: Aula de Matemática	73
Figura 11: Aula de Língua Portuguesa	75
Figura 12: Aula de Sociologia	77
Figura 13: Letramentos escolares	99
Figura 14: Tirinha de Calvin e Haroldo	107
Figura 15: Charge Educação em 1969 e em 2009	135
Figura 16: Roteiro de trabalho da aula de Sociologia	168
Figura 17: Projeto Literatura em Cena 2009	196
Figura 18: Folder produzido pelos alunos do 3º ano A	201
Figura 19: Folder produzido pelos alunos do 3º ano C	203
Figura 20: Folder produzido pelos alunos do 3º ano D	205
Tabela 1: Evolução de indicadores de escolarização da população brasileira	37
Tabela 2: Evolução do Indicador de Alfabetismo no Brasil (População de 15 a 64 anos)	37
Tabela 3: Níveis de Alfabetismo de Jovens entre 15 e 24 anos residentes em regiões metropolitanas brasileiras	38
Tabela 4: Resultados do questionário aplicado para os alunos do CEMTN	70
Tabela 5: Número de turmas e alunos no CEMTN em 2009	72
Tabela 6: Autoavaliação das capacidades de leitura e escrita por grau de instrução (%)	188
Tabela 7: Gosto pela leitura para se distrair por grau de instrução (%)	189
Tabela 8: Perfil de leitor dos alunos do CEMTN	190
Tabela 9: Perfil de escritor dos alunos do CEMTN	193
Tabela 10: Pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura por grau de instrução (%)	195
Quadro 1: Evolução do conceito de Alfabetização segundo a Unesco	87
Quadro 2: A natureza dos letramentos - Barton & Hamilton (2000)	89

LISTA DE SIGLAS

ATL	Academia Taguatinguense de Letras
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
Ced	Centro Educacional
CEF 06	Centro de Ensino Fundamental 06 de Taguatinga Norte
CEM	Centro de Ensino Médio
CEMTN	Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTN	Colégio de Taguatinga Norte
DF	Distrito Federal
DREC	Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia
DRET	Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga
EC 18	Escola Classe 18
ENC	Escola Normal de Ceilândia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
Gestar II	Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar II
IEL	Instituto de Estudos Linguísticos
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIP	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ¹
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEmi	Programa Ensino Médio Inovador
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO²

SINAL	OCORRÊNCIA
[texto]	Comentários da Pesquisadora
texto	Descrição com base nas notas de campo
[...]	Trecho retirado/extraído
<texto>	Trecho ditado
“texto”	Trecho lido
[inint]	Ininteligível
[[Falas simultâneas/sobrepostas
(Suspensão abrupta da fala
...	Autossuspensão da fala
=	Interrupção da fala por terceiros
::	Alongamento de som
.	Pequena pausa
{...}	Silêncio
CAIXA ALTA	Ênfase
<?>	Dúvidas na transcrição
<rs>	Risadas
/texto/	Fala mais rápida
\texto\	Fala mais lenta
↑	Voz mais alta
↓	Voz mais baixa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 RETRATO DE UMA PROFESSORA QUANDO COISA	22
1.1 A escolha do tema desta pesquisa	28
1.2 Por que uma pesquisa no Ensino Médio	30
1.3 Em que escola fomos formados?	35
1.4 Que professores nos tornamos?	40
1.5 Que professores podemos ser?	42
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DESTA PESQUISA	45
2.1 A entrada em campo e a negociação	47
2.1.1 Pesquisadora <i>insider</i>	48
2.1.2 Negociação	49
2.2 A reconstrução do tema	52
2.3 A geração de dados	53
2.3.1 Observação e notas de campo	53
2.3.2 Questionário	56
2.3.3 Entrevistas	58
2.3.4 Grupo focal	59
2.3.5 Memorial	60
2.4 O extramuros da escola	61
2.5 O intramuros da escola	65
2.6 Perfil dos colaboradores	69
2.6.1 Os alunos	69
2.6.2 Os professores	73
2.6.2.1 Lilavati: a professora de Matemática	73
2.6.2.2 Bibi Ferreira: a professora de Língua Portuguesa	75
2.6.2.3 Max Weber: o professor de Sociologia	77
2.7 Sistematização dos dados para análise	79
3 OS LETRAMENTOS ESCOLARES	80
3.1 Alfabetização e letramento	81
3.2 Para um estudo dos letramentos	86
3.3 Letramentos escolares	96
3.4 Trajetos percorridos	100
3.5 A escola – ponto de chegada e ponto de partida	104
4. A DINÂMICA INTERACIONAL NA SALA DE AULA DE ENSINO MÉDIO: A CONSTITUIÇÃO DOS LETRAMENTOS ESCOLARES	107
4.1 Interações na aula de Matemática	113
4.2 Interações na aula de Língua Portuguesa	133
4.2.1 Aula de Produção de textos	134
4.2.2 Aula de Literatura	149
4.3 Interações na aula de Sociologia	162
4.4 Algumas considerações	184

5 O 3º ANO ORGULHOSAMENTE APRESENTA... O PROJETO LITERATURA	
EM CENA E A HORA DAS ESTRELAS: OS ALUNOS	186
5.1 Construindo sentido para a leitura na/da escola	198
5.1.1 Produção de folder	199
5.1.1.1 Aroma de sangue – 3º A	199
5.1.1.2 Ni anges, ni démons – 3º C	202
5.1.1.3 Caminhos do sertão – 3º D	206
5.1.1.4 Algumas considerações	206
5.1.2 Produção da peça – impressões dos alunos	208
5.1.2.1 Algumas considerações	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS	224
ANEXOS	240

INTRODUÇÃO



FIGURA 1: Tirinha de Peanuts³

O processo de interação é constitutivo da realidade social (GUMPERZ, 2002), logo, assim como a mutabilidade da realidade, as interações são o tempo todo repensadas, reinterpretadas, confirmadas ou modificadas a partir de conflitos entre os interagentes, que assumem/são levados a assumir papéis sociais também mutáveis, num movimento de ação humana.

Esta pesquisa objetiva analisar interações em uma escola de Ensino Médio a fim de verificar a constituição dos letramentos escolares e como professores e alunos deles se apoderam/se apropriam. Os letramentos escolares são concebidos aqui como o conjunto de práticas sociais que envolvem linguagem multissemiótica, cuja construção e circulação se dão no interior da escola, influenciados em certa

³ Disponível em: < http://26.media.tumblr.com/tumblr_m2didkyWd41qmggloo1_1280.jpg>

medida pelos letramentos locais, e se baseiam nas relações de identidade e poder que permeiam as interações no ambiente escolar e que ocorrem com objetivos específicos: o ensino e a aprendizagem.

Defendo a tese de que professores e alunos são agentes dos letramentos escolares, pois, se por um lado, assumem/são levados a assumir papéis que contribuem para enfatizar as relações de poder e de assimetria na sala de aula, advinda da perpetuação do poder simbólico, baseado no domínio de uma suposta norma padrão da língua, de um tipo exclusivista de leitura e escrita e do conhecimento acadêmico e elitista; por outro lado, as interações entre esses sujeitos apresentam conflitos em direção ao questionamento dessas relações.

Considerando nossas diversas práticas sociais cotidianas, as relações sociais que estabelecemos ao longo da vida e os vários eventos de letramento em que estamos o tempo todo envolvidos, a depender de nosso(s) papel(is) social(is) e em função dele(s), parto de duas asserções principais: (i) é a partir da confluência entre os letramentos locais e escolares, e não da sua dissociação, que se alcançará uma escola realmente democrática e a formação de cidadãos realmente críticos e (ii) a promoção de um cidadão crítico e de uma sociedade democrática, via escola, implica não só o acesso ao conhecimento academicamente valorizado – inclusive da língua, mas também a apropriação do trânsito social em função de relações de poder e de significados socioculturais do domínio da leitura e da escrita.

A geração de dados para esta análise se deu através de pesquisa predominantemente qualitativa com características etnográficas, numa escola pública de Taguatinga, região administrativa III do Distrito Federal (a 19 km de Brasília), no período de setembro a dezembro de 2009 e em março de 2010.

Os instrumentos de geração de dados foram, além de observação com notas de campo, aplicação de questionários, entrevistas, grupo focal e produção de memorial de leitor/escritor. O uso de vários instrumentos de pesquisa permitiu atingir os objetivos deste trabalho.

O aporte teórico desta pesquisa é principalmente a (i) teoria dos Novos Estudos do Letramento⁴ (NEL), preocupado especialmente em mostrar que os letramentos são situados, ou seja, variam nas diferentes culturas, nos diferentes espaços de uma mesma cultura, nas diferentes instituições e contextos (Cf.

⁴ Em inglês, *New Literacy Studies* (NLS).

STREET, 1993; 1995; 2003; BARTON, 1994; 2001; BARTON & HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON & IVANIČ, 2000; HAMILTON, 2002; ROJO, 1998; 2009; 2010) e (ii) a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (1997) e de Bakhtin [Volochinov] (1999), que considera o efetivo exercício da linguagem humana pelos indivíduos.

Também recorro a pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002), segundo os quais os significados e as estruturas linguísticas não são definidos previamente, mas constituídos e construídos ao longo das interações; e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005; 2009), cujos trabalhos objetivam, principalmente, a construção de metodologias que auxiliem os professores no desenvolvimento da aprendizagem, da competência comunicativa e da capacidade de desempenhar mais facilmente tarefas escolares cotidianas de seus alunos; além dos estudos sobre Gêneros do Discurso, tomados como realizações relativamente estáveis e sócio-historicamente determinadas de enunciados recorrentes nas diversas esferas da atividade humana (Cf. BAKHTIN, 1997; BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1999; BAZERMAN, 2007; 2009; MARCUSCHI, 2005; 2008).

Por se tratar de análise interpretativista, me baseio, principalmente, nas estratégias interacionais para verificar como os interagentes constroem linguisticamente as interações e como aspectos extralinguísticos nelas interferem. Em um estudo sobre os letramentos, é impossível não analisar, também, os gêneros discursivos em questão nas interações, além dos significados atribuídos aos textos que circulam nos eventos de letramento em foco.

Os pressupostos teóricos assim como os metodológicos possibilitam inserir esta investigação num campo multidisciplinar de estudos, o que permite abordar os letramentos escolares de um ponto de vista holístico, multifacetado e abrangente, apesar de os dados serem provenientes do microcontexto de uma escola pública.

Como demonstrado no capítulo um, as gêneses desta investigação foram (i) minha atuação como professora de Ensino Médio na escola pública, o que me possibilitou assumir o papel de pesquisadora *insider*, cujos elementos autobiográficos e fluxo narrativo em primeira pessoa elucidam os contornos desta pesquisa, bem como refletem a posição de pesquisadora e de participante da cultura da sala de aula na escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, e (ii) a

necessidade de legitimar os alunos dessa etapa da Educação Básica como agentes dos letramentos escolares, já que, por vezes, demonstram, nas interações em sala, insatisfação com as ideias e ideologias vigentes na escola, além de implementarem marcas, ainda que tímidas, às próprias ações.

A Educação brasileira vive um momento em que seus sujeitos precisam entender, reavaliar, reconhecer e reafirmar suas identidades. Os formatos interacionais tradicionalmente utilizados nas escolas já não funcionam, devido, especialmente, à sociedade globalizada e digital. E mais ainda: a própria etapa final da Educação Básica – o Ensino Médio – precisa reavaliar seu papel e (re)construir sua identidade em direção a uma escola mais humanizada e democrática, já que ainda vive sob a visão dicotômica da necessidade de atender às demandas do desenvolvimento tecnológico e econômico e/ou de formar os que desempenharão funções intelectuais.

Diante disso, como ficam as crianças e os jovens estudantes das escolas públicas brasileiras, especialmente os de Ensino Médio, que precisam, mais do que os de Ensino Fundamental, decidir ou pelo trabalho, ou pela vida acadêmica, ou pelos dois? A inserção desse aluno na sociedade em rede implica não só o domínio da leitura e da escrita, mas também o empoderamento e a apropriação das diversas formas de participação social e de protagonismo, inclusive no mercado de trabalho, em função de relações de poder e de significados socioculturais da linguagem, materializada nos diversos gêneros discursivos existentes.

No entanto, há um choque entre a realidade desses jovens e a realidade da escola. Historicamente, o que caracteriza as escolas é um ensino propedêutico e a valorização dos bens sociais da elite, incluindo aí a norma padrão da língua e tipos exclusivistas de leitura. As angústias e necessidades desses jovens estão o tempo todo evidenciadas pela forma como se constrói a dinâmica interacional nas salas de aula: são cada vez mais evidentes o desinteresse, a desmotivação, o desrespeito pela autoridade e o descrédito da instituição – vistos, aqui, como sinais da necessidade de legitimação de si.

Assim, é necessária uma escola humanizada e realmente democrática em que se articulem a formação científica e a tecnológica, entre o pensar e o saber fazer, entre a ciência, o trabalho e a cultura, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, mas, principalmente, uma

escola que legitime os letramentos não escolares, propicie o empoderamento e o protagonismo dos jovens e os reconheça, além dos professores, como agentes de letramentos.

Como mostro nesta pesquisa, uma das formas de se conseguir essa articulação é a escola estar cada vez mais voltada para o desenvolvimento de ações cooperativas e interações mais simétricas [ou menos assimétricas!] no ambiente escolar, com todos os agentes escolares despertados para as relações de poder, explícitas e implícitas, presentes nessas interações, e para o desenvolvimento de práticas sociais em que confluam os letramentos escolares e os não escolares.

Dessa forma, este estudo foi orientado para responder estas quatro questões:

1. Como se organizam as interações entre professores e alunos no ambiente escolar?
2. Como professores e alunos têm incorporado elementos de suas práticas letradas locais às suas práticas letradas escolares?
3. Os eventos de letramentos escolares são pautados na diversidade de gêneros discursivos?
4. Como têm se desenvolvido as aprendizagens ligadas à leitura e à escrita dos diversos gêneros discursivos da esfera escolar, ou seja, como professores e alunos se apoderam/se apropriam dos letramentos escolares?

Como veremos no capítulo três, as práticas e os eventos de letramentos estão relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita e de outros signos imagéticos, além de estar presente também na oralidade, já que o alcance da escrita em nossa sociedade tecnologizada permeia praticamente todas as atividades interacionais cotidianas. No capítulo um, mostro várias práticas e eventos de letramentos em que fui sendo inserida ao longo de minha constituição como agente letrada e, ao longo das análises nos capítulos quatro e cinco, mostro como se constituem os letramentos escolares.

Em um estudo sobre letramentos, é necessário observar práticas e eventos de letramentos recorrentes e regulares (TUSTING, 2000) e os gêneros discursivos produzidos e circulantes em função de determinadas práticas sociais. Para efeitos deste trabalho, são apresentados resultados provenientes da análise de dados

gerados a partir dos instrumentos de pesquisa descritos no capítulo dois, tais como observação e notas de campo, questionários, entrevistas, grupo focal.

Os demais eventos de letramentos – entrevistas e questionários respondidos pelos professores, grupo focal com os professores, memorial de leitor/escritor dos professores – são utilizados na composição do perfil dos colaboradores.

Para Street (2006, p. 483-484), o estudo dos significados e usos da escrita na vida das pessoas pode contribuir para o melhor entendimento sobre a organização humana e o processo social de forma geral; além disso, pode orientar as práticas letradas escolares que precisam se afinar com as práticas letradas não escolares, movimento extremamente necessário em uma sociedade cada vez mais diversificada culturalmente, já que “no mundo contemporâneo, é cada vez mais difícil encontrar atividades em que não haja algum componente de atividade de letramento integrado de modo essencial” (BAZERMAN, 2007, p. 69).

Então, esta pesquisa:

- (i) poderá beneficiar diretamente os/as colaboradores/as em sua(s) prática(s) sociais por levá-los/as a refletir sobre a própria relação com a leitura e a escrita e a real importância dessa relação para a vida na sociedade atual;
- (ii) propiciará um olhar mais atento e diferenciado para o trabalho com a leitura e a escrita no Ensino Médio, independentemente do componente curricular em questão;
- (iii) contribuirá para que as autoridades competentes tenham indícios da necessidade de formação continuada para professores de Ensino Médio e como exatamente conduzir essa formação.

Esta tese estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Retrato de uma professora quando coisa*, apresenta uma reflexão sobre minha constituição como agente letrada e sobre minha identidade de educadora, importantes para o meu olhar de pesquisadora *insider*. Também apresenta reflexões sobre o papel da escola e do professor na construção dos letramentos escolares.

O segundo capítulo, *Contextualização da pesquisa*, é dedicado ao desenho metodológico da investigação. É neste capítulo que se pode conhecer os

colaboradores e a escola em que foi realizado o trabalho de geração de dados e a metodologia utilizada.

O terceiro capítulo, *Os labirintos da escrita*, apresenta e discute conceitos como alfabetização, analfabetismo, letramento e gêneros discursivos, além de outros conceitos importantes que embasam teoricamente esta pesquisa.

O quarto capítulo, *A dinâmica interacional na sala de aula do ensino médio: a constituição dos letramentos escolares*, com base em análises das interações entre professores e alunos durante as aulas de matemática, língua portuguesa e sociologia, trata da constituição dos letramentos escolares e de como professores e alunos deles se apoderam/se apropriam no contexto de sala de aula.

No quinto capítulo, *O 3º ano orgulhosamente apresenta... O projeto Literatura em Cena e a hora das estrelas: os alunos*, é uma análise de atividades de leitura, produção de texto e peças teatrais realizadas por alunos do 3º ano no Projeto Literatura em Cena do CEMTN para apreender e analisar como esses alunos se reconhecem enquanto agentes dos letramentos escolares no contexto externo à sala de aula a partir do valor que atribuem às experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto.

1

RETRATO DE UMA PROFESSORA QUANDO COISA⁵

*Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
ou metade desse intervalo, porque também há vida...*

Álvaro de Campos

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Karl Marx⁶

Este capítulo trata de minhas experiências com a escola e da minha constituição como sujeito letrado. É um pequeno introito subjetivo dessa minha história para justificar o nascimento da ideia deste trabalho e meu papel de *insider*, que será descrito com mais detalhes no capítulo dois. Também procuro situar o leitor sobre questões cruciais para o objetivo principal desta pesquisa: investigar a constituição dos letramentos escolares em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal.

Sempre fui curiosa e amava ouvir e encenar histórias. A cultura oral em minha família era muito forte, pois meus avós eram analfabetos e meus pais, apesar de terem terminado, àquela altura, o Ensino Médio técnico, ouviam muito o rádio. São fortes as lembranças dos polêmicos noticiários de Mário Eugênio⁷ todo dia de manhã ou de pararmos todos para ouvir no rádio o programa musical de Roberto

⁵ Alusão ao livro *Retrato do artista quando coisa*, do grande poeta Manoel de Barros, editado pela Record Editora, em 1998.

⁶ MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. E-book. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/feuerbach.html>>.

⁷ Famoso jornalista do Correio Braziliense e da Rádio Planalto, onde apresentava o mais famoso programa policial da cidade – *Gogó das sete*. Mineiro radicado em Brasília, aos 31 anos de idade, em 1984, foi assassinado com sete tiros na cabeça por denunciar poderosos envolvidos em crimes na capital.

Carlos após a missa dominical. Também gostava de ouvir um programa chamado “Histórias que o povo conta”, baseado em lendas tradicionais do povo interiorano, recheadas de mistérios e crendices, que passava todo dia ao entardecer. Igualmente marcantes são as histórias e lendas goianas e indígenas que minha avó paterna nos contava. Gostávamos muito de nos reunir todos ao pé de dona Maria para ouvir suas histórias.

Em meio a esse mundo eminentemente oral, nesse “lugar discursivo de observador” (ROJO, 1998), foi surgindo aos poucos o interesse pela leitura e pela escrita e fui assumindo o “lugar de participante” (ROJO, 1998). Segundo Rojo (1998, p. 135), “é nas práticas orais que a escrita ganha sentido para a criança”. Nessa época, aos três anos de idade, antes de eu entrar na escola, ganhei meu primeiro livro da minha madrinha Lurdes, que era professora.

Minhas lembranças do jardim de infância limitam-se basicamente ao trajeto que percorria para chegar à escola, ao lugar onde eu estudava e ao seu cheiro. Adorava as brincadeiras e algumas tarefas de colorir e cobrir pontilhados. Também gostava muito de ouvir histórias. Mas o que mais me fascinava eram as festas em datas comemorativas: nunca me esqueci da festa da primavera, em que fui rainha, e da festa portuguesa, em que participei como dançarina de Vira, com roupa típica e tudo.

Não me recordo do momento exato em que aprendi a ler, mas, nas minhas reminiscências desse período, se encontra a cartilha Caminho Suave⁸, com aquela capa do casal de menininhos andando numa estrada em direção à escola. Foi com ela que aprendi a ler e escrever. Também me lembro do grande valor que davam à caligrafia, porque eu tinha vários cadernos para treinar. Me recordo de aulas de ditado, de cópia e de leitura silenciosa e em voz alta.

Na primeira série, fui estudar em outra escola, onde fiquei até a oitava. Eu já sabia ler e somar/subtrair. Recordo-me da emoção com os livros de historinhas, dos cadernos novinhos e das aulas de matemática sobre os numerais e sobre os conjuntos. Lá pela quarta série, eu comecei a escrever histórias. E eu gostava muito disso, mas acho que os professores davam muito mais valor a como o texto se apresentava (margens, caligrafia, tipo de letra, tamanho do texto, “erros” de

⁸ *Download* disponível em <http://espacoeducar-liza.blogspot.com>.

português) do que ao conteúdo em si. Também havia muitos ditados e treinos para corrigir os “erros”.

Da quinta à oitava série, eu gostava de registrar o meu cotidiano em diários e tinha constante contato com enciclopédias e livros literários, porque minha mãe era sócia do Círculo do Livro⁹. Apesar de nossos escassos recursos financeiros, cursei todo o ensino básico em escola privada com bolsa de estudos e sempre tive o exemplo e o incentivo de minha mãe para gostar dos livros, da escola e dos estudos.

Mais ou menos entre os 11 e os 15 anos, eu gostava muito de ouvir música e de brincar de moda. Eu e uma vizinha tínhamos um verdadeiro ateliê: desenhávamos bonecas de papel e dezenas de vestidos de todas as cores e modelos para vesti-las. Organizávamos desfiles para nossos irmãos e colegas assistirem e votarem na melhor roupa.

Dessa época, lembro-me de ter lido muitos gibis da coleção Disney, várias enciclopédias Larousse, diversos livros sobre ciência, arte, culinária e moda. Folheei alguns livros da coleção Primeiros Passos. Dos literários, me recordo especialmente de *A marca de uma lágrima*, *A droga da obediência* e *A droga do amor*, de Pedro Bandeira; *A Bela e a Fera*, *Dom Quixote* e *Alice no país das maravilhas*, adaptados; *Dom Quixote das crianças* e *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato; *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon; *Éramos seis*, *A montanha encantada* e *A ilha perdida*, de Maria José Dupré; *O exorcista*, de William Blatty; *O Ateneu*, de Raul Pompéia.

Eu continuava registrando meu dia a dia em diários e gostava de escrever poesia e letras de músicas. As leituras literárias agora se resumiam aos livros mais pedidos nos vestibulares da época, mas foi nesse período que descobri a poesia portuguesa de Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro, além da escrita de Clarice Lispector. Me apaixonei. Também me lembro que as tarefas de gramática consistiam em análises morfológicas e sintáticas e treino das conjugações verbais em todos os tempos e modos. Eu não entendia muito para que tudo aquilo!

No Ensino Médio, também havia uma tarefa que eu desempenhava com muito gosto: o basquete. Eu era pivô da seleção da escola e os treinos eram

⁹ Editora brasileira estabelecida em 1973 por meio de um acordo entre o Grupo Abril e a editora alemã Bertelsmann. Os livros eram vendidos por um sistema de clube em que os leitores associados recebiam um catálogo quinzenal variado e tinham a obrigação de comprar ao menos um livro por catálogo. O Círculo acabou no final da década de 1980 por estar tendo prejuízo.

“puxados”. Para ser atleta oficial, o aluno devia apresentar boas notas e comportamento exemplar. Participei de várias competições pelo time da escola e gostava muito de jogar basquete.

Algo que me intriga muito até hoje é que não me lembro dos meus professores do ensino fundamental. De nenhum deles! Eu sei que eu tinha uma professora particular no período da tarde, a dona Marlene, e que aprendia muita coisa com ela. Do Ensino Médio, me lembro de uns cinco ou seis professores. Tenho recordações dos temas de algumas aulas de inglês, ética, estética, política, mitologia, religião, arte, geografia humana, geografia política, história das civilizações antigas, mecânica, eletricidade, genética, porcentagens, trigonometria e geometria.

Naquela época, as provas não vinham com as fórmulas e não podíamos usar calculadoras. Por isso, havia a necessidade de saber “de cor” esses instrumentais. Para memorizar isso tudo, eu tinha as fórmulas mais importantes de química, matemática, física e biologia pregadas nas paredes e nos espelhos do meu quarto. Minha vida era recheada de números!

Na Universidade, quando cheguei para a graduação, tudo era puro encantamento por conta da diversidade. Tenho lembranças de vários professores, alguns marcantes, como as professoras e escritoras Lígia Cadermatori e Margarida Patriota; as professoras Denise Aragão Costa Martins, Sandra Rocha, Regina Dalcastagnè, Hélène Leblanc, Marta Scherre e Hilda Lontra.

Nesse período, tive contato com leituras densas de Teorias Linguísticas, Crítica e Teoria Literária. Também fui introduzida aos estudos da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, da Pedagogia, da Psicologia da Educação e das Teorias da Comunicação. Além disso, tive de aprender a escrever em padrões acadêmicos, o que até então era novidade para mim. Minha escrita era livre, passional, subjetiva ao extremo, intuitiva. E foi complicado adaptá-la aos gêneros do discurso acadêmico-científico. Passei, assim, a ter um olhar e uma ação diferentes sobre o que antes para mim era puro prazer e fruição: a leitura e a escrita.

Lembro-me que, no ônibus, eu criava muitas histórias: para cada dez pessoas que passavam pela roleta, pelo menos quatro ganhavam uma história minha. Às vezes eu anotava essas histórias, mas, na maioria das vezes, elas ficavam dias na memória, até se apagarem. E vários poemas meus foram esquecidos por causa dessa

prática de guardar na memória, pois, como afirma Ramal (2000, p. 21): “A escrita relativiza o papel da memória: é como se fosse um auxiliar cognitivo situado fora do sujeito”.

Nesse primeiro ano do curso, ingressei no programa de alunos bolsistas e passei a trabalhar como revisora de textos na Reitoria da UnB. Era um trabalho de que gostava e no qual aprendi muita coisa. No segundo ano do curso, fui trabalhar como professora. Em criança, eu sempre brincava de escolinha com minhas bonecas e coleguinhas. Gostava de escrever no quadro, ler, aprender, estudar. Gostava da escola. Porém, ao entrar na sala de aula, numa turma de ensino fundamental, numa escola privada, aos 21 anos de idade, senti um choque entre o ideal e o real. Era tudo bem diferente das minhas brincadeiras de criança!

Nenhuma daquelas teorias todas que aprendi sobre Educação na faculdade me ajudou a entender o porquê desse choque e o porquê de toda essa estrutura em que há um verdadeiro abismo entre o que se aprende como licenciada e o que se vive como professora. Um belo dia você dorme licenciado e acorda professor. Já estou no magistério há 15 anos e, às vezes, me pergunto: o que fazer e como fazer? Como é melhor para o aluno aprender? A quem recorrer nas horas de angústias e dúvidas?

Passei por muitas experiências positivas na profissão. As negativas, por mais incrível que possa parecer, foram as que mais me ensinaram. E, por gostar tanto do que faço, resolvi continuar estudando. Hoje sei que a experiência e o estudo constante são ótimos aliados dos professores. Estou sempre aprendendo, porque bom mesmo é aprender ensinando e ensinar aprendendo, como afirmava Cora Coralina.

Ao terminar a graduação, fui fazer especialização e depois mestrado. Pensei que não haveria mais angústias. Mas esse sentimento continuou à medida que eu ia assumindo turmas dos mais altos graus da escala educacional, independentemente se a instituição era pública ou privada. Quando cheguei às turmas de pós-graduação para dar aula, já fazendo doutorado, a angústia explodiu.

Percebi que precisava entender, pesquisar a realidade em que eu estava inserida e agir. não mais poderia me calar diante de tantas decepções com a escola, com os colegas, com os alunos, com a universidade, com o sistema. Senti que eu precisava entender melhor o que estava acontecendo.

Como muito do que somos como professores é influenciado por nossas experiências como alunos, fica a dúvida: que professores somos atualmente? Eu respondo por mim. Não sou uma professora acomodada e, atualmente, sou uma professora inconformada. Sou inconformada com a maneira de fazer ciência. Sou inconformada com os paradigmas educacionais. Sou inconformada com a dissimulada relação estabelecida entre a universidade e a Educação Básica. Sou inconformada com a forma como professores e alunos se comportam diante do conhecimento. Sou inconformada com a (auto)desvalorização dos profissionais da Educação. Sou inconformada com a alienante forma de se ensinar dentro das escolas e das universidades. Sou inconformada com a forma como se distribuem os poderes no sistema educacional. Sou inconformada com a ideologia elitista ‘intelectualoide’ dominante nos estudos sobre Educação. Sou inconformada com o esfriamento da minha inventividade e da minha criatividade pelos bancos escolares.

O que posso fazer com esse inconformismo? Lutar para entender esse estado de coisas e, por meio desta pesquisa, contribuir para modificá-lo. Mas, como canta Carlos Drummond de Andrade (2002),

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
apareço e tento
apanhar algumas
para meu sustento
num dia de vida.
Deixam-se enlaçar,
tontas à carícia
e súbito fogem
e não há ameaça
e nem há sevícia

que as traga de novo
ao centro da praça.

Insisto, solerte.

Importante, então, é inconformar-se, refletir, falar e agir. Este trabalho é uma parte do plano de ação.

1.1 A escolha do tema desta pesquisa

Do inconformismo, surgiu este trabalho, que é parte de um plano de entendimento da realidade e das ações sobre ela. Como professora de língua portuguesa atuante há quase 16 anos, posso garantir que essa é uma profissão paradoxalmente extenuante e prazenteira. Por vezes penso em abandoná-la, seja por descrença no sistema, seja por tristeza com a desvalorização profissional, seja por cansaço, como reflete o texto de João Valdir Alves de Souza (2011). Outras vezes, reafirma-se em mim o otimismo, a necessidade de continuar, de seguir em frente e de contribuir cada vez mais para a formação de pessoas.

E eis que surgem oportunidades: trabalhei tutoriando alunos e professores. O trabalho direto com professores e professoras levou-me a tentar entender melhor o processo de construção identitária e as práticas de letramentos desses profissionais tão importantes socialmente, mas também tão desvalorizados.

A inquietação com relação ao tema letramentos aflorou em outubro de 2008, quando me tornei coordenadora intermediária de Ensino Médio na Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia (DREC) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e fui trabalhar com professores e professoras de língua portuguesa do Ensino Médio.

Depois, esse sentimento se intensificou à medida que fui adentrando o mundo da formação continuada de professores como professora formadora no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), em novembro de 2008. Nesse período, eu já me encontrava matriculada como aluna regular do doutorado no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da UnB, com

projeto de pesquisa voltado para a área da Sociolinguística Variacionista. E já era uma professora inconformada, mas disposta a lutar. Nunca desisti de acreditar.

Resolvi mudar meu projeto. Queria saber como professores e professoras, não só de língua portuguesa, mas de outras áreas, estavam entendendo e lidando com as concepções de leitura e escrita diante de tanta mudança tecnológica e interacional.

Assim, busquei contato com leituras a respeito do tema e com disciplinas voltadas para os estudos dos letramentos e da educação sociolinguística na Faculdade de Educação (FE) e no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília.

Ao final do primeiro semestre de 2009, por intermédio da professora Marta Scherre, minha antiga orientadora, mostrei minhas ideias à professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, cuja recepção foi imediatamente simpática e acolhedora, mesmo minhas ideias sendo ainda muito imaturas e obscuras.

Posso apontar como cruciais elementos para minha mudança de planos (i) as recentes experiências de trabalho com formação de professores e, depois de muitos anos trabalhando no Ensino Médio noturno, na periferia de Brasília, (ii) a percepção de que nós, professores, muitas vezes não fazemos ideia do que significam alguns questionamentos dos alunos, tais como: por que estudar? Por que aprender literatura, gramática, biologia, trigonometria? Por que cursar o ensino superior?

Hoje sei que esses questionamentos são extremamente pertinentes e significam, no fundo, uma angústia, compartilhada por mim, a respeito do abismo que existe entre uma escola propedêutica, as oportunidades oferecidas a esses jovens e a realidade econômica deles:

Há uma parte da juventude brasileira que não quer se tornar evangélica, que não quer ir à escola e que não quer trabalhar devido à falta de credibilidade das relações patronais e do governo. As camadas médias e populares duvidam da possibilidade de haver justiça na sociedade. As pessoas não ganham o suficiente, os hospitais são ruins e as escolas também. (VELHO, 1995 *apud* MOITA LOPES, 2001, p. 173)

Ou seja, esses questionamentos são um grito de alerta para uma possível impossibilidade de mudança do quadro social em que muitos alunos e suas famílias

se encontram, pois o que vigora socialmente é a crença de que a escola é a única/última esperança de transformação dessa realidade [e em alguns casos é mesmo!], apesar de esses jovens terem consciência “da falta de justificativa social para a escolarização em suas vidas” (MOITA LOPES, 2001, p. 172). E como os professores lidam com essa realidade já que ela é construída e constituída via linguagem, a linguagem institucionalizada da escola.

1.2 Por que uma pesquisa no ensino médio?

Conforme o artigo 21 da LDB, a educação escolar brasileira divide-se em Educação Básica e Educação Superior. Segundo o artigo 22 da LDB, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O nível básico de educação escolar no Brasil é de 12 anos e compõe-se de três etapas sucessivas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e, diferentemente do nível superior, é compulsório e tem constitucionalmente assegurado o caráter público e gratuito.

No caso do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica, a carga horária anual prevista atualmente não pode ser menor do que 2400 horas em três anos letivos de, no mínimo, 200 dias. A obrigatoriedade e a gratuidade ocorreram em caráter progressivo a partir dos anos 70. Com a LDB, em 1996, essa etapa adquiriu definitivamente o *status* compulsório e, a partir de então, muitas questões acerca da expansão, da qualidade, do financiamento e gerenciamento de recursos, além da necessidade de uma caracterização dessa etapa da Educação Básica surgiram/surgem.

A necessidade de se estabelecer uma identidade para essa etapa final da Educação Básica deve-se ao fato de que, por conta do tardio processo de democratização do Ensino Médio não profissionalizante no Brasil e do processo de globalização e modernização tecnológica acelerada no mundo, ainda permanece a dicotômica necessidade de (i) atender às demandas do desenvolvimento tecnológico e econômico e (ii) formar os que desempenharão funções intelectuais, ou seja, os que comandarão.

A obrigatoriedade do Ensino Médio positivamente expandiu os anos de escolaridade média dos brasileiros, mas trouxe à tona problemas como escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, já que até então havia investimento apenas nas outras etapas da Educação Básica que eram obrigatórias e na Educação Profissional com vistas à formação técnica de trabalhadores.

Outro problema advindo desse processo de democratização do Ensino Médio e do progressivo aumento da permanência dos jovens brasileiros na escola é o questionamento da qualidade do ensino ofertado. Ao contrário do que muitos defendem, o baixo rendimento, o analfabetismo funcional e a evasão diagnosticados atualmente não são frutos da deterioração de uma realidade escolar anterior, mas problemas inerentes a nossa atual realidade, pois

não seria mesmo possível esperar que a nova clientela desta nova escola apresentasse um rendimento semelhante ao apresentado pela clientela da escola seletiva das décadas anteriores. A escola hoje, em todos os níveis, abriga contingentes extraídos das mais diversas camadas da sociedade e passa a reproduzir, na esfera limitada da educação escolar, todas as dificuldades inerentes à preparação de uma imensa e heterogênea coletividade para a convivência nesse mundo novo que começa a constituir-se no país. (BEISIEGEL, 2002, p. 39-40)

Toda essa transformação na vida escolar brasileira não é isolada das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e linguísticas. Por isso, documentos oficiais como a LDB e os PCN já previam que essa heterogeneidade coletiva presente na escola devido ao processo de democratização, como apontou Beisiegel (2002), também traria consigo a necessidade de legitimação de identidades, de culturas, de variedades linguísticas e de letramentos.

À medida que todas as camadas da população passam a ter acesso a bens culturais de elite e a escola passa a reconhecer como legítimas práticas socioculturais e linguísticas dessas camadas, a democratização tende a se consolidar, pois é a partir da confluência entre os letramentos locais e escolares, e não da sua dissociação, que se alcançará uma escola realmente democrática e a formação de um cidadão realmente crítico.

Isso pode ser observado em processos cada vez mais crescentes de busca por direitos e legitimação de grupos até então excluídos. Um grande passo é o reconhecimento institucionalizado das variedades linguísticas¹⁰, de grupos como as crianças e os adolescentes¹¹, os indígenas e os afrodescendentes¹², e de temáticas como gênero e sexualidade¹³, presente em documentos orientadores para a comunidade escolar lidar com questões antes nunca levantadas.

Esse novo perfil heterogêneo de alunos e professores presentes na escola pública de Ensino Médio também aponta para a heterogeneidade de práticas sociais de uso da língua e conseqüentemente faz surgir a necessidade de estudos sobre como essa questão tem sido vivenciada, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Este estudo defende, então, que professores e alunos são agentes dos letramentos escolares, pois, se por um lado, assumem papéis que contribuem para enfatizar as relações de poder e de assimetria na escola, por outro lado, as interações entre eles apresentam conflitos em direção ao questionamento dessas relações pautadas na perpetuação do poder simbólico, baseado no domínio de uma suposta norma padrão da língua, de um tipo exclusivista de leitura e escrita, e do conhecimento acadêmico e elitista.

Entender as angústias dos jovens que estudam nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, especialmente nas de periferia, é essencial para conduzirmos nossas práticas em sala de aula. E essas angústias são o tempo todo evidenciadas pela forma como se constrói a dinâmica interacional nas salas de aula. Não são questões retóricas as levantadas pelos nossos alunos, nem são por acaso os altos índices de evasão e retenção, mas uma forma de esses jovens expressarem a insatisfação com as diferenças sociais, com a falta de oportunidade para o futuro e

¹⁰ Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹¹ Cf. Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹² Cf. Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial nacional a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial nacional a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

¹³ Cf. Ações do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Especial de Políticas para as mulheres (SPM), da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) como o curso de formação para professores da rede pública do Distrito Federal – Gênero e Diversidade na Escola –, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil e a Universidade de Brasília.

com o modelo de ensino pautado na legitimação de saberes da elite e da limitação interacional a eles imposta pelo próprio sistema educacional.

Como aponta Kuenzer (2009, p. 28):

o acesso ao nível superior (a continuidade dos estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. É o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica.

Assim, para os jovens concluintes do Ensino Médio, faz-se necessária uma escola realmente democrática e mais humanizada em que se articulem a formação científica e a tecnológica, entre o pensar e o saber fazer, entre a ciência, o trabalho e a cultura, como recomenda a LDB, e entre o ser e o pensar.

Entendo que uma das formas de se conseguir essa articulação é a escola estar cada vez mais voltada para o desenvolvimento de ações cooperativas e interações mais simétricas [ou menos assimétricas!] e mais humanizadas no ambiente escolar, com todos os agentes escolares despertos para as relações de poder, explícitas e implícitas, presentes nessas interações, e para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em práticas sociais letradas institucionalizadas e valorizadas, pois

saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (MORTATTI, 2004, p. 15).

O estudo de Ana Lúcia Silva Souza (2011) sobre o movimento *hip-hop* da periferia de São Paulo demonstrou que os jovens geralmente têm sua cultura negada pela escola, especialmente quando ela é diferente da cultura branca ocidental. O que marca a vida escolar para esses jovens *rappers*, em sua maioria negros e da periferia, “é o que frequentemente deixamos de lado quando pensamos em currículo: a sociabilidade, a interação entre pares e suas identidades sociais” (SOUZA, A. L. S, 2001, p. 95).

Geminada à formação dicotômica de professores no Brasil – atender a necessidade de mão de obra do mercado e formar os pensadores – está a origem socioeconômica pobre da maioria desses professores, que carregam consigo um acervo cultural e linguístico desprivilegiado em relação ao acervo que a sociedade julga ser melhor. Por questões identitárias, ao assumir o papel social de professor, veem-se obrigados a imbuírem-se do poder de oprimir e deslegitimar a cultura que não corresponde ao socialmente aceito.

A escola precisa reconhecer o acervo linguístico-cultural de professores e alunos; prezar pelas relações entre as várias áreas do conhecimento (interdisciplinaridade) e entre o sujeito, o conhecimento e o mundo que o cerca (contextualização de conteúdos), como acertadamente preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

As concepções que vigoram nesses documentos são políticas e fundamentadas numa proposta de desenvolvimento de práticas sociais letradas e multissemióticas na escola, considerando-se que, para fazer progredir os letramentos escolares no Ensino Médio, os agentes envolvidos precisam se comprometer com um projeto de educação voltado para a cidadania e de educação linguística pautado na língua em uso, não um uso artificializado, mas efetivo.

Não se pode negar que, além de todas as expectativas elitistas relacionadas à escola, existem políticas públicas mais amplas, permeadas de ideologias muitas vezes não acessíveis aos agentes diretamente nela envolvidos, como pais, alunos, gestores e professores. Por isso, toda e qualquer ação no sentido de descrever, entender e discutir o universo sociolinguístico e interacional da escola, com vistas à revisão das práticas nela implementadas, é bem-vinda.

Uma das formas mais contundentes de se questionar e até modificar a realidade institucional da escola, e de fora dela, é por meio da ação linguística. É poder saber “o que é que é ideologizado na linguagem” (FIORIN, 1997, p. 7), materializada por meio dos gêneros discursivos nas práticas sociais diárias, para poder “tentar se adaptar às práticas interacionais já existentes” (MOITA LOPES, 2001, p. 175).

Assim, o foco desta pesquisa são as ações que nós, professores, agentes dos letramentos escolares, implementamos na escola para intervir no processo de

formação das práticas sociais letradas institucionalizadas, especialmente as escolares, dos indivíduos que frequentam o Ensino Médio.

1.3 Em que escola fomos formados?

Já que muito do que somos como professores é fruto do que fomos como alunos, questiono-me sobre a escola em que minha geração foi formada. Minha geração¹⁴ é fruto de uma visão cartesiana de mundo. Sementes, fomos lançadas numa escola hermética e isolada das práticas sociais. O conhecimento apregoado e difundido nessa escola era totalmente descontextualizado da realidade. As práticas que vigoravam eram o ditado, a memorização e a repetição, muitas vezes exaustiva, de conteúdos e tarefas.

Em língua portuguesa, priorizava-se o ensino da metalinguagem e das regras em vez do uso. Em matemática, priorizava-se o resultado em vez do processo. Em literatura, as leituras eram superficiais, mecânicas e inexpressivas. Disciplinas como artes, filosofia, história, geografia, sociologia e política, se existiam nos currículos de algumas escolas, era com o objetivo de sistematizar e naturalizar as práticas da ditadura militar que vivíamos à época.

Questionar e problematizar o sistema, na figura de qualquer uma de suas instituições, representava um grande perigo e uma verdadeira ameaça ao *status quo*. Na maioria das escolas, a disciplina era rígida, prezava-se o uso de uniformes e cultuavam-se todos os símbolos nacionais (hino, bandeira, brasões). Assim, fomos alunos desprovidos da verdadeira consciência cidadã, que era camuflada como obrigação moral e cívica, deveres e respeito à ordem estabelecida.

No meu caso, esse estado de coisas foi agravado, porque estudei em escola privada mantida e administrada pela Igreja Católica que, segundo Althusser (1998), havia sido substituída pela escola ao longo do século XIX como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, ao menos na Europa. No Brasil, essa substituição se deu mais tardiamente (se é que se concretizou), o que possibilitou uma ideologia mesclada de disseminação de instrução (escola) com organização e respeito à ordem estabelecida (Estado) e legitimação dos dogmas católicos (Igreja).

¹⁴ Nasci em 1975 e ingressei na escola em 1978. Estou até hoje. Muita coisa continua igual...

A escolarização de massa, criada no século XVIII e disseminada com a expansão da Revolução Industrial no século XIX, possibilitou uma maior intervenção do Estado¹⁵ na vida das pessoas, com o papel centralizador e regulador, inclusive da educação: da organização curricular à formação de professores. E, no Brasil do século XX, mais precisamente na década final da ditadura militar e início da Nova República, o advento de uma democratização política acenava para o fim da estrutura autoritária e centralizadora do Estado, conforme aponta Mortatti (2004, p. 31):

A educação escolar se tornou, assim, agente de esclarecimento das “massas” iletradas e fator de civilização; a alfabetização, por sua vez, se tornou um meio privilegiado de aquisição de saber, no sentido de esclarecimento, e imperativo da modernização e desenvolvimento social e político.

Dessa forma, eram esperadas novas posturas pedagógicas a partir da reestruturação prevista na LDB e na Constituição de 1988, cujo discurso presente no art. 5º da Constituição Federal – “Todos são iguais perante a lei” – assume um papel legitimador da própria desigualdade na medida em que permaneciam/permanecem as desigualdades sociais e educacionais, pois a democratização plena ainda não foi alcançada, já que expandir o acesso não é garantia de expansão da qualidade da Educação ofertada.

Embora tenha havido aumento da escolarização média no Brasil (Cf. Tabela 1), nem todos os cidadãos brasileiros têm acesso à escola, ao mesmo tipo de ensino, aos mesmos currículos, a professores valorizados e com a devida formação. E, apesar de que também vem ocorrendo melhoria da capacidade de alfabetismo da população brasileira, ainda há um pungente índice de analfabetos e de analfabetos funcionais no país.

¹⁵ Adoto, neste trabalho, a concepção de Estado de Gramsci (1934), segundo a qual o Estado é uma sociedade política - aparelho governamental -, que engloba a sociedade civil - aparelho privado e hegemônico. Nesses termos, o Estado seria a “hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1934, *apud* BRESSER PEREIRA, 1995, p.94) (Cf. também GROPPPO, 2008, p.145-146).

Tabela 1: Evolução de indicadores de escolarização da população brasileira

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
% de crianças e jovens entre 4 e 7 anos que frequentam a escola	83,2	84,6	86,5	87,3	87,9	88,5	88,9	90,5	91,5
% de crianças e jovens entre 7 e 14 anos que frequentam a escola	91,5	93	93,9	94,5	94,7	94,8	95,4	97,6	97,9
Média de anos de estudo de pessoas com 25 anos ou mais	5,6	5,7	6	6,1	6,3	6,4	6,6	6,9	7

Fonte: Relatório Inaf (2009, p. 4) adaptado

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), descrito na Tabela 2, mostra que, em pleno século XXI, apenas 25% dos brasileiros entre os 15 e os 64 anos conseguem ler, compreender e interpretar textos e resolver problemas matemáticos que envolvem maior planejamento e controle. Esse percentual é de apenas 40% se considerarmos os jovens entre 15 e 24 anos que residem em regiões metropolitanas brasileiras, como mostra a Tabela 3. Isso significa que, do universo de jovens que teoricamente cursam/cursaram o Ensino Médio, apenas 40% têm/tiveram sua capacidade leitora plenamente desenvolvida e suas habilidades de realizar cálculos mais complexos ampliadas na escola.

Tabela 2: Evolução do Indicador de Alfabetismo no Brasil
(População de 15 a 64 anos)

	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Alfabetismo Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	21%
Alfabetismo Básico	34%	36%	37%	38%	38%	47%
Alfabetismo Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	25%

Fonte: Relatório Inaf (2009, p. 8) adaptado

Tabela 3: Níveis de Alfabetismo de Jovens entre 15 e 24 anos residentes em regiões metropolitanas brasileiras¹⁶

Analfabeto	3%
Alfabetismo Rudimentar	19%
Alfabetismo Básico	38%
Alfabetismo Pleno	40%
Base	1.008

Em linhas gerais, o Inaf existe desde 2001 e visa à mensuração dos níveis de alfabetismo da população brasileira. São considerados analfabetos funcionais aqueles que, “mesmo sabendo ler e escrever, não têm habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Relatório Inaf 2009, p. 4) e estão incluídas no grupo do analfabetismo aquelas pessoas que “não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.)” (Relatório Inaf 2009, p. 5).

Qualidade da Educação significa uma transformação, ou possibilidade de transformação, não só da concepção do processo de ensino-aprendizagem, mas também dos próprios sujeitos envolvidos no processo em agentes. E essa transformação se dá pela compreensão crítica dos mecanismos que regem as práticas sociais vigentes com vistas a uma possível intervenção por meio do discurso e da ação e a uma minimização dos abismos interacionais existentes nas escolas devido à valorização de um único saber: o da elite.

Aquela escola em que estudei a minha geração mudou pouco. Os alunos continuam tendo suas necessidades interacionais limitadas e continuam sendo identificados com valores das classes dominantes, estruturados em discursos naturalizadores de obediência, competição, individualismo e alienação. Essa mesma concepção de escola é a que vigora nos meios científicos, que veem a ciência como

¹⁶ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 20 jan. 2012.

aparentemente neutra e totalmente desvinculada da realidade social no sentido de que a preocupação precípua nem sempre é a melhoria de vida das pessoas.

É o que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de reprodução através da autonomia aparente, cujo principal problema é a imposição dos bens culturais e sociais da elite, especialmente a língua, como legítimos. Isso gera a desvalorização de toda e qualquer manifestação cultural ou social das classes menos privilegiadas num movimento de violência simbólica, também diagnosticado por Bourdieu e Passeron (1975) em relações estabelecidas na escola. Esse movimento, como diagnosticado por Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 82), “é o resultado da secular desigualdade na distribuição de renda e, conseqüentemente, na distribuição de bens culturais, entre os quais assume maior relevo a própria escolarização”.

Além disso, como ressalta Bauman (2008, p. 164):

A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam.

Entre esses marcos conceituais, encontra-se a própria concepção de língua. Em primeiro lugar, é imprescindível compreender que não existe apenas uma forma de conceber a língua. Em segundo lugar, é fundamental ter em mente que há concepções de língua muito mais adjacentes ao modelo de sociedade em que vivemos atualmente, como a de Marcuschi (2003, p. 132), que a concebe como um “domínio público de construção simbólica e interativa do mundo”. Dessa perspectiva, a cooperação e a interação são a própria ação linguística para a construção do meio. Em terceiro lugar, os professores precisam assumir sua própria concepção de língua e de Educação e passar a vivenciá-las empiricamente, não apenas como mais um conteúdo disposto nos livros didáticos, como é o caso da variação linguística, dos gêneros discursivos ou do raciocínio matemático, só para citar três exemplos.

Atualmente, essas concepções já estão presentes em documentos oficiais do MEC e das secretarias de educação de todo o país. Isso já é um aspecto positivo. Agora resta saber o grau de consciência de professores em relação à necessidade de

terem claros seus objetivos, suas concepções de Educação e de língua, suas práticas efetivas e suas necessidades mais prementes.

Esse processo de iluminar a consciência para mudar a prática não é nada fácil, pois somos fruto de uma escola positivista, que exulta a mentalidade rigorosa da ciência, a racionalidade e os saberes experimentais, e, ao mesmo tempo, sendo chamados a trabalhar num projeto totalmente diferente, por um saber mais dinâmico e aberto para indivíduos imersos em inovações sociais, culturais e técnicas, num mundo dominado pelas tecnologias em *n* mídias. Estamos no olho do furacão!

1.4 Que professores nos tornamos?

Somos professores vivendo um momento turbulento, de mudanças profundas na forma como o ser humano concebe o conhecimento e a interação consigo e com os que o cercam, de questionamento das relações de poder instauradas há séculos na escola, de condições socioeconômicas, políticas e pedagógicas propícias a uma esquizofrenia coletiva:

A pedagogia/educação atual está à procura de um novo equilíbrio, ligado, porém, a uma nova identidade ainda *in fieri*¹⁷. Daí a impressão de oscilação, de ondulação, de formigueiro, até mesmo de confusão que a caracteriza. (CAMBI, 1999, p. 642)

Ao mesmo tempo, e por isso mesmo, muitos de nós vivemos um momento de busca de reeducação e recuperação da consciência a partir do diálogo crítico com a realidade educacional, em que ideologias mecanicistas e tradicionais ainda subjazem a nossas posturas docentes e mesclam-se às tentativas de inovações metodológicas. Mas as concepções continuam as mesmas...

estuda-se o subjetivo sem encarná-lo ou vivê-lo, melhor dizendo, reflete-se sobre o subjetivo, mas faltam instrumentos que permitam a personificação do pensamento, a potencialização do pensamento tornado ato. (FAZENDA, 2003, p. 7)

¹⁷ Prestes a se tornar (Cf. Aulete Digital).

Essa crise advém do fato de termos sido formados por uma estrutura educacional de valores conservadores movidos pela lógica da desigualdade social e da legitimação do poder do professor como detentor do conhecimento e agora termos de assumir um papel totalmente diferente, regulado por um contexto social pós-moderno que se caracteriza pela dialética, pela autonomia, pela mudança dos conceitos de ensino-aprendizagem, pelo acirramento das desigualdades sociais e da perda de identidades locais advindas da globalização.

Muitas de nossas inseguranças também resultam de uma formação incompleta e presa às necessidades egocêntricas das universidades, que não apresentam adequadamente as teorias ou, se apresentam, não estabelecem as devidas relações destas com a prática pedagógica: “os cursos de licenciatura em Letras visam à formação de professores; logo, nesses cursos, abordar uma teoria sem fazer conexão entre ela e a prática docente é condenável [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Isso não ocorre apenas nos cursos de Letras: “Diferenças entre a ciência matemática e sua transposição didática tomam importância quando discutimos a natureza da atividade matemática presente na escola” (MUNIZ, 2008, p. 156).

Outras inseguranças surgem com relação aos julgamentos alheios de acadêmicos que, como eu, são fruto de uma tradição epistemológica racional e que se deparam com a necessidade de romper, não porque uma episteme seja melhor que a outra, mas porque a racionalidade por si só não dá conta da realidade que se quer entender, do silêncio que se quer ouvir, das vozes que gritam por uma explicação, da interação extremamente exarcebada pela tecnologia, e quando se descobre que “Nem tudo que conta pode ser contado”, como afirmou Albert Einstein.

Fazenda (2003, p. 9) retoma a fragilidade de nossa formação educacional, que contribuiu para a professora pesquisadora que sou hoje:

Naquela época [década de 1970], vivíamos na Educação sob um olhar formatado numa única direção. Ao pensarmos em pesquisar alguma coisa, obrigávamo-nos a estabelecer de início todas as hipóteses, elencar todas as variáveis. Verificá-las tornava-se uma obrigação. A compreensão era possível apenas numericamente e a análise era totalmente, *a priori*, dirigida. [...] Aos poucos a interdisciplinaridade, que era distante, passou a fazer parte não apenas da minha prática, mas principalmente dos meus escritos.

Esse fato, aqui descrito, não se reduz apenas às minhas vivências. Todos os pesquisadores que orientei nesses 30 anos passaram por esse processo, o que leva-me a concluir que a linguagem interdisciplinar nasce de uma linguagem disciplinar.

Assim, o cenário educacional e científico que se apresenta atualmente é muito mais de crise de identidade e concepção do que de falta de recursos e meios para mudanças. Trata-se, portanto, de compreender essa crise como um sinal de alerta de que sistemas estão em colapso e de que se faz urgente e necessária uma reflexão no sentido de reconhecer falhas, reavaliar concepções e superar o caos por meio de uma intervenção otimista em termos educacionais.

Atualmente, sou uma professora inconformada e otimista, por isso me tornei uma professora pesquisadora partidária da causa da Educação. Acredito, como linguista e como professora, na etnografia em sala de aula, no diálogo entre as áreas do saber, na contextualização de conteúdos e na valorização das práticas sociais letradas diversas, não só as escolares, como formas de intervir positivamente na aprendizagem de todos os envolvidos nos processos educacionais. E fora deles.

1.5 Que professores podemos ser?

Podemos construir uma escola que respeite os diversos movimentos linguísticos e culturais do universo de pessoas que dela fazem parte e que não confine o conhecimento às paredes das salas de aula, com restrições interacionais e rígidas regras de cumprimento de currículo. Uma escola em que o professor é um profissional respeitado e um dominador de conteúdo com habilidade para ajudar pessoas a aprendê-lo, e não mero ‘dador de aula’: “Se o professor não é autônomo, como pode ensinar autonomia? Professor não ensina aquilo que diz. Professor transmite aquilo que é” (PACHECO¹⁸). Apesar de toda a turbulência desse furacão de mudanças epistemológicas que estamos vivendo, é preciso ser consciente, convicto e dedicado.

Essa escola é real e nos é mostrada por Rubem Alves no livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Alves (2001) narra sua

¹⁸ Idealizador da Escola da Ponte em Portugal em entrevista.

primeira visita à agora famosa Escola da Ponte, na Vila Nova de Famalicão, Portugal. Li esse livro em 2004 e se transformou num dos meus livros de cabeceira:

Nósh não têmosh, como nas outrash escolash [daqui para frente escreverei do jeito normal...], salas de aulas. Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto. [...] As professoras estavam assentadas com as crianças, em algumas mesas, e se moviam quando necessário. [...] Na Escola da Ponte é assim. As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. [...] A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. (ALVES, 2001, p.41-43)

Aprendizagem. Empreendimento comunitário. Solidariedade. Vi essas características na escola em que realizei a pesquisa. No entanto, no pequeno microcosmo de um Centro de Ensino Médio [que pena!], pude perceber que “Nem todos os dinossauros estão extintos!” (ANTUNES, 2008, p. 15), pois ainda há os professores para quem ensinar é a palavra-chave, quando, na verdade, devemos é “desensinar”.

Desensinar quer dizer aprender a ensinar de outro jeito. Aprender que o aluno também pode ensinar. Aprender que todos podem aprender juntos, porque o conhecimento não está acabado, não é estanque e todos têm visões a respeito do mundo que os cerca que podem ser transformadas em conhecimento por meio de associações. Visões que devem ser respeitadas e valorizadas. E, para ir mais além, a escola precisa imbuir-se da força que pode proporcionar mudanças, a “Educação para o homem-sujeito”, e desvestir-se da “roupagem alienada e alienante”, a “Educação para o homem-objeto” (FREIRE, 2003, p. 44).

Desensinar também inclui saber se o aluno realmente aprendeu, ou seja, saber avaliar. E avaliar não é punir, muito menos premiar, mas instigar o aluno a perceber o próprio progresso e os desafios que ainda tem pela frente.

Desensinar implica autoavaliar-se para descobrir os pontos que necessitam de aprimoramento. A avaliação e a autoavaliação devem ser constantes, pois cada

grupo de alunos, cada conteúdo e cada metodologia aplicada possuem um perfil particular a ser sempre considerado.

Desensinar quer dizer poder mudar as concepções nas quais baseamos nossas práticas e, conseqüentemente, mudar as práticas. É querer investir na própria formação, porque se acredita um eterno aprendiz. É inconformar-se com o estado de coisas e agir para mudá-las.

Para desensinar, o professor precisa ter claras suas concepções, convicções e posicionamentos políticos. Sim, educar é um ato político. Não partidário. É a habilidade para negociar interesses, gerenciar conflitos, respeitar ideologias, ter claros os próprios objetivos e construir propostas educacionais que atendam à maioria, senão a todos.

A Escola da Ponte, templo do ‘desensino’, nem sempre foi cobiçada como modelo educacional. Ao contrário, por priorizarem a solidariedade e não a autoridade e os currículos serem montados a partir de conteúdos escolhidos pelos próprios alunos, ignorando a legislação do Ministério da Educação português, era tida como uma aberração pelos burocratas da educação até 2005, quando “a escola conquistou um contrato de autonomia e agora é livre para resolver questões curriculares sem imposição do Estado” (ANTUNES, 2008, p. 193). Eles podiam ter desistido. Mas lutaram. Persistiram. Portanto, acreditar que pontes inspiradas na Escola da Ponte portuguesa serão construídas pelo mundo afora é um alento:

[A Escola da Ponte] é diferente porque mostrou que os professores são capazes de se emancipar. Quando comecei a trabalhar, ainda estávamos na ditadura de Salazar e eu tinha um salário indigno. Precisava trabalhar numa escola de manhã, noutra à tarde, fazer à noite educação de adultos. Mas na Ponte nós não nos resignamos. Fizemos acontecer. Vejo movimento semelhante no Brasil. Para mudar é preciso pensar por sua cabeça e juntar-se com outros, porque ninguém se salva sozinho. A profissão de professor não é um ato solitário, é um ato solidário. (PACHECO, 2011)

A partir de agora, apresento todo o caminho que percorri para tentar encontrar respostas para as minhas perguntas.

2

CONTEXTUALIZAÇÃO DESTA PESQUISA

Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta.

Mikhail Bakhtin¹⁹

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, que começou a ser idealizada em meados de 2008, mas só foi institucionalizada na metade de 2009. Aqui são retratados os sujeitos da pesquisa, o local em que ela foi realizada e os instrumentos metodológicos utilizados para gerar os dados.

Estados subjetivos dos sujeitos sob investigação e dos investigadores, que possivelmente afetam o desenrolar de uma pesquisa, não podem ser medidos numericamente, mas observados e compreendidos de uma perspectiva holística, com “ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 23).

Dessa forma, a análise que aqui se desenha parte da noção de que os professores e os alunos são agentes na constituição social dos letramentos escolares e está particularmente interessada nas práticas sociais escolares cotidianas e no (re)conhecimento dos alunos, além dos professores, como agentes dessas práticas de letramentos, constitutivas de um importante universo de formação de pessoas.

Esta pesquisa foi implementada de uma perspectiva qualitativa, já que as complexas relações que se estabelecem entre os sujeitos investigados, a

¹⁹ Cf. Bakhtin (1997, p. 341).

investigadora e o mundo cotidiano da sala de aula e fora dela afetam diretamente qualquer resultado ou qualquer interpretação que se possa fazer da realidade.

Os pesquisados, assim como a pesquisadora, são sujeitos, atores dessa produção de conhecimentos e experiências, portanto queixas, reflexões e agendas foram negociadas, levando-se em conta vínculos estabelecidos entre todos os sujeitos envolvidos no processo e tornando a pesquisa um fruto coletivo (FLICK, 2004). Desse modo, esses vínculos, advindos de um processo de convivência de mais ou menos sete meses, presumem uma pesquisa qualitativa com características de etnografia “(sócio)linguisticamente orientada”, nos termos de Pereira, A. D. A., (2008), porque envolve estudo de campo com vistas à identificação das práticas sociais escolares cotidianas.

No campo da pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa saber lidar com o pluralismo metodológico e com um possível problema que é chegar ao(s) melhor(es) método(s) para responder às perguntas de pesquisa. Neste trabalho, optou-se por uma estratégia indutiva, com base num conhecimento teórico anterior sobre letramentos, seguindo rotinas menos rígidas de geração de dados, refletindo com base, também, nas intuições da pesquisadora e articulando diversos métodos, ou seja, triangulando observação, notas de campo, questionários, entrevistas, depoimentos, grupo focal e memorial (FLICK, 2009a; 2009b).

Segundo Erickson (2004, p. 80):

O trabalho de campo é fortemente indutivo, mas não há induções puras. O etnógrafo leva para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões, explícitas ou implícitas. A perspectiva e as questões podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma ideia-base a partir da qual inicia a investigação.

Como a proposta deste trabalho está orientada para a análise das práticas sociais escolares cotidianas numa escola pública do Distrito Federal (DF) com vistas ao (re)conhecimento dos alunos, além dos professores, como agentes dessas práticas de letramentos, adotou-se uma perspectiva ericksoniana de etnografia com foco no particular (performance situada), foco no geral (holismo e comparação) e foco no significado (significado social, bem como o referencial da fala e significados do ponto de vista dos atuantes nos eventos sociais) (ERICKSON, 2004).

Assim, em relação ao contexto particular, as interações nas aulas de três professores colaboradores, inclusive as apresentações de trabalhos de alunos, foram observadas, gravadas, algumas fotografadas e filmadas, e foram confeccionadas notas de campo.

Os colaboradores também foram observados em relação ao contexto geral da escola, em atividades como o planejamento e o desenvolvimento do projeto Literatura em Cena e do Aulão Multidisciplinar, levando-se em conta o Projeto Político Pedagógico de 2009 (CEMTN, 2009). Essas atividades ocorreram na sala dos professores e no auditório da escola. Foram observadas e filmadas, além de confeccionadas notas de campo. Neste âmbito, também foram coletados materiais escritos produzidos pelos alunos.

Além do contexto particular e do contexto geral da escola, serão analisados outros âmbitos como a condição socioeconômica, o conjunto familiar, a relação com a tecnologia e com as artes, a relação com a leitura e com a escrita, que constituem cada um dos colaboradores enquanto indivíduo e enquanto ser social, por meio de questionários aplicados a professores e alunos, memorial de leitor/escritor dos professores, entrevista em grupo focal com os professores e entrevista etnográfica com alguns alunos.

2.1 A entrada em campo e a negociação

Consciente de que meu foco não seria atingido por meio de métodos experimentais, busquei estabelecer uma pergunta inicial dentro do tema mais geral letramentos e parti para a observação em campo para que pudesse, mais tarde, delimitar o problema ou, se fosse o caso, rever as bases do fenômeno em estudo, a partir do contexto e das informações dos colaboradores envolvidos no processo (CHIZOTTI, 2006; FLICK, 2009b). Assim, comecei minha busca por colaboradores com o objetivo de analisar o papel do professor como agente dos letramentos escolares numa escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal.

Contudo, a entrada em campo na pesquisa qualitativa é muito mais delicada e complexa do que na pesquisa quantitativa, pois o contato com os colaboradores deverá ser mais intenso e, por vezes, mais prolongado. A negociação inicial é o ponto crucial para que se consiga o acesso aos dados que se busca. Minhas

angústias eram: Que escola pesquisar? Como chegar aos professores? Como convencê-los a participar da pesquisa? Como convencê-los a continuar até o final já que não há uma aparente compensação? Como minimizar a perturbação na rotina da sala de aula em virtude de minha presença ou da presença do gravador - o paradoxo do observador (LABOV, 2008)?

Segundo Flick (2009b, p. 110), “as informações a que o pesquisador terá acesso e das quais permanecerá excluído dependem essencialmente da adoção bem-sucedida de um papel ou postura apropriada”. Mas qual seria essa postura apropriada? Flick (2009b, p. 110) afirma que “os pesquisadores não podem adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas”. Como sou professora da rede pública, assumi meu papel de pesquisadora *insider* e o usei como um ponto favorável para entrar em escolas públicas e cativar a colaboração dos colegas.

2.1.1 Pesquisadora *insider*

Vale, neste ponto, esclarecer o que vem a ser o papel que assumi nesta pesquisa: o de pesquisadora *insider*. Segundo Hodkinson (2005), o pesquisador *insider* é aquele que está dentro, que é parte do contexto de pesquisa, ao contrário do pesquisador *outsider*, que está fora, ou seja, que é o estrangeiro entrando em um campo totalmente desconhecido. O *insider* tem familiaridade e intimidade para falar de processos e contextos dos quais ele é parte.

Assim, assume-se que a voz do pesquisador *insider* é mais subjetiva do que a do *outsider*. As interpretações do pesquisador *insider* estão, portanto, carregadas de experiências pessoais, autorreflexões, autoidentificações com o grupo/contexto pesquisado, diferente do que ocorre em etnografias realizadas por um pesquisador *outsider*. Outro ponto a se destacar na pesquisa feita pelo *insider* é a possibilidade do (auto)reconhecimento como parte do objeto de estudo, tanto por si como pelo grupo.

Em sua pesquisa sobre imigrantes goianas em Lisboa, Pereira (2009) suscita a importância da voz autoetnográfica. Segundo a pesquisadora, a voz do pesquisador *insider* representa sua própria vida e a etnografia tem, então, mais autenticidade.

A autora, por um lado, enfatiza a intimidade e a maior facilidade de inserção em campo com as palavras de Deck (1990), segundo a qual o pesquisador *insider* adquire um *status* de ser nativo no campo, de deter um conhecimento *a priori* do campo de pesquisa e, assim, seu discurso ganha mais legitimidade; por outro lado, traz uma preocupação ressaltada por Appiah & Gates Jr. (1995) com a possibilidade de a pesquisa realizada pelo *insider* se tornar um relato de vida. Em todo caso, Denzin (1989) afirma que a postura assumida por um pesquisador *insider* não é tão objetiva quanto a de um pesquisador *outsider*.

2.1.2 Negociação

Inicialmente, ainda ‘viciada’ na lógica experimentalista, pensei em angariar 10 colaboradores e em estratificá-los por sexo e por área do conhecimento. Depois da entrada em campo, percebi que, na pesquisa qualitativa, a definição da amostra é gradual e está atrelada ao processo de geração e interpretação de dados, além do crescente ou decrescente interesse dos colaboradores em continuar:

A representatividade de uma amostra [na pesquisa qualitativa] não é garantida nem pela amostragem aleatória, nem pela estratificação. Ao contrário disso, selecionam-se indivíduos, grupos, etc., de acordo com seu nível (esperado) de novos *insights* para a teoria em desenvolvimento em relação à situação da elaboração da teoria até então. (FLICK, 2009b, p. 120)

Minha busca por professores que se dispusessem a colaborar começou em meados de julho de 2009. Durante minhas visitas de trabalho nas escolas de Ensino Médio de Ceilândia - DF²⁰, perguntava se alguém se disponibilizava a participar da pesquisa. Minha abordagem era naturalmente “imatura”, pois eu não tinha a menor noção de como convidar as pessoas a colaborar. Também não sabia como me comportar diante do “não” delas, por vezes ficava muito chateada por não conseguir colaboração dos próprios colegas e imaginava que, se conseguisse um professor apenas daqueles 10 com que havia sonhado inicialmente, já estaria muito feliz.

Resolvi conversar com meus amigos que também eram professores e, no início de agosto de 2009, estabeleci meu primeiro contato com dois professores da

²⁰ Região administrativa IX do DF, localizada a 26 km do Plano Piloto.

área de exatas – Física e Matemática – de uma escola de Ceilândia - DF, que se dispuseram a me ajudar. Eles já haviam trabalhado comigo anteriormente. Conversei com eles por telefone, agendamos a primeira visita e observei duas aulas de Matemática e duas aulas de Física no turno vespertino em turmas de 1º ano do Ensino Médio. Fiquei muito feliz.

Levei um bloco de anotações, prestei bastante atenção a tudo que acontecia nas aulas, conversei um pouco com os alunos e com os professores, gravei as aulas após permissão de todos. Já nessas primeiras observações, pude captar muitas diferenças entre as práticas dos dois professores e, conseqüentemente, buscava resposta para elas se eles não tivessem desistido de colaborar. Alegaram que minha presença na sala de aula interferiria no comportamento deles e dos alunos. Uma decepção! Pensei em desistir.

Com incentivo de minha orientadora e de alguns colegas, continuei procurando colaboradores. Em meados de agosto de 2009, conversei com outros amigos que são professores. Uma delas dá aula há muitos anos no Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte (CEMTN), perto de minha casa, e, por intermédio dela, consegui contato com os professores dessa escola.

Minha abordagem mudou. Compareci a uma reunião de coordenação de professores do turno matutino, ela me apresentou e falei brevemente sobre meu projeto, expliquei a metodologia e o tema, enfatizando que eu também sou professora da Secretaria de Educação do DF (SEDF). Alguns tiveram dúvidas com relação ao tema e outros com relação à metodologia. Esclareci que nada seria feito sem consentimento do colaborador, que havia um termo de compromisso a ser lido e assinado pelo colaborador e pela investigadora. Nesse mesmo dia, quatro professores do turno matutino se dispuseram a colaborar e me convidaram para assistir suas aulas.

No início de setembro de 2009, voltei à escola e conversei com o diretor, entreguei-lhe uma carta de apresentação (Cf. Anexo A) e ele prontamente autorizou minha livre circulação na escola, desde que com prévio agendamento com os colegas colaboradores. Conversamos sobre o histórico da escola e ele me passou o Projeto Político Pedagógico de 2009.

Depois disso, fui conversar com a professora de Língua Portuguesa do 3º ano, que foi minha colega no Mestrado, e ela me falou do famoso Projeto Literatura

em Cena, me convidou para assistir um especial que a TV Escola havia feito a respeito e que transmitiria no final de semana. Ela foi uma das pessoas que se disponibilizou a colaborar com esta pesquisa e, por isso, esclareci mais alguns pontos sobre o tema para ela nessa primeira conversa.

Em seguida, comecei as observações. Assisti uma aula de cada um dos quatro professores do turno matutino que se voluntariaram no dia anterior. Desses quatro, apenas uma permitiu que eu continuasse a observação em suas aulas, justamente a professora de Língua Portuguesa.

Decidi conversar com outra professora que trabalha na parte da tarde nessa mesma escola, que também foi minha colega do Mestrado, e ela me apresentou aos professores do vespertino. Procedi da mesma maneira, apresentando o tema, explicando brevemente a metodologia e enfatizando que também sou professora da SEDF.

Três professores se disponibilizaram a ajudar: essa minha colega, professora de Língua Portuguesa, o professor de Sociologia e a professora de Matemática, que eu também já conhecia. No outro dia, iniciei minhas observações na parte da tarde. No CEMTN, as turmas do matutino são de 2º e 3º ano e as do vespertino são de 1º ano.

Após duas semanas de observação exploratória, a professora de Língua Portuguesa do vespertino tirou licença médica. Assim, continuei observando apenas o professor de Sociologia e a professora de Matemática, no vespertino, e a professora de Língua Portuguesa, no matutino. Esse número é razoável já que não há, aqui, tanta preocupação com a generalização, mas com a relativização dos fatos (FLICK, 2009b).

A partir daí, firmamos um termo de compromisso (Cf. Anexo B) em que os três professores concordaram que as aulas poderiam ser gravadas em áudio e combinaram comigo o melhor dia da semana para eu observar. Então, passei a frequentar as aulas semanalmente, nos dias combinados, em outubro de 2009. Nas primeiras aulas, os professores me apresentavam para os alunos, eu conversava com eles e explicava mais ou menos do que se tratava a pesquisa, pedia colaboração para responderem um questionário e me deixarem gravar as aulas, no que fui prontamente atendida. Vencida a etapa de negociação, iniciava-se a pesquisa.

Com essa experiência, percebi que, em primeiro lugar, não é tão fácil convencer os colegas professores a participar de uma pesquisa. Há muitas resistências, tanto de ordem prática – agendas, tarefas, cumprimento de prazos –, quanto de ordem pessoal – receio de ser observado e avaliado. Em segundo lugar, acredito que exista uma ideia preconcebida de que o professor da escola pública não trabalha ou não trabalha bem e isso também gera insegurança neles – “vão me vigiar”. Por fim, muitos professores realmente estão desiludidos, desestimulados e não conseguem, nem querem mudar, portanto o olhar do outro sobre suas práticas pode significar justamente aquilo que eles não querem: o fim da acomodação em que se encontram. Me senti acolhida no CEMTN, tanto pelos professores colaboradores, como pelos alunos.

2.2 A reconstrução do tema

Em vias de vencer o prazo de defesa desta tese, em meados de 2011, eu me encontrava desanimada com o meu trabalho. No fundo, sempre concebi a escola como uma soma de pessoas, como uma comunidade formada por alunos, professores, gestores, pessoal da limpeza, pessoal da segurança e os respectivos familiares. Mas o meu trabalho não traduzia essa minha concepção, pois o tema focava os professores e suas práticas. Eu sentia falta na tese do papel que os alunos tinham neste trabalho. Resolvi pedir prorrogação de prazo de defesa.

O amadurecimento com relação à pesquisa foi crescendo e, nos 45 minutos do segundo tempo, resolvi que, se sou crítica à postura autoritária da escola em relação à distribuição de poderes sobre o conhecimento, como eu poderia assumir postura análoga fazendo uma pesquisa sobre letramentos escolares e considerando apenas os professores em minha análise?

Assim, passei a objetivar uma análise que contemplasse a agência de professores e alunos como construtores dos letramentos escolares. Agora eu tinha novas perguntas norteadoras e uma configuração analítica um pouco diferente da inicial. Fiquei com medo, porque tinha muito pouco tempo, mas percebi que deveria investir nesses novos objetivos.

Como não há tempo de voltar à escola até julho de 2012 – prazo para a defesa –, nem há como conversar com os alunos que participaram da pesquisa

inicialmente, vou utilizar o material de que disponho – notas de campo, questionários, depoimentos, aulas e apresentações no auditório.

A seguir, faço uma descrição detalhada da escola e dos sujeitos da pesquisa para situar o leitor no universo pesquisado. Por questões éticas, os nomes de todos os colaboradores são fictícios.

2.3 A geração de dados

Para atender os objetivos traçados, um único método de pesquisa não seria suficiente, como apontam tendências mais recentes no sentido de se mesclarem métodos qualitativos e quantitativos num desenho (FLICK, 2009a; GÜNTHER, 2006). Portanto, lancei mão da triangulação e os instrumentos auxiliares utilizados nesta pesquisa para coleta de dados foram observação com constituição de notas de campo e gravação de áudio, entrevistas não estruturadas/abertas (Cf. Anexo F), questionários semiabertos (com alunos e professores) (Cf. Anexos C e D), memorial de leitor/escritor (Cf. Anexo E) e grupo focal. O trabalho de geração de dados ocorreu entre setembro e dezembro de 2009 e em março de 2010.

2.3.1 Observação e notas de campo

Denzin (*apud* FLICK, 2009b, p. 207) afirma que a observação participante combina métodos como a análise de documentos, a entrevista, a participação e a observação diretas, a introspecção. Mas o que realmente caracteriza a observação participante numa pesquisa qualitativa é a inserção do pesquisador no meio observado, a partir de uma perspectiva de membro, ao ponto de influenciar e ser influenciado por aquilo/aqueles que observa (FLICK, 2009b, p. 207) e sem julgar os eventos a partir de sua ótica pessoal, mas com base na relativização, como enfatizam estas palavras de Erickson (2004, p. 14-15):

O etnógrafo está consciente de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada. Portanto, observação etnográfica é inerentemente crítica, mas não negativa, necessariamente. [...] Sua posição é aquela do realismo crítico. [...] o observador participativo tenta continuamente ser simultaneamente um estranho e um amigo no ambiente do campo.

Assim, procurei assumir o papel de pesquisadora *insider*, especialmente por também ser professora de Ensino Médio em escola pública. Esse meu papel social contribuiu não só para que minha entrada em campo se desse de forma tranquila, mas também para que eu desenvolvesse o senso de relativização em relação a minha própria prática pedagógica, para que eu visse as relações estabelecidas numa sala de aula de forma um pouco diferente da que eu vejo quando estou no papel de professora e não de pesquisadora.

Também desenvolvi novo olhar sobre o aluno, pois eu sempre me sentava entre eles para observar as aulas. Nesses momentos, pude entender um pouco mais do universo dos adolescentes que, como eu, mas com objetivos diferentes, estão sentados durante o tempo da aula na posição de observadores. Essa posição passiva deve ser revista pela escola, pois os jovens precisam ser levados a assumir o papel de protagonistas na construção do conhecimento, na aprendizagem, na avaliação e na autoavaliação, mas, especialmente, no papel de cidadão crítico e consciente.

Durante as observações, pude perceber que, em determinados momentos, minha presença alterava significativamente o ambiente da sala de aula. Por vezes, eu causava um certo tumulto até me apresentar para a classe. Outras vezes, percebia um aumento da fala monitorada dos professores. Também observei que alguns alunos assumiram uma postura um pouco mais questionadora em relação aos professores. Como acompanhei o desenvolvimento de alguns projetos, percebi mais envolvimento e interesse dos alunos nessas atividades do que nas aulas propriamente ditas.

É importante frisar que eu gravava tudo o que podia em áudio e anotava as informações mais importantes numa caderneta para que eu pudesse selecionar posteriormente os dados para a análise. Com relação ao procedimento de obtenção de dados em observações de campo, Flick (2009b, p. 208-209) aconselha que é importante determinar se serão feitas anotações de campo ou se serão usadas fichas estruturadas de protocolo.

Por um lado, o uso de fichas de protocolo torna o trabalho de observação mais objetivo, pois elas definem concretamente atividades e situações a serem documentadas. Por outro lado, essas fichas limitam a percepção de dados da realidade em observação. De todo modo, optando-se pelas fichas ou pelas notas de campo, “nem todos os aspectos de uma situação podem ser compreendidos (e

anotados) ao mesmo tempo” (FLICK, 2009b, p. 208). Por essa razão, decidi fazer notas de campo.

Nesta pesquisa, procurei seguir as três fases da observação participante descritas por Spradley (*apud* FLICK, 2009b, p. 208), a saber:

1. **observação descritiva:** fase de apreensão da complexidade do campo “para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas”;
2. **observação focalizada:** fase de coleta de informações restritas aos “processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa”;
3. **observação seletiva:** fase final de coleta de dados para “encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa”.

A fase de observação descritiva iniciou-se em setembro de 2009 e foi definida a partir das agendas a mim apresentadas pelos professores colaboradores. Sendo assim, foi eleito um dia na semana para que eu comparecesse às aulas de Matemática e de Sociologia – as quartas-feiras –, e às aulas de Língua Portuguesa eu poderia comparecer a qualquer momento, mas optei por assisti-las nas segundas-feiras.

Essa foi uma fase de adaptação à escola, observação das rotinas, aplicação de questionários, elaboração e organização das questões de pesquisa e das metas para as próximas fases de observação.

Na fase focalizada, além de tomar notas das aulas dos colaboradores, busquei visitar a escola em outros momentos para observar a estrutura, o funcionamento e a gerência de tudo o que acontecia no seu interior. Também participei de coordenações, conversei informalmente com alguns professores e com membros da Direção e doei uma caixa de livros paradidáticos para a biblioteca da escola, momento em que aproveitei para obter informações sobre a utilização daquele espaço por alunos e professores. Todos os procedimentos foram tomados em busca de informações mais precisas para responder às questões e atender os objetivos da pesquisa.

Na fase final de geração de dados, a observação seletiva, em março de 2010, fizemos um grupo focal, eu e os professores colaboradores, e solicitei a eles que me entregassem um memorial de leitor/escritor nesse mesmo dia. Depois, fui convidada pelos colaboradores a observar o planejamento do Aulão Multidisciplinar, um projeto da escola que engloba quase todos os professores de todas as disciplinas do turno vespertino.

Nesse evento, que ocorre mensalmente, os professores trabalham suas disciplinas de acordo com um tema votado por todos e preparam tudo com antecedência, discutem, opinam e o espaço é aberto para concordâncias e discordâncias acerca de todos os passos do Aulão. Estive presente com gravador de áudio e me foi permitido filmar a coordenação e o Aulão. Infelizmente não foi possível, por falta de espaço, apresentar uma análise do Aulão nesta tese.

Essa fase foi um complemento importante para a pesquisa, pois pude confirmar alguns aspectos observados na segunda etapa e complementar a observação sobre aspectos mais gerais do trabalho dos professores para o efetivo desenvolvimento dos letramentos, como atividades interdisciplinares e multidisciplinares promovidas pela escola à luz do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como esse trabalho é organizado coletivamente.

2.3.2 Questionário

Como a amostra desta pesquisa é não probabilística, os questionários não foram aplicados com o intuito de fazer generalizações. O questionário de perguntas mostruário de múltipla escolha (Cf. Anexos C e D) foi utilizado como preparação do projeto de pesquisa e para levantamento de informações gerais a respeito dos colaboradores – professores e alunos do CEMTN – e do(s) ambiente(s) social(s) em que eles circulam. Conforme regras éticas, o cabeçalho explicativo no questionário explicita a instituição da qual faço parte como pesquisadora, o tema da pesquisa, a importância da colaboração, o resguardo do sigilo.

Foi difícil evitar as questões-índices (questões 19, 20, 21 e 22 – Cf. Anexos C e D), pois elas podem fornecer informações importantes sobre convicções, atitudes e crenças dos colaboradores. Um cuidado que procurei tomar foi construir a pergunta de forma a não suscitar reação negativa por parte dos colaboradores.

Interessante ressaltar que, na primeira versão do questionário entregue aos alunos do 1º ano, eles acrescentaram sugestões, que foram acatadas e acrescentadas no formulário para o 2º e o 3º ano, como, por exemplo, na questão 13 (Cf. Figura 2).

Entendi isso como uma atitude colaborativa e como um traço de agência dos alunos, já que eles demonstram a necessidade de redefinição do questionário à realidade e à identidade deles. Assim, posicionam-se como partícipes da pesquisa e demonstram os significados e as funções que a escrita tem em suas vidas fora da escola.



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prezado/a colaborador/a,

Eu sou *Caroline Rodrigues Cardoso*, professora da Secretaria de Educação do DF e estudante da Universidade de Brasília, trabalhando sob orientação da *Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo* numa pesquisa de doutorado denominada *Práticas de letramento de professores do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal*. Sua participação nessa pesquisa é muito importante e totalmente voluntária, portanto sua identidade será preservada, sendo divulgado apenas o que for consentido por você.
Agradeço muito a sua colaboração!

Caroline Rodrigues Cardoso

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO/A ALUNO/A

<p>1. Sigla da sua escola: <u>CEMTRV</u></p> <p>2. Atualmente você cursa qual série do Ensino Médio? <u>1º</u></p> <p>3. Sexo: () Feminino <input checked="" type="checkbox"/> Masculino</p> <p>4. Qual é sua faixa etária? <input checked="" type="checkbox"/> 13 – 15 anos <input type="checkbox"/> 16 – 18 anos <input type="checkbox"/> mais de 18 anos</p> <p>5. Você mora na cidade em que está localizada a sua escola? <input type="checkbox"/> Sim. <input checked="" type="checkbox"/> Não. Em qual cidade? <u>P. SUL</u></p> <p>6. Você tem uma atividade remunerada? <input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____</p> <p>7. Qual é a renda total da sua família? <input type="checkbox"/> Menos de R\$ 465,00 <input type="checkbox"/> Entre R\$ 465,00 e R\$ 930,00 <input type="checkbox"/> Entre R\$ 931,00 e R\$ 1395,00 <input type="checkbox"/> Entre R\$ 1396,00 e R\$ 1860,00 <input checked="" type="checkbox"/> Acima de R\$ 1861,00</p> <p>8. Qual é a escolaridade do seu pai? <input type="checkbox"/> Não lê e não escreve <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input checked="" type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado</p>	<p>9. Qual é a escolaridade da sua mãe? <input type="checkbox"/> Não lê e não escreve <input type="checkbox"/> Lê e escreve <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p>10. Você tem computador em casa? <input checked="" type="checkbox"/> Sim. (passe a pergunta 11) <input type="checkbox"/> Não. (passe a pergunta 12)</p> <p>11. Você tem acesso à internet em casa? <input checked="" type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>12. Você tem o costume de ler? <input type="checkbox"/> Não. (passe para a pergunta 13) <input checked="" type="checkbox"/> Sim. (passe para a pergunta 14)</p> <p>13. O que você costuma ler? <input type="checkbox"/> Jornal <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Livro literário <input type="checkbox"/> Livro técnico <input type="checkbox"/> História em quadrinhos <input type="checkbox"/> Bíblia <input type="checkbox"/> Panfletos <input type="checkbox"/> Textos da internet <input checked="" type="checkbox"/> <u>legendas de filme</u></p>
--	--

FIGURA 2: Formulário da 1ª versão de questionário

2.3.3 Entrevistas

O que define este tópico é que ele vai reforçar o hibridismo metodológico que caracteriza esta pesquisa. Tracei dois objetivos fundamentais para realizar dois tipos de entrevistas. O primeiro objetivo era obter elementos acerca das práticas de letramentos dos colaboradores, além de sanar dúvidas relativas à observação. Nesse caso, optei por entrevistas etnográficas com notas de campo. O segundo objetivo era ampliar o perfil feito a partir do questionário e do memorial, além de corroborar ou não a consciência sobre as próprias práticas de letramentos. Nesse caso, optei por fazer uma entrevista individual com um roteiro semiestruturado e gravação de áudio.

A entrevista etnográfica é um momento em que o pesquisador aproveita algum evento em andamento ou que acaba de ser finalizado para fazer ao(s) colaborador(es) algumas perguntas que ali surgiram. São ocasiões em que pode surgir alguma descoberta importante a partir da intuição momentânea do pesquisador. Cada ocasião dessas que surgia, eu tomava nota ou, se o gravador ainda estivesse por perto, gravava um áudio da conversa. Geralmente eram diálogos rápidos, buscando esclarecimento de algum ponto nebuloso da observação ou sobre algum tópico surgido de eventos que estavam ocorrendo naquele momento.

Um exemplo de entrevista etnográfica foi a que tive com o Diretor da escola, num dia em que cheguei mais cedo para a observação e estava sozinha na sala dos professores. Ele apareceu e conversamos por alguns instantes suficientes para eu tomar nota de várias informações importantes sobre a escola, sobre os professores, sobre os alunos e para pegar o Projeto Político Pedagógico de 2009.

Outro momento importante de entrevistas etnográficas foi com os estudantes no término das apresentações das peças do Literatura em Cena, projeto desenvolvido com os alunos do 3º ano. Eu entrevistei os alunos participantes das peças para saber as impressões sobre o projeto, o que mais gostaram nos livros-base para a montagem da peça, as dificuldades e as sugestões que eles gostariam de dar para melhorar o projeto e, principalmente, se gostariam que o projeto acabasse. Considero essas entrevistas como depoimentos curtos.

Pode-se afirmar, então, que as entrevistas etnográficas se dão informalmente como “uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador lentamente introduz novos elementos para auxiliar informantes a responderem como informantes”

(SPRADLEY *apud* FLICK, 2009b, p. 159) ou, como ressalta Erickson (2004, p. 17), “a entrevista é feita menos formalmente do que em outras abordagens que não empregam observação participativa extensiva como fonte principal de dados”. Assim, esse tipo de entrevista é um complemento à observação participante.

Para a condução das entrevistas semiestruturadas, marquei horário com os professores individualmente, no momento de coordenação, expliquei o que seria a entrevista e tentei criar uma atmosfera de liberdade para não parecer uma situação totalmente nova e formal demais. Criei um guia com tópicos ligados ao que já havia observado nas aulas deles e também aos conceitos-chave que estou investigando, mas com o cuidado de não ser rígida e presa aos tópicos, deixando o entrevistado à vontade para responder às perguntas livremente e até mesmo para falar sobre tópicos relevantes para ele, sem fugir do tema da pesquisa.

2.3.4 Grupo focal

Como parte de meu retorno à escola em março de 2010 para dar continuidade a esta pesquisa, realizamos um grupo focal, que, segundo Flick (2009a, p. 114), é adequado “quando se quer estudar a interação em um grupo, em relação a um tema específico” ou “para analisar e comparar como um conjunto de pessoas discute um tema”.

Assim, em complemento às entrevistas individuais, optei pelo grupo focal, porque ele promove uma análise da forma como o grupo se posiciona em relação ao tema em pauta e como as pessoas do grupo negociam esses posicionamentos. O tema geral em pauta eram os letramentos e o objetivo era analisar como os grupos (re)conhecem a construção dos letramentos na escola e fora dela.

Com os professores a reunião foi em março de 2010 e propus inicialmente três locais e três horários alternativos de encontro já que os três colaboradores precisavam estar juntos e dois deles trabalham no vespertino e uma, no matutino. O acordo foi que nos encontraríamos no intervalo entre 12h e 13h, do dia 14 de abril de 2010, na sala de coordenação de professores. Esse horário foi escolhido pelos próprios professores, em comum acordo, mesmo sendo um horário de almoço, ou seja, teríamos um tempo apertado, cronometrado para realizar o grupo focal.

Destaco isso como um ponto negativo, pois a fome e a obrigação de entrar em sala de aula às 13h15 podem ter comprometido um pouco a discussão pela

ansiedade, pelo desânimo e pelo cansaço que a fome provoca. Mesmo com essas ressalvas, nos encontramos no horário estipulado, com exceção da professora de Matemática, que se atrasou uns 15 minutos.

Por conta do apertado espaço de tempo para a discussão, demos início ao grupo focal, mesmo com a ausência de Lilavati. Utilizei como estímulo o curta-metragem *Vida Maria*²¹, com duração de 9 minutos, escrito e dirigido por Márcio Ramos, e o texto motivador *Educação e política – sobre o conceito de letramento*, de Luiz Percival Leme Britto, entregue aos colaboradores 15 dias antes, com a orientação de que lessem para nossa discussão em grupo. Nesse mesmo momento, receberam também uma solicitação de construção de um memorial de leitor/escritor (Cf. Anexo E) a ser entregue no dia do grupo focal. Apenas o professor de Sociologia não o entregou.

A escolha dos estímulos baseou-se na tentativa de direcionar a discussão, como prevê Flick (2009b, p. 188), para que os participantes não fugissem ao objetivo da realização do grupo focal e para que fossem verbalizadas opiniões, críticas, sensações e sugestões a respeito do tema.

2.3.5 Memorial

A narrativa autobiográfica em forma de memorial permite ao narrador a liberdade de pensar e de refletir sobre si, independentemente da figura *in praesentia* do seu interlocutor. Geralmente, nesse tipo de retrospectiva, “os eventos da história de vida são relatados, por princípio, na forma como foram vivenciados pelo narrador enquanto ator” (SCHUTZE *apud* FLICK, 2009b, p. 167) e, como enfatiza Passeggi (2006, p. 66), “Nos memoriais, cada autor desconstrói e reconstrói representações desse universo cultural [referindo-se à vida acadêmica], numa articulação dialética entre situação pessoal e estrutura institucional”.

O objetivo para solicitação do memorial de leitor/escritor de cada um dos colaboradores era a apropriação de versões mais ricas de eventos e experiências vivenciados por eles no que se refere ao desenvolvimento de seus letramentos ao longo da vida até o presente momento e, também, examinar a forma como cada colaborador lida com a modalidade escrita da língua. Além disso, considero que

²¹ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=kwx0zmv2s0k>>.

narrar a própria história de leitor/escritor em forma de memorial seria uma maneira de levá-los a uma reflexão subjetiva e autoformativa, pois “assume-se o risco de colocar em jogo nessa tarefa a imagem de si, a imagem que os outros fazem de si, a imagem de si para si mesmo” (PASSEGGI, 2006, p. 71).

Os memoriais contribuíram imensamente para a construção do perfil dos colaboradores e para as discussões no grupo focal. Esses documentos são muito úteis na fase de análise de dados, pois “As histórias de vida permitem a observação de como as experiências de transformação vão sendo geradas e compreendidas, e se revelam como um material ‘perfeito’ para apreender os segredos da historicidade do sujeito” (PASSEGGI, 2006, p. 75), ou seja, são relatos ricos em informações sobre a construção empírica da história de vida acadêmica e profissional dos colaboradores, além de fornecer pistas acerca da relação entre o colaborador e a modalidade escrita da língua.

Agora passemos à apresentação do contexto escolar, extraescolar e do perfil dos colaboradores.

2.4 O extramuros da escola

A escola onde foi realizada esta pesquisa é o Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte (CEMTN), localizado na QNC, área especial 1 a 3, Samdu Norte (Cf. Figura 3), uma área estratégica de Taguatinga, região administrativa III do Distrito Federal.

Taguatinga é uma senhorinha de 54 anos, fundada em 5 de junho de 1958. Foi construída onde era a fazenda Taguatinga para abrigar os operários da construção de Brasília. Há especulações sobre a etimologia da palavra Taguatinga, de origem indígena. Segundo alguns, ela significa ‘barro branco’. Oficialmente consideram o significado ‘ave branca’, que deu origem à bandeira da cidade (Cf. Figura 4).

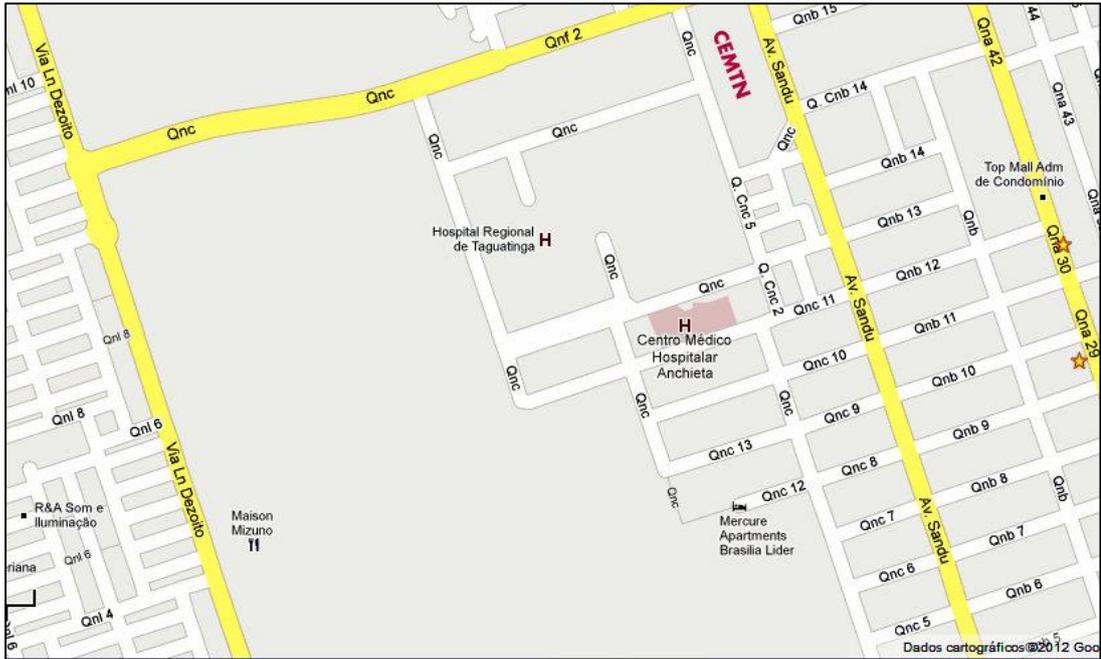


FIGURA 3: Localização do CEMTN
Fonte: *Google Maps*



FIGURA 4: Bandeira de Taguatinga
Fonte: *Wikipedia*

Taguatinga localiza-se a 19 km ao Sul do Plano Piloto (Cf. Figura 5), numa área de 121,34 km². Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) (DISTRITO FEDERAL, 2011), a cidade é habitada por

221.909 mil pessoas, das quais 48,2% nasceram no DF. A distribuição dos taguatingueses por faixa etária é a seguinte: 16,4% têm até 14 anos, 65,3% estão entre os 15 e os 59 anos e 18,3% estão na faixa etária acima dos 60 anos.



FIGURA 5: Localização de Taguatinga, RA III do DF
 fonte: *Mapas-DF*

Em relação à escolaridade, a cidade tem 29,2% de estudantes, distribuídos quase que igualmente entre escolas públicas (15,7%) e privadas (13,5%). 70,8% da população não estudam, 1,4% são analfabetos (mais ou menos três mil pessoas), 6,4% terminaram o Ensino Fundamental, 24,3% terminaram o Ensino Médio, 15,5% terminaram o Ensino Superior, 1,6% são especialistas, 0,2% são mestres e 0,1% são doutores.

No tocante à renda e emprego, 41,7% da população estão empregados, 4,1% estão desempregados, 14,1% são aposentados. Entre os que trabalham, 28,7% são comerciários e 22,8% são servidores públicos. A renda domiciliar média da população da cidade é de R\$ 4 359,00, em torno de 8,5 salários-mínimos, e a renda per capita é de R\$ 1 465,00, em torno de 2,9 salários-mínimos²².

²² Todos os dados demográficos foram obtidos da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2010/2011, disponíveis em <<http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000600.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

O resumo da demografia taguatinguense demonstra que a população economicamente ativa é a de maior percentual, o desemprego é baixo e a maior parte dos moradores completou o Ensino Médio. Entretanto, há um altíssimo percentual de pessoas que não estudam e um pequeno percentual de analfabetos.

Os limites geográficos de Taguatinga são as cidades de Ceilândia, Samambaia, Brazlândia, Vicente Pires, Águas Claras e Riacho Fundo, que, juntas, formam um complexo metropolitano de mais ou menos 1 milhão de habitantes. A cidade é considerada a capital econômica do DF, pois apresenta indústria e comércio desenvolvidos, sendo uma das mais ricas do DF e independente de Brasília (Cf. Figura 6).



FIGURA 6: Cenas de Taguatinga
Fonte: *Wikipedia e Skyscrapercity*

A vida cultural em Taguatinga é agitada, com o funcionamento de 13 salas de cinema, quatro teatros, dois *shoppings centers*, um estádio de futebol, algumas praças, três parques, várias bibliotecas públicas, além de muitos bares, restaurantes e boates. A cidade conta também com a Academia Taguatinguense de Letras (ATL), desde 5 de julho de 1986, cujo patrono é Castro Alves. A ATL tem 40 membros e funciona no Centro Cultural Teatro da Praça, no centro da cidade.

Taguatinga também é celeiro de grandes desportistas como Joaquim Cruz (atletismo), Leila Barros e Ricarda Lima (voleibol), Marcelo Tigre (lutador de vale tudo), Marcelo Côrtes Villar (jiu-jitsu e judô), Sandra Regina Feitosa e Heder Silva (judô), Gilberto de Jesus (handebol), Jorge Gonçalves (taekwondo), Edmar “banana” e Kaká (futebol).

Com relação à estrutura educacional, a cidade conta com mais ou menos 123 instituições de ensino básico – 63 escolas públicas (sendo 59 urbanas e quatro rurais) e mais de 60 escolas privadas – e com pelo menos 10 faculdades e uma universidade privada. As escolas públicas estão subordinadas à Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga (DRET) da SEDF, formada por nove escolas de Ensino Médio (quatro CEM e cinco Ced), 13 de Ensino Fundamental terceiro e quarto ciclos, 33 de Ensino Fundamental primeiro e segundo ciclos, cinco de Educação Infantil, uma de Ensino Especial, uma de Atenção Integral à Criança e um Centro Interescolar de Línguas²³ (DISTRITO FEDERAL, 2010).

2.5 O intramuros da escola

O CEMTN (Cf. Figura 7) é uma escola pública de Ensino Médio vinculada à DRET. Foi fundada em 9 de abril de 1963 para oferecer o curso ginásial, atual Ensino Fundamental segundo ciclo, nos turnos matutino e vespertino. Em 1964, passou a funcionar também no noturno. Em 1968, passou a oferecer o segundo grau, atual Ensino Médio, e o curso Profissionalizante de Técnico em Edificações.

No início da década de 70, foram implantados muitos cursos técnicos no então Colégio de Taguatinga Norte (CTN): Meteorologia, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Comércio e Propaganda, Turismo, Prótese Dentária e Sanitarismo. No início da década de 80, a escola passa por reformas em sua estrutura física e é considerada a mais bem equipada de Taguatinga. Em meados dos anos 80 e início dos anos 90, os cursos técnicos foram sendo extintos e, em 2000, por meio de portaria da SEDF, a escola passou a ser designada como Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte, atendendo exclusivamente a demanda do Ensino Médio.

²³ Dados disponíveis em <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000376.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2010.

A partir de então, foi implantada a jornada ampliada para os professores, com coordenações coletivas e por áreas curriculares, seguindo as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), o que, segundo o Projeto Político-Pedagógico (CEMTN, 2009), possibilitou o desenvolvimento conjunto de atividades, planejamentos, discussões, ações e avaliações.

Administrativamente, a escola é norteadada pelos princípios da gestão compartilhada, prevista na política para educação no DF, quadriênio 2007-2010, que preconiza a responsabilidade e o compromisso de todos os agentes da escola com a Educação.



FIGURA 7: Cenas do CEMTN
Fotos e montagem da pesquisadora

Em 2005, a escola foi premiada pelo desenvolvimento do *Projeto Aluno Cidadão* (1º lugar na DRET e 2º lugar na SEDF) e ficou entre os 26 melhores trabalhos do *Projeto Fiat – Tesouros do Brasil*. Em 2008, a média do Ensino Médio

regular do CEMTN no ENEM foi 56,29²⁴. Segundo relatos de muitos professores, vários alunos da escola já foram aprovados em vestibulares de universidades públicas renomadas e no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB, alguns antes de concluírem o 3º ano.

Segundo o PPP 2009, são previstos oitos projetos especiais para desenvolvimento ao longo do ano letivo, concebidos, planejados e avaliados a partir do diagnóstico das necessidades formativas dos alunos (CEMTN, 2009): Aulão Multidisciplinar, Feira das Profissões, Aluno Cidadão, Literatura em Cena, Mostra Científica, Re-significando o conhecimento linguístico e matemático, OlimCEMTN e Mostra artístico-científico-cultural. A Figura 8, a seguir, mostra alguns desses eventos que ocorreram na escola em 2009.



FIGURA 8: Projetos desenvolvidos no CEMTN²⁵

O CEMTN oferece as três séries do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos, no noturno, num espaço físico constituído de 20 salas de aula (salas-ambientes equipadas com armários e quadros

²⁴ Notas Médias do Enem por Município e por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2008. Dado do INEP disponível em: <<http://sistemasenem.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

²⁵ Fotos cedidas pela professora de língua portuguesa.

de giz e de pincel), quatro laboratórios (Física, Química, Biologia e Informática), uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma mecanografia, uma sala de recursos visuais, uma sala de direção, uma sala da vice-direção, uma sala multiuso, uma sala para supervisão pedagógica, uma sala para supervisão administrativa, uma sala para o grêmio estudantil, uma quadra poliesportiva, um depósito, uma sala de educação física, uma sala de artes, um auditório e uma cantina, conforme mostra a Figura 9 a seguir.

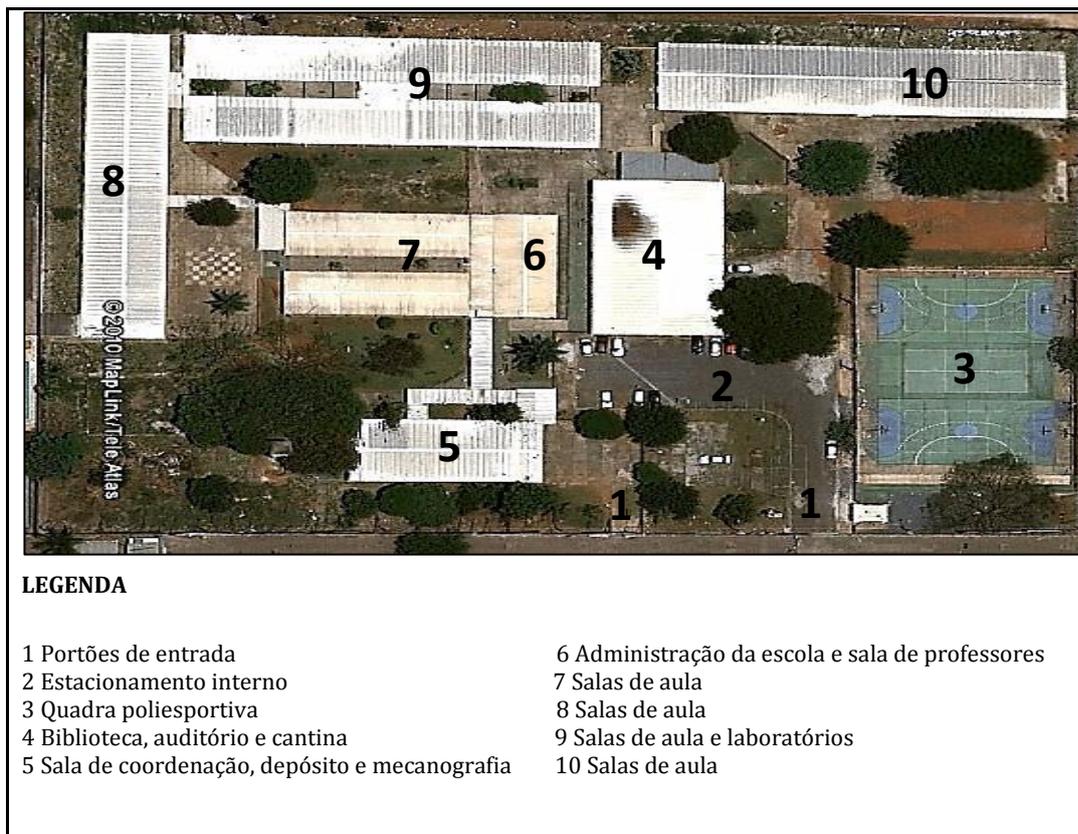


FIGURA 9: Estrutura física do CEMTN

Fonte: *Google Maps*

No CEMTN, os turnos são organizados em blocos de três aulas duplas com intervalo entre cada bloco. A escola optou pela criação das salas ambientes. Assim, o professor pode organizar um armário com chave para guardar diversos livros e materiais de sua área, bem como utilizar recursos extras já prontos em sua sala, tais como livros, dicionários, mapas, microscópios, gravuras, TV e DVD, *Datashow*, ou seja, há uma grande possibilidade de especialização daquele ambiente de acordo com a disciplina do professor responsável por ele. O aluno é beneficiado pela interação com materiais e recursos pedagógicos diferenciados, além de poder ser

convidado pelo professor a ajudar na organização e no planejamento do uso desses materiais.

A escola atende alunos das cidades de Ceilândia, Samambaia, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Santa Maria, Águas Lindas de Goiás e Taguatinga, o que a caracteriza, segundo o PPP 2009, “como uma instituição com rica diversidade sócio-econômica-cultural”.

2.6 Perfil dos colaboradores

Os colaboradores desta pesquisa são algumas turmas que observei e três professores²⁶: de Língua Portuguesa, Bibi Ferreira²⁷; de Sociologia, Max Weber²⁸ e de Matemática, Lilavati²⁹. A seguir, apresento um breve perfil desses colaboradores feito, essencialmente, com base nos questionários e no memorial de leitor/escritor.

2.6.1 Os alunos

No caso dos alunos, o perfil será mais geral, já que não selecionei um grupo específico de poucos alunos para colaborar e verifiquei as turmas como um todo. No capítulo quatro, será traçado um perfil mais detalhado de leitor e de escritor dos alunos do CEMTN.

Segundo o PPP (CEMTN, 2009, p. 16), o CEMTN é uma escola que atende alunos de várias cidades do Distrito Federal, mas a maioria deles mora em Taguatinga. Samambaia apresentou-se com a segunda maior concentração de alunos nas turmas colaboradoras. Responder o questionário era um ato voluntário e anônimo. Ele foi aplicado em três turmas, uma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano. Todos os resultados estão tabulados na Tabela 4.

²⁶ Os nomes dos professores são mantidos em sigilo e optei por usar nomes de figuras ilustres da história.

²⁷ Bibi Ferreira (1922-) é uma atriz, cantora, compositora e diretora brasileira. Escolhi esse nome porque a professora de Língua Portuguesa afirma que gostaria de ser atriz, então, resolvi fazer essa homenagem à grande atriz carioca. (Fonte: Wikipedia)

²⁸ Max Weber (1864-1920) foi um intelectual, jurista e economista alemão. Um dos fundadores da Sociologia moderna. (Fonte: Wikipedia)

²⁹ Lilavati é um nome indiano que quer dizer Graciosa. É título do livro mais famoso do matemático indiano Bhaskara Askaria ou Bhaskara II, que tratava de problemas elementares de aritmética, geometria plana e combinatória. (Fonte: Wikipedia)

TABELA 4: Resultados do questionário aplicado para os alunos do CEMTN

	ALTERNATIVAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Sexo	Feminino	20	16	10
	Masculino	14	18	12
Faixa etária	13 a 15	33	1	34
	16 a 18	1	33	22
Local de moradia	Taguatinga	19	14	10
	Outra cidade	15	20	12
Exerce atividade remunerada	Não	31	31	18
	Sim	3	3	4
Renda familiar	Menos de R\$ 930,00	5	2	3
	Entre R\$ 931,00 e R\$ 1860,00	13	12	11
	Mais de R\$ 1861,00	15	14	6
	Não sei	1	6	2
Escolaridade do pai	Não lê e não escreve	-	-	-
	Ensino Fundamental	12	6	7
	Ensino Médio	11	18	11
	Superior	8	7	3
	Especialização	-	-	-
	Mestrado	-	-	-
	Doutorado	-	-	-
Escolaridade da mãe	Não lê e não escreve	-	-	-
	Ensino Fundamental	5	6	4
	Ensino Médio	23	16	13
	Superior	6	7	4
	Especialização	-	2	-
	Mestrado	-	3	-
	Doutorado	-	-	-
Tem computador em casa	Não	4	4	2
	Sim	30	30	20
Tem acesso à internet em casa	Não	2	5	4
	Sim	23	29	16
Costuma ler	Não	6	10	2
	Sim	26	23	20
O que costuma ler	Jornal	9	14	11
	Revista	13	19	14
	Livro literário	14	17	13
	Livro técnico	1	1	2
	História em quadrinhos	9	9	6
	Bíblia	14	17	2
	Panfletos	6	7	5
	Textos da internet	16	21	16
	Legenda de anime*	1	-	-
	Ficção científica*	-	1	-
	Mangá*	-	1	1
Principal fonte de informação	TV	24	25	19
	Rádio	2	3	4
	Internet	20	28	17
	Jornal	4	9	5
	Revista	6	8	3
	Escola*	1	-	-
	Colegas de classe*	-	1	-
Costuma escrever	Não	1	5	4
	Sim	33	29	17

Em que situações escreve	SMS	12	18	10
	Tarefas da escola	26	27	12
	<i>Blog</i>	5	3	3
	<i>Orkut, MSN</i>	20	29	16
	<i>E-mail</i>	12	18	14
	Carta	6	4	4
	Música*	3	-	-
	Poemas*	1	-	-
	Crônicas*	1	-	-
	Resumos de coisas que leio*	1	-	-
	Textos próprios*	1	-	-
	Textos sobre jogos*	-	1	-
	Website/fóruns*	-	1	-
	Histórias <i>fanfic</i> *	-	1	-
Principais dificuldades com a escrita	Ter ideias	5	7	3
	Organizar as ideias	14	14	10
	O tipo de texto a produzir	4	2	3
	O contexto de produção	3	2	1
	A gramática	9	13	7
	O interlocutor (quem vai ler)	3	2	1
	A criatividade	7	7	-
	O veículo de circulação do texto	1	4	1
	O assunto	2	3	2
	Não tenho dificuldades	1	4	2
Um bom texto se caracteriza	Pelo assunto	19	19	10
	Pela organização das ideias	14	13	6
	Pela argumentação	12	7	6
	Pela gramática	2	3	3
	Pela criatividade	18	14	6
	Pelo estilo do autor	1	3	2
	Pela visão crítica do autor	5	2	3
	Pela visão crítica do leitor	1	1	-
	Pelo nível de conhecimento do leitor	6	6	4
Matéria preferida na escola	Geografia	2	3	1
	Filosofia	-	-	5
	Matemática	7	8	1
	Artes	2	3	1
	História	1	7	2
	Gramática	3	-	-
	Química	-	2	1
	Biologia	11	2	5
	Produção textual	1	2	-
	Língua estrangeira - Inglês	4	2	1
	Física	12	2	2
	Literatura	5	4	4
	Educação Física	2	8	3
	Sociologia	5	-	-
O que caracteriza um bom professor	Simpatia	18	11	10
	Formação	3	7	3
	Exigência	4	4	4
	Disciplina	10	6	3
	Didática	4	6	2
	Paciência	9	2	4
	Explicações fundamentadas	11	15	11
	Amizade	10	3	1
	Aulas planejadas	7	13	2
	Projetos com os alunos	7	8	4
	Inteligência	5	4	6

O que caracteriza uma boa escola	Assiduidade	-	1	1
	Aulas dinâmicas	17	18	10
	Ser pública	5	2	-
	Ser privada	1	-	-
	A infraestrutura	22	23	17
	A estrutura humana	18	18	13
	A comunidade escolar	3	1	2
	A formação dos professores	8	5	6
	Os índices do ENEM e do PAS	7	8	6
	A administração da escola	3	4	4
	Os professores	6	11	7
	Os alunos	9	6	1
	Os projetos da escola	9	8	1
	Os colegas da escola	3	5	-
A localização	3	-	2	

*Alternativas acrescentadas pelos alunos.

34 alunos do 1º ano, 34 do 2º e 22 do 3º responderam o questionário. Então, um total de 90 alunos respondeu o questionário. Destes, apenas 1 aluno está fora da faixa etária idade-série no 1º ano e 1 no 2º ano.

Das turmas colaboradoras, a de 1º ano concentra mais meninas. As de 2º e 3º concentram mais meninos. A renda familiar desses alunos concentra-se na faixa entre R\$ 931,00 e R\$ 1.860,00 e poucos alunos trabalham: dos 10 que afirmaram exercer atividade remunerada, nove são estagiários.

Em 2009, havia 800 alunos matriculados na escola no turno matutino e 822 alunos matriculados no turno vespertino, excetuam-se para fins desta análise os alunos da correção de fluxo (Cf. Tabela 5).

TABELA 5: Número de turmas e alunos no CEMTN em 2009

MATUTINO			VESPERTINO		
Série	Turmas	Nº de alunos	Série	Turmas	Nº de alunos
1ª série:	—	—	1ª série:	14	660
2ª série:	9	378	2ª série:	04	121
3ª série:	10	381	3ª série:	—	—
Correção de fluxo	01	41	Correção de fluxo	01	41
Total	20	800	Total	19	822

Fonte: PPP CEMTN (2009, p. 16) adaptado

2.6.2 Os professores

São colaboradores diretos desta pesquisa três professores do CEMTN: uma de Língua Portuguesa, um de Sociologia e uma de Matemática, cujos perfis são descritos a seguir com base nos memoriais, nas entrevistas e nos questionários. Optei por utilizar nomes de figuras ilustres da história, mesmo tendo recebido autorização dos professores para divulgar seus nomes.

2.6.2.1 Lilavati: a professora de Matemática

"Eu tenho na memória não são os meus professores de matemática, são os meus professores de língua portuguesa. E a gente lia muito. Eu lia muito. Eu adorava ler. Era uma fuga boa, né? Eu era pobre, então, quando lia, ia pra tudo quanto é tipo de mundo. E era muito bom. Ler pra mim é essencial, fundamental. Se eu não estiver lendo algum livro, eu fico meio assim... Parece que eu tô deixando de fazer alguma coisa."

Lilavati (entrevista)



FIGURA 10: Aula de Matemática

Lilavati é mineira e tem mais de 45 anos de idade. É espírita praticante. Mora perto do CEMTN com seus dois filhos e falta pouco tempo para se aposentar.

Conta que aprendeu a ler “com um livro sobre circo” e não parou mais de ler. Fala de sua dificuldade em distinguir o -s e o -r em final de palavra quando estava aprendendo a escrever. Ainda revisa seus textos até hoje por conta desse episódio. Segundo ela, os pais estudaram até a 2ª série do ensino fundamental e cita-os como seus grandes exemplos de leitores.

Afirma que, por ser de uma família de poucos recursos, mas por morar numa cidade do interior de Minas Gerais, teve acesso a muitos livros por meio da biblioteca da escola e, nessa época, leu obras de autores consagrados como José de Alencar, José Lins do Rego, José Mauro de Vasconcelos, Monteiro Lobato e os irmãos Grimm. Relembra como leituras marcantes de infância *Sofia, a desastrada*, da Condessa de Ségur, e *O jacarezinho egoísta*, de Chloris Arruda de Araujo. E, como leitura preferida, cita *Cinderela*, de Charles Perrault. Alega que sempre gostou muito de ficção científica, mas que lia “tudo que mandavam e que não mandavam também”.

Hoje em dia, ela não consegue se imaginar “passando uma semana sem estar lendo um livro” e o escolhe suas leituras “pela resenha, pelo título ou por indicação”. Seu gosto é pelos de “drama, ficção que parece verdade, aventura policial e livros espíritas sérios” e prefere não ler “livro que trata de nazismo e escravidão, mesmo que sejam superelogiados pela crítica ou pelos amigos”.

Com relação à escrita, Lilavati revela que nunca teve a melhor redação da turma, mas também nunca foi a pior, porque sempre escreveu “direito” e teve “facilidade de articular as ideias”. Ela afirma que, nos últimos anos, quase não escreve, que prefere falar, porque “o meu pensamento é mais rápido que minha mão e, por isso, escrever, às vezes, é chato. Limita o que eu quero dizer. Falta a entonação ou a ênfase necessária”.

Para ela, “ler e escrever nunca foram problema”. Ela se considera uma “leitora razoável, com um gosto particular para ler” e não gosta de ouvir críticas dos livros que lê, nem de ver filmes baseados neles, pois considera que, geralmente, sua imaginação “não corresponde à do roteirista do filme”. A professora de matemática relata que sente muito que “livros tenham preços proibitivos para tanta gente” e que fica triste por constatar que seus filhos não têm o mesmo gosto que ela tem pela leitura.

Lilavati veio para Brasília em 1979, quando estava cursando a 2ª série do ensino médio na escola pública. Alega que o ensino em sua cidade era muito mais “difícil” do que o de Brasília, mesmo sendo de escola pública. Foi fazer o Curso Normal, porque só havia duas opções na cidade dela: científico, atual ensino médio regular, e normal, o extinto curso magistério. O caminho natural foi seguir a

carreira de professora, trabalhando em escolas privadas e depois em escolas públicas com turmas de 1^a a 4^a série.

Ela chegou a pensar em cursar Letras na graduação, mas desistiu, porque não queria “estudar latim e/ou inglês”. Preferiu fazer matemática por “ser um código mais simples, apesar de necessitar de muita leitura e interpretação” e se formou em 1986. Continuou os estudos por meio de cursos de especialização e de formação continuada na sua área de formação, depois, fez mestrado em Educação sobre o tema a escolha profissional dos alunos. Segundo ela, a escolha pelo mestrado em Educação se deu pela curiosidade em entender “alguns nós da Educação, por que que algumas coisas não funcionam dentro de uma escola”.

Para Lilavati, um bom texto se caracteriza pela organização das ideias e pela argumentação; um bom professor se caracteriza pela didática e pelas explicações fundamentadas e uma boa escola se caracteriza pela estrutura humana.

2.6.2.2 Bibi Ferreira: a professora de língua portuguesa

“Eu sempre tive um respeito e uma admiração muito grande por professor. Eu era apelidada de puxa-saco essas coisas assim, né? E eu sempre gostei muito de escola. Acho que por ser sozinha, filha única, sempre essa atração pelo estudo. A escola sempre me fascinou.”

Bibi Ferreira (em entrevista)



FIGURA 11: Aula de Língua Portuguesa

Bibi Ferreira é brasileira, está na faixa etária entre 36 e 40 anos de idade, é casada e tem duas filhas adolescentes. Ela mora perto do CEMTN, frequenta a Igreja Adventista de Taguatinga, na qual participa de vários departamentos, mas não exerce cargo de liderança.

Alega ter tido uma infância com poucos recursos, mas com acesso à leitura, especialmente da Bíblia. Cita como lembranças de leituras *O caso da borboleta Atíria*, de Lúcia Machado de Almeida, *Meu pé de laranja lima* e *Coração de vidro*, ambos de José Mauro de Vasconcelos. Começou a frequentar a escola pública em Brazlândia, onde foi alfabetizada. Depois, veio morar em Taguatinga e foi estudar no Centro de Ensino Fundamental 06 de Taguatinga Norte (CEF 06), que, segundo ela, era uma escola muito boa. Lá ela estudou até a 6ª série, quando foi para a Escola Adventista de Taguatinga, ficando até a 8ª série.

Por ocasião de uma mudança para Ceilândia com a mãe, foi estudar na Escola Normal de Ceilândia (ENC), e classifica essa experiência como “riquíssima, fantástica e inesquecível”. Ela cita vários professores de língua portuguesa, hoje famosos donos de cursos de português na cidade, que estudaram com ela nessa época. Também foi nessa época que, por indicação do professor de português, leu *Madame Bovary*³⁰, de Gustave Flaubert. cursou Letras na UnB na década de 90, onde futuramente faria o mestrado. Segundo ela, sempre foi aluna estudiosa e tirava boas notas.

Há cinco anos ela é mestre em linguística pela UnB com estudo sobre o discurso da avaliação formativa no ensino de língua portuguesa e as identidades dos alunos, embasada pela Análise de Discurso. Afirma gostar muito de trabalhar como professora no CEMTN, onde está desde 1998, especialmente nas turmas de 3º ano, pois sua grande paixão na escola é orientar o projeto Literatura em Cena, voltado para literatura e artes.

Por conta do projeto, Bibi Ferreira lê diversos livros, de autores brasileiros e estrangeiros, por ano. Além dos livros do projeto e da Bíblia, ela lê jornais, revistas e histórias em quadrinhos. Também tem acesso à internet e é no meio virtual que

³⁰ Madame Bovary é um romance de Gustave Flaubert, publicado na França em 1857. O tema principal do livro é o adultério e, por isso, causou grande furor na sociedade puritana da época, levando o autor a ser julgado pelo crime de ofensa à moral e à religião. (Fonte: Wikipedia)

ela escreve - envia recados nas redes sociais e *e-mails*. Diz que também escreve textos para serem usados com os alunos.

Bibi Ferreira afirma não ter dificuldades com a escrita e considera que um bom texto se caracteriza pela criatividade e pela visão crítica do autor. Para ela, o que caracteriza um bom professor é a formação e a didática. Uma boa escola, segundo a professora de língua portuguesa é caracterizada pela infraestrutura e pelos recursos humanos.

2.6.2.3 Max Weber: o professor de sociologia

“Ser professor pra mim é uma escolha. A minha visão de sucesso não é só financeira. Eu me considero um cara de extremo sucesso, porque eu sou feliz onde eu trabalho.”

Max Weber (em entrevista)



FIGURA 12: Aula de Sociologia

Max Weber é brasileiro, está na faixa etária entre 36 e 40 anos, é casado e tem uma filha. Mora em Taguatinga. Não cita sua religião. O pai cursou o ensino fundamental e exercia cargo técnico; a mãe cursou o ensino superior e era professora e os dois costumavam contar histórias para ele e os irmãos. Cita a troca de livros com os irmãos e a relação simbólica da espera pelo livro quando era participante do Círculo do Livro na sua infância.

Ele estudou a vida toda em escola pública e considera que teve uma formação positiva. Foi na época da Escola Normal que decidiu continuar no magistério por influência de uma professora de língua portuguesa que discutia

política e o ensinou a prestar atenção a essas questões (era época da ditadura militar). Então, graduou-se em matemática, licenciatura curta; em pedagogia, licenciatura plena; e em ciências sociais. Fez pós-graduação em alfabetização de adultos e mestrado em epistemologia genética. É professor da SEEDF há 20 anos.

Ele considera que a cultura da leitura na cidade de Taguatinga é alimentada pelas bibliotecas das escolas públicas e cita o exemplo da Escola Classe 18 (EC 18), em que sua filha estudava, como um grande polo de incentivo à leitura. Ele também cita uma biblioteca pública na QNJ/QNL, a Biblioteca Pública Machado de Assis e a Biblioteca Dorina Nowill³¹, estas duas últimas localizadas no Centro Cultural Teatro da Praça no centro de Taguatinga. Para ele, graças à escola pública, à sala de leitura e ao Projeto Reinventando a Biblioteca (Racumim e Racutia)³² da EC 18, a filha dele é uma leitora voraz e desenvolveu a cultura da leitura.

Como obras importantes da literatura infantil de sua época, herdadas pela filha, ele cita *Desventuras em série*, de Lemony Snicket, e *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon. Segundo Max Weber, ele e a filha leem e debatem livros e considera que apresentam relações estreitas com os livros. Ele também afirma que, às vezes, lê alguns livros que seus alunos indicam, como *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Ele conta que leu alguns clássicos na escola, como *O quinze*, de Rachel de Queiroz, e *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Cita José Saramago, Sue Monk Kidd, Zoé Valdés e Gilberto Diemenstein como últimos autores lidos. Segundo ele, ultimamente, tem lido mais livros técnicos.

Para Max Weber, ler é mais fácil, porque “já está ali produzido e você vai interpretar uma visão de uma realidade passada por alguém que escreveu”. Ele considera que tem uma boa relação com a escrita, mas ressalta dificuldade com a gramática. Costuma fazer diário de bordo, enviar *e-mails* e SMS, por exemplo, e argumenta que “escrever é mais difícil porque é uma outra operação... [diferente da leitura]. Operação de perceber e de transformar aquilo numa linguagem que possa ser lida por qualquer pessoa”.

³¹ Inaugurada em maio de 1995, na Escola Classe 06 de Taguatinga, em 2006 foi transferida para o Centro Cultural do Teatro da Praça para facilitar o acesso para os deficientes visuais, já que agora fica no centro da cidade. É uma biblioteca pública com obras em *braille* e em áudio voltadas para o atendimento a deficientes visuais. O acervo chega a 3000 publicações. A biblioteca promove cursos de leitura em braille e outras atividades culturais direcionadas para o público cego.

³² Mais informações em: <<http://racumimeracutia.com.br/>>.

Para ele, um bom texto se caracteriza pela argumentação e pela visão crítica do autor. Um bom professor, segundo Max Weber, é aquele que tem boa formação, didática e desenvolve projetos com os alunos e uma boa escola é aquela que apresenta infraestrutura e estrutura humana adequadas.

2.7 Sistematização dos dados para análise

Em linhas gerais, esta pesquisa, baseada em metodologia qualitativa com características de etnografia sociolinguisticamente orientada, foi realizada para verificar a constituição dos letramentos escolares em uma escola pública de Ensino Médio do DF.

Dessa forma, as fotografias, os áudios das aulas observadas, as notas de campo, as entrevistas, os depoimentos, os documentos, o grupo focal e os memoriais são materiais concretos gerados ao longo de quase dois anos de pesquisa.

De um total de 20,5 horas de gravação de aulas, foram transcritas e ouvidas sistematicamente apenas 16 horas correspondentes às aulas dos professores que colaboraram diretamente com a pesquisa a fim de serem selecionados para a análise os excertos mais representativos de suas práticas pedagógicas. As notas de campo foram utilizadas como apoio para a análise do contexto extralinguístico. No capítulo quatro, apresento uma análise do material de áudio gerado nas aulas.

Memoriais, questionários, grupo focal e entrevistas com os professores foram utilizados na construção do perfil dos colaboradores apresentado neste capítulo. Um questionário também foi aplicado para os alunos a fim de apoiar a análise apresentada nos capítulos quatro e cinco, além da construção do perfil das turmas envolvidas na pesquisa apresentado neste capítulo. Especificamente os depoimentos e fôlderes produzidos pelos alunos para o projeto Literatura em Cena são analisados no capítulo cinco.

Para a montagem do perfil da escola apresentado neste capítulo, além de fotografias, foram utilizadas informações do PPP 2009 e informações de sites oficiais do GDF, da Codeplan, da SEDF e da PDAD 2010-2011.

Após o desenho metodológico desta pesquisa, apresento o embasamento teórico do trabalho.

3

OS LETRAMENTOS ESCOLARES

A inclusão pela escrita será capaz de abarcar a riqueza da nossa oralidade em lugar de silenciá-la.

Eliane Brum³³

Este capítulo explicita os principais conceitos que embasam esta investigação. Ao tratar dos letramentos, práticas sociais em que a escrita é um dos aspectos de base, parto do pressuposto de que, em meio ao universo eminentemente oral que caracteriza nossa primeira infância, o “lugar discursivo de observador” (ROJO, 1998), vai surgindo aos poucos o interesse pela leitura e pela escrita e os sujeitos vão assumindo o “lugar de participantes” (ROJO, 1998) nas práticas sociais letradas: “é nas práticas orais que a escrita ganha sentido para a criança” (ROJO, 1998, p. 135). Isso significa que existem letramentos na oralidade.

Quando entram na escola, as crianças são introduzidas no mundo do papel, termo emprestado de David Olson. Destaco que, hoje, podemos ampliar esse conceito para o mundo da tela (do computador), ressaltando que esse contato com a tela é anterior ao nosso contato com a escola. A partir, então, desse trânsito nos bancos escolares, as crianças passam de sujeitos essencialmente falantes e cibernavegantes a sujeitos educados, ou seja, que têm Educação, e a sujeitos letrados, ou seja, que têm as letras. E o que significa ter as letras? Respondo a essa questão no final da próxima seção.

Como este capítulo é embasamento teórico, passo à apresentação de uma sucinta história da entrada de termos como alfabetização, analfabetismo e

³³ Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/01/lingua-que-somos-lingua-que-podemos-ser.html>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

letramento na educação brasileira, que necessariamente servem de base para o entendimento do conceito de letramentos.

3.1 Alfabetização e letramento

O homem, animal social e eminentemente oral, criativo, inventou a escrita 4000 a.C. como forma de interagir. Ao longo da história, a escrita passou de “marcas convencionais visíveis”, nos termos de Gelb (1963), a um conjunto signográfico (hieróglifos, alfabeto, ideogramas etc.) dotado de função sociointeracional (Cf. HARRIS, 1995). Mas, também ao longo dos tempos, esse invento adquiriu um valor social, portanto não imanente, que o fez/faz ser considerado o centro das interações humanas e um “bem social”, como aponta Marcuschi (2005, p. 16), indispensável nas sociedades contemporâneas.

Embora, por séculos, muitos povos tenham desenvolvido práticas que envolvem a palavra escrita – em geral, como marcas da cultura local e em atividades não institucionalizadas e não elitizadas [no sentido de atividade de um grupo social e economicamente dominante], como as que a cultura ocidental supervaloriza, os letramentos locais – eles eram vistos como atrasados e suas culturas foram extremamente afetadas pela ideia de letramento institucionalizado como o redentor das tábulas rasas.

Para ilustrar esses fatos, Street (2006, p.473) cita os estudos de Reid (1988):

A escrita nas Filipinas no século XVI, por exemplo, não servia a nenhum propósito religioso, jurídico ou histórico, mas era usada apenas para redigir notas e cartas. Em outros lugares, as mulheres usavam a escrita ativamente para trocar bilhetes e registrar dívidas, enquanto no sul de Sumatra, ainda em 1930, altas proporções da população empregavam o letramento para concursos de galanteio poético.

Assim, ao longo do tempo, com o desenvolvimento científico, a ideia de superioridade dos que dominam a tecnologia da escrita disseminou-se largamente. A partir da democratização do ensino, já nas sociedades modernas, a distância entre falar e escrever/ler acirrou-se, pois trouxe à tona uma inquietação em relação a um volumoso conjunto populacional que não tinha acesso à palavra escrita.

No Brasil, durante mais ou menos um século (de 1881 a 1985), não saber ler e escrever foi suficiente para deixar de fora do processo democrático de candidatura e escolha de representantes para os cargos políticos do Executivo e do Legislativo as pessoas nessa condição. É importante ressaltar que atualmente os analfabetos podem votar, mas não podem se candidatar. Basta lembrar que Tiririca, eleito deputado federal por São Paulo em 2010 com o maior número de votos da história – 1.348.295 (6,35%) –, para ser empossado, precisou se submeter a teste que demonstrasse se ele sabia ler e escrever.

Essa postura explicitamente antidemocrática alijou/alija do processo de desenvolvimento social, político e civil igualitário aqueles que, por uma condição educacional em que foram postos/deixados, eram/são considerados incompetentes. A visão de **analfabetismo** estava [e no senso comum ainda está] restrita à escrita *per si*, ou seja, à condição de não poder codificar e decodificar sinais gráficos: ou porque o sujeito não havia entrado para a escola, ou porque havia sido reprovado no primeiro ano escolar.

Mais ou menos na década de 30, entra na discussão o termo **alfabetização** como uma estratégia política de educar a inteligência, o coração e as mãos, formar os cidadãos para além do senso comum. Nas palavras de Mortatti (2004, p. 63), Anísio Teixeira entendia a educação como um “processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo”.

O uso do termo alfabetização passa a ser mais frequente com a conotação de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: a leitura entendida não mais como meio de acessar o pensamento escrito alheio, mas como ampliação de experiências e estímulo cognitivo; a escrita entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como meio de comunicação e instrumento de linguagem (Cf. MORTATTI, 2004, p. 64).

Na década de 50, passou-se a considerar alfabetizados todos aqueles capazes de ler e escrever e analfabetos aqueles que soubessem apenas assinar o próprio nome. E, a partir daí, o termo alfabetização adquiriu um caráter funcional, cientificamente fundamentado, e passou a designar o processo de escolarização e de aquisição individual de cultura, que envolve ensino e aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Posteriormente, entre as décadas de 60 e 70, o sentido dado ao termo alfabetização, aquisição da escrita na escola, alargou-se para abranger questões relacionadas à leitura de mundo, no sentido freireano.

Na década de 80, segundo Mortatti (2004, p. 75), o construtivismo baseou o entendimento de alfabetização como

a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento (a língua escrita).

Ainda segundo Mortatti (2004, p. 76), baseando-se na teoria interacionista, a alfabetização passou a ser compreendida como

o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como atividades linguísticas ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos.

Também na década de 80, começou a ser usado efetivamente no meio acadêmico brasileiro o termo **letramento**³⁴, com um sentido muito próximo ao que se entendia por alfabetização. Letramento é um termo cunhado a partir do inglês *literacy* que se popularizou entre estudiosos do tema e pode ser encontrado atualmente com diversos significados, a depender da perspectiva que se adota em relação ao aprendizado e ao domínio da leitura e da escrita.

Com essa mudança histórica de perspectiva em relação à codificação e decodificação de sinais gráficos e ao significado de ler e escrever, o entusiasmo em relação à superioridade dos que “dominam” a escrita começou a ser questionado. Como consequência disso, as suposições de que problemas socioeconômicos no mundo todo são devidos, entre outras coisas, ao analfabetismo, entendido como incapacidade de ler e escrever, e a transformação de seres dos passivos iletrados em ativos letrados têm sido questionadas/revistas por cientistas de todas as áreas.

³⁴ Uma das primeiras ocorrências foi no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986).

Tem tomado lugar uma visão mais abrangente de **alfabetização** como aprender a ler e escrever, de **letramento** como domínio desse conhecimento a depender de como esteja inserido social e culturalmente cada indivíduo, e de **letramentos**, no plural, como os “vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2007, p. 466).

Partindo dessa noção de letramentos, não há como considerar prescindível para a apropriação de letramentos valorizados e não valorizados e para “a ampliação do repertório cultural de forma pluralista, crítica, ética e democrática” na escola que se parta dos letramentos locais ou “das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos”, como propõe Rojo (2012, p. 8).

Por isso, nesta pesquisa, para entender como se constituem os letramentos escolares e como alunos e professores do Ensino Médio de uma escola pública do DF deles se apoderam, além de se e como a escola tem recebido os letramentos locais, adoto a concepção de **letramentos**.

Os conceitos de letramentos locais e de letramentos institucionalizados surgem em meio ao processo de supervalorização da escrita nas sociedades modernas e industrializadas. Essa supervalorização salientou a legitimação de práticas sociais letradas institucionalizadas em detrimento de práticas sociais letradas locais.

Segundo Hamilton (2002, p. 4), **letramentos institucionalizados** são os letramentos socialmente valorizados, ligados a práticas institucionalizadas como as das igrejas, do comércio, das escolas, dos tribunais, das universidades. Os **letramentos locais** são os vernaculares ou autogerados na vida cotidiana, no sentido de que não são sistematizados por instituições e, muitas vezes, são desvalorizados socialmente.

Sem reflexões mais aprofundadas do ponto de vista sociocultural sobre questões etnocêntricas fortemente envolvidas nesse processo de supervalorização da escrita e dos letramentos institucionalizados nas sociedades modernas e

industrializadas, foram surgindo as rotulações e o descrédito cada vez mais intenso dos letramentos locais e dos não alfabetizados.

Cabe destacar que tanto fala quanto escrita foram fundamentais para o processo de desenvolvimento das civilizações. A certeza sobre a superioridade de uma dessas duas práticas de interação em relação à outra deve ser contestada, pois há que se “considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2005, p. 15), ou seja, “a questão entre ambas deve ser posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas” (p. 18), já que hoje há os que consideram a língua como “um domínio público de construção simbólica e interativa do mundo” (p. 132) aí incluídas as modalidades falada e escrita.

Sem contar que as interações surgem em função das necessidades reais das pessoas em práticas sociais concretas e, portanto, atualmente, na sociedade ocidental, não cabe mais conceber uma supremacia da escrita sobre a fala simplesmente porque são modalidades completamente imbricadas, que servem a processos interacionais socioculturalmente situados, contextualizados e perfeitamente aplicados às especificidades de cada situação.

Bagno (2011) alude ao fato de que

Toda produção textual na atualidade, falada e/ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semioticamente híbrida que mobiliza os multimeios sonoros, visuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor. (p. 347)

E complementa mais adiante:

Nem mesmo a noção de gênero textual, recentemente introduzida nos estudos linguísticos e na prática pedagógica, pretende apreender um objeto pronto e acabado. O que realmente existem são textos que se configuram, predominantemente, num determinado gênero, mas nunca integralmente nele. Qualquer manifestação da nossa faculdade de linguagem é, repito, híbrida: em qualquer texto falado ou escrito fazemos usos amplamente variados dos múltiplos recursos que a língua nos oferece. (p. 348)

Sendo assim, respondo à pergunta inicial, *E o que significa ter as letras?*, apontando o fato de que muitas crianças, antes de entrarem para o mundo do papel,

termo de Olson (1997), ou seja, antes de passarem a cidadãos escolarizados, já dominam o hibridismo entre modalidade escrita e modalidade falada (BAGNO, 2011). Ainda nem sabem ler e escrever no sentido estrito, mas estão envolvidas em práticas locais de letramentos, além de serem cibernavegantes e manusearem eficientemente a leitura e a escrita híbrida nas telas de computadores, *smartphones* e *tablets*³⁵: dominam a leitura e a escrita no sentido lato. São, portanto, letradas. Ter as letras significa, então, ser letrado, que por sua vez significa dominar o imbricamento das linguagens oral, escrita e imagética em contextos interculturais e sociointeracionais específicos.

Como se pode perceber, o campo em que se insere um estudo sobre letramentos é caracterizado pela multidisciplinaridade, pois, para compreendermos toda a complexidade que envolve o estudo dos letramentos, é necessária uma apreensão de diversos conceitos importantes das áreas da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia e da Linguística. É o que apresentarei a seguir.

3.2 Para um estudo dos letramentos

Segundo Street (1995), as concepções de alfabetização e letramento estão intimamente ligadas ao desenvolvimento socioeconômico das sociedades e à universalização do acesso à escola. Há basicamente duas perspectivas que conduzem os estudos do letramento: a cognitiva e a sociocultural.

Harvey J. Graff³⁶, historiador da Educação, professor na Ohio State University, trabalha na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, em que *literacy* tem uma conotação de alfabetização. Por conta das grandes mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais no mundo ao longo do século XX, os conceitos de alfabetização e os critérios de avaliação do grau de alfabetização de uma pessoa foram revistos no

³⁵ Dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado para acesso à internet, organização pessoal, visualização de fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas e para entretenimento com jogos. Apresenta uma tela *touchscreen* que é o dispositivo de entrada principal. A ponta dos dedos ou uma caneta aciona suas funcionalidades. É um novo conceito: não deve ser igualado a um computador completo ou um smartphone, embora possua diversas funcionalidades dos dois.

³⁶ Cf. Graff (1986).

final da década de 70, chegando a abarcar o conceito de letramento, em 1978, como mostra o Quadro 1.

QUADRO 1: Evolução do conceito de Alfabetização segundo a Unesco

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO A UNESCO
1951: a capacidade de uma pessoa que sabe ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia a dia e entende aquilo que leu e escreveu.
1957: um continuum de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social.
1962: o fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.
1978: a capacidade que uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Adaptado de Mortatti (2004, p. 20)

Walter J. Ong³⁷, padre, filósofo e historiador americano, trabalhou numa perspectiva ampla de *literacy*, cultura escrita, em oposição à *orality*, cultura oral. David R. Olson³⁸, professor da Universidade de Toronto (Canadá), trabalha numa perspectiva cognitivista de letramento, que associa a aquisição e o desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, linha análoga a de Walter Ong.

O contorno atual dos estudos sobre os usos sociais da escrita começou a ser desenhado a partir dos anos 80, sob o título Novos Estudos do Letramento (NEL)³⁹, com vistas a questionar a concepção estruturalista de linguagem e cognitivista de leitura e escrita até então vigentes.

³⁷ Cf. Ong (1982).

³⁸ Cf. Olson (1997).

³⁹ *New Literacy Studies* (NLS) em inglês.

Um dos responsáveis pela introdução da perspectiva de letramento como conjunto de práticas sociais foi *Brian V. Street*⁴⁰, antropólogo, professor no King's College da Universidade de Londres e professor visitante da Universidade da Pensilvânia (EUA). Também trabalham nessa linha o professor *David Barton* e as professoras *Mary Hamilton* e *Roz Ivanič*⁴¹, da Universidade de Lancaster (Inglaterra), *James Paul Gee*⁴², da Universidade de Wisconsin (EUA), e *Shirley Brice Heath*⁴³, da Universidade de Stanford (EUA).

No Brasil, trabalha nessa linha *Angela B. Kleiman*, doutora em Linguística e professora titular do Instituto de Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp).

Podemos citar, ainda, nomes importantes dos estudos dos letramentos coadunados com a educação e o uso de novas tecnologias, como *Magda Becker Soares*, graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação, professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FE/UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FE/UFMG (CEALE), e *Roxane Rojo*, doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e professora do IEL/Unicamp.

Para estudiosos da linha dos NEL, a escrita e a leitura são vistas numa perspectiva sociocultural, que envolve as relações de poder, mas que não pressupõe uma relação direta entre progresso e civilização, nem dicotomiza a oralidade e a escrita – ao contrário, procura mostrar a linha contínua em que se processam as práticas orais, as práticas orais letradas e as práticas letradas.

Assim, partindo-se da visão de que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”, atribui-se aos estudos dessa perspectiva o título de **modelo ideológico do letramento** (STREET, 1984).

Conceber as práticas letradas da perspectiva sociocultural não significa, necessariamente, negar a perspectiva cognitivista, mas entender a correlação entre aspectos socioculturais e ideológicos e aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita.

⁴⁰ Cf. Street (1984; 1993; 1995; 2003).

⁴¹ Cf. Barton, Hamilton & Ivanič (2000).

⁴² Cf. Gee (1990).

⁴³ Cf. Heath (1982; 2008).

Para Barton & Hamilton (2000, p. 7-8), as **práticas de letramentos** são as formas como as pessoas usam a língua escrita em seu cotidiano (Cf. Quadro 2) e, segundo esses autores, para estudá-las, é preciso estar atento para (i) o que as pessoas fazem com a escrita, (ii) como as pessoas concebem a escrita, (iii) como elas constroem os letramentos e os discursos sobre os letramentos.

QUADRO 2: A natureza dos letramentos - Barton & Hamilton (2000)

- O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos.
- Há diferentes letramentos associados aos diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramentos são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- As práticas de letramentos são propositais e incorporadas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos.
- O letramento é historicamente situado.
- As práticas de letramentos mudam e outras são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal, bem como de educação formal e treinamento.

Fonte: Barton & Hamilton (2000, p. 8) adaptado

Ainda segundo Barton & Hamilton (2000), esses processos são internos e individuais, mas, ao mesmo tempo, são práticas sociais, porque incluem cognições compartilhadas e estão representadas nas ideologias e identidades sociais. Nesse aspecto, podemos entender que esses estudiosos não negam a contribuição dos estudos cognitivistas de aquisição da escrita, mas a associam às questões socioculturais e ideológicas.

A questão crucial que se põe com o surgimento de uma perspectiva sociocultural de estudos dos letramentos é desmistificar a existência de um modelo ideal, considerado universal, de uso da escrita, especialmente porque as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto (HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON & IVANIČ, 2000).

Kleiman (2006b, p. 82) apresenta as **práticas sociais** como sequências “de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de

sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação – que permitem aplicar esses sistemas de conhecimento numa situação específica”.

No modelo ideológico de letramento não há entendimento da escrita e da leitura fora das práticas sociais e são, portanto, práticas locais, situadas e historicamente determinadas. Tasting (2000, p. 39) também considera o tempo como uma importante dimensão para se entender os letramentos, no sentido de que “o passado e o futuro emergem no presente e, da mesma forma, as práticas de letramento emergem e são construídas no presente”⁴⁴.

As práticas de letramento são definidas pelos papéis sociais, que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem produz e quem tem acesso a eles, como aponta Street (2006, p. 466):

quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Resultante da socialização, o **papel social** é visto como “a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social” (Goffman, 2002, p. 24), ou seja, os papéis sociais são definidos por normas e expectativas sociais que condicionam os comportamentos dos sujeitos junto aos grupos e/ou instituições dos quais eles participam e em função da posição que ocupam.

Assim, o papel social pode ser entendido como uma “prescrição cultural” associada a uma liberdade individual relativa. Uma mesma pessoa pode assumir diferentes papéis sociais em razão dos lugares sociais que ocupa ou que a ela são designados (professora, mãe, esposa, por exemplo).

A noção ou o sentimento de pertença a determinados grupos (gay, africano, feminista, republicano, agnóstico, por exemplo) constitui a **identidade social** dos sujeitos. Bradley (1996, p. 24) assim a define:

a identidade social se refere ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade em que vivemos e o modo como percebemos os outros nos posicionando. As

⁴⁴ Cf. Original: “The past and future are emergent in the present; and in the same way literacy practices are emergent in and constructed in present events”.

identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam.

Esse estado de coisas não é fixo, nem possui uma essência – nem as identidades, nem os papéis sociais –, já que vivemos em uma sociedade caracterizada pela desterritorialização, pela fluidez, pelo hibridismo cultural e pela constante mutação: “ainda que se possa considerar no sujeito um núcleo identitário, este se forma e é transformado discursivamente, na interação social” (SOUZA, 2011, p. 53).

Como este trabalho se insere na teoria social dos letramentos, ou seja, parte de uma perspectiva sociocultural dos letramentos, as **práticas de letramento** são consideradas como unidade básica e, nesse sentido, são entendidas como processos sociais que conectam as pessoas, bem como cognições comuns representadas em ideologias e identidades sociais que envolvem as percepções das pessoas e os discursos sobre a escrita, os valores e as atitudes em relação à escrita. Isso significa que as práticas de letramento são uma forma mais abstrata que não está totalmente evidenciada em tarefas e atividades observáveis.

As atividades observáveis que surgem das práticas de letramento e que são moldadas por elas constituem os **eventos de letramento**, portanto o “letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos escritos” (BARTON & HAMILTON, 2000, p. 9).

Lopes (2004, p. 46) relembra a relação entre a Antropologia e a Linguística quando aponta a analogia entre **eventos de letramento** (HEATH, 1982) e **eventos de fala** (HYMES, 1974). E Barton & Hamilton (2000, p. 8-9) demonstram a convergência entre “o evento social da interação verbal”⁴⁵, de Bakhtin, e o caráter social e situado dos eventos de letramentos: “A noção de eventos sublinha o caráter situado dos letramentos, que só existem no contexto social”⁴⁶.

Para os etnógrafos da comunicação, como Hymes, um evento de fala é a atividade regida por normas de uso da fala, ou seja, “são condutas ordenadas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43), como, por exemplo, uma aula, uma defesa de tese ou uma conversa entre namorados. Os eventos de fala são compostos

⁴⁵ Cf. Original: “the social event of verbal interaction”.

⁴⁶ Cf. original: “the notion of events stresses the situated nature of literacy that it always exists in a social context”.

por segmentos discursivos menores, os **turnos de fala**, que consistem na vez de falar ou não de cada um dos interlocutores, e pelo **contexto**, caracterizado pelos interlocutores (seus papéis e objetivos) e pelo lugar (espaço e tempo).

As trocas comunicativas estão na superfície das interações, pois, como enfatiza Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8): “não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente, é preciso que eles [...] estejam, ambos, engajados na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória”.

Esses sinais de engajamento mútuo e os procedimentos de validação interlocutória podem ser dados por meio de **pistas de contextualização**, que, na teoria interacional de Gumperz (2002, p. 152), são “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”. Mas, como lembra o autor, os significados são parte do processo interativo e, na maioria dos casos, esses sinais dados e percebidos pelos interlocutores são irrefletidos.

Em nossas interações, consciente ou inconscientemente, também buscamos respeito e aprovação de nossa imagem social e preservação de nossa autoimagem. Esses sentimentos de resguardo que mantemos em relação à nossa imagem social e de preservação de nossa autoimagem são o que Brown e Levinson (1987) denominaram, respectivamente, de **face positiva** e **face negativa**.

Num quadro interacional como o da sala de aula, é preciso entender que a eficiência da interação é fundamental para a eficiente aprendizagem. Devido aos complicadores da interação grupal de uma sala de aula – relações assimétricas bem delimitadas, vários interlocutores, distribuição irregular de turnos, heterogeneidade cultural, linguística e de nível de conhecimento –, sempre estamos diante de uma verdadeira “disputa” interacional.

Assim, o professor e os alunos podem lançar mão de estratégias facilitadoras dessa interação, que promovem a construção coletiva do conhecimento de forma ideal. Além do (com)partilhamento de convenções interacionais e de estratégias que enfatizem a imagem social do interlocutor, segundo Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010), uma boa estratégia interacional pode ser a **andaimagem**, ou seja, o apoio ou suporte de um interagente mais experiente a outro menos experiente. Andaimagem é um conceito usado nos estudos da Psicologia por Jerome Bruner, baseado nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento de Lev Vygotsky.

Segundo Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010, p. 27), “as estratégias de andaimes são culturalmente específicas e podem variar muito em função de redes sociais, grupos étnicos ou culturais e, principalmente, comunidades nacionais”.

Um conjunto interacional amplo envolve aspectos conversacionais e socioculturais, portanto é necessária uma **competência comunicativa**, que compreende o domínio das regras de interação social que são totalmente vinculadas às questões culturais e contextuais, ou seja, é a forma como as pessoas interagem em determinados contextos a depender das questões culturais. São os usos contextualizados da linguagem.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 61), “do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias”, ou seja, a autora defende que as “regras” interacionais podem ser aprendidas.

Neste ponto, faz-se necessário esclarecer que Hymes e Bortoni-Ricardo se valem do conceito de **cultura** como sistema cognitivo, que abarca os trabalhos do antropólogo norte-americano Ward Goodenough. No entanto, o também antropólogo norte-americano Clifford Geertz refuta essa idealização iluminista do ser humano presente, segundo ele, na teoria dos antropólogos cognitivistas.

Para Geertz (1989, p. 9), “a cultura é pública porque o significado o é”. E complementa: “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível” (p. 10).

Em uma linha mais crítica, Souza (2011, p. 50) apresenta o conceito de **cultura** como “o espaço de batalha por significações” e, nas complexas relações sociais, “os elementos de distintas tradições se encontram e podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância”. Essa parece ser, ao meu ver, uma boa definição para explicar o que ocorre na escola: conflitos advindos da diversidade cultural e linguística e da organização dos papéis sociais no âmbito da sala de aula.

E é nessas relações sociais permeadas pela diversidade que emergem as práticas de letramentos que, por serem práticas sociais, delimitam agências e agentes de letramentos. Podemos considerar que as **agências de letramentos** são as instâncias e/ou os grupos em que vigoram práticas sociais com base na escrita, independentemente da legitimação ou não dessas práticas e desses grupos. São exemplos de agências de letramentos a igreja, a família, a escola, as repartições públicas, os sindicatos, os movimentos ativistas, a rua.

Kleiman (2008, p. 20) caracteriza a escola como a mais importante agência de letramentos, responsável por “introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”, mas critica o fato de essa instituição ainda estar muito presa ao modelo cognitivo, ou seja, ainda conceber os letramentos “como uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”.

Os sujeitos partícipes dessas agências, cuja função é, de alguma forma e em certa medida, promover a integração entre a oralidade, a oralidade letrada e a escrita, por meio do desenvolvimento e da mobilização de capacidades e recursos dos sujeitos envolvidos, com algum objetivo comum, são os **agentes dos letramentos**.

Os termos agência e agente remetem à ação, ou seja, agir com determinados recursos a fim de atingir certos objetivos, mas não se pode relegar a um segundo plano a criticidade que precisa permear essa agência. A escola é tida como uma das principais agências de letramentos das sociedades contemporâneas e o professor é tido como um dos principais agentes dos letramentos por ser considerado o grande responsável por inserir os alunos nas práticas escolares letradas, mas o olhar para todo o arcabouço sociocultural e linguístico trazido à escola pelo aluno, outro importante elemento componente do mundo escolar que contribui para a constituição dos letramentos escolares, deve ser alargado.

Neste trabalho, o **texto** é entendido como todo enunciado concreto, multissemiótico e, às vezes, multimodal, em que se entrecruzam os vários domínios da interação (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2005; ROJO, 2008) e, por isso, independentemente do componente curricular, o professor pode e deve trabalhar a leitura e a produção de texto com seus alunos, já que essas são atividades imprescindíveis no processo de apropriação dos gêneros discursivos que compõem

a esfera escolar, mais especificamente aqueles ligados à esfera dos letramentos científico-tecnológicos.

Para a Kleiman (2006b), “o ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar” (p. 83). No entanto, com as práticas escolares vigentes e arraigadas, em que a finalidade é uma nota – e não uma avaliação –, ou o domínio da escrita enquanto código – e não enquanto prática social –, envolver a vida cotidiana, extramuros escolares, nas atividades intramuros é complicado, mas não impossível.

Um dos grandes desafios de professores e alunos é imputar um sentido a toda e qualquer prática de produção escrita na sala de aula, como prediz Archer (2000 *apud* Kleiman, 2006b, p. 84) – “a agência envolve afazeres reais de gente real atuando no mundo social, através da ação coletiva [...] são sujeitos sociais com razões para efetivar certos resultados, e não objetos a quem as coisas acontecem”. Esse é o entendimento mais coerente de agência e de agente de letramentos, especialmente na instituição educacional, em que vigoram os letramentos escolares.

Mas o maior desafio de professores e alunos é justamente desconstruir o princípio básico de existência da escola como instituição ideológica e mantenedora do *status quo*. Na maioria das vezes, as pessoas assumem os papéis de professor e aluno e identificam-se com as ideologias vigentes, inclusive reproduzindo-as. Ao assumirem a identidade de agentes dos letramentos, professor e aluno passam a configurar como elementos autônomos dentro da coletividade, engajados e coparticipantes em práticas sociais reais, ações que, por seu turno, poderão modificar as ideologias e a realidade – da escola, dos agentes dos letramentos e da sociedade.

É importante ressaltar que a legitimação dos agentes de letramentos está diretamente ligada aos seus papéis sociais, às configurações ideológicas das instâncias em que eles circulam e, também, à legitimação das outras agências de letramentos das quais eles fazem parte. Nesse sentido, é essencial que a escola integre os letramentos múltiplos, tanto os escolares, como os não escolares, pois isso configura efetivamente o reconhecimento das práticas de letramentos como sociais e plurais (BARTON & HAMILTON, 1998). Para Kleiman (2006b, p. 76), “a transformação das estratégias da escola para ensinar a escrita aos grupos

populares” tem uma função legitimadora das práticas letradas desses grupos e, conseqüentemente, dos grupos.

3.3 Letramentos escolares

Esclarecidos os conceitos de agência e de agentes de letramentos, faz-se necessário definir o termo letramentos escolares. Se se entendem os letramentos como práticas sociais situadas, que envolvem a escrita ou a oralidade letrada, então os letramentos escolares podem ser definidos a partir dessa perspectiva, já que a existência da escola está intrinsecamente conectada à existência da modalidade escrita da língua.

Sendo assim, os **letramentos escolares** podem ser concebidos como o conjunto de práticas sociais que envolvem linguagem multissemiótica, cuja construção e circulação se dão no interior da escola, influenciados em certa medida pelos letramentos locais, que se baseiam nas relações de identidade e poder que permeiam as interações no ambiente escolar e que ocorrem com objetivos específicos: o ensino e a aprendizagem.

Bunzen (2010, p. 101) define letramento escolar como “um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”.

Há uma tradição na escola que vem sendo questionada ao longo do início do século XXI de se considerar o aprendizado da leitura e da escrita desconectado do contexto sociocultural em que se encontram inserido os sujeitos, concebendo a escrita como o objeto fim da aprendizagem e desconsiderando a relação de hibridização que caracteriza as relações entre oralidade e escrita na atualidade.

Como mostra Kleiman (2006b), em muitas escolas ainda se encontram atividades voltadas para a pura e simples produção de texto, sendo essa uma finalidade em si mesma e tendo o professor de língua portuguesa como o único responsável por ensinar o aluno a ler e escrever.

As práticas letradas escolares têm sido, então, caracterizadas como “o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata” (KLEIMAN, 2008, p. 47), em oposição ao que preconizam

concepções mais críticas que aludem para a aquisição da escrita como a possibilidade de uma “leitura crítica da realidade [e como] um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Na atualidade, a interação por meio da escrita, que constituem as práticas letradas não escolares, tem aumentado e está intimamente ligada às situações de produção e de circulação dos textos: quem vai escrever, quem vai ler, objetivos desses interlocutores, suporte do texto, variedade linguística a ser utilizada, papel social dos interlocutores etc. Dessa forma, as práticas letradas na/da escola precisam ser uma extensão e estar em conexão com as práticas letradas não escolares, como apontam Souza, Corti & Mendonça (2012, p. 60):

na verdade, a escolarização é um processo inerente à instituição escolar e nada há de errado nisso. Entretanto, deve-se ter o cuidado de procurar, dentro do possível, aproximar os modos de ler e de escrever realizados na escola (práticas escolarizadas) daquelas práticas de leitura e escrita ocorridas fora da escola.

Os letramentos escolares são uma instância dos letramentos institucionalizados e, por isso, mais valorizados socialmente. Desse modo, o que os diferencia dos outros letramentos – os locais, por assim dizer – é justamente o objetivo-mor das atividades desenvolvidas nas escolas: possibilitar a formação do cidadão para um trato diferenciado com a leitura e a escrita de forma que ele possa agir crítica e eticamente em meio a “uma sociedade saturada de textos” (ROJO, 2008), mas sem desconsiderar os letramentos locais de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem na escola. Aliás, defendo que haja o reconhecimento desses letramentos locais na escola.

É fato que muitas escolas vêm mudando sua postura em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, em relação às práticas letradas locais. Esse fato se deve, especialmente, à implantação dos PCN (BRASIL, 1999) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), que trazem em seu bojo abordagens teóricas mais recentes para o ensino de leitura e escrita, em que a língua é não mais uma estrutura a ser dissecada, mas um mecanismo multissemiótico e multimodal de interação e de ação social,

além de conceber a escola como o locus democrático da (trans)formação ética, crítica e integral dos cidadãos devido ao

papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos. (BRASIL, 2010)

Assim, os letramentos escolares deveriam se caracterizar (i) por, a depender de como são conduzidos, proporcionarem a (trans)formação do cidadão em protagonista e/ou por fazerem vir à consciência a agência cidadã na sociedade letrada; (ii) por apresentarem usos e objetivos específicos, materializados em gêneros discursivos que circulam especificamente na escola e que demandam ações pedagógicas específicas e colaborativas; e (iii) por uma soma de múltiplas instâncias científico-pedagógicas – os componentes curriculares –, cada uma com linguagem própria e funcionamento social específico, o que pode ser comprovado pelos textos produzidos nessas diversas instâncias e pelo papel social que a cada uma é atribuído, conforme ilustra a Figura 13.

Considerando-se o currículo da Educação Básica no Brasil, especialmente o da etapa final – o Ensino Médio –, os letramentos escolares, teoricamente, são constituídos em função da interconexão das variadas esferas de atividades – esfera linguística, esfera esportiva, esfera artística, esfera científica, esfera tecnológica –, como mostra a Figura 13. Entretanto, na prática, essas esferas se encontram diluídas e estanques em cada componente curricular.



FIGURA 13: Esferas que constituem os letramentos escolares

Essas várias esferas dos letramentos escolares devem ser consideradas não só no sentido de que a escola tem o papel de propiciar a leitura e a produção de informações e de linguagem específica de cada componente curricular, mas também há que considerar, para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o conjunto de práticas sociais que envolvem essas áreas interconectadas em determinados pontos, isto é, a escola tem como função social formar um cidadão letrado, questionador e protagonista, que é o significado de letramentos, em oposição ao simples ensino da terminologia de determinada área e do conhecimento estanque.

Cabe à escola proporcionar aprendizagens significativas de leitura e escrita, considerando que ela é/deve ser reflexo de um mundo multicultural e globalizado em que não importa mais saber apenas a decodificação de sinais gráficos e a fluência de leitura. Para isso, é importante considerar os interesses dos alunos, quem são eles [aqui especificamente os do Ensino Médio], o que eles leem e como eles leem fora da escola. A partir disso, o professor é capaz de reconhecer que há diferentes formas de aprender e poderá desenvolver estratégias diversificadas e bem mais eficientes de ensino, que atuarão diretamente nos pontos de maior dificuldade dos alunos em termos de aprendizagens da leitura e da escrita.

Em termos de produção e circulação de gêneros discursivos na escola, além de propiciar a apropriação de gêneros essencialmente escolares – resumos,

anotações, relatórios, exercícios, questionários, provas –, é imprescindível ter em mente os objetivos do trabalho com textos didáticos e de divulgação científica em sala de aula, além de ampliar o diálogo e o trabalho com textos próprios dos letramentos não escolares, como, por exemplo, os produzidos em redes sociais, em blogs, em manuscritos dos alunos, em fanzines, em grafites e em grupos ativistas.

3.4 Trajetos percorridos

Alguns trabalhos na perspectiva dos letramentos como prática social têm dedicado especial atenção aos letramentos não institucionalizados a fim de entender a heterogeneidade das práticas letradas não valorizadas (HEATH, 1982; STREET, 1993; 1995; 2003; BARTON, 1994; 2001; BARTON & HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON & IVANIČ, 2000; HAMILTON, 2002).

No entanto, há trabalhos como os de Miriam Camitta (1993) e de Amy Shuman (1993), sobre a escrita de adolescentes norte-americanos dentro e fora da escola e a relação entre a escrita e a oralidade desses jovens, que enfatizam a necessidade de a escola rever o tratamento dado aos letramentos não escolares e às produções orais e escritas dos jovens.

Em seu estudo de três anos na *Community High School*, na Filadélfia, Camitta (1993) constatou que as crenças e suposições que ela, como professora, tinha sobre a escrita dos estudantes precisavam ser revistas e que, infelizmente, essas crenças são dominantes nas escolas norte-americanas [talvez nas de todo o mundo]. A pesquisadora, ao longo do estudo, tomou ciência dos textos e contextos não escolares dos jovens colaboradores, identificou a organização da cultura da juventude e constatou que a escrita é uma atividade importante e variada entre aqueles jovens. Os materiais produzidos por eles fora da escola vão de rap, paródias, poemas, versos, diários até cartas.

Segundo a autora, em geral, os jovens têm interesse pela escrita livre das restrições da escola e isso pôde ser observado por ela no compartilhamento oral de textos lidos e na leitura em voz alta que eles fazem entre si, além dos comentários que fazem uns para os outros acerca do que leem.

A pesquisa de Camitta (1993) mostra que, na cultura da juventude,

escrever, pensar, falar e sentir são atividades interconectadas, múltiplos canais e níveis de discurso sobre um tópico. [...] Adolescentes expressam seu interior através da escrita, acreditando que, no ato de escrever, eles estão contando a verdade sobre si mesmos. [...] Para os adolescentes, escrever é pessoal e social, um ato de invenção no qual ações cotidianas são formadas e influenciadas pelo contexto e pelo valor simbólico dos textos escritos. [...] Os adolescentes sabem que a escrita é transformadora e que suas práticas sociais e artísticas de escrita são influenciadas pelo conhecimento. Este conhecimento é um quadro de referência mutuamente compartilhado, que informa as tradições que cercam a produção e a prática da escrita. (p. 243-244)

Dessa forma, a escrita e a oralidade mostram-se imbricadas e a escrita figura como parte integrante do cotidiano adolescente, funciona como forma de autorrevelação e/ou de autoafirmação desses adolescentes, além de ser um instrumento colaborativo entre eles.

Outra pesquisadora, Shuman (1993), passou três anos convivendo com os jovens de uma escola de Ensino Fundamental da periferia da Filadélfia (junior high school) para investigar as narrativas orais e escritas deles com foco na escrita colaborativa. Assim como Camitta (1993), Shuman (1993) teve de rever a crença de que a escrita e a oralidade estão dicotomicamente separadas e que a escrita é usada apenas formalmente [para marcar uma distância autoritária, geralmente como forma de exclusão dos que não dominam a norma padrão] e a fala, informalmente [como meio intrínseco da interação face a face, não monitorada, com língua vernacular].

A pesquisa mostrou que apenas um tipo de escrita é privilegiado institucionalmente, geralmente o que utiliza norma padrão, e que o ponto crucial dos estudos sobre letramentos deve ser quem, como e por que tem sido atribuído *status*, e conseqüentemente poder, a formas particulares de escrita, isto é, apenas a determinadas formas de escrita e não a outras. A pesquisadora também constatou como os adolescentes negociam, contestam, manipulam, reproduzem e brincam com o discurso autoritário dos adultos, no caso, os professores.

O estudo de Shuman (1993) evidencia que

Em certos casos, a apropriação [de algumas formas de escrita] serve para reafirmar o *status* dos participantes e, em outros, ela realoca a autoridade. Onde as pessoas competem por autoridade [como na escola], em um domínio de uma posição sobre a outra, a apropriação ameaça romper o *status* social dos participantes. A

apropriação de formas [de escrita] dos adultos para os propósitos dos adolescentes não necessariamente empodera os adolescentes. [...] A escrita colaborativa não necessariamente cria diferentes tipos de textos ou diferentes alinhamentos entre os participantes na interação. Múltiplas autorias não necessariamente minam autoridade. A escrita vernacular não necessariamente empodera. A escrita é um campo de batalhas contemporâneo para todo tipo de questões e a própria escrita, colaborativa ou não, é um dos mais apropriados terrenos para revelar ou esconder outras agendas. (p. 267-268)

Assim como nos estudos de Labov (1972) sobre o inglês vernacular falado pelos jovens negros nas periferias das grandes cidades dos Estados Unidos, os estudos de Camitta (1993) e de Shuman (1993) demonstram que a riqueza das práticas de linguagem das comunidades urbanas que vivem nas periferias das grandes cidades e que, muitas vezes, utilizam linguagens não padronizadas ainda precisa ser legitimada e melhor entendida. Nesse rol de usos linguísticos, destacam-se os repertórios linguísticos e culturais de crianças e jovens, geralmente excluídos socialmente e/ou não reconhecidos pela escola.

No Brasil, segundo Kleiman (2008, p. 15), os estudos sobre os letramentos ainda são “ao mesmo tempo incipientes e extremamente vigorosos”, mas configuram:

uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. [grifos meus]

Muitos desses trabalhos brasileiros sobre os letramentos partem do ponto de vista de resultados do funcionamento (ou não) das teorias sobre aquisição da leitura e da escrita e o uso que delas se faz até os primeiros oito anos de escolarização (KLEIMAN, 2008; KLEIMAN & SIGNORINI et. al., 2001; CAXANGÁ, 2007; MOLLICA, 2007; CASTANHEIRA et. al., 2008; SOARES, 2009; MOLLICA & LEAL, 2009; ROJO, 2009; VÓVIO, SITO & GRANDE, 2010). Também há estudos dos letramentos sociais, que partem da visão dos letramentos como prática social de resistência (LOPES, 2004; SOUZA, 2011; CARVALHO, 2011), mas ainda há poucos trabalhos sobre os letramentos escolares no Ensino Médio.

No Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Letouzé (2009) realizou um estudo intitulado *Letramento crítico e a relação desenvolvimento-aprendizado da leitura no Ensino Médio*. É um trabalho multidisciplinar, embasado na Psicologia do Desenvolvimento, que se propõe estudar o letramento crítico, considerado pela autora como o reconhecimento de si como participante e produtor de múltiplos discursos de gêneros diferentes que repercutem socioculturalmente.

A pesquisa de Letouzé (2009) se deu em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, com a colaboração de um professor e sua turma, com registro de diários de campo, vídeo e áudio. A autora afirma que o objetivo do trabalho é analisar, nas interações e nas práticas de leitura da turma, o “desenvolvimento da leitura autônoma, da reflexão crítica e do sentido de agência dos alunos” (p. 19) e considera que a leitura autônoma e crítica é “condição essencial para a construção do sentido de agência dos alunos, a prática da cidadania e a inserção e agência em práticas sociais diversas” (p. 19).

O trabalho parte do pressuposto de que a leitura é uma “ferramenta para a inserção e agência social dos alunos em diferentes esferas da sociedade, um instrumento para a inserção social consciente do papel social que representa, da sua função como agente social” (p.14) e, também, busca “considerar o caráter ativo dos alunos no próprio processo de construção do conhecimento dentro do contexto escolar, na tentativa de evidenciar as formas pelas quais o letramento crítico é favorecido” (p. 15).

No entanto, os dados demonstram o caráter teleológico das atividades de leitura desenvolvidas na classe, saltando aos olhos a finalidade única de cumprir o previsto no currículo, ou seja, o ensino de leitura na turma é esvaziado de significado, os textos, geralmente literários, não visam à mobilização, muito menos promovem a consciência crítica, como previsto pela pesquisadora. Ao professor, fica restrito o papel de mediador, que ele cumpre bem.

O Ensino Médio, por sua recente história como Educação Básica (23 anos a contar da Constituição de 1988), portanto obrigatória, ainda é uma etapa escolar sem identidade constituída, com uma política curricular em constante transformação e com professores e livros didáticos sem espaço próprio e devida valorização.

A carência de estudos sobre e de políticas para essa etapa final da Educação Básica precisa ser suprida a fim de, especialmente, fornecer subsídios para

formação inicial, continuada e aperfeiçoamento de professores de áreas específicas com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens, tanto para a vida escolar, quanto para uma futura vida profissional, em que o domínio da língua, em suas modalidades falada e escrita, nas diversas circunstâncias socioculturais, se dá sobremaneira com a apropriação desse bem social via escola.

Além disso, em contextos institucionalizados como a escola, é preciso que se busque a confluência de práticas sociais letradas valorizadas e de práticas sociais letradas não valorizadas, materializadas em gêneros discursivos, pois, para o sujeito sobreviver numa sociedade como a do século XXI, é necessário que ele tenha oportunidades de se apropriar de bens sociais como a leitura e a escrita, no sentido lato, não apenas via escola, mas principalmente nela, pois, nas palavras de Mortatti (2004, p. 33), “saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano continuam sendo necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação”.

Isso não quer dizer que o sujeito que não domina a escrita não é virtuoso ou inteligente, ou que não consegue sobreviver, mas que, lhe sendo negado o direito básico de trafegar competentemente numa sociedade grafocêntrica, que cultua a escrita e que nela baseia a maioria de suas práticas, ele não atinge ou exerce plenamente sua cidadania. Ao contrário, lhe sendo dado esse direito, é por meio dele que o sujeito pode vir a mudar a realidade, tornando-se um sujeito agente, pois, como enfatiza Buzato (2007, p. 141): “se uma visão de linguagem é uma visão de inclusão, também a toda visão ou modelo de letramento está necessariamente atrelada uma concepção de linguagem e uma concepção de sociedade”.

3.5 A escola - ponto de chegada e ponto de partida

Concordo com Rojo (2009, p. 10) quando afirma que “um dos importantes papéis da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” para que se exterminem os conflitos simbólicos advindos da imposição de uma única língua, uma única leitura e uma única escrita como legítimas.

A noção de escrita como bem social, no sentido de valor material que a sociedade lhe atribui, implica uma série de ações, inclusive políticas, que possibilitam aos indivíduos fazer parte efetiva e competentemente do processo de desenvolvimento sócio-histórico da interação, via fala e via escrita, nos mais diversos contextos sociolinguísticos: dos menos até os mais monitorados e dos menos aos mais valorizados.

Se o letramento é “uma prática ideológica que implica relações de poder e está incorporado em determinados significados e práticas culturais”, como aponta Street (1995, p. 1), “as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam nas relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos”, como afirma Bourdieu (2008, p. 23-24).

Não se pode esquecer que vivemos num mundo “caracterizado pelo caráter episódico e fragmentário do tempo social e individual” (BAUMAN, 2008, p. 169) em que as autoridades, em todos os âmbitos, são questionadas e fluidas, em que o poder e a autoridade escolar já não têm mais os mesmos significados sociais de outrora, quando da industrialização, época que marcou a educação massificada. O papel das instituições educacionais enfraqueceu na medida em que o aprendizado tornou-se facilmente acessível e desvinculado da figura do professor.

Hoje praticamente todos, os mais e os menos letrados, têm acesso à internet e a inúmeros conhecimentos e informações, em tempo real, antes detidos nas mãos de universidades e escolas, cuja “autoridade dependia do direito não compartilhado dos professores de moldar a “lógica do aprendizado” – a sequência de tempo em que vários pedaços e peças do conhecimento podem e precisam ser ingeridos e digeridos” (BAUMAN, 2008, p 167).

Ao terminar o Ensino Médio, o que se espera dos alunos é um maior engajamento linguístico, com relativo domínio das diversas práticas sociais interativas, incluindo aí as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento/acesso/produção de outros conhecimentos. Em uma situação ideal, em exames como ENEM e PISA, por exemplo, espera-se que um aluno de Ensino Médio esteja pronto, preparado para práticas sociais letradas que envolvam linguagem multissemiótica em interações de diferentes níveis e com interlocutores os mais diversos, tanto dentro quanto fora da escola.

Já do professor, espera-se um agente letrado, bom administrador de possíveis conflitos interacionais (inclusive os advindos das diferentes variedades linguísticas utilizadas em classe), promotor de práticas letradas diversificadas (inclusive somando os letramentos escolares e os não escolares), facilitador da aprendizagem por meio de recursos comunicativos amplos.

Num estudo de Cajal (2001) sobre a interação em salas de aula de pré-escola no Mato Grosso, ficou claro que, quando estão trabalhando em contexto instrucional, em que a fala das crianças envolve atividades eminentemente escolares, todas as crianças são prontamente atendidas pelas professoras. Entretanto, quando a fala das crianças envolve a vida fora da escola, duas professoras de turmas diferentes apresentam reações distintas: numa turma, as crianças se dirigem à professora, que as incentiva, as acolhe e as ouve; na outra, a professora não compartilha desse tipo de interação com os alunos, que não entendem essa atitude da professora.

Dettoni (1995), numa pesquisa sobre as crenças e práticas de professores em turmas do ciclo básico de alfabetização no Distrito Federal, concluiu que a crença de que o desempenho escolar está diretamente associado à condição socioeconômica do aluno e que os papéis desempenhados em sala de aula são muito bem delimitados e sem flexibilidade interacional podem prejudicar a ratificação do aluno pelo professor.

Em pesquisa com turmas do projeto Sala de Aula de Línguas, da 5ª série, no Rio de Janeiro, Moita Lopes (1994) detectou interações professor-aluno mais simétricas em turmas de alunos considerados fracos e mais assimétricas em turmas de alunos considerados bons aprendizes. O autor verificou que a resistência às regras interacionais assimétricas impostas pela escola é representada por seus comportamentos e suas práticas interacionais, corroborando a concepção de “uma política cultural de resistência”, de Giroux (1981).

Em todos esses casos, é necessário aplicar a pedagogia culturalmente sensível como uma estratégia de administração de possíveis conflitos entre práticas sociais letradas locais trazidas pelos alunos e práticas sociais letradas institucionalizadas. Se e como vêm sendo promovidas as práticas sociais letradas locais na escola é o que apresentarei nos próximos capítulos.

4

A DINÂMICA INTERACIONAL NA SALA DE AULA DE ENSINO MÉDIO: A CONSTITUIÇÃO DOS LETRAMENTOS ESCOLARES



FIGURA 14: Tirinha de Calvin e Haroldo⁴⁷

Dar sentido ao vivido verbalmente é um processo possível, mas sempre aberto, sua completude é sempre postergada.
Carlos Alberto Faraco⁴⁸

Neste capítulo, analiso a dinâmica interacional da sala de aula com base em áudios e notas de campo de aulas observadas no Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte entre 2009 e 2010 a fim de entender como se constituem os letramentos escolares e como professores e alunos se apoderam desses letramentos.

O processo de interação é constitutivo da realidade social (GUMPERZ, 2002), logo, assim como a mutabilidade da realidade, as interações não são permanentes, podendo ser o tempo todo repensadas, reinterpretadas, confirmadas ou

⁴⁷ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

⁴⁸ *Linguagem & Diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009, p. 26.

modificadas a partir de conflitos entre os interagentes, que assumem/são levados a assumir papéis sociais também mutáveis, num movimento de ação humana.

Entretanto, quando se trata de interações no âmbito da sala de aula, essa mutabilidade das interações e dos papéis sociais é comprometida pelo quadro sócio-histórico de relações essencialmente assimétricas que compõem as instituições escolares. São interações assimétricas no nível da distribuição de oportunidades de ação entre os componentes do grupo escolar advindo do histórico poder simbólico atribuído a quem domina o conhecimento e, em tese, a norma padrão da língua.

Dessa maneira, alunos e professores têm direitos desiguais com relação à participação na interação, ao argumento de autoridade, ao acesso ao conhecimento socialmente valorizado. E quase sempre o professor é o beneficiado nessa relação, pois

o sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado. [...] os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do *reconhecimento* desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo linguístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua. (BOURDIEU, 2008, p. 50) [grifos do autor]

Muitos estudos vêm demonstrando a necessidade de se desconstruir essas relações de assimetria na sala de aula, já que, como defende Freire (2003, p. 44), o aluno não deve ser visto como um ser passivo em que se depositam conhecimentos, mas como sujeito na construção do próprio conhecimento:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Também no âmbito das trocas linguísticas, para usar um termo de Bourdieu (2008), é preciso redistribuir poderes, pois, como aponta Scherre (2005, p. 142-143),

em matéria de linguagem, temos exercido maximamente o nosso mais sórdido poder animal – mediado brilhantemente pela razão: o domínio do mais fraco pelo mais forte por meio de formas linguísticas de prestígio. A discriminação pela linguagem é certamente um dos maiores fatores de exclusão social. Em matéria de linguagem, repito, a sociedade transita pela fronteira entre a identidade e o poder, às vezes, sem perceber e, assim, corrobora, inexoravelmente através dos tempos, todas as abomináveis práticas de preconceito linguístico. A busca por democracia plena passa por uma luta contínua, incessante, incansável: real democracia econômica, política e social pode conduzir à real democracia linguística.

Essa organização das instituições escolares acaba por corroborar as afirmações de Barton & Hamilton (2000) sobre a existência de práticas de letramentos mais padronizadas e mais valorizadas do que outras, o que certamente colabora para a instalação e manutenção dos conflitos entre os agentes dos diferentes letramentos.

No entanto, como apontam Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 60):

na verdade, a escolarização é um processo inerente à instituição escolar e nada há de errado nisso. Entretanto, deve-se ter cuidado de procurar, dentro do possível, aproximar os modos de ler e de escrever realizados na escola (práticas escolarizadas) daquelas práticas de leitura e escrita ocorridas fora da escola.

Também é importante ressaltar aqui que a sensibilidade quanto à necessidade de legitimação dos letramentos locais deve partir da escola e, mais especificamente, do professor, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 132), “professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas”.

Acredito que um dos maiores desafios da escola e do professor é promover a legitimação de variedades linguísticas desprestigiadas, bem como dos letramentos locais, e, para isso, são necessários conhecimento teórico-prático e redistribuição de

direitos e deveres interacionais no ambiente de aprendizagem, mas principalmente realinhamento ideológico:

ainda que as novas concepções pedagógicas afirmem o contrário, os professores passam por uma crise quando defendem ideologicamente a simetria nas relações e por sofrerem com receio de perder o prestígio caso não demonstrem autoridade mediante o estilo de fala marcado pelo discurso de poder. (FERREIRA, 2011, p. 39)

As constatações de Ferreira (2011) sobre a constituição identitária do professor de Ensino Superior se encaixam nas posturas assumidas pelos professores da Educação Básica, que, apesar de uma melhora significativa na formação profissional, temem pela “perda de poder”.

Diferente do que vemos em situações como a da epígrafe, vivenciada por Calvin⁴⁹, dentro de sala de aula, um clima de confiança e respeito deve ser estabelecido entre professor e alunos e entre alunos e alunos, pois isso enriquece o aprendizado. Uma melhor distribuição das oportunidades de participação, verbal e não verbal, deve ser (re)pensada pelo professor de acordo com a configuração sociocultural de cada turma em que atua.

Compartilhar e negociar regras interacionais numa sala de aula faz parte do processo de interação dos grupos escolares, pois elementos tais como as pistas de contextualização e a distribuição de turnos, ou seja, os atos verbais e não verbais, quando não bem captados pelos participantes de uma interação, podem levar a problemas de comunicação.

Sob a ótica da Sociolinguística aplicada à Educação, o grupo da sala de aula constitui uma situação específica de uso da linguagem em que se coadunam a aprendizagem e a interação. Ou seja, podemos definir o contexto de sala de aula como o *locus* da ação por meio da linguagem para chegar à aprendizagem, a partir do que propõe Hanks (1991, p.15): “o significado, a compreensão e a aprendizagem são todos definidos em relação a contextos de ação, e não em relação a estruturas que tenham significado em si”.

⁴⁹ Calvin é o personagem principal do cartunista americano Bill Waterson. Ver mais sobre Calvin em <<http://depositocalvin.blogspot.com/2008/06/perfil-calvin.html>>.

Isso quer dizer que o conhecimento escolar é uma construção coletiva que se dá nas interações (BUNZEN, 2010) e as identidades sociais dos participantes da interação em sala de aula são construídas em negociações via linguagem e em conflitos resultantes das distribuições assimétricas do poder na escola. No entanto, geralmente esses participantes buscam, em tese, um objetivo comum: a aprendizagem.

Assim, a tradição de considerar a língua como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação não dá conta do complexo funcionamento das estratégias interacionais que ocorrem numa sala de aula – muito menos fora dela. Koch (2000, p. 9-10) pontua o papel de *forma de ação* da linguagem, o que “possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes”.

Goffman (2002b, p. 114-115) desconstrói a noção tradicional de falante e ouvinte e apresenta a noção do intercâmbio desses papéis na interlocução, “sendo que o direito legitimado de falar neste instante – a palavra – vai e vem”. Essa dinâmica é a esperada em sala de aula, em que, mesmo existindo papéis sociais bem demarcados – professor e aluno –, há influência recíproca entre os interlocutores para a negociação de suas identidades sociais e do momento de se expressar, o que é intrinsecamente conflituoso no sentido de que há uma luta, ainda que implícita [mas muitas vezes explícita], pela legitimação de posicionamentos ideológicos e de identidades.

Bunzen (2010, p. 103-104) chama atenção para o fato de que

a escola é um lugar da produção de textos (com fins pedagógicos e/ou para o funcionamento dos múltiplos processos de socialização que nela tem lugar) por sujeitos que possuem papéis sociais, *status* e funções a eles relacionados (fazer chamada, copiar da lousa, ler em voz alta, preparar reunião de pais etc.) [...] Na esfera escolar, é comum observarmos também que os processos interativos, estabelecidos entre os sujeitos nos diversos cenários, dão visibilidade a uma tensão existente entre duas dimensões: as práticas institucionais e o cotidiano escolar.

A escola é tida como uma das principais agências de letramentos das sociedades contemporâneas e o professor é tido como um dos principais agentes dos letramentos por ser considerado o grande responsável por inserir os alunos nas

práticas escolares letradas. O aluno, geralmente, é tido como o ser da passividade, mas ele é também um agente na medida em que, apesar da histórica assimetria professor-aluno, empreende a busca por uma identidade protagonista e por um reconhecimento de seu arcabouço intelectual, sociocultural e linguístico. Esse reconhecimento se dá mais ou menos a depender do professor, do aluno, da turma e do locus em que se dá a interação.

Baseada no raciocínio de Erickson (2004) sobre a estrutura da tarefa acadêmica (ETA), que “governa o sequenciamento lógico dos “movimentos” instrucionais do professor e dos alunos” (ERICKSON, 2004, p. 104), e sobre a estrutura de participação social (EPS) que é “o conjunto de restrições sobre a alocação de direitos interacionais e obrigações dos vários membros do grupo de interação” (ERICKSON, 2004, p. 104), é que implemento, nas seções seguintes, as análises das interações na sala de aula.

Em geral, de acordo com a ETA, as aulas organizam-se em três principais momentos: (i) **situar**, em que o professor situa os alunos sobre a agenda do dia e organiza a classe para começar o conteúdo em si; (ii) **revelar**, em que o professor revela/introduz o conteúdo; e (iii) **expor/explicar** em que o professor lança mão de determinadas estratégias de ensino, a depender de suas concepções e do seu conhecimento, visando à aprendizagem.

Entender a configuração e o funcionamento dessa organização numa aula – momento de interação que Erickson (2004, p. 116) considera “um ponto médio entre o ritual formal e a espontaneidade informal” – é importante na medida em que o conjunto de habilidades, conhecimentos, valores, práticas sociais, é fundamental para uma eficiente interação, por sua vez fundamental no processo de aprendizagem, por sua vez imprescindível na constituição dos letramentos escolares.

O termo estratégia é usado nas análises para caracterizar a forma sistemática de conduzir a aula via linguagem, não necessariamente envolvendo planejamento. Segundo Oliveira (2005, p. 96-97),

estratégia é um termo bastante recorrente em pesquisas linguísticas sobretudo nas de caráter interacional [...]. Segundo Tannen (1989), a palavra estratégia em seu uso convencional, possui conotação de planejamento consciente. Já em seu sentido

linguístico, é usada meramente para expressar maneira sistemática de usar a linguagem.

A seguir, apresento análise interacional de alguns excertos mais representativos das práticas pedagógicas de Lilavati (professora de Matemática), Bibi Ferreira (professora de Língua Portuguesa) e Max Weber (professor de Sociologia), com vistas a entender como se constituem os letramentos escolares numa escola de Ensino Médio, além de como os alunos e os professores deles se apropriam.

4.1 Interações na aula de Matemática

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

A seguir são analisados alguns excertos de uma aula de Matemática de 90 minutos ministrada por Lilavati na 1ª série do Ensino Médio no dia 9 de setembro de 2009 à tarde. Era uma aula de correção de exercícios e revisão para a prova.

Nessa aula de Matemática, predominam as estratégias orais letradas, pois Lilavati recorre constantemente ao texto escrito: dita um texto e utiliza o livro didático, o caderno ou o quadro como suporte para explicação o tempo todo. É uma aula sobre sequências em que a professora retoma um dos mais importantes conceitos matemáticos: o de função.

A fala de Lilavati caracteriza-se pelo uso de muitas palavras do dialeto de sua região de proveniência, Paracatu – MG, palavras e expressões em inglês e francês, mas é uma fala característica do vernáculo brasileiro mais geral, com pouco ou nenhum traço descontínuo e pouca monitoração estilística explícita ao longo de todo o evento analisado. Ela é uma professora que se envolve pouco nos projetos da escola.

A organização da aula de Lilavati pode ser dividida em três momentos: o primeiro é **situar**, em que a professora situa os alunos sobre a agenda do dia e vai do turno (1) ao (32); o segundo é **revelar**, em que a professora revela o gabarito de uma atividade para toda a classe, elegendo algumas partes do exercício da aula anterior que ela considera que os alunos possam ter tido dificuldade para resolver e vai do turno (33) ao (228); o terceiro é **expor/explicar**, em que a professora dita e explica ao mesmo tempo o conteúdo novo para parte da classe (grupos 1 e 2) e atende em separado o grupo 3 para tirar dúvida sobre o exercício já feito e vai do turno (229) ao (417).

Segundo Lilavati, setembro já é metade do 3º bimestre e há alunos com médias abaixo do necessário para uma aprovação no final do ano. Isso justificaria, nas palavras da professora, a configuração das aulas de Matemática naquela turma desde o início do 3º bimestre: a turma é dividida em três grupos, sendo que os grupos 1 e 2 são compostos por alunos com notas abaixo da média e o grupo 3, por alunos com notas acima da média. Ela reconhece que pedagogicamente isso não é bem visto, mas afirma ser a forma mais eficaz que encontrou de atender os alunos com rendimento crítico, grupo composto pela maioria da turma.

Como reconhece Lilavati, essa postura de homogeneização dos grupos pode ser vista negativamente como uma forma de enfatizar a ideia da superioridade dos alunos que dominam o saber. No entanto, a heterogeneidade, nesse caso, poderia “maquiar” os diversos níveis de conhecimento – mais e menos avançado – da turma.

Assim, levando-se em consideração que um dos eixos norteadores da burocracia escolar é a obtenção de média para ser aprovado, a estratégia adotada por Lilavati é positiva e eficiente, pois ela poderá atender diferentemente os diferentes grupos de alunos.

O Excerto 1 a seguir, retirado da terceira parte da aula, mostra um diálogo entre a professora e os alunos que comprova uma grande preocupação de ambos os lados com o conteúdo que será cobrado e os resultados que obterão na prova.

Excerto 1 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

- (359) **Aluno:** Isso vai cair na prova da semana que vem?
- (360) **Lilavati:** Eu coloquei, eu coloquei o assunto da prova da semana que vem pra vocês.
- (361) **Aluno:** No quadro?
- (362) **Lilavati:** Isso aqui tá nela? Cadê as anotações que eu coloquei? Todas as turmas eu escrevi dia da prova e escrevi...
- (363) **Aluno:** [inint]
- (364) **Lilavati:** Não. Eu mudei na semana passada, gente!
- (365) **Aluno:** Mas aqui a senhora num passou não.
- (366) **Lilavati:** Gente, na semana passada eu mudei a data. Semana passada. Não, a semana passada não influenciou em nada. A prova de vocês tava marcada, aliás, não muito me engano, para esta semana. [alunos continuam questionando] [inint]
- (367) **Lilavati:** Pois é. Era pra ser hoje.
- (368) **Aluna:** Você falou [inint] Você tinha falado de boca. A senhora num anotou não.
- (369) **Lilavati:** Coloquei a prova de dois pontos qual era o conteúdo. A de três pontos... [alunos falando ao mesmo tempo] Gente, pode parar! Tudo inequação.
- (370) **Aluna:** Ah, é! Você falou que ia cair só inequação. Você falou!
- (371) **Lilavati:** <rs>. Tá:: bom. Pra cá. |aponta o quadro|
- (372) **Aluna:** Isso aqui |referindo-se ao assunto da aula de hoje| vai cair também?
- (373) **Lilavati:** Na bimestral.
- (374) **Aluno:** Ah, na de três.
- (375) **Lilavati:** Na bimestral. Agora, começa a trabalhar que vou lá atrás, eu preciso ir lá atrás. [no grupo 3]
- (376) **Aluno:** Ah, não, professora! Matemática é muito chato!
- (377) **Lilavati:** Ah::, chata?! Chato é ouvir aluno dizendo que matemática é chata!
- (378) **Aluno:** Mas é! <rs>

Chamo atenção para o turno (368) em que a aluna se dirige à professora com respeito, utilizando o pronome “senhora”, mas questiona o fato de a professora apenas ter “falado de boca” e não ter anotado a informação da mudança de data da prova e do conteúdo que seria cobrado na prova. Essa fala comprova a necessidade, por parte da aluna, de uma melhor organização das tarefas.

O Excerto 1 ilustra a ideia da Matemática como uma área desconectada da realidade e do cotidiano onde o indivíduo se encontra inserido e, portanto, afirmações como as do turno (376) tornam-se muito comuns no ambiente escolar. A resposta dada ao aluno pela professora no turno (377) não retifica a ideia que ele tem de que estudar matemática é chato. É um colega, em (378), que ratifica essa ideia e a professora não se manifesta.

Questionamentos como "Para que serve isso"? ou "Onde vou utilizar aquilo"? são frequentes em relação aos conteúdos das aulas de Matemática e de

gramática e os alunos precisam de respostas para essas questões. As respostas precisam ser dadas com uma prática que opera com situações-problemas teóricas e da vida cotidiana na sala de aula⁵⁰.

Como estamos analisando a confluência entre letramentos locais e letramentos escolares, é importante ressaltar que as aulas de Matemática precisam abranger a construção do domínio de práticas sociais que envolvam conhecimentos matemáticos cotidianos, além de habilidades cognitivas, como contagem, senso de magnitude, ideias básicas sobre adição e subtração para dar e receber troco, noções de porcentagem para calcular preços, manejo de números envolvidos num texto, leitura de gráficos e tabelas em textos jornalísticos ou em bulas de remédios (FONSECA, 2004). Isso precisa estar claro para professores e alunos.

Em outro momento da terceira parte da aula, reproduzido no Excerto 2, vemos novamente a manifestação dos alunos em relação à divisão da turma em grupos. Esses questionamentos por parte de alguns alunos podem ser entendidos como uma manifestação de seus posicionamentos e, conseqüentemente, uma busca por serem ouvidos em suas angústias e em seus interesses.

Excerto 2 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(314) Aluna: Professora, eles já aprenderam isso? |referindo-se ao grupo 3|

(315) Lilavati: ã? Eu mando eles lerem. Eles leem e começam a trabalhar. A diferença é que quando eu chegar lá pra explicar, eu já sei qual o exercício que alguns deles vai ter dúvida. Provavelmente o quatro, entendeu? Aí que que eu faço com vocês? Com vocês eu explico tudo primeiro, detalhadamente, porque lá eles têm que fazer isso, porque se não fizer cê já viu que eu brigo com eles. Por quê? Porque eles têm uma concentração maior do que a maioria de vocês, tá? Olha...

(316) Aluno: [inint]

(317) Lilavati: ã?

(318) Aluno: [inint]

(319) Lilavati: Não! Num é essa a questão não, tá? [inint]

(320) Aluno: [inint]

⁵⁰ Exemplo é o Programa Educação Financeira nas Escolas, que está sendo implantado no Distrito Federal “com o objetivo de ensinar jovens do Ensino Médio a consumir e poupar de modo ético, consciente e responsável. [...] A iniciativa é uma ação conjunta envolvendo órgãos reguladores do Sistema Financeiro Nacional (Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários – CVM, Superintendência de Seguros Privados), o Instituto Unibanco, o Ministério da Educação, e a Secretaria de Educação do Distrito Federal”. Disponível em: <<http://noticiasdarede.se.df.gov.br/2010/08/05/educacao-financeira-comeca-segunda-feira-098-em-19-escolas-do-df/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

Na pergunta feita pela aluna em (314) é tácita a discordância em relação à forma como a professora divide a turma. A reação da professora em (315) não foi muito receptiva, já que responde com um “Ã?”, que marca impaciência ou surpresa diante da pergunta da aluna.

Logo em seguida, a professora usa o verbo mandar para se referir às instruções que passa ao grupo 3 – dos alunos bons – e dá uma explicação baseada num aspecto cognitivo-comportamental que muito pouco tem a ver com a nota baixa que a maioria da classe apresenta: a concentração.

Depois, algum aluno a interpela em (316) e (318) sobre algo que não foi possível detectar na gravação, porque ele fala quase sussurrando. Porém, pelas respostas da professora em (317) e (319), esse aluno provavelmente demonstrou a insatisfação com essa divisão da classe por médias bimestrais, principalmente porque o grupo 3 é tratado por Lilavati no início da aula como “extremamente especial”:

Excerto 3 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(12) Lilavati: Lembrando que o grupo 3, por ser extremamente especial...

Neste ponto, quero chamar atenção para a assimetria inerente à relação professor-aluno, que, neste caso, possibilita à professora ratificar ou não a autoimagem dos alunos. A professora, nesta aula, também cria uma assimetria entre os alunos, já que os dividiu em grupos em função das notas alcançadas.

Essa configuração interna estabelecida na turma não ratifica a autoimagem dos alunos – da maioria deles pelo menos – e, por isso, pode prejudicar os intuítos da professora de melhorar o desempenho dos alunos dos grupos 1 e 2, que têm consciência de que há uma forma diferente de tratamento, de certa superioridade intelectual do grupo 3, apesar de a professora ter tentado minimizar isso no discurso anteriormente apresentado (Cf. turno 314), o que acaba por levar a uma naturalização desse discurso e, conseqüentemente, à internalização do sentimento de inferioridade dos alunos dos grupos 1 e 2 em relação aos do grupo 3, o que é perceptível na situação descrita no Excerto 4 a seguir.

Excerto 4 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(11) **Aluno A:** Eu quero passar pro grupo -1. <rs>

(12) **Lilavati:** [[Lembrando que o grupo 3, por ser extremamente especial... Lembra que as questões são também... [inint]

(13) **Aluno B:** [[Especial é um termo tão pejorativo!

No turno (11), a fala do aluno A pode expressar ou que ele está sendo irônico a fim de chamar atenção da professora para a discordância dele em relação à nítida divisão que ela estabelece; ou que ele considera seu saber matemático tão ínfimo que não poderia estar em nenhuma das possibilidades ofertadas pela professora, mas abaixo delas, num suposto grupo -1.

O aluno B usou equivocadamente a palavra “pejorativo” em (13) para descrever a supervalorização do grupo 3 em detrimento dos outros. Está claro pelo contexto que ele quis dizer que os grupos 1 e 2 foram tratados pejorativamente em relação ao grupo 3, denominado especial pela professora.

Também é importante observar que a professora não retificou o uso da palavra “pejorativo” nesse contexto, explicando para o aluno que “pejorativo” não serve para designar o conceito de “especial”, pois significa algo que é depreciado, desvalorizado. Ela perdeu a oportunidade de construir o significado de “pejorativo” com o aluno.

No turno (42), do Excerto 5 a seguir, um aluno novamente demonstra estar inseguro com relação ao seu conhecimento matemático.

Excerto 5 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(42) **Aluno A:** A única coisa que eu sei de matemática é que eu num sei matemática.

(43) **Lilavati:** Já é alguma coisa. [alunos conversam entre si fazendo piadas sobre o conhecimento de matemática, ou a falta dele] Sócrates também falou isso e veja bem onde que ele chegou.

(44) **Aluno B:** Ah, ele tomou cicuta!

(45) **Aluno A:** Morreu! <rs>

(46) **Lilavati:** Epa! Ele num tomou NÃ::O! Num tá adiantando NADA a aula de filosofia! Vou falar isso pra M. [professora de filosofia].

(47) **Aluno C:** Professora, ele TOMOU cicuta!

(48) **Lilavati:** Ele foi OBRIGA::DO a tomar cicuta!

(49) **Alunos:** [[Mas ele TOMOU! Ué! <rs>

(50) **Lilavati:** Então o negócio É aprenda e ponto final! [inint] [os alunos falam todos ao mesmo tempo] <rs>

A resposta dada por Lilavati em (43) suscita piadas entre os alunos. As falas estão sobrepostas e, por isso, imperceptíveis. Porém, ouvindo vários alunos falando ao mesmo tempo sobre não saber matemática, a professora cita o filósofo grego Sócrates como um exemplo comparativo ao que os alunos estavam sentindo naquele momento, por conta da famosa frase “Só sei que nada sei”, teoricamente produzida pelo sábio filósofo.

Lilavati demonstrou para os alunos que a dúvida deve funcionar como motor para a busca do conhecimento, até mesmo para pessoas muito sábias, como Sócrates, e enfatiza isso com a pista de contextualização⁵¹ “veja bem onde que ele chegou”. Embora tenha sido irônica, Lilavati recorreu ao exemplo comparativo como estratégia de andaimagem para mostrar que as dúvidas permeiam até mesmo o pensamento de uma importante figura histórica.

Logo depois, nos turnos (44) e (45), os alunos, também irônicos, retificam a estratégia da professora, desqualificando a figura de Sócrates a partir de sua morte por envenenamento com cicuta, concluindo que o destino dele e de suas dúvidas foi a morte, ou seja, destino infeliz para alguém tão sábio. Essa foi a forma de eles contra-argumentarem com a professora que, se uma pessoa é tão inteligente, como pode tomar cicuta?

No turno (46), a interjeição “Epa!” é uma pista de contextualização usada pela professora para deter as afirmações equivocadas dos alunos sobre a morte do filósofo e, em seguida, ela lança mão da argumentação implícita de que deveriam ter aprendido isso nas aulas de filosofia, citando nominalmente a professora dessa disciplina. Em (47), um aluno se mostra assertivo quanto ao envenenamento por cicuta como um sinal de fraqueza e, em (48), a professora lança mão da ênfase na palavra “obrigado” como uma pista para os alunos entenderem definitivamente que não se tratou de suicídio, mas de uma condenação. Em (49), os alunos utilizam o conectivo adversativo “mas” para sinalizar que estavam enfatizando a causa da morte e não discordando da condenação. Lilavati dá por encerrada a discussão em (50) de forma enfática – “ponto final!”.

⁵¹ Cf. Gumperz (2002); Bortoni-Ricardo & Sousa (2008).

Esse Excerto 5 retrata uma interação construída em torno da intertextualidade *stricto sensu*⁵² e da interdisciplinaridade numa aula de matemática. E essa interação só foi possível devido ao conhecimento de mundo anterior ou ao conhecimento de elementos da Filosofia e da vida de Sócrates, um dos personagens mais importantes da cultura clássica ocidental, tanto pelos alunos, quanto pela professora. Interessante ressaltar que todo o diálogo começa com uma intertextualidade implícita vinda da professora, “Só sei que nada sei”, da qual ela só menciona o autor, entretanto todos entendem o porquê de a professora ter feito tal alusão a Sócrates naquele exato momento.

Esse é um aspecto importante para a construção dos letramentos em sala de aula. Certamente, esse tipo de interação pode despertar a curiosidade de muitos alunos ali presentes que não tinham conhecimento de quem era Sócrates e do que aconteceu com ele. Outros buscarão confirmar as informações dadas pela professora de matemática. É relevante enfatizar a importância de eventos como esse para o crescimento da bagagem sociocultural dos alunos.

No Excerto 6, retirado da segunda parte da aula, Lilavati introduz o assunto a ser estudado naquele dia.

Excerto 6 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(53) Lilavati: Agora olha só. Aquela partizinha que vocês falam ao mesmo tempo e copia... Agora só eu vou falar e vocês vão tá copiando. Tá? Só me escuta. [conversas paralelas] Agora nós vamos começar a trabalhar com sequências numéricas. Psiu! Só que sequências numéricas vocês já conhecem desde ó, desde sempre. Como tudo que eu sempre mostro pra vocês e vocês já conhecem há muito tempo. Só que faz de conta que não conhece e fica brigando com os outros... Aí, T., uma das primeiras sequências que você aprendeu foi o ‘a e i o u’. Essa foi a sequência. [conversas paralelas] |Talita estava conversando|

(54) Aluno: |falando pra T.| Você já sabia o ‘A-E-I-O-U’? <rs>

(55) Lilavati: Pelo menos eu acho, né? Depois, desde que vocês começaram a falar, depois, quando vocês começaram a estudar, vocês já estavam lidando com sequências. [conversas paralelas] Quando vocês olham uma pessoa, uma criança que junta os brinquedos, seguindo uma ordem que só ela entende, geralmente quem tá de fora não entende, tá? Como, por exemplo, se o pai ou a mãe de vocês pedir pra vocês arrumarem o quarto e vocês arrumarem sem tá arrumado, pra quem tá olhando, aquilo ali tá uma bagunça, mas você sabe a ordem que você colocou. [conversas paralelas e sobrepostas] Qual é o detalhe da sequência? Existem sequências que sou eu que vou passar pra vocês e vocês vão ter que perceber qual foi a ordem que eu coloquei. Qual foi a lei de formação. Que que é que eu

⁵² Cf. Koch, Bentes & Cavalcante (2008).

pensei na hora que eu fiz a sequência. [conversas paralelas] Vão ter algumas ali [no quadro branco], tá? Então, veja bem... quando a gente trabalha com sequência qual é o meu objetivo principal? É você perceber qual é a lógica daquela ordenação. E outra coisa: a gente num ordena né só número não, tá? Você têm alguns outros exemplos bem simples aí de ordenação. Notas musicais, por exemplo, todo mundo sabe, independente de conhecer ou não música, todo mundo sabe qual é a ordem das notas musicais. Tem uma outra...

(56) Aluno: Nem sempre!

(57) Lilavati: Sabe. Sabe sim! Tá?! É só alguém começar que você termina. Tá? Cê pode não lembrar a ordem todinha...

(58) Aluno: [sobreposição] dó ré mi fá sol lá si dó

(59) Lilavati: Mas, quando alguém começa a falar, você lembra na hora. Mas que que me interessa com vocês? Claro [alunos falando] serão sequências [alunos falando] numéricas. Juliana sempre se empolga pra falar [sussurrando]. <rs>

Em (53), a professora inicialmente usa a pista de contextualização “Agora” para situar o evento que ocorrerá naquele momento, sinalizando aos alunos explicitamente que eles devem ficar calados para ouvir e copiar o que ela vai dizer. É uma forma de organizar as tarefas e distribuir os turnos. Alguns alunos continuam conversando e ela pede silêncio com o gesto de dedo indicador nos lábios levemente fechados para dizer “Psi!”.

Em seguida, demonstrando a existência de conexão entre o conhecimento empregado em tarefas simples do cotidiano e o conhecimento matemático (entre os letramentos locais e os letramentos escolares), Lilavati utiliza pistas de contextualização de estalar os dedos e dizer “ó”, além de um tom irônico como forma de censurar a surpresa ou o suposto esquecimento que eles apresentam no momento da explicação: “Só que sequências numéricas vocês já conhecem desde ó, desde sempre. Como tudo que eu sempre mostro pra vocês e vocês já conhecem há muito tempo. Só que faz de conta que não conhece e fica brigando com os outros...”.

Lilavati mostra, ao longo da aula, as conexões entre as experiências cotidianas e as sequências. A professora chama nominalmente uma aluna que estava conversando. Depois, a convida a perceber que existe uma sequência muito simples e não numérica que certamente todos já aprenderam, pois estão na 1ª série do Ensino Médio, o A-E-I-O-U. Um colega, ironicamente, pergunta à aluna em (54) se ela já sabia o ‘A-E-I-O-U’ e todo mundo sorri. A professora responde ironicamente em (55) que acha que sim e enfatiza novamente que as sequências são aprendidas desde que se começa a falar. Mais adiante, ela recorre aos exemplos de arrumação

do quarto e das notas musicais, enfatizando que não há apenas sequências numéricas.

Ainda nesse momento, muitos alunos conversam e a professora continua a explicação, salientando que o mais importante não é fazer a sequência, mas perceber a lei matemática de formação das sequências, em analogia com a arrumação do quarto, por exemplo, que alguém pode olhar e achar que está uma bagunça, mas é uma ‘bagunça arrumada’ que quem arrumou entende, e com a ordem das notas musicais que todo mundo sabe independentemente de conhecer música.

Em (56), uma aluna retruca em tom firme que nem sempre as pessoas sabem a ordem das notas musicais, ao que a professora responde enfaticamente que sabe, utilizando como pista de contextualização a repetição do verbo saber duas vezes e do marcador discursivo de afirmação “tá?!”. A professora afirma que a aluna pode não saber toda a ordem, ao que um outro aluno imediatamente começa a citar as notas musicais como pista de contextualização que quer dizer “eu sei”. A professora finaliza esse trecho com a pergunta do que interessa realmente na aula de matemática e usa a pista de contextualização “Claro”, dando ênfase à necessidade de estarem ali para estudarem as sequências matemáticas.

Esse trecho é muito interessante do ponto de vista do suporte não matemático introdutório que a professora deu aos alunos para entenderem o conteúdo matemático a ser estudado em seguida. Eu diria que é crucial que o professor de matemática desenvolva esse tipo de andaime com seus alunos a fim de permitir a eles que atinjam ao máximo o entendimento do que vai ser abordado matematicamente. A professora utilizou exemplos simples de sequências do mundo real e cotidiano de seus alunos como a sequência de vogais, a arrumação do quarto e as notas musicais para levá-los a refletir sobre como são feitas essas ordenações. Foi uma excelente estratégia de indução ao conteúdo matemático que será desenvolvido.

No Excerto 7 a seguir, ainda da segunda parte da aula, a professora já está praticando sequências matemáticas com seus alunos e utiliza novas estratégias de andaimagem, bem como a linguagem matemática.

Excerto 7 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

- (73) **Lilavati:** Vamo lá? Gente, próximo termo da primeira sequência?
- (74) **Alunos:** No::ve.
- (75) **Lilavati:** Nove.
- (76) **Aluna:** O grupo 3 não pode falar.
- (77) **Lilavati:** Só trazer uma mordaca [enfática] pra J. [aluna do grupo 3]. Nove. Vamo lá? É::... Ei, D., por que nove? Que explicação que cê daria? |Aproximando-se da aluna|
- (78) **Aluna D.:** Eu acho... Não tenho certeza.
- (79) **Lilavati:** Podeixar. Se tiver errado, eu brigo. Manda!
- (80) **Aluna D.:** É... Pera aí... [conversas paralelas]
- (81) **Lilavati:** Vai, D., bora!
- (82) **Aluna D.:** É::...
- (83) **Lilavati:** Cê tá contando de dois em dois?
- (84) **Aluna D.:** Não. Comecei do três e... [inint]
- (85) **Lilavati:** Sim.
- (86) **Aluna D.:** Três, dois, um...
- (87) **Lilavati:** Fala, M.! |que estava com o braço levantado|
- (88) **Aluna M.:** [inint] |outros alunos tentam responder falando ao mesmo tempo|
- (89) **Lilavati:** De::ixa ela primeiro!
- (90) **Aluna M.:** Por que são números ímpares?
- (91) **Lilavati:** Porque são números ímpares! T.! D., são todos números ímpares. Que vocês têm que procurar ness... sequência? Tem uma característica que faz com que todos eles pertençam ao mesmo grupo. Que característica é essa? Ah::... eu to contando de dois em dois. Bele::za! Então se eu contar de dois em dois, vai ser sempre... o próximo número vai ser nove? Nã::o! Mas o próximo número ímpar depois do sete é nove. Eu posso contar de dois em dois. Mas que bele::za! O primeiro termo é um, né? E se fosse dois? Eu ia contar de dois em dois e minha sequência não seria mais essa. Tá? Então a:: LEI tem que ser a ME::SMA. Tá? Que cê pensa em qualquer situação.

A organização dessa parte da aula começa com a tentativa de Lilavati de incitar os alunos a participarem da atividade de correção de um exercício. Para isso, a professora usa como pista de contextualização a expressão coloquial “Vamo lá?”, em (73), adequada ao repertório verbal deles. Em seguida, ela utiliza outra pista para convidar a classe a participar, o coletivo “gente”, e lança uma pergunta sobre o próximo número da sequência que está no quadro ao que toda a classe responde em uníssono em (74): “nove”. Para ratificar o turno dos alunos, ela os ouve e depois repete a resposta que eles deram como forma de lhes confirmar o acerto, em (75).

Em (76), uma aluna chama atenção dos colegas do grupo 3 por terem respondido ao questionamento da professora, sendo que existe uma regra na turma: somente os alunos dos grupos 1 e 2 podem dar as respostas. Para isso, a aluna usa a modalização “não pode falar” como pista. A professora ratifica o turno (76) da

aluna em (77) por meio da ênfase na palavra “mordança” como pista para dizer que os alunos do grupo 3, especificamente J., devem permanecer calados naquele momento.

Logo em seguida, a professora dá outra pista de contextualização para retomarem o exercício: faz a pergunta “Vamo lá?” em (77), significando que precisa saber se já estão claras as regras do funcionamento daquela interação, ou seja, que os alunos precisam fazer silêncio, responder somente quando ela perguntar e o grupo 3 não pode intervir.

Como D., uma aluna do grupo 2, continua conversando, ainda em (77), Lilavati retoma a resposta dada pela classe em (74), faz duas perguntas direcionadas para D., de quem se aproxima fisicamente, não como estratégia de apoio, mas como alerta pela conversa durante a explicação. Em (78), D. hesita e afirma não ter certeza, o que provoca na professora a resposta de (79): “Podeixar. Se tiver errado, eu brigo”. Os diálogos seguintes, de (80) a (86), mostram que a aluna D. sente dificuldade em responder, continua hesitante, e a professora auxiliando na busca pela resposta esperada. E alguns outros alunos continuam conversando. Em (87), a professora passa o turno a outra aluna que levanta o braço para responder à questão. Depois todos os alunos falam ao mesmo tempo, querendo dar a resposta também, mas Lilavati, em (89), retoma o turno e o dá a M., que dá uma resposta-pergunta, demonstrando ainda estar insegura e a professora, em (91), ratifica a resposta-pergunta da aluna com um tom exclamativo, uma pista de que ela conseguiu atingir o objetivo.

A professora evoca nominalmente T. e D., as alunas que não conseguiram chegar à resposta esperada, e repete a resposta dada por M., como uma estratégia de enfatizar que essa era a resposta a ser dada. Depois de atingir o objetivo de levar a turma a ficar em silêncio e prestar atenção à explicação, Lilavati começa a usar uma nova estratégia de explicação: ela mesma responde às perguntas que faz e, nesse ritmo, desenvolve o conteúdo sobre sequências matemáticas com números ímpares e com números pares, utilizando o raciocínio lógico-matemático e a analogia, o que ajuda na construção dos letramentos matemáticos: “Então a lei tem que ser a mesma. Tá? Que cê pensa em qualquer situação”.

No Excerto 8, da segunda parte da aula, a professora faz uma interessante observação para os alunos a respeito do que a matemática não é:

Excerto 8 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(187) Lilavati: Matemática é CONTA?! Matemática fosse conta, a gente tava feliz! Porque a calculadora é uma beleza! O PROBLEMA é quando num dá pra usar a calculadora.

Esse excerto deixa claro qual é o conceito de matemática que a professora tem, pois, a partir dessa afirmação, pode-se inferir que ela considera importante os alunos aprenderem a raciocinar sobre as operações e a solucionar cálculos a partir de um caminho consciente, ou seja, é importante para eles entender aquele espaço de aprendizado da matemática em sala de aula como o momento de aprender a pensar sobre todo o processo que culmina no uso de habilidades matemáticas já adquiridas até ali e sobre as que ainda lhes faltam.

Nesse aspecto, Muniz (2008, p. 150) ressalta a importância da consciência do professor sobre o “processo de oferta, resolução, controle e validação de resolução de situações-problema”, inclusive mostrando ao aluno o que é aprender matemática. Essa é uma verdadeira contribuição do professor de matemática para o letramento escolar matemático ou o numeramento.

Como a turma em questão é de Ensino Médio, os alunos apresentam familiaridade com o uso da calculadora. A professora explicita, então, para eles, que a calculadora é um instrumental e frisa que nem sempre terão o auxílio de uma calculadora para fazer contas, mas não demonstra, nesse momento, como utilizar criticamente o(s) instrumental(is) disponíveis na matemática, como a calculadora, nem explicita o real valor desses instrumentais em toda e qualquer operação que se vá realizar, porque não basta dominar os botões da calculadora, tem de aprender a aplicar as contas realizadas nela ao evento para o qual ela está servindo de suporte.

Em outro momento da segunda parte da aula, retratado no Excerto 9, a seguir, a professora inicia o diálogo referindo-se a Fibonacci, um matemático italiano que divulgou uma sequência matemática especial que se encontra na natureza e a cuja pessoa se referiram duas alunas em diálogo anterior.

Excerto 9 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(191) Aluno A: Fibon... Fibona... Fibona...

(192) Aluno B: Fibonacci!

(193) Lilavati: Vamo lá, pessoa:;!?

(194) **Aluno A:** Quem é esse? |perguntando para o aluno B|

(195) **Lilavati:** Eu vou falar sobre ele [Fibonacci] um pouquinho. Vamo lá, M.? ↑ESSA DAQUI... ↑PSIU PSIU PSIU! ↑ESSA sequência aqui é a sequência mais famosa que a gente tem. E essa sequência aqui ela é extremamente especial. Dois os motivos dela. Primeiro de... como é que este matemático começou a trabalhar com ela e segundo... objeto de avaliação de vocês do PAS⁵³. Então esta sequência vai ser trabalhada um pouquinho mais é... com vocês.

(196) **Alunos:** [[inint]

(197) **Lilavati:** Não. Mostrando pra vocês os problemas decorrentes dela. Qual foi o primeiro problema que ele [Fibonacci] criou e alguns outros que sempre tãõ caíndo nos vestibulares pra vocês verem que esta sequência, como ela é trabalhada. Inclusive ceis vão vê-la de novo no terceiro ano em biologia quando ceis tiverem trabalhando com genética. Pra vocês verem o seguinte: primeiro, este indivíduo, Fibonacci. Na realidade, o nome dele é Leonardo de Pisa. Matemático italiano como vocês podem perceber.

A professora inicia o diálogo em (195) com uma estratégia muito interessante de ratificar como falantes primárias as alunas que conversavam entre si sobre suas dúvidas a respeito do nome de uma pessoa que aparece no livro didático (Cf. (191) e (192)). Isso demonstra que a professora estava atenta ao diálogo delas e propicia uma preservação da face positiva das duas estudantes.

Em seguida, a professora solicita silêncio e aponta no quadro uma sequência matemática e a adjetiva como “famosa” e “extremamente especial”, com ênfase nos adjetivos. Esse tipo de pista de contextualização – a adjetivação positiva enfática – é muito importante em sala de aula, pois aponta para os alunos a necessidade de atenção especial para aquela parte da aula.

Depois, a professora explica o porquê da atenção que deve ser dada àquela sequência. Da forma como a professora descreve a importância da referida sequência matemática, infere-se que ela prioriza a aprendizagem do conteúdo e depois a preocupação com as avaliações externas: primeiro ela mostra como Fibonacci começou a trabalhar com aquela sequência e depois afirma que esse conteúdo é objeto de avaliação de um conhecido e disputado processo seletivo para entrada na Universidade de Brasília, o PAS.

Além das preocupações com os resultados, mais do que com os processos, há uma preocupação com os certames para entrar na universidade (como o PAS, por exemplo). Essas preocupações fazem parte do consciente coletivo de muitos professores e alunos do Ensino Médio, como mostrado na fala de Lilavati. Essas

⁵³ Programa de Avaliação Seriada da UnB.

preocupações também levam os currículos, os materiais didáticos e a prática pedagógica em nossas escolas a apresentarem uma carga ainda propedêutica em relação à formação no Ensino Médio.

Entretanto, também há questionamentos sobre a função da escola de ‘preparar’ o aluno para o vestibular ou para exames como o ENEM ou o PISA, porque, de fato, essa não é a função primordial da escola, nem deve ser, mas os professores devem estar atentos, também, para a preparação do aluno para esse ‘mercado’ atual. Saber que existem diversos caminhos para entrar na universidade e como se constituem essas formas de acesso, como elas são elaboradas, aplicadas e avaliadas também é uma forma de letrar o aluno. É uma forma de fornecer o conhecimento de direitos que estudantes brasileiros têm e de incentivá-los a tentar uma formação superior, tão importante a depender da carreira que cada um opte por seguir.

No turno (197), a professora enfatiza a forma como trabalhará a sequência de Fibonacci e o porquê, acrescentando um terceiro elemento que é a conexão desse conhecimento com a genética, parte da Biologia a ser estudada no terceiro ano do Ensino Médio. Essa estratégia utilizada pela professora situa os alunos em torno do que eles estão fazendo e do que possivelmente farão com o conteúdo em estudo. É uma maneira de responder a questionamentos tão recorrentes, já citados no início desta análise, “Para que serve isso?” ou “O que eu vou fazer com isso?”. Esse tipo de andaimagem serve, também, para demonstrar que o conhecimento de determinados conteúdos não é estanque e limitado a uma única área, que há diálogo entre as diversas matérias estudadas na escola e que há/pode haver continuidade entre as três séries do Ensino Médio.

Ainda no turno (197), a professora utiliza como pistas de contextualização os elementos coesivos ‘primeiro’, como forma de situar a ordem do que será desenvolvido na aula, e ‘na realidade’, para introduzir a fala sobre um fato desconhecido dos alunos. Além disso, ela fornece uma informação sobre a pessoa de quem estão falando, ele é um ‘matemático italiano’, utiliza o conectivo ‘como’, indicando conformidade, e, assim, leva os alunos a construir inferências para entender o porquê de ele ser italiano.

Considero esse ponto da aula muito importante. É um momento em que a professora utilizou a estratégia de andaime para ajudar os alunos a construir

inferências, ou seja, a aprender a perceber informações implícitas num texto. E é explorado, neste momento, o conhecimento de mundo dos alunos: quem não sabe que nomes como Fibonacci pertencem à língua italiana e que Pisa é uma cidade da Itália onde fica a famosa Torre de Pisa, pode não conseguir entender a informação dada pela professora de matemática. Alguns alunos captaram essa informação por meio do nome do matemático e questionaram a professora nos turnos descritos no Excerto 10 a seguir.

Excerto 10 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

- (198) **Aluna T.:** Por que colocaram esse nome?
 (199) **Lilavati:** Porque era... ele era o filho do Bonacci.
 (200) **Aluna T.:** Ô, eu ia ficar indignada.
 (201) **Lilavati:** T.!
 (202) **Aluna T.:** Não coloca meu nome... Coloca...
 (203) **Lilavati:** T., é assim... é o o Zezinho que é o filho do José não sei das quantas.
 (204) **Aluna T.:** Eu sei, professora, mas... [inint]

A professora explica em (199) a etimologia do nome Fibonacci (filho de Bonacci ⁵⁴). Uma aluna usa como pista de contextualização o marcador conversacional “Ô” para se dirigir especificamente à professora e demonstrar seu espanto provavelmente porque acha estranho, incomum aquele nome. A professora ratifica a aluna, respondendo a sua inquietação e chamando-a pelo nome para, logo em seguida, explicar mais detalhadamente o significado de Fibonacci com exemplos da formação de nomes próprios na língua portuguesa, como descrito no Excerto 11.

Excerto 11 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

- (205) **Lilavati:** É o Carlinho que é filho do Carlos num sei das quantas. Lá no lugar de falar é o Bonaccinho, é o filho do Bonacci, é o Fibonacci. Então lembra o seguinte, outra língua, outra história. Então era o filho do Bonacci. Então ele é conhecido, a maioria das pessoas, se eu falar assim sequência do Fibonacci, muita gente, seja que... quem trabalha com matemática, estuda, sabe quem é. Se eu falar Leonardo de Pisa, a maioria das pessoas num tem nem ideia de quem é ele. Então, veja bem, qual é o detalhe desta sequência? Primeiro lugar, é uma sequência que está presente na natureza. Depois, depois vocês vão observar, por exemplo, árvores. Que que ele observou? Que algumas árvores elas têm... vai um

⁵⁴ Bonacci quer dizer ‘homem de boa natureza’.

tronco e desse tronco ela vai distribuindo galhos e a cada galho vai seguindo esta sequência. Depois observa. Tem um molusco também que ele tem espiral, lembra aquele filme que eu falei que vocês vão ver um dia?

No turno (205), destaco como andaimes as seguintes pistas verbais de contextualização: o uso do sufixo diminutivo ‘-inho’ em ‘Carlinho’, como estratégia para apontar que se trata do nome de uma criança; o dêitico ‘lá’ para se referir à Itália; o ‘então’ repetidas vezes como forma de conectar o que está sendo dito; o dêitico ‘assim’ como elemento catafórico, ‘avisando’ o interlocutor sobre algo importante que será dito em seguida; o elemento condicional ‘se’. Outra andaimagem utilizada pela professora, já no final do turno, são as perguntas seguidas das respostas, o que auxilia os alunos na construção do conhecimento.

O uso do imperativo com valor de conselho em ‘Depois observa’ é uma estratégia interessante do ponto de vista de recursos de andaimagem que colaboram para o desenvolvimento do letramento escolar, pois o aluno é levado, de modo sutil, a pesquisar sobre a veracidade do que está sendo dito. Essa pesquisa, se for realizada, o levará a refutar ou não as informações dadas pela professora, além de acrescentar outras ainda não conhecidas, o que gerará aumento de seu conhecimento de mundo.

No turno (229), descrito no Excerto 12, começa a terceira parte da aula.

Excerto 12 - Aula de Lilavati - 1º ano - 09.09.2009

(229) Lilavati: Pessoal, aqui comigo, vocês. [falando para os grupos 1 e 2] Nós vamos fazer algumas anotações, tá? Sobre... Sobre sequências numéricas. Então eu vou... Que é o seguinte, nessas páginas tá toda a definição, só que nós sabemos quais são as dificuldades de cada um e o que que é que a gente precisa detalhar de uns detalhes aí, né? Então, por favor, cadernos abertos anotando, eu vou ditar para vocês. ‘Ah não, professora! Ditado’ /imitando voz de aluno para um aluno que a olha com censura/ *Qu'est que c'est*, indivíduo? /para o aluno que a olha com censura/ #

Nesse momento, Lilavati está em frente ao quadro verde, os grupos 1 e 2, alunos com nota abaixo da média, bem perto dela e o grupo 3, alunos com nota na média, no fundo da sala. Ela organiza as tarefas do dia para os grupos 1 e 2, depois, mais à frente, para o grupo 3. A professora chama os alunos por meio dos vocativos ‘pessoal’ e ‘vocês’. Em seguida, ela informa os alunos sobre a primeira tarefa a cumprir e utiliza como pista contextual o pronome pessoal de primeira pessoa do

plural, ‘nós’, para demonstrar cooperação na atividade. Em outros dois momentos a professora utiliza a primeira pessoa do plural – “nós sabemos” e “a gente precisa detalhar”. Acredito que essa é uma forma que a professora encontrou de demonstrar apoio aos estudantes que apresentam notas abaixo da média.

Ela situa o grupo sobre o assunto de que tratarão – “sequências numéricas” – e informa sobre como procederão: vão copiar “detalhes” que ela vai ditar. Ela chama atenção para a necessidade de complementação do material disponível para os alunos como forma de suprir as dificuldades apresentadas.

Em particular, a professora esclareceu para mim que prefere ditar porque os alunos ficam em silêncio e prestam mais atenção, além disso justifica a necessidade de complementação do conteúdo presente no livro didático adotado na escola, especialmente para os alunos com notas baixas, que precisam de mais detalhes sobre a matéria.

Diante do olhar de censura de um aluno, uma pista de contextualização não verbal, ao saber que teria de copiar no caderno o que a professora ditasse, ela pronunciou, com tom de reclamação, imitando um aluno, a seguinte frase “Ah não, professora! Ditado?!”. Essa foi uma ameaça à face negativa do aluno e o tom usado pela professora foi uma pista de contextualização não verbal para devolver a censura ao aluno. Ela enfatiza essa atitude com uma frase em francês, “*Qu'est que c'est?*”⁵⁵, seguida do vocativo “indivíduo”, em detrimento do nome do aluno.

Essas pistas de contextualização foram utilizadas pela professora para delimitar os papéis sociais de cada um naquela prática. Outra vez ela ameaçou a face negativa do aluno, que nada respondeu. O silêncio dele e a atitude de tomar notas no caderno como a professora pediu foram pistas de contextualização não-verbal indicando que o aluno entendeu o recado.

Esse é um dos momentos em que se explicitam as relações assimétricas da interação em sala de aula, pois é o professor o detentor legitimado dos turnos em sala de aula e do conhecimento, ou seja, do poder. Cabe a ele dar ou não direito ao turno para os estudantes. Cabe a ele estabelecer as regras que sua aula seguirá. E cabe a ele determinar os conteúdos, as formas de avaliar e as metodologias que aplicará:

⁵⁵ Em português: ‘O que é isso?’.

A forma como os professores garantem a participação dos alunos em sala, dando ouvido ou não às suas intervenções, estimulando-os ou não à exposição de suas ideias na construção do conhecimento é, em grande parte, determinada e influenciada por aquilo que Erickson (1990, p. 139) chama de ‘esquemas ou molduras de interpretação social’ (DETTONI, 1995, p. 4).

No Excerto 13 a seguir, a professora desenvolve a estratégia da retomada de exemplos já discutidos naquele dia, apontando-os no quadro, para explicar a diferença entre sequências finitas e infinitas.

Excerto 13 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(237) Lilavati: <Não nulos>. Olha só pessoal, todas essas sequências que eu coloquei aqui pra vocês elas são infinitas, tá? Os números ímpares, os números somado cinco, a sequência de números naturais intercalados com menos um, das potências de dois, dos números que estão multiplicados por meio, números que é::, que começam com d, a gente vai cansar de falar número, e a sequência de Fibonacci. A gente tem outras sequências que elas são finitas, tá? Por exemplo, a sequência das notas musicais é finita. Dos divisores de doze é uma sequência finita. Quais são os divisores de doze? Dois, esqueceu do um, que é primeiro divisor, nunca esquece. Um, dois, quatro, seis, três [aqui os alunos estavam respondendo e a professora repetindo]

Essa forma de apresentar conceitos matemáticos novos aos alunos é produtiva e caracteriza uma andaimagem para manter ativos os conceitos vistos anteriormente e para mostrar a conexão desses com os novos conceitos. É uma forma de ensinar gradualmente. A outra andaimagem utilizada foi repetir as respostas dadas pelos alunos à pergunta “Quais são os divisores de doze?”. Destaco a conduta da professora diante de uma resposta incompleta dos alunos: ela ‘identifica’ a falta do número 1 na lista dos divisores de 12 e ‘intervém para corrigir’, lembrando a eles que o primeiro divisor sempre é o número um, enfatizando que isso nunca deve ser esquecido, e recomeça a lista “um, dois, três...”. Nessa parte da aula, a professora lançou mão de estratégias eficazes de andaime, caracterizando um bom caminho para levar os alunos à aprendizagem do conteúdo e à familiarização com a linguagem matemática (divisores, sequências, números naturais, potências de dois, etc.).

No Excerto 14 a seguir, há momentos em que a professora dita o texto de um livro didático, e há momentos em que ela explica o conteúdo oralmente.

Excerto 14 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(266) Lilavati: <Positivos que representamos por> Aí abre um parêntese porque a sequência numérica é representada dessa forma /mostra no quadro/, tá? Dentro do parêntese. Depois do parêntese, ponto. Agora eu quero parágrafo. {...} <Geralmente indicamos> parágrafo hein? <Geralmente indicamos... Geralmente indicamos por...> olha pra cá /no quadro/. Lembra do subscrito que tem lá quando ces tão digitando? Esse n é assim o azinho e o n abaixo [a_n], tá? Que vocês têm que aprender a colocar na nomenclatura correta. Então o nzinho abaixo. O índice subscrito. A índice n [a_n]. <Geralmente indicamos por... Geralmente indicamos por an [a_n] a imagem de n> Tudo minúsculo, ceis tão vendo que é tudo minúsculo. [conversas paralelas] <an [a_n] a imagem de n> [aluna pergunta e ela fala de novo] não, tudo minúsculo. <Indicamos por an [a_n] a imagem de n pela função... Indicamos por an [a_n] a imagem de n pela função> olha pra cá /escreve no quadro/

As partes ditadas pela professora são caracterizadas por pistas de contextualização como fala pausada, lenta e pela entonação firme. Ela sempre repete, no mínimo, duas vezes cada parte ditada. Todo esse trecho está repleto de notações linguístico-matemáticas (“parágrafo”, “subscrito”, “nomenclatura”, “tudo minúsculo”) e matemáticas (“sequência numérica”, “dentro do parêntese”, “n”, “azinho”, “imagem”, “função”) que, pela forma como conduz a aula, a professora entende que os alunos já dominam. As que ela considera não serem do domínio da turma são escritas no quadro. Essa andaimagem é importante para a compreensão leitora, pois facilita o acesso às convenções da escrita, especialmente do letramento matemático.

Uma observação se faz necessária com relação à linguagem matemática e sua ‘tradução’ em notações/símbolos: nem sempre são fáceis de perceber por meio apenas da fala. Também são necessários recursos de andaimagem para levar os alunos a processar essas notações/símbolos. Por exemplo, quando a professora diz “Geralmente indicamos por an a imagem de n pela função”, usa como andaime, além do apoio do quadro, a referência aos recursos de edição do processador de texto no computador para ajudar os alunos a construírem essa notação - “Lembra do **subscrito** que tem lá quando ceis tão **digitando**?”. Esse também é um bom exemplo de inserção de recursos de outros letramentos para o desenvolvimento dos letramentos escolares.

Em (354), no Excerto 15 a seguir, é interessante notar que a professora utiliza como pista de contextualização o tempo verbal em “vai ver” para indicar

futuros esclarecimentos acerca da distinção entre “lei” e “fórmula” matemáticas, mas ela antecipa a informação que esses são dois conceitos diferentes.

Excerto 15 – Aula de Lilavati – 1º ano – 09.09.2009

(354) Lilavati: Cê vai ver que isso é diferente, é uma lei, num é uma fórmula. [...]

4.2 Interações na aula de Língua Portuguesa

Muita coisa se poderia fazer em favor da poesia:

a – Esfregar pedras na paisagem.

b – Perder a inteligência das coisas para vê-las.

(Colhida de Rimbaud)

c – Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se.

Manoel de Barros

A seguir são analisados alguns excertos de uma aula de produção de textos e de uma aula de literatura ministradas por Bibi Ferreira no 2º e no 3º anos do Ensino Médio, respectivamente. Foram selecionados para análise os excertos mais representativos da prática pedagógica da professora.

Assim como nas aulas de Matemática, predominam, nas aulas de Língua Portuguesa, as estratégias orais letradas; sendo que, na aula de produção de textos, a professora domina os turnos conversacionais, porque é uma aula de correção de textos produzidos pelos alunos e lidos pela professora na sala. Na aula de literatura, os turnos são mais bem distribuídos, porque os alunos acompanham as atividades pelo livro didático.

A fala de Bibi Ferreira caracteriza-se por transitar no contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2005), com seleção lexical dirigida pela formalidade da situação. Ela é uma professora querida pelos alunos, que a respeitam muito e que demonstram certa intimidade por conta da aproximação que Bibi Ferreira promove, tanto no nível conversacional, quanto no nível físico. Ela é uma professora que fala gíria, que abraça, que toca, que brinca, que conversa, que aconselha, que chega perto, enfim, que mantém uma proximidade aos alunos. Também é uma professora que se envolve nos projetos da escola.

A organização da aula de produção de textos de Bibi Ferreira aproxima-se mais da organização da aula de Matemática, em que as professoras dominam os turnos de fala. Na aula de literatura, a organização é um pouco diferenciada, pois há melhor distribuição dos turnos conversacionais e mais digressões/dispersões.

4.2.1 Aula de Produção de textos

A aula de produção de texto de Bibi Ferreira no 2º ano, no dia 26 de outubro de 2009 de manhã se organiza da seguinte forma: em um primeiro momento, do turno (6) ao (17), ela **sítua** as atividades a serem realizadas na aula daquele dia. Depois, a aula se apresenta em **micromomentos**, do turno (18) ao (31), de **revelar**, quando ela lê as redações dos alunos em voz alta para a classe, e de **expor/explicar**, o que ela vai fazendo à medida que vai lendo as redações, sugerindo o que poderia ser acrescentado ou modificado, e finaliza, elogia o trabalho e o entrega para o aluno.

Nessa aula, pude observar a configuração e o funcionamento de estratégias de releitura/reescrita e de andaimagem promovidas pela professora com a classe. Havia um clima amistoso, mas com domínio dos turnos conversacionais pela professora e os alunos, na maior parte do tempo, ouvindo-a.

A tarefa dos alunos consistia em produzir uma carta para o editor da Revista Educação a respeito da charge da Figura 15. O intuito da professora era que os alunos enviassem suas cartas para a revista. Após produzirem os textos, eles entregaram para Bibi Ferreira, que os leu em casa e os devolveu com observações. A segunda tarefa foi, então, reler o próprio texto e reescrevê-lo com base na releitura e nas observações da professora. Depois, o texto foi devolvido à Bibi Ferreira, que o releu e novamente os devolveu aos alunos. Antes da segunda devolutiva, ela leu para a classe todos os textos, tecendo alguns comentários sobre as ideias apresentadas neles e, em alguns momentos, sobre a forma.

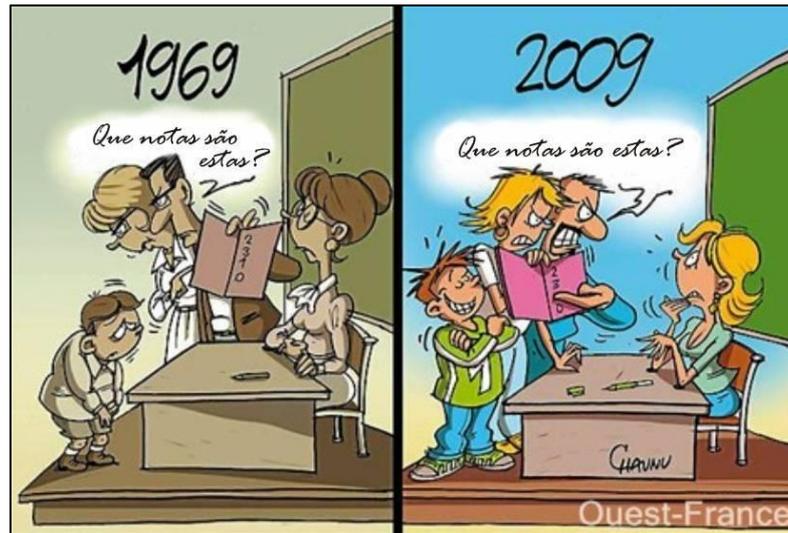


FIGURA 15: Charge Educação em 1969 e em 2009

O Excerto 1 a seguir mostra os primeiros quatro minutos de aula e caracteriza-se por ser predominantemente instrucional e monológica, no sentido de que Bibi Ferreira domina o turno e os alunos, sentados em fileiras, permanecem a maior parte do tempo ouvindo os comentários dela acerca dos textos que eles produziram.

Essa é uma configuração típica das aulas nas escolas: predomínio da oralidade letrada – os professores expõem algum assunto com base em um texto escrito, muitos fazem anotações no quadro ao longo das explanações orais e alguns utilizam recurso tecnológico como apoio à exposição –, a linguagem é geralmente mais monitorada, há uma maior preocupação com a seleção lexical e, na maioria dos casos, uma distribuição irregular de turnos (geralmente os professores os detêm).

Assim se organiza a aula de produção de Bibi Ferreira no 2º ano descrita aqui e ela acaba por dominar o turno conversacional. Muito provavelmente, isso se deve ao fato de que uma possível distribuição igualitária de poderes e as mudanças socioeducacionais que promoveram a liberdade para diálogos e perguntas – assunto em torno dos quais gira o início da aula – fazem parte do contexto de vida da professora, que tem como parâmetro uma vivência escolar muito mais próxima à de 1969, reproduzida na charge que estão discutindo, do que seus alunos.

Excerto 1 – Aula de Língua Portuguesa – 2º ano – 26.10.2009

- (1) **Aluna:** GE::NTE, todo mundo aqui entregar a senha do Orkut e cuidado pro pessoal das outras turmas não ficar sabendo porque se alguém pegar vai fazer um estrago lá =
- (2) **Alunos:** [inint] [Todo mundo falando ao mesmo tempo]
- (3) **Bibi Ferreira:** [[↑Quê, gente? Quê que aconteceu?
- (4) **Alunos:** [inint] [[Nem eu! Nem eu!
- (5) **Aluna:** [[Nem eu!
- (6) **Bibi Ferreira:** [[↑Eu vou dar meia hora de aula, tá? Eu vou dar [inint] já já. {...}Deixa só eu LE::R a redação de quem eu falei que ia LER... Na aula passada, tinha... é... muita gente faltou na sexta-feira. ↓Eu fiz aqui alguns comentá::rios... Eu queria rapidamente retomar. Em relação à redação [inint] Vamos ouvir! Primeiro, CUIDADO com repetições de palavras, de tre::chos. Ao passar a limpo, eu pedi que vocês levassem em conta... quando eu risquei assim |mostrando o papel| porque é desnecessário. Principalmente pra vocês. FI::CA REDUNDA::NTE, FI::CA CANSATI::VO. FICA DIFÍCIL DE ENTENDER. Porque tá falando muito. É::... Quê mais? Ah! Cuidado com a defesa de algumas IDE::IAS! Falei isso aqui, num foi?
- (7) **Alunos:** [[Fo::i.
- (8) **Bibi Ferreira:** [[Teve gente defendendo até::=
- (9) **Alunos:** [[A ditadu::ra!
- (10) **Bibi Ferreira:** [[Até a ditadura aqui na redação. CUIDA::DO! A palmató::ria...
- (11) **Aluno:** Pessoal da ditadura aí, ó::...
- (12) **Bibi Ferreira:** [[Porque a gente não =
- (13) **Alunos:** [[A palmaTÓ::ria.
- (14) **Bibi Ferreira:** Vocês receberam essa charge. Vou até passar pra Carol pra ela ver... Pra desenvolver a argumentação de vocês. O que eu disse e vou repetir que é que NÃO LEIAM SÓ O QUE TÁ NA SUPERFÍCIE. O DEsenho mo::stra. Que ↑Notas são essas? /Os pais falando com o menino em 1969 ele envergonhado e a professora toda, né?/ |levantando o pescoço e empinando o nariz| Em 2009 os professores se voltam pra professora. Os pais. /Que notas são essas?/ O menino todo. |mostrando a charge| Isso aqui fala ma::is do que de notas |apontando para a charge|. Fala de ou::tras coisas. E to::do mundo... Todo mundo assim... A maioria... Num foram todos, mas boa parte defendeu assim ó que nesse tempo era Ótimo |apontando para 1969 na charge| e que nesse tempo TÁ ERRADO |apontando para 2009 na charge|. Tudo nesse tempo era certo, era bom? |apontando para 1969|
- (13) **Alunos:** [[Nã::o!
- (14) **Bibi Ferreira:** Será que espancar o filho, bater e colocar a culpa de tudo no filho tava certo?
- (15) **Alunos:** [[Nã::o!
- (16) **Bibi Ferreira:** Tá, então isso que eu queria que vocês fizessem, que vocês pensassem mais. Agora, assim... Cla::ro que hoje tem muitas coisas erradas, muitos pais... Vocês mesmos colocaram coisas que eu acho que vocês num go::stam muito. O pai e a mãe num vêm à escola saber como é que tá::, num acompanha na::da... Parece que num tem a mente que VOcês gostariam que tivesse. Vocês sentem necessidade, né? Então... /Tem esses dois lados da moeda, certo? Tinha que

balancear, ver o que havia de positivo e o que há de positivo hoje. Hoje também tem coisas positivas. A gente dialoga mais./ Vocês têm mais liberdade de perguntar pras pessoas, não é? Houve uma época que o aluno tinha ME::do... NO::ssa! Falava em professor, assim, a gente tinha um PAVO::R, né? Então a gente tem mudado muito, né? Que bom, né? Alguém falou aí que... Como é que era? Num sei se foi nessa turma... O poder... O aluno ganhar um pouco mais de poder... Como se isso fosse uma coisa ruim. Eu num acho isso uma coisa ruim! Eu acho que o poder precisa ser compartilhado. Da forma correta. Se entendendo que o professor é:: uma autoridade. Assim como eu tenho meu chefe, que eu tenho, né? Existe uma hierarquia... É preciso respeito... Até mesmo... Independente dessa hierarquia, o respeito é necessário com qualquer um da sociedade, mesmo por alguém que está abaixo de mim ou alguém que está no meu nível. Diga LÁ:: alguém que está um nível acima, né? Mas compartilhar o poder é algo positivo. De repente eu podia falar assim: ge::nte, \esse bimestre alguém tem alguma sugestã::o... De como gostaria que fosse o trabalho. De como gostaria que a gente trabalhasse.\ Nós já discutimos isso aqui quando foi a época da revista, num foi? Do::... Eu ia dar pontuação pra um, pra outro, vocês pediram pra eu inverter... Então isso eu não vejo problema algum. Eu acho positivo, entende? Tem coisas muito boas na educação de hoje, sim, tá? /A gente tem de saber ponderar. A gente num pode... É.../ Ah, tudo... Ótimo, maravilhoso e agora tá tudo péssimo! Não é bem por aí. Tá? A coisa é mais complexa que isso, tá?

Antes de iniciar a interpretação da charge com os alunos, Bibi Ferreira resalta aspectos encontrados nos textos deles que, do ponto de vista dela, precisam ser melhorados. É importante destacar que essa estratégia da professora pode ser considerada um enriquecimento ao conhecimento prévio dos alunos, configurando, assim, um processo de andaimagem, nos termos de Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010).

Observando-se os pronomes, entende-se como Bibi Ferreira organiza discursivamente o papel de cada um: o que ela quer, o que eles fizeram, o que eles deveriam fazer, como ela interpreta o posicionamento deles e como demonstra o posicionamento dela. Ela marca o que ela esperava dos textos dos alunos, quando usa o ‘eu’ e o ‘vocês’ – “Tá, então isso que **eu** queria que **vocês** fizessem, que vocês pensassem mais.”. Também demonstra que há pontos nos conteúdos dos textos e nas formas de se posicionar que podem ser revistas por todos que estão ali, incluindo ela, quando usa o ‘a gente’ e o ‘nós’ – “**A gente** tem de saber ponderar. **A gente** num pode...”, “De como gostaria que **a gente** trabalhasse. **Nós** já discutimos isso aqui quando foi a época da revista, num foi?”. E ela usa o ‘a gente’ genérico para demonstrar que a democracia é melhor para o aluno do que a ditadura – “Houve uma época que o aluno tinha medo... Nossa! Falava em professor, assim, **a**

gente tinha um pavor, né? Então **a gente** tem mudado muito, né? Que bom, né?”, “**A gente** dialoga mais.”

Na leitura dos textos dos alunos, Bibi Ferreira faz anotações e as discute com eles em classe, explicitando o porquê de ter marcado os pontos a serem melhorados, como veremos mais adiante. No contexto exemplificado no Excerto 1, são trazidos aspectos ligados à coesão. Ela ensina os alunos a melhorarem a coesão textual sem necessariamente usar termos técnicos, ou seja, sem usar a metalinguagem.

Depois, a professora parte para a análise do conteúdo dos textos e chama atenção para o cuidado com algumas teses defendidas pelos alunos, como a ditadura e a palmatória. Para além da reflexão em relação às diferenças na distribuição de poderes na sociedade, motivada por um texto rico em elementos verbais e não verbais e pelas produções textuais dos alunos, a professora apresenta para eles os próprios posicionamentos e demonstra que há outras leituras possíveis para a charge.

Bibi Ferreira também demonstra claramente para os alunos quão importantes são, além da leitura do texto verbal e do não verbal, o conhecimento de mundo e a ponderação dos juízos de valor em relação aos diferentes contextos sociais e históricos para a construção da compreensão de um texto.

É importante ressaltar que, apesar de dominar o turno conversacional, todas as interações até pelo menos a metade da aula giram em torno dos textos produzidos pelos alunos, podendo-se configurá-los como partícipes, já que a voz escrita deles está sendo o objeto da aula. Esse é um ponto positivo que provavelmente levará os alunos a um aprendizado mais rico com relação à produção textual do que simplesmente receberem os textos corrigidos pela professora.

Outro ponto positivo da aula é o trabalho de produção de uma carta, a partir de uma charge, direcionada a uma revista, ou seja, foi um produto textual com finalidade social e não apenas mais uma atividade de produção do texto pelo texto, o que demonstra que a professora não trabalha na linha do modelo autônomo do letramento, que associa a aquisição e o desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo do sujeito (Cf. STREET, 1984; 1993; 1995; 2003).

Também é uma característica positiva da aula o trabalho de releitura e reescrita dos textos pelos alunos após a leitura atenta da professora. Esse trabalho

de leitura, releitura e reescrita favorece a aprendizagem e deve ser realizado ao longo de toda a Educação Básica. Como aponta Pereira (2007), os professores precisam incentivar a autoavaliação dos textos pelos alunos, para que

o aprendiz saiba se autoavaliar para que seja capaz de melhorar sua performance. Neste sentido, é indispensável que seja implementada uma outra gestão dos *erros*, a fim de que eles não sejam mais considerados como fracassos para estigmatizar, mas como traços de um verdadeiro trabalho e como os lugares a partir dos quais seja possível compreender melhor as dificuldades e ajudar a superá-las, tendo em vista as especificidades dos diversos gêneros textuais nas práticas sociais de linguagem. Daí considerarmos a importância do trabalho de escritura-revisão-reescritura como um processo interdependente. (p. 125-126)

Levar o aluno a autocorrigir seu texto é parte da legitimação da agência dele perante as interações na escola. Se o aluno é incentivado a tomar posse do que realmente lhe pertence, ou seja, a autoria de um texto, e levado a entender que o texto é dialógico na medida em que deve ser escrito para alguém e, por isso, precisa ser lapidado para favorecer as relações sociocomunicativas e linguísticas, ele passa a exercer a escrita-revisão-reescrita com segurança e, conseqüentemente, competência.

Como mostrado no capítulo três desta tese, um dos grandes desafios de professores e alunos é imputar um sentido a toda e qualquer prática de produção escrita na sala de aula. Esse é o entendimento mais coerente de agência e de agente de letramentos, especialmente na instituição educacional, em que vigoram os letramentos escolares.

Após esse momento descrito no Excerto 1, Bibi Ferreira segue com a leitura dos textos de alguns alunos em voz alta para a turma e identifica os autores apenas ao final (Cf. Excerto 2). Ao longo das leituras, ela para para apontar trechos muito bons, para mostrar que trecho precisa ser reescrito e para elogiar a interpretação que o aluno deu ao texto-base.

Esse tipo de estratégia é imprescindível para levar os alunos à conscientização sobre a própria escrita e à conscientização crítica com relação ao que está por trás de cada produção textual interativa, como os jogos de poder e as regras socioculturais, além da autocrítica em relação às (inter)ações que sustentam essas relações. Vejamos o Excerto 2.

Excerto 2 – Aula de Bibi Ferreira – 2º ano – 26.10.2009

(17) **Bibi Ferreira:** Deixa eu ler algumas [cartas] aqui. “Caro editor”, começa assim.

(18) **Aluna:** Essa é daqui? [Quase sussurrando]

(19) **Bibi Ferreira:** Da turma de vocês. Todas elas. “Vi sua charge na revista Educação que mostra como os tempos mudaram e concordo com essa tese. Hoje em dia, a minoria da população está preocupada com a educação dos filhos. Anos atrás, os pais iam nas escolas saber o rendimento e certamente brigavam, colocavam de castigo, cortavam algumas coisas para que eles estudassem e fizessem por merecer. Entretanto neste tempo os pais já não vão mais às escolas por terem que trabalhar e ficar o DIA TO:DO fora. O meu caso é assim, minha mãe trabalha fora e eles não têm tempo para nós, filhos. Os professores tentam ajudar de inúmeras maneiras, mas nós, alunos, não estamos colaborando com nós mesmos. Alguns pais MI:mam seus filhos e, quando o filho não tem notas boas, em vez de brigar com ele, eles querem tirar satisfações com os professores, mas é CLA:ro que a minoria que faz isso”. Então ela faz aqui uma observação, num é a maioria que faz isso, num são todos os pais que fazem isso. A gente num pode generalizar, num é? Dizer que to:do pai vem aqui brigar e tirar satisfação com o professor porque o filho tá com nota baixa. Não é uma verdade =

(20) **Aluna:** Minha mãe...

(21) **Bibi Ferreira:** Fala! Sua mãe briga com você?

(22) **Aluna:** |Balança a cabeça afirmativamente e sussurra algumas palavras|

(23) **Bibi Ferreira:** Até porque hoje a realidade é muito diferente. Alguns anos atrás, /nem precisa nem ser em 1969, né?/ Um pouquinho depois, no meu tempo, se a gente ficasse. de recuperação um bimestre... Achando que isso ia acontecer... Tinha que ficar com dez, dez, dez ↓porque quatro e meio não tá bom [inint] E o professor podia dar só PRO:va se ele quisesse. Agora não. MeTA::de da nota que o aluno tem é fruto de... traBA::lho, apresenTA::ção.. Então se o aluno tem dificuldade com a prova, se tem dificuldade com aquela matéria, ainda da pra tirar nota e passar, além disso tem a depen::dência... Então a gente tá infinitamente mais fácil, né? “perCE::bo que temos que dar valor à educação mais e mais, e tentar mostrar para os alunos quão importante é o estudo, pois sem ele não somos nada. AtenciosaMENTE, L.”

(24) **Aluna L.:** Tá me sacaneando?

(25) **Bibi Ferreira:** ↑Ué! Ficou boa! Tá maluca? Ficou objetiva, num ficou? Ficou cla::ra, ficou... Gostei da sua posiçã::o.

No Excerto 2, em (17), Bibi Ferreira introduz e organiza a atividade de leitura das cartas dos alunos com a frase “Deixa eu ler algumas aqui”. Essa frase não configura um pedido de permissão para ler os textos dos alunos, mas uma pista de contextualização, um sinal de que a professora começará a atividade de leitura dos textos deles a partir daquele ponto e que eles precisam estar atentos.

Assim, tem início, como aponta Rojo (2010, p. 59), um monólogo: “a leitura monologal da professora não admite interrupções dialógicas: um texto é algo a ser

lido ‘de fio a pavio’”. Essa configuração de monólogo está presente também em igrejas, sindicatos, meios de comunicação e é muito forte na escola por influência da manutenção da assimetria – o professor fala para sua plateia, os alunos, na maioria das vezes, como nessa aula, sentados em fileiras.

Mesmo com essa configuração interacional, após Bibi Ferreira ler o vocativo da carta da aluna L., é interrompida por uma outra aluna em (18) que quer saber se esse texto em questão é da turma dela. A fala da aluna é uma pista de contextualização para informar à professora que faltava um esclarecimento e um pedido de licença para a leitura dos textos deles. Ou a professora não entendeu esse sinal da aluna, ou o ignorou, pois Bibi Ferreira responde à aluna em (19) que todos os textos a serem lidos eram da turma e continua a leitura da carta de L..

Ainda no turno (19), Quando chega ao trecho em que L. critica os pais que mimam os filhos e atacam/culpam o professor quando os filhos não vão bem na escola, a professora interrompe a leitura para fazer alguns comentários a respeito do conteúdo da carta de L.. Nesse momento, percebe-se a quebra do monólogo e a tentativa de manutenção de diálogo na fala de Bibi Ferreira – “A gente num pode generalizar, num é?” – e, em seguida, no turno (20), a professora é interrompida por um “Minha mãe...”. A professora para e responde com um imperativo e uma pergunta em (21) – “Fala! Sua mãe briga com você?” –, demonstrando que quer ouvir a aluna, que balança a cabeça e sussurra para responder. O sussurro e o gesto afirmativo com a cabeça são percebidos por Bibi Ferreira como elementos suficientes de participação da aluna na interação e Bibi Ferreira não a instiga a participar mais.

A professora, então, volta a fazer comentários sobre o texto, lê o fecho da carta em (23) e a entrega à L.. Nesse momento de entrega do texto, em (24), L. sinaliza que não gostou de ter sido citada pela professora e ter tido sua redação lida para a classe, além de demonstrar descrédito nos elogios que Bibi Ferreira teceu a respeito do texto. A professora, entendendo esses sinais, rompe a assimetria e passa a usar uma linguagem mais próxima da utilizada por L.. Há uma quebra da assimetria, a aluna e a professora passam a usar “a mesma língua” em (24) e (25) – linguagem informal, marcada pela redução do verbo ‘estar’ à forma ‘tá’, pelo uso da gíria ‘sacaneando’, da palavra ‘maluca’ com entonação interrogativa e do marcador conversacional de espanto ‘ué’.

Há um movimento, por parte de Bibi Ferreira, de justificar para L. a leitura de sua redação em voz alta na classe e elogia novamente o texto da aluna, demonstrando verbalmente o que ela considera qualidades dos escritos de L. – “Ficou objetiva, num ficou? Ficou clara, ficou... Gostei da sua posição”.

A fala de L. em (24) pode ser interpretada como uma reação negativa da aluna à ação da professora de ler e comentar seu texto para a classe e mostra a necessidade de o professor sempre pedir licença ao aluno para ler seu texto para a os colegas, além disso é um momento que ilustra a autoimagem negativa que os alunos constroem acerca das próprias produções.

O ato automatizado de escrever redações para receber uma nota – atividade típica de aulas que giram em torno da visão cognitivista da escrita – está introjetado de tal forma nos alunos, que eles apresentam dificuldade de reconhecer as próprias produções, inclusive as não escolares, como boas ou como ideais. E, indo mais além, há muita dificuldade de reconhecimento da escrita [e da leitura] produzida fora da escola – como eles citaram no questionário e nos depoimentos – como legítima[s], tanto por parte dos jovens, quanto por parte da escola (Cf. SOUZA, CORTI & MENDONÇA, 2012). A inserção da produção de textos com objetivos reais e concretos na escola, além do recebimento de uma nota, é urgente e imprescindível para a apreensão dos gêneros discursivos da esfera escolar.

Ainda que a intenção da professora não tenha sido expor os alunos ao ler seus textos em voz alta na classe, eles se sentem expostos, avaliados publicamente, pelo fato de historicamente o professor manter o controle por meio da detenção do conhecimento, da autoridade e da avaliação. Aliás, o aluno é o tempo todo avaliado na escola, o professor não. Isso deveria mudar: professores e alunos deveriam passar por avaliações periódicas.

De modo geral, essa (re)leitura conjunta, tanto pelo autor, como pela professora [segunda, terceira, quarta... leituras] e pelos colegas [novos leitores], pode ser vista como uma forma de (re)apropriação do texto, de (re)construção conjunta do gênero [no caso, a carta do leitor] e de (re)contextualização, mas a professora precisa deixar isso bastante claro para a classe.

É interessante atentar para a forma como Bibi Ferreira se apropria do discurso escrito dos alunos e usa uma entonação saliente com alongamento de som em alguns pontos que ela quer enfatizar – “e ficar o DIA TO::DO fora”, “Alguns

pais MI::mam seus filhos”, “mas é CLA::ro que a minoria que faz isso”, “E o professor podia dar só PRO::va se ele quisesse”, “MeTA::de da nota que o aluno tem é fruto de traBA::lho”. A ênfase e o alongamento, nesses exemplos, servem tanto para marcar uma fala mais “artificial”, porque é lida, e monológica – podemos chamar isso de estilo de leitura em voz alta –, como para embasar a argumentação de Bibi Ferreira em (21) e em (23) de que todas as opiniões dadas no texto a respeito da charge devem ser ponderadas – nem os pais são totalmente responsáveis pelo fracasso dos filhos na escola, nem os professores e que há aspectos positivos e negativos dos dois lados.

Esses mesmos pontos enfatizados por Bibi Ferreira, depois são levantados nos comentários sobre as ideias trazidas por L., que absorveu um discurso muito vigente na atualidade: a culpabilização dos pais e dos próprios alunos pelo fracasso escolar por conta da configuração familiar de superproteção dos filhos pelos seus genitores. A professora elogia a postura assumida por L. de balancear essa culpa e esclarecer que não é a maioria das famílias que agem assim.

Nessa metodologia adotada por Bibi Ferreira também transparece que ela está menos preocupada em “corrigir os erros gramaticais” da aluna nesse momento, já que o fez nas anotações da primeira leitura, silenciosa. Com relação às questões de construção textual, a professora também optou por apenas anotá-las e por privilegiar, nas discussões, o conteúdo desenvolvido pelos alunos.

Quando o professor lança mão de alternativas de produção e “correção” como Bibi Ferreira fez ao longo dessa aula, alguns alunos recebem negativamente essa ação e a interpretam como uma ameaça à imagem social deles. Cabe, então, ao professor, desconstruir essa visão, esse sentimento de inferioridade dos alunos em relação ao próprio conhecimento, às próprias leituras e às próprias produções escritas. Quando Bibi Ferreira entrega o texto para L. e elenca algumas características que julga positivas – objetividade, clareza e argumentos –, ela está justamente defendendo a metodologia que utilizou – ler os textos para a turma.

Após a entrega da redação de L., Bibi Ferreira lê e comenta brevemente mais duas cartas para a classe, conforme descrito no Excerto 3.

Excerto 3 – Aula de Bibi Ferreira – 2º ano – 26.10.2009

(26) Bibi Ferreira: “↑Sou uma leitora da Revista Educação. Chamo-me B. e pude ver uma charge sua. Eu concordo plenamente com a crítica proposta pelo senhor em relação à educação. Antes, ↓em 1969, a obrigação de estudar era dos filhos e os professores só orientavam. HO::je, com o resultado ruim de notas, a culpa é. entre aspas, né?. é dos professores caRRAScos, que perseguem os alunos. O::s pais, cada vez mais ocupados, jogam a obrigação de cobrar o estudos do filhos para os professores. o que acho inaceitável. Com os meios de educação tão amplos e acessíveis, é uma verGO::nha o comportamento de ↓alguns pais. As maiores vítimas são os filhos que, vendo as atitudes dos pais, se acomodam, causando um DESAjuste em toda a sociedade.” Achei esse trecho dela bem interessante assim, né? Ela mostrou que isso REFLETE. esse tipo de comportamento de não CUMprir com seus deveres. Sempre precisam me dar tudo. Sempre a culpa é do outro. Nunca tenho responsabilidade. Traz um desajuste na sociedade, porque nós temos deveres. Direitos e deveres também, né? {...} “Queria parabenizÁ-lo pelo ótimo trabalho e peço que continue” (Aqui ela repetiu “fazendo trabalhos bem elaborados como esse” até po::de, mas de repente num precisava da (ela podia substituir aqui por outra coisa que ficaria melhor, né? “Atenciosamente, B.” ela faltou, né? {...}

(27) Bibi Ferreira: “Caro editor, sabemos que a educação é a base do conhecimento e que é imPORTANTE para a formação do caráter dos cidadãos. A charge publicada pela revista nos mostra a evolução da educação que antes era vista com mais seriedade e HOje com mais banalidade. O ensino deve ser levado mais a sé::rio” (Acho que talvez ficou muito mais repetido. É... “o ensino deve ser levado mais a sério, pois é uma questão social. Queremos construir uma sociedade futura /baseada na educação que recebemos./ Se continuarmos como cidadãos relaxa::dos, NUNca alcançaremos nosso objetivo, que é um país sem conflitos, fome, miséria, violência etc. Venho lhe parabenizar pela charge, e que ela venha trazer reflexão aos leitores e conscientização de que a educação é muito importante. Atenciosamente, [inint.] .” Olha. E antes eu quero destacar, já que a L. achou que eu tava brincando com ela, né? Co::mo alguns de vocês têm crescido do ano passado pra cá. Às vezes, a L. escrevia e eu num entendia muito bem, né, L.? Colocava ali, tava meu confuso...

(28) L.: Eu sou terrível.

(29) Bibi Ferreira: E agora ó [barulhinho com a boca] |gesto de ok com a mão| É isso aí! Pegou a redação, passou a limpo, /ah, eu tô com dificuldade nisso, tá meio truncada minha ideia, vou refazer. e vai crescendo, crescendo. Quem continuar levando isso a sério, no fim do ano que vem vai tá com redações excelentes no vestibular./ E finalmente. A pessoa num está aqui, mas eu vou ler. “Caro editor da Revista Educação, PARECE que somos compartilhadores da mesma opinião sobre este assunto que o senhor, com muita criatividade e responsabilidade social, editou em sua revista. Sou estudante. Meus pais, ao eventualmente verem notas NÃO satisfató::rias, NUNca atribuíram a culpa ao professor e sim a mim, que graças a isso me desenvolvi aprendendo a evitar erros e resolver meus problemas a fim de adquirir boas notas. A educação deve estar centrada no desenvolvimento do indivíduo, mas como fazer isso cobrando o resultado do professor? Espero que, por meio de críticas como essa, o senhor continue com TO::DA sua clareza, iluminan::do a mente das pessoas a respeito da educação. Atenciosamente, V.”

(30) Alunos: [[Ele tá ali. [Os alunos sussurram algumas palavras ininteligíveis na gravação]

(31) Bibi Ferreira: [Tá ali, né? O que ele... O que ele fala é reflexo do rendimento dele. |dirige-se ao aluno e entrega a redação| Parabéns, V.!

No turno (26) do excerto 3, Bibi Ferreira lê a carta da aluna B.. O texto da aluna é direcionado ao editor da Revista Educação e mostra concordância com o que foi mostrado na charge. A aluna demonstra a absorção do pensamento vigente ao fazer, no início do texto, uma analogia entre o antes [1969] e o depois [2009] apresentados no texto motivador. Quer dizer que a necessidade de se encontrar um culpado, vigente na maioria dos discursos sobre os problemas educacionais, também está presente no discurso dos alunos: tanto na carta de L., lida no Excerto 2, como na de B. e de V., lidas no Excerto 3, apresentam a busca por culpados do fracasso dos alunos.

Na carta de B., em (19) do Excerto 2, percebe-se um discurso um pouco paradoxal. A busca por culpados começa por atingir os pais, mas depois recai sobre si mesma: há uma nítida necessidade de expurgar o sentimento de frustração e carência gerado pela ausência dos pais – “O meu caso é assim, minha mãe trabalha fora e eles não têm tempo para nós, filhos.” – e de ratificar o papel de apoio assumido pelos professores – “Os professores tentam ajudar de inúmeras maneiras [...]” –, para, em seguida, culpabilizar-se – “mas nós, alunos, não estamos colaborando com nós mesmos”.

A aluna L., cuja carta foi lida em (26), no Excerto 2, apresenta não só o discurso de culpabilização dos pais pelo fracasso escolar dos filhos e uma posição explicitamente contrária a essa postura dos genitores – “Os pais, cada vez mais ocupados, jogam a obrigação de cobrar o estudos do filhos para os professores **o que acho inaceitável**. Com os meios de educação tão amplos e acessíveis, **é uma vergonha o comportamento de alguns pais**.” –, mas também a vitimização explícita dos filhos, ou seja, dos alunos – “**As maiores vítimas são os filhos** que, vendo as atitudes dos pais, se acomodam, causando um desajuste em toda a sociedade”.

Já na carta do aluno V., não há a culpabilização dos pais, mas a aceitação explícita da própria culpa pelo fracasso/sucesso – “Meus pais, ao eventualmente verem notas não satisfatórias, **nunca atribuíram a culpa ao professor e sim a mim** [...]” – e com argumento em favor dessa atitude dos pais – “[...] **graças a isso** me desenvolvi aprendendo a evitar erros e resolver meus problemas a fim de

adquirir boas notas. A educação deve estar centrada no desenvolvimento do indivíduo, mas como fazer isso cobrando o resultado do professor?”.

Nenhuma das cartas dos alunos questiona a busca incessante por sucesso, a meritocracia ou o sistema de avaliação, carros-chefes de ideologias que sustentam as diferenças sociais e o poder simbólico. Ninguém na aula questionou a medida do que é bom e do que é ruim, do que é sucesso e do que é fracasso na escola e na sociedade. Também a professora não lhes chama atenção para isso. Talvez por ela mesma não ter tido atenção para isso.

É importante entender que, se a aprendizagem escolar acontece em vínculos interacionais e socioafetivos, se ela é um processo que ocorre entre subjetividades, nunca um único sujeito pode ser culpado pela não aprendizagem. Aliás, a culpa, algo extremamente subjetivo, deve sair de cena e dar lugar à responsabilidade – os sujeitos devem sair do lugar da culpa e assumir as responsabilidades que lhes são próprias a depender de que papéis sociais desempenham/são levados a desempenhar. A própria noção de não aprendizagem deve ser questionada, no sentido de entender até que ponto ela existe.

Em toda interação, por mais assimétrica que seja, existem divergências e confluências de conhecimentos, experiências e valores – é assim que formamos a realidade e que a realidade está nas interações, em processo de retroalimentação. Na escola, espaço diário de relações entre sujeitos com valores e culturas tão diversos, em que vínculos são firmados o tempo todo, como (pre)supor que nada é aprendido ou que existe fracasso?

O fracasso escolar surge, então, a partir da rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos pela escola e passa a valer para tudo: a forma de se vestir, de falar, de aprender, de escrever e de ler, onde mora, o que tem, que músicas escuta, quem são os pais... Nesse sentido, fica comprometida a agência dos alunos, que ainda se sentem muito presos – como mostram seus discursos – às condições estruturantes do aprendizado formal.

Cabe ao professor, nesse caso, uma desconstrução desses parâmetros por meio da legitimação dos saberes e das culturas dos alunos, por meio de uma formação mais protagonista e crítica. Mas cabe a quem a conscientização crítica do professor? Bibi Ferreira chamou atenção para vários pontos de vista levantados pelos alunos como a concordância com a ditadura e a palmatória, por exemplo, mas

não os alertou para o que está subliminarmente posto no discurso do sucesso e do fracasso escolar.

A metodologia adotada pela professora foi, em certa medida, positiva. O gênero que Bibi Ferreira optou por trabalhar com a classe, apesar de relativamente conhecido [poucos jovens comunicam-se via cartas hoje em dia, mas há ainda os que assim o fazem, inclusive no CEMTN – Cf. Tabela 4 no capítulo dois], foi baseado no planejamento de uma atividade que gerasse uma necessidade de emissão de ponto de vista dos alunos enquanto leitores de uma charge publicada na Revista Educação. E eles corresponderam muito bem: emitiram pontos de vista. Não essencialmente críticos, mas o fizeram.

Apesar de ter sido uma situação planejada, a produção da carta ao editor com o mote da charge funcionou relativamente bem se se levar em conta as teorias mais atuais sobre o trabalho com a leitura e a escrita na escola, sendo o foco o texto como unidade funcional a serviço das interações, que, para se processarem com sucesso, devem conduzir à produção de sentidos. O planejamento do contexto motivador não implica, necessariamente, a artificialização de uma prática social; mas, para isso, o professor deve cuidar para que a atividade não acabe focando o ensino do texto pelo texto.

É importante ressaltar que Bibi Ferreira solicitou uma carta dirigida ao editor da revista, mas a primeira leitora seria ela mesma; diferente, por exemplo, de uma prática social cotidiana real em que esses sujeitos comentam diretamente em blogs, sites, redes sociais a respeito de algo que leram. O comentário seguirá, nesses casos, para pessoas com as quais nunca houve/haverá contato físico e com as quais não existe relação alguma. Há uma motivação espontânea do próprio sujeito para agir nesse tipo de interação.

No caso em análise, o contexto de produção sofre [e sempre sofrerá] interferência da assimetria da relação entre professor [primeiro leitor] e aluno, do medo do fracasso, da necessidade de avaliação – que configura um dos aspectos cruciais para a realização de atividades escolares – e da real motivação para a escrita [que, na escola, talvez nunca deixe de ser, em certa medida, “artificializada”].

Com base nisso, constata-se uma grande dificuldade da escola de promover a aprendizagem de produção de textos com finalidades reais, diferentes das

finalidades escolares de aprender gramática, ou o formato do gênero, ou receber uma nota. Para alguém interagir espontaneamente no contexto escolar, motivado por necessidades reais do cotidiano e mobilizando recursos da comunidade em que vive, como sugere o modelo ideológico dos letramentos, é necessário que a escola abra mão de parte de seu poder, do autoritarismo e legitime outros saberes e outras necessidades que não só as de aprender a ler, escrever e contar.

A situação de aprendizagem e de produção textual esbarra, então, na própria organização burocrática das escolas – preenchimento de diários, planilhas de notas, cumprimento de tarefas e atividades, pesquisas, relatórios, exercícios e provas etc. Para cumprir todos esses protocolos, os professores precisam, necessariamente, monitorar e auxiliar os trabalhos de seus alunos, que, por sua vez, precisam corresponder às exigências sociais [passar no vestibular, ter um emprego] – especialmente os de ensino médio.

Mas, acima de tudo isso, os alunos precisam ser promovidos a protagonistas na construção do próprio conhecimento e das próprias escolhas. Assim poderá haver uma mudança significativa na relação deles com as exigências sociais e, conseqüentemente, com o sucesso e o fracasso, na medida em que a própria concepção de sucesso e de fracasso serão desconstruídas, refletidas, repensadas.

Ressalvada a necessidade de um maior aprofundamento crítico acerca da leitura da charge, acredito ter sido uma tentativa positiva de Bibi Ferreira a metodologia utilizada. Foi uma forma de vencer a barreira da “artificialização” a estratégia de utilizar a leitura de uma revista, a escolha de uma charge – cuja estrutura inclui a linguagem multissemiótica – e a (re)leitura, compartilhando com os alunos as experiências dela e, a partir dos textos deles, mostrando outras leituras, outras visões, sem, no entanto, desmotivá-los em relação à própria escrita.

Por meio do recurso da andaimagem, Bibi Ferreira maximiza o foco nos posicionamentos ideológicos dos alunos nos textos e não se ocupa apenas em expor as possíveis “falhas” formais dos textos perante a turma. Essa é uma forma produtiva de promover o trabalho com a construção de textos escritos nas aulas.

Ela vai lendo e comentando as ideias expressas nas cartas, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 90), “dada configuração linguística funciona como um texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência” – e é exatamente isso que a

professora está tentando mostrar para os alunos, transformados, nessa atividade, em (re)leitores do próprio texto.

4.2.2 Aula de Literatura

A aula de literatura de Bibi Ferreira no 3º ano no dia 26 de setembro de 2009 de manhã se configura da seguinte forma: em um primeiro momento, no turno (10), ela **organiza** a agenda do dia; em seguida, a aula se alterna em **micromomentos** de **revelar** e de **expor/explicar**, quando ela discute as questões apresentadas no livro e as respostas trazidas pelos alunos, divaga sobre questões linguísticas e históricas a partir de algum ponto da biografia de Guimarães Rosa.

Nessa aula, Bibi Ferreira utiliza uma metodologia um pouco diferente da utilizada na aula de produção de textos: ela se senta na mesa de frente para a classe, os alunos ficam sentados em fileiras e são o tempo todo instigados pela professora a participar. Há uma diferença bem marcada entre a (particip)ação desses alunos no projeto Literatura em Cena, como demonstrarei no capítulo cinco, e na sala de aula, como veremos nos excertos seguintes.

Excerto 4 – Aula de Bibi Ferreira – 3º ano – 26.10.2009

(10) Bibi Ferreira: GE::NTE, eu pedi a você::S que fizessem uma pesquisazinha sobre a vida do Guimarães RO::sa e é bastante curiosa, né? Num sei se vocês fiZE::ram e NÃO coPIA::ram. /Agora eu vou ver quem fez mesmo porque depende muito do interesse./ Né? Na hora que a gente vai discutir... Porque... Quem fez a pesquisa “puxa, legal!”, “será que é assim mesmo?”, e quer ver a do colega... ↑Ele nasceu onde? Guarda a foto, por favor, meu querido! |olhando para um aluno que está vendo foto na sala de aula|

(11) Alunos: [[Em Minas Gerais.

(12) Bibi Ferreira: Em que cidade?

(13) Aluna: Cordisburgo.

(14) Bibi Ferreira: Co... Cor... [gaguejando] Cordisburgo. Né? Vocês ouviram falar dessa cidade?

(15) Alunos: [[Não.

(16) Bibi Ferreira: Deve ser pequenininha! Olha, ↑nem mineiro eu já ouvi falar da cidade! Deve ser bem pequenininha, né?

Bibi Ferreira inicia a aula lembrando que havia solicitado uma pesquisa sobre a vida de Guimarães Rosa, autor dos textos que serão objeto de discussão na aula. Essa atividade antecede as atividades do livro didático, no qual eles lerão, mais adiante, trechos da obra Grande Sertão: Veredas. Uma boa parte da aula é

usada para falar sobre a vida de Guimarães Rosa. Essa configuração aponta para a manutenção da tendência escolar de uma abordagem biográfica e histórica da literatura e do aluno como receptor e não produtor de leituras.

Excerto 5 – Aula de Bibi Ferreira – 3º ano – 26.10.2009

- (31) **Bibi Ferreira:** Gente, vamo lá! ↑CURIOSIDADES. Ele nasceu em Cordisburgo. Parece até nome de. ↑país europeu, num parece?
- (32) **Alunos:** [[Parece.
- (33) **Bibi Ferreira:** CORDISBURGO. Né? Nome engraçado...
- (34) **Aluno 1:** [[Parece na Rússia.
- (35) **Aluno 2:** [[Deve ser perto de Belo Horizonte
- (36) **Bibi Ferreira:** Será? Em que ano?
- (37) **Alunos:** [[Mil novecentos e oito.
- (38) **Bibi Ferreira:** Mil novecentos e oito.
- (39) **Alunos:** [[e morreu em mil novecentos e =
- (40) **Bibi Ferreira:** Teve irmãos?
- (41) **Alunos:** [[Teve. Seis.
- (42) **Bibi Ferreira:** Seis. Ele era qual?
- (43) **Alunos:** [[O mais velho.
- (44) **Bibi Ferreira:** Primogênito, né? O mais velho dos irmãos. É... Quê mais? Fala do pai. Que que o pai fazia? Cês acharam isso?
[inint]
- (45) **Aluno:** Que a Wikipédia me mostrou foi pouca coisa só. <rs>
- (46) **Bibi Ferreira:** Vikédia tá aí, é?
- (47) **Aluno:** Não. Wikipédia mesmo. <rs>
- (48) **Bibi Ferreira:** Hum hum. Cara de pau! [...]

No Excerto 5, Bibi Ferreira continua a aula de literatura com o que ela denomina “curiosidades”. Ela faz perguntas aos alunos sobre a vida de Guimarães Rosa para ver se eles fizeram a pesquisa que ela pediu – “Será? Em que ano?”; “Teve irmãos?”; “Ele era qual?”; “Que que o pai fazia?”. No turno (45) do Excerto 5, um aluno assume que fez a pesquisa na Wikipédia e a professora parece não entender o que ele disse. De fato, ela repete a palavra da forma como ela entendeu – “Vikédia”. O aluno a retifica – “Não. Wikipédia mesmo” – e sorri. A professora reprova a consulta, chamando-o de “Cara de pau”.

Bibi Ferreira poderia ter aproveitado o momento para ensiná-los a realizar pesquisas na Wikipédia, inclusive enfatizando que é uma enciclopédia aberta, construída através da escrita colaborativa, pois toda e qualquer pessoa pode editar todo e qualquer texto. Também poderia tê-los ensinado a realizar pesquisas

avançadas no Google ou ter oportunizado aos alunos mais experientes com sites de busca o ensinamento aos menos experientes. Para fazer isso, Bibi Ferreira deveria perguntar aos alunos as fontes de pesquisa que consultaram. Mas ela não o fez.

Ainda falando sobre a vida do autor de Grande Sertão: Veredas, especificamente sobre o fato de ele ser poliglota, um dos alunos questiona algumas informações trazidas pelos colegas e pela professora, que tenta argumentar mostrando que, ao ler os textos de Guimarães Rosa, o aluno poderia comprovar a genialidade do autor. A atitude do aluno de duvidar dessas informações está explícita em (54), (56), (62), (70), (73) e (75).

Excerto 6 - Aula de Bibi Ferreira - 3º ano - 26.10.2009

[...]

(48) Bibi Ferreira: Tem uma curiosidade sobre ele que num sei se alguém anotou. Aos sei... aos sete anos de idade...

(49) Aluno: [[Começou a estudar francês. Sozinho.

(50) Bibi Ferreira: Que que aconteceu?

(51) Aluno 1: [[Sozinho.

(52) Aluno 2: [[Sozinho?

(53) Bibi Ferreira: Sozinho. Ele leu um livro de francês todinho aos sete anos de idade.

(54) Aluno: Isso é mentira!

(55) Bibi Ferreira: Isso é MEN::tira. [entonação de deboche]

(56) Aluno: Tá lendo, mas num tá entendendo o que tá lá escrito! Pode tá lá lendo. [entonação de deboche]

(57) Bibi Ferreira: ↑Alguém anotou QUANTAS LÍNGUAS ele falava?

(58) Alunos: [[Ele era poliglota. Ele falava português, francês, alemão =

(59) Bibi Ferreira: Ele era PoliGLO::TA, AUTOdida::ta [batendo na mesa] Sabe que que é isso?

(60) Aluno: Que aprende sozinho.

(61) Bibi Ferreira: Aprende sozinho. O cara era assim... Era GÊ::nio!

(62) Aluno: Nessa época num tinha videogame também não!

(63) Bibi Ferreira: Então joga fora! Que ele tá te fazendo tanto mal!

(64) Aluno: ↑Mas, professora, eu aprendi muita coisa com o videogame.

[há muito barulho na classe e todo mundo falando ao mesmo tempo]

(65) Bibi Ferreira: ↑Pera aí, pera aí. [forma de pedir silêncio] Tem até anotado aqui, ó. Me empresta aqui. |segurando o livro de um aluno| Ele mesmo falou assim, ó: /“eu falo português, alemão, francês, inglês, espanhol, italiano, ESPERAN::TO e um pouco de russo.” Vou explicar agorinha mesmo o que é esperanto./

(66) Aluna: Ele falava holandês, também.

(67) Bibi Ferreira: Polonês também? Cê achou =

(68) Aluno: Holandês.

[a aluna mostra no caderno para a professora]

(69) **Bibi Ferreira:** “Lê em sueco, holan... isso é...” Mas aí ele lê. É diferente. São habilidades diferentes, entendeu? Às vezes a pessoa consegue falar uma língua, né? E a outra ele só consegue ler, ele num fala. Então são são habilidades diferentes. Inclusive quando a pessoa vai pra fora do Brasil pra estudar =

(70) **Aluno:** Mas ele lê tá entendendo?

(71) **Bibi Ferreira:** CLA::RO, né, P.! Leu... Cê... Entender... Eu leio qualquer língua que tenha o alfabeto lá... O português, cê lê... Agora, ele entendia. Ler aqui quer dizer que ele entendia, CLA::ro!

[os alunos estão cochichando e sorrindo]

(72) **Bibi Ferreira:** “Leio sueco, holandês, latim e grego, mas com o dicionário agarrado”. Ele disse que lia com o dicionário do lado, mas mesmo assim ele compreendia. Se me der um dicionário de GREGO, eu te garanto que eu não vou conseguir ler <rs> o que tá ali nem com o dicionário. “Entendendo alguns dialetos alemã... é... alemães, estudei a gramática do húngaro, do árabe, do sânscrito, do lituano =

(73) **Aluno:** ↓[[Tá louco, véi!

(74) **Bibi Ferreira:** /[[“do polonês, do tupi, do hebraico, do japonês, do checo, do finlandês e do dinamarquês...”/

(75) **Aluno:** ↓Ah, isso aí é potoca, véi.

(76) **Bibi Ferreira:** [[“além de outras”.

(77) **Aluno:** ↓[[[inint]

(78) **Bibi Ferreira:** Você vai ver NA escrita dele que isso aí não é potoca, do jeito que ele escreveu, tá? [com entonação de deboche] Até porque... tinha provas. Isso aqui num é... cê não... num sai falando o que cê quer e isso se torna uma verdade e sai na... nas coisas... num é bem assim!

(79) **Alunos:** ↓[[[inint]

Em (55), Bibi Ferreira usou uma entonação de deboche que desqualificou a afirmação feita pelo aluno em (54). Em (63), a afirmação da professora pressupõe que ela considera o videogame um mal para o aluno e ele retruca em (64), afirmando que aprendeu muita coisa com o videogame, mas a professora o ignora.

Em (70), a pergunta do aluno, precedida do conectivo ‘mas’, demonstra uma negação do que foi enunciado anteriormente em relação às informações veiculadas na turma sobre Guimarães Rosa ser poliglota – “Mas ele tá entendendo?”. Aí está implícita também a distinção que ele faz entre codificar e ler um texto. A professora, em (71), enrola-se para argumentar com o aluno e termina por afirmar que “Ler aqui quer dizer que ele entendia, claro!”. A resposta da professora corrobora o fato de sempre se tomarem como certas e ou como verdadeiras as informações trazidas pelos livros didáticos, que foi onde muitos alunos obtiveram as informações acerca de Guimarães Rosa.

Em (73), o aluno interrompe a professora com uma exclamação também imbuída de dúvida, a professora ignora e continua enumerando as tantas línguas

faladas por Guimarães Rosa, mas o aluno encerra, como que desistindo de tentar instigar a professora, utilizando duas gírias típicas dos adolescentes brasileiros – ‘potoca’ e ‘véi’ –, atribuindo sua marca identitária ao enunciado – “Isso aí é potoca, véi!”. Em (78), a professora se apropria da gíria do aluno, com deboche, para defender mais uma vez as informações veiculadas na aula sobre o escritor ser poliglota – “Você vai ver na escrita dele que isso aí não é potoca, do jeito que ele escreveu, tá?”.

Há, por trás da atitude contestadora desse aluno, a necessidade de empoderamento, de poder desacreditar de informações veiculadas na escola, além de um certo deboche em relação à excessiva valorização da intelectualidade no ambiente escolar. É uma forma de salvaguardar sua identidade, que é dissociada da do falante poliglota, estudioso, escritor famoso.

O fim desse diálogo mostra que a professora dá por encerrada a discussão utilizando um argumento de autoridade. Quer dizer que um aluno de ensino médio, desconhecido, não pode duvidar de Guimarães Rosa, um escritor brasileiro consagrado e conhecido mundialmente. Isso me remete ao episódio que culminou na publicação do livro *Imposturas Intelectuais*, de Alan Sokal, professor de física da Universidade de Nova Iorque, e Jean Bricmont, professor de física da Universidade de Louvain.

Em 1996, Alan Sokal submeteu o artigo *Transgredindo as fronteiras: em direção a uma hermenêutica transformativa da gravitação quântica* à publicação no renomado periódico norte-americano *Social Text* e foi aprovado. Após a publicação, o autor revelou que o artigo era uma paródia ao abuso de terminologia das ciências naturais nas ciências sociais. Em 1997, publicou o livro que traz um debate sobre os parâmetros de rigor intelectual e honestidade supostamente existentes nas ciências, além de denunciar o relativismo científico da pós-modernidade.

Conforme mostra o Excerto 7 a seguir, Bibi Ferreira aproveita a discussão sobre as línguas que Guimarães Rosa falava para, por meio de estratégia de ensino incidental, introduzir outros conhecimentos. Assim, a configuração da aula de literatura mudou um pouco quando a professora pergunta se alguém da classe queria saber o que é o esperanto, já que em outras turmas houve essa dúvida.

Excerto 7 – Aula de Bibi Ferreira – 3º ano – 26.10.2009

(80) Bibi Ferreira: Gente, ninguém aqui perguntou. As pessoas têm perguntado nas salas o que é... esperanto.

(81) Aluno 1: [[Pessoal num quer falar.

(82) Aluno 2: [[Você falou que ia falar, aí [inint]

(83) Bibi Ferreira: Ã::! É verdade, né? Então tá bom [inint] Alguém já ouviu falar em esperanto?

(84) Aluno: Professora, esperanto num é uma língua que inventaram agora? Num foi, né isso? Inventaram por agora? Meados de dois mil...

<rs>

(85) Bibi Ferreira: Esperanto?

(86) Aluno: É.

(87) Bibi Ferreira: Não::! Esperanto é mais antigo. Lá pelo século dezenove, num é, Carol?

(87) Carol: Sim.

[os alunos estão falando ao mesmo tempo]

(88) Bibi Ferreira: NÃO! Ó! PRES'TENÇÃO! Pra gente entender o que é esperanto, vou explicar rapidamente a diferença de lín::guas naturais e línguas artificiais... Já ouviram falar de línguas artificiais?

(89) Aluna: Já.

(90) Bibi Ferreira: Já?! Vocês viram com a professora Da. ... Ah não! A De. que é professora de vocês, né?

(91) Alunos: [inint]

(92) Bibi Ferreira: Olha! ↑Se eu explicar, vamos ver o que que vocês conseguem... Olha, línguas naturais e línguas artificiais =

[inint]

<rs>

[a professora está caminhando entre os alunos]

Um aluno justifica, em (82), que ninguém perguntou sobre o esperanto porque a professora havia dito no início da aula que falaria sobre isso. Então, Bibi Ferreira volta a inquiri-los em (83) até que consegue que um aluno responda, mesmo demonstrando um pouco de dúvida, em (84), que é uma língua inventada em meados do século XX. A professora retifica-o em (85) e em seguida responde que foi no século XIX, mas pede minha confirmação – “num é, Carol?”.

Há um certo barulho na classe e a professora fala alto e com ênfase para que todos prestem atenção. Em seguida, em (88), ela afirma que, para entenderem o que é esperanto, seria necessário entenderem a diferença entre línguas naturais e línguas artificiais. E lança a pergunta– “Já ouviram falar de línguas artificiais?” e se espanta quando uma aluna responde em (89) que já – “Já?! Vocês viram com a professora Da. ... Ah não! A De. que é professora de vocês, né?”.

Conforme descrito no Excerto 8, a professora decide explicar sobre a diferença entre línguas naturais e línguas artificiais por ter percebido que talvez muitos alunos da classe ainda não soubessem a resposta para a sua pergunta. Em (102), Bibi Ferreira tenta manter o silêncio – “Voltando a línguas naturais e línguas artificiais. Agora sossega!” –, pois a classe estava tumultuada com uma brincadeira que um dos alunos fez a respeito de línguas artificiais e línguas naturais. Ela volta a insistir na participação deles – “Alguém tem alguma noção? Já ouviu falar? Quer arriscar algum palpite? Que que cês acham?”.

Excerto 8 – Aula de Bibi Ferreira – 3º ano – 26.10.2009

|a professora está sentada na mesa|

(102) Bibi Ferreira: Voltando a línguas naturais e línguas artificiais. ↑Agora sossega! Alguém tem alguma noçã::o? Já ouviu fala::r? Quer arriscar algum palpi::te? Que que cês acham?

[muito barulho]

(103) Aluno: Professo::ra?

(104) Bibi Ferreira: Fala, R.!

(105) Aluno R.: É... Eu já vi Cabo Verde, que lá eles é... têm a língua mãe deles... mas, aí eles têm a língua::... a língua oficial, que é a língua que eles... é... que foi imposta, no caso por Portugal. {...} Mas aí é que tá. Que... que /Cabo Verde/ era um centro, aonde era... não tinha população. Era tipo um... Eles pegavam todos os escravos, todos os escravos da África, e levavam pra lá. Então tinha muitos europeus também. E foi de lá que eles vieram pra descobrir o Brasil. Então foi gerada uma língua, é... que foi a junção de todas as outras línguas, e aí eu num sei se as outras =

(106) Bibi Ferreira: Cê tá falando do pidgin, né?

(107) Aluno R.: É, professora. Exatamente. O pidgin.

Bibi Ferreira altera a estratégia de diálogo com os alunos fazendo perguntas indiretas em (102). Com essa insistência de Bibi Ferreira, o aluno R. solicita a palavra em (103) e Bibi Ferreira (104) passa a palavra para ele, que mostra, em (105), o que ele concebe como língua artificial, citando como exemplo a colonização portuguesa em Cabo Verde.

A fala de R. demonstra uma certa confusão sobre o que seja língua oficial e sobre o que de fato ocorreu historicamente em Cabo Verde, mas ele consegue explicar, no final do turno, que se formou uma língua nova a partir da junção de outras que eram faladas naquela região – o que provavelmente ele concebeu como língua artificial. Bibi Ferreira o interrompe para ensinar o nome dessa junção de outras línguas – “Cê tá falando do pidgin, né?!” – e o aluno confirma em (107).

Mas Bibi Ferreira tacitamente ratifica a noção de língua artificial trazida pelo aluno e tenta mostrar, com um pouco de embaraço, os conceitos de língua natural e língua artificial, como veremos mais adiante no Excerto 9, expressando claramente que considera o pidgin⁵⁶ como língua “bem simplificada”, criada para povos de línguas diferentes se comunicarem. Além disso, usa como exemplo de surgimento de pidgin apenas a África.

Em seguida, adverte que os alunos não encontrarão informações sobre isso nas gramáticas, pois a Linguística é responsável por estudar essas questões. Nas entrelinhas dessa advertência da professora, pode ser lida uma conduta natural na escola que é a de que os alunos, especialmente no tocante ao componente curricular língua portuguesa, privilegiam a gramática como material de estudo.

Excerto 9 – Aula de Bibi Ferreira – 3º ano – 26.10.2009

(108) Bibi Ferreira: É o seguinte, a língua natural é essa língua que vocês chegam... Por exemplo, vocês nasceram aqui no Brasil, aqui se fala português. É a língua natural daquele povo. /De uma forma bem simplificada, eu vou tentar explicar pra vocês./ Tanto é que o que causa estranhamento aqui no meio dessas línguas, o esperanto. Porque as outras são línguas que a gente já ouviu falar. São línguas que países falam, né? Mas existem as línguas artificiais que elas são criadas com um propósito, elas são inventadas. Então ele... R. tava dando um exemplo do que se chama de pidgin. Era uma língua artificial criada na época da... da... das grandes navegações, das descobertas, né? Então chegava lá o europeu... Isso aconteceu muito, principalmente com Portugal e Espanha, né? Pela sua posição geográfica, foram os países que mais... é... tomaram lugares pelo mundo fora. Mas não são os únicos, né? A França também. Eles chegavam lá... Por exemplo, Cabo Verde, que é um país que fala português, né? E chegavam os portugueses falando sua língua, e Lá eles falavam outras línguas tantas, porque não é uma língua só que se fala, tem países da África que tem muitas línguas quando vem, né? E dialetos, e tudo. Então, eles precisavam se comunicar e eles criaram uma língua BEM SIMPLIFICADA, que pudesse ser entendida por... pelos dois povos, certo? Isso era... Recebeu o nome de pidgin... Tá? Existem estudos SÓ sobre isso aí. Isso aí é uma área da linguística. Na gramática cês num vão achar isso aí. Então... são realmente estudos da ciência da linguagem, que é a linguística, tá? E quem criou o esperanto? O esperanto foi um polonês, num foi, que criou. Cê lembra? [falando comigo] Foi um polonês que criou, no final do século dezenove, me parece. A data eu num lembro com precisão. Qual é... A intenção dele foi muito legal! Era criar uma língua mais simplificada. E ele pegou características das línguas latinas e de uma outra ramificação que eu num me lembro agora, ou seja, para que as pessoas pudessem identificar alguma coisa da sua língua ali e aonde essa pessoa fosse no mundo ela pudesse se comunicar. Mas INFELIZMENTE isso num aconteceu, né? Muitas pessoas se dedicaram ao esperanto e

⁵⁶ Grosso modo, o pidgin é uma forma de contato que, quando a passa a ser usada pelos nascidos naquela região de mistura de culturas e línguas, deixa de ser um pidgin e passa a ser uma língua.

tudo, mas não teve essa força toda. É... Na verdade... Qual língua hoje funciona... Tem esse papel?

(109) Alunos: [[Inglês::s

A fala de Bibi Ferreira no turno (108) corrobora o pensamento etnocêntrico a respeito da formação linguística e cultural dos povos africanos e do povo brasileiro, pois não foi apenas a posição geográfica que impulsionou portugueses, espanhóis e franceses a escravizar os africanos e indígenas – essa é uma questão muito mais séria e foi tratada *en passant* nesse episódio – a professora não desconstrói a visão generalizada de superioridade linguística e cultural dos povos europeus, inclusive reproduzida pelo aluno no Excerto 8 turno (105). Nesse contexto, fica claro que nem a professora, nem os alunos apresentam uma leitura crítica sobre a história e a constituição linguística da África e do Brasil.

No final do turno (108), Bibi Ferreira traça uma analogia entre um dos objetivos do criador do esperanto – “aonde essa pessoa [que fala esperanto] fosse no mundo ela pudesse se comunicar” – e a “força” que tem hoje uma língua conhecida mundialmente e pergunta aos alunos qual é essa língua, que, em coro, respondem “inglês”. O Excerto 10 mostra a continuação desse diálogo.

Excerto 10 – Aula de Bibi Ferreira – 3º ano – 26.10.2009

(110) Bibi Ferreira: O inglês. Por quê? Que cês acham? Por que o esperanto num vingou, mas o inglês... Quem sabe inglês hoje vai em qualquer lugar do mundo. Por quê?

(111) Aluno: Imposição dos Estados Unidos. [inint]

(112) Bibi Ferreira: Então tem uma questão aí... o R. citou, né? Tem uma questão política, uma questão econômica. Já houve época em que era o francês no início do século vinte, né?

(113) Aluno: O espanhol também já foi.

(114) Bibi Ferreira: O espanhol =

(115) Aluno: O espanhol hoje tá bem =

(116) Bibi Ferreira: É a segunda, né?

Em (110), Bibi Ferreira busca uma elaboração dos alunos para o fato de o inglês ser a língua mais falada no mundo. Em (111), a maioria deles responde que é por conta de uma “imposição dos Estados Unidos” e a professora, em (112), complementa essa resposta, mostrando que a imposição se dá no nível político e econômico e tenta mostrar que esse domínio linguístico pode mudar de tempos em tempos, citando o francês como língua mais falada no século XIX. Os alunos

acabam citando o espanhol, e Bibi Ferreira retifica a informação, afirmando que o espanhol hoje é a segunda língua mais falada.

Essa discussão promovida pelas “curiosidades” acerca de Guimarães Rosa dura ainda mais um pouco até a professora proferir um “Ok. Voltando aqui pro nosso foco”, dirigindo-se à sua mesa e sentando-se, para continuar buscando dos alunos mais detalhes sobre a vida do escritor. O diálogo biográfico segue até o final do turno (154), quando ela pede para os alunos abrirem o livro didático: “Cês tão com o livro⁵⁷ aí na mesa, né? Abram na página quatrocentos... e sessenta e três”. No Excerto 11, está reproduzida a sucessão do diálogo.

Excerto 11 – Aula de Bibi Ferreira – 3º ano – 26.10.2009

(155) Aluna: A gente já leu.

(156) Bibi Ferreira: Quatro meia três.

(157) Aluna: A gente já leu a página inteira.

(158) Bibi Ferreira: Já lemos a página inteira. ENTÃO nós já falamos sobre sua principal obra Grande Sertão: Veredas. É um romance. É o único romance que ele escreveu. O resto foram contos. A gente falou sobre... Até:: a página seguinte aí... Quatrocentos e sessenta e quatro?

(159) Aluna: Foi.

(160) Bibi Ferreira: Tem a foto aí da... da Bruna Lombardi. Comentei com vocês, né? Alguém aí teve a curiosidade de olhar no You Tube? |os alunos balançam negativamente a cabeça| Não? Tem lá. Foi em 1985, tá? O Tony Ramos tá novão ainda, ele é bem cabeludão, com aquela barbona grande assim dele e a... Bruna Lombardi a gente comentou aqui sobre o amor ambíguo dele. Comentamos, né? ↓Então tá ok. O que nós vamos fazer agora... Vocês, tá? Ler esse fragmento. Vocês vão ver que nã::o é fá::cil. Cê tem a sensação de que não tá entendendo na::da. Mas com ca::lma, cê vai retornar, vai ler novamente... e vão fazer o exercício de interpretação de texto. Que que eu consigo entender desse fragmento do Grande Sertão: Veredas?

(159) Aluna: Os jagunços que ele... coloca aqui que a senhora falou na aula passada não é:: cangaceiro.

(160) Bibi Ferreira: [[É diferente?

(161) Aluna: [[É.

(162) Bibi Ferreira: Cê pesquisou?

(163) Aluna: Não. Minha professora de literatura lá do cursinho falou que os jagunços eles eram contratados... e os cangaceiros não, eles lutavam por conta própria.

⁵⁷ O livro a que se refere professora neste trecho é Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, volume único. O livro adotado na escola é Novas palavras, de Emília Amaral, Mauro Ferreira e Antônio Leite, volume 3. Segundo Bibi Ferreira, o livro adotado não contempla o conteúdo de forma satisfatória e, por isso, ela busca utilizar outros livros para complementar os estudos.

(164) Bibi Ferreira: Ah::, tá legal! Brigada por essa diferença aí pra nós. Viram a colaboração dela? Quer dizer... Na verdade, eles faziam a mesma coisa, mas a... a motivação era um pouco diferente, né? O jagunço era contratado pelo coronel pra matar. Enquanto o cangaceiro eles faziam justiça pelas próprias mãos, né? Ok.

{...}

(165) Bibi Ferreira: Então, aqui na página quatrocentos e sessenta e qua::tro tem um trecho... a gente já comentou que uma da... das.... dos questionamentos do do Riobaldo era se o diabo existia ou não, certo? Um dos conflitos que ele tinha porque... pela leitura, a gente depreende que ele havia feito um pacto. E se o diabo existisse, ele já tava mais idoso, né? Ele tava ferrado, né?, porque ele vendeu a alma. Se nã::o, ele tava livre, tava numa boa. Então, aqui nesse fragmento vai falar um pouquinho sobre isso. Tem aí embaixo um vocabuláriozinho que vai ajudar um pouco. <rs> Um pouco. Porque são muitas palavras estranhas diferentes. Mas, ó, dá uma dica aí pra vocês... Pelo menos quando eu fui fazer inglês instrumental ajudou muito. Às vezes cê lê um parágrafo e cê quer entender ca::da palavra. E se você se pega A PALAVRA isso vai te... dar um... “ah, num to entendendo nada!”, mas se você tenta entender o contex::to, o parágrafo todo “ah, ele tá falando sobre isso”, “eu num sei o que significa essa palavra, mas eu sei que ele tá falando sobre isso”. Assim ajuda bastante, tá? Vocês vão ler... E então cês vão ter dois vistos hoje, tá, L.?

(164) Aluno L.: Tá.

Beach & Marshall (1991) mostram que tanto o ensino da literatura quanto a leitura da literatura são processos associados e que os dois devem fazer parte do cotidiano escolar, já que se diferenciam pelo fato de que a leitura da literatura se relaciona com o olhar subjetivo, com a fruição, com a percepção/recepção e com a experiência da arte literária pelo leitor e o ensino da literatura está relacionado com a racionalização da arte literária, com o reconhecimento das singularidades estéticas e com o olhar objetivo sobre a organização estética dos textos literários.

No Excerto 11, fica evidenciado que a aula de literatura é dedicada quase que exclusivamente a falar sobre o autor, no caso Guimarães Rosa, e sobre aspectos externos à obra literária, no caso Grande Sertão: Veredas, tal como é roteirizado no livro didático. Não há uma leitura da literatura, nos termos de Beach & Marshall (1991), mas também está comprometido o ensino da literatura, já que caberia ao professor, nesse caso, elaborar, junto com os alunos, interpretações e leituras colaborativas, além de ajuda-los a entender que “o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com textos” (MARTINS, 2006, p. 85).

O trabalho realizado em função do projeto Literatura em Cena poderia ser expandido para o espaço da sala de aula, no sentido de que se privilegiassem a leitura do texto literário e os olhares para a intertextualidade entre essa leitura literária e as outras leituras dos alunos que, como apresentado em Souza, Corti &

Mendonça (2012, p. 39), Petit (2008) descreve como formadora e constitutiva da vida de jovens atores sociais, protagonistas e agentes dos letramentos:

A leitura contribui para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos, e não somente objeto do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para defini-lo.

Todos os excertos aqui reproduzidos ilustram que as discussões que aconteceram em boa parte da aula de literatura no 3º ano foram voltadas para o ensino de elementos externos à obra literária e a aula acabou por enfatizar a história e a biografia e por desnaturalizar o caráter criativo, imaginativo, catártico e de fruição da arte literária.

Essa configuração da aula de literatura ilustra um dos grandes paradoxos do estudo da literatura na escola: a didatização – advinda das finalidades pedagógicas intrínsecas à existência da escola – e o caráter imaginativo e catártico da arte literária, além de demonstrar a necessidade premente de associação entre as práticas letradas escolares e as práticas letradas não escolares.

Na verdade, o que existe mesmo é uma “competição” entre a literatura licenciada socialmente e a literatura licenciada pela escola, fruto da discussão sobre o que é e o que pode ser considerado literatura. Basta verificar o perfil de leitores dos alunos do CEMTN traçado no capítulo cinco – muitos deles gostam de ler, eles leem, produzem textos, mas não são exatamente as leituras e as produções textuais esperadas, conhecidas e legitimadas na/pela escola: “a noção de literatura como ‘belas letras’ [...] promove uma elitização das obras literárias, supervalorizando o cânon literário, o que pode distanciar a literatura do aluno” (MARTINS, 2006, p. 86).

Em uma pesquisa sobre letramento literário em escola do Brasil e de Portugal, Pinheiro (2006) observou que as leituras realizadas pelos alunos fora da sala de aula apresentavam-se altamente dependentes das práticas escolares de leitura. Ao contrário disso, as leituras literárias realizadas pelos alunos do CEMTN

fora da sala de aula são totalmente dissociadas das leituras literárias escolares e em nada dialogam ou se interconectam – são ignoradas pela escola, na verdade.

Souza, Corti e Mendonça (2012) mostram que os jovens do ensino médio se engajam em múltiplas práticas de letramentos diariamente – jogos de videogame, blogs, músicas, livros, poemas, fanfics, fanzines, quadrinhos – e constataam que essas práticas letradas não são reconhecidas pela escola – “Permanece, portanto, uma “invisibilidade” em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens e que demandam ler, escrever e falar” (p. 15).

Advindo da questão da didatização da literatura na sala de aula, surge o problema das metodologias de trabalho com o texto literário: os professores de literatura ficam presos ao livro didático, como vimos no Excerto 11, muitas vezes selecionam inadequadamente as obras a serem lidas, sem considerar os letramentos locais e o conhecimento literário trazido do ensino fundamental, motivados pelas exigências extramuros escolares – vestibular, ENEM, PISA –, além de não fazerem distinção entre leitura da literatura e ensino da literatura (BEACH & MARSHALL, 1991). Na própria formação do professor, essa distinção não é tão clara.

Segundo Martins (2006, p. 84),

se as práticas escolares direcionadas à literatura acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária nas escolas, segunda abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não teria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor.

Comparando-se o trabalho com a literatura no 3º ano do CEMTN na sala de aula e no projeto Literatura em Cena, apresentado no capítulo cinco, este se mostra muito mais plurissignificativo do que aquele e culmina em um multiaprendizado. O que pude perceber é que a configuração ‘sala de aula’, cristalizada em nossa sociedade como o locus de poder do professor e de submissão do aluno, associada à configuração curricular, ainda que inserida em realidades distintas, condiciona enormemente os comportamentos e as interações e os têm mantido praticamente estáticos por anos.

Para se efetivarem os letramentos escolares no ensino médio com o alcance de resultados satisfatórios em leitura e escrita, é preciso que os professores legitimem as leituras dos seus alunos para, assim, haver uma confluência entre esses letramentos e os letramentos não escolares.

Legitimar os letramentos não escolares em sala de aula é uma forma de legitimar a diversidade e as identidades dos jovens que frequentam as escolas públicas de ensino médio, além de possibilitar-lhes o papel principal no próprio aprendizado. Assim, enquanto professores, “nosso trabalho [...] deve começar pela identificação do que estes jovens são e fazem, e não do que eles ‘não são’ e ‘não fazem’” (SOUZA, CORTI & MENDONÇA, 2012, p. 19).

4.3 Interações na aula de Sociologia

[...] a educação, como obra humana, é uma realidade dialética que também traz em si espaços de conspiração e mesmo de ruptura. [...] Mau processo educativo é aquele que não sabe diferenciar as forças vitais da tradição dos efeitos estagnantes da mera repetição; que não logra distinguir a experiência vivificada da experiência mumificada. Assim, a mesma educação que se mostra reprodutora, mostra-se inovadora se lucidamente conduzida.

Regis de Morais⁵⁸

A seguir são analisados alguns excertos de aulas de sociologia ministradas por Max Weber no 1º ano do Ensino Médio no dia 27 de outubro de 2009 à tarde. Foram selecionados para análise os excertos mais representativos da prática pedagógica do professor de sociologia. Predominam, assim como nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa, as estratégias orais letradas e o professor domina os turnos conversacionais.

A fala de Max Weber caracteriza-se por transitar no contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2005), com seleção lexical dirigida pela formalidade da situação. Ele é um professor querido e respeitado pelos alunos,

⁵⁸ Sobre o viver em sociedade. In: MORAIS, Regis; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luís Antônio. *Sociedade e Educação: estudos sociológicos e interdisciplinares*. Campinas: Alínea, 2008.

apesar de que, na maior parte das aulas dele, há barulho e conversas paralelas nas turmas. Max Weber também se envolve em muitos projetos da escola.

É intrínseca à área das Ciências Sociais a busca pela compreensão da vida em sociedade, das relações entre os sujeitos e entre estes e o mundo e a assunção de que a ação de um reflete sobre si e sobre os outros e modifica local e globalmente o contexto social.

Max Weber demonstra se preocupar em mostrar aos alunos esses objetivos em cada atividade que realizam. Ele busca trabalhar os principais conceitos da área – cidadania, classe social, alienação, padrão, cultura, endoculturação, democracia, ideologia, entre outros – em leituras de textos multissemióticos, mas as conversas paralelas dentro da sala e o barulho externo atrapalham a aula.

A organização da aula de sociologia no 1º ano J é complexa e pode ser dividida em duas microaulas subdivididas em três partes. Na primeira microaula, do turno (1) ao início do turno (9), Max Weber **situa** os alunos sobre a agenda do dia. Do turno (9) ao (68) há micromomentos alternados de **revelar** e de **expor/explicar**: o professor **revela** para os alunos que farão um trabalho sobre tribos urbanas para posterior apresentação e ao mesmo tempo **expõe/explica**, por meio de exemplos, como poderá ser feito o trabalho. Na segunda microaula, do turno (106) ao (121), Max Weber inicia um trabalho com um dicionário de sociologia e, para isso, reorganiza a tarefa do dia, do turno (106) ao turno (114), **situando** a classe sobre o que farão a partir dali. Do turno (115) ao (121), ele passa a **exibir** vídeos e, após a exibição, **explicar** como o trabalho de leitura desses vídeos deve ser associado aos conceitos trazidos pelo dicionário de sociologia.

No recorte de aula do 1º ano O apresentado aqui, as tarefas se organizaram da seguinte forma: em um primeiro momento, indicado na transcrição, o professor **exibiu** o vídeo Doll Face e os alunos, em grupos, escreveram uma análise com base nos verbetes do dicionário de sociologia disponibilizados pelo professor na xerox da escola; depois, entre os turnos (31) e (116), os alunos foram convidados a **expor** e **explicar** para a classe a análise que fizeram, enquanto o professor ia discutindo com eles o conteúdo apresentado.

O professor mostra um acervo pessoal de materiais em áudio e vídeo para trabalhar com seus alunos. Também costuma produzir o próprio material didático,

já que não há adoção de livro didático na SEDF para a disciplina, e privilegia os trabalhos grupais em suas aulas, como veremos nos excertos seguintes.

Excerto 1 – Aula de Max Weber – 1º ano J – 27.10.2009

[Max Weber chega na sala antes de tocar o sinal de início da aula. Organiza os equipamentos que vai usar – TV e DVD. Já há alguns alunos sentados. Depois bate o sinal e os demais alunos começam a entrar. Há uma conversa inicial entre ele e os alunos que não foi captada pelo gravador]

[...]

(1) Max Weber: Ó, pessoal... Tem um caderno pra corrigir aí, não é? Então vamo lá? Questões sobre o trabalho. Primeira coisa... Vai ser... Não é individual. Mas também infelizmente... ele não vai ser multidisciplinar. Vai ser um trabalho só de Sociologia. Além dos nossos conteúdos não casarem com Geografia. [inint] A professora de Geografia tá de licença. Aí, aí a gente preferiu [inint] Então vai ser um trabalho em GRU::po [inint] Quantos alunos mais ou menos aqui?

(2) Alunos: [[Trinta e cinco.

(3) Max Weber: Trinta e cinco?

(4) Alunos: [[É. Em média.

(5) Max Weber: Trinta e cinco. Então nós só temos quatro grupos. São... sete vezes quatro vinte e oito [inint]

(6) Eu: São quantos alunos?

(7) Max Weber: Trinta e cinco por quatro grupos é nove, nove, nove e oito, né? [Fazendo cálculo no quadro]

(8) Eu: É.

(9) Max Weber: [inint] Qual é o tema do trabalho? Tribos urbanas, tá? E aí a gente pode então trabalhar a questão de cultura [inint] contracultura [inint] uma série de questões [inint] A abordagem inicial... vocês... a gente começou a [inint] deixei esse texto LÁ na xerox JUNto com isso aqui ó [mostrando um papel⁵⁹] Isso aqui, pessoal, é o roteiro do trabalho. [com o papel na mão] Eu vou apenas explicar o trabalho... de uma forma MA::is... de uma forma mais [inint], tá? Fazer uma explicação geral, mas O passo a passo... Vamo lá! [há muito barulho fora da sala de aula] O passo a passo do trabalho tá NESTE roteiro, TÁ? [mostrando o papel] TÁ? Então, como eu sempre fiz, eu explico antes e deixo o roteiro lá [na xerox] pra vocês seguirem o passo a passo desse trabalho. Eu vou sortear entre esses quatro grupos QUATro tribos urbanas específicas. Sorteio. Depois vocês podem... Se vocês querem uma... [inint] [alunos conversando] Então vamo lá! E vou sortear entre vocês nesses grupos formados hoje ainda quatro tribos urbanas. Sorteio primeiro e depois se algum grupo tiver afinidade maior, não tem problema, pode trocar [inint] Talvez seja o trabalho mais tranquilo de Sociologia desse ano, tá? TALvez. Mas nem por isso vai deixar de ser... [inint]

[Alunos falando ao mesmo tempo, fazendo piadas. O professor pede silêncio]

(10) Max Weber: [escrevendo no quadro e falando] Olhem bem. O trabalho é dividido em três::s etapas. [escreve no quadro] Primeira etapa. Parte número um vocês vão construir...

⁵⁹ Ver na Figura 16.

Podem ir copiando isso aí porque depois... Construir um painel... Informativo |escrevendo no quadro e os alunos conversando|

|uma aluna chega atrasada e o professor chama atenção dela|

(11) Max Weber: [inint]

(12) Aluna: Tive que almoçar. Ainda num almocei [inint]

(13) Max Weber: Vamo lá! Pessoal! Primeiro. É um trabalho dividido em três etapas, tá? Primeira parte SIMples, sem grandes mistérios. Se precisar, eu eu vou deixar [inint] material na biblioteca eu já tenho material separado lá. TEM material da internet. Tem material que vocês mesmos podem adquirir. Aqui em Brasília tem uma série de representantes dessas tribos...

[Há muito barulho fora da sala]

(14) Max Weber: Então...

(15) Alunos: [inint] <rs>

(16) Max Weber: [[Vamo lá, pessoal, muita atenção agora porque esse trabalho vale QUATro pontos. |faz gesto do número quatro com a mão|

O Excerto 1 corresponde aos primeiros momentos de uma aula de 90 minutos na turma J do 1º ano em que Max Weber organiza e explica um trabalho sobre tribos urbanas para os alunos apresentarem em novembro.

Max Weber inicia o turno em (1) dando uma pista de que, antes de corrigir o caderno, ele orientará sobre o trabalho que os alunos deverão desenvolver. Ele deixa transparecer, ao usar o advérbio “infelizmente”, que gosta de desenvolver trabalhos multidisciplinares com os seus alunos e lamenta por dessa vez isso não poder ocorrer porque a professora de Geografia está de licença médica.

Nas aulas de Sociologia de Max Weber, quase sempre os trabalhos são em conjunto com colegas de outros componentes curriculares. Inclusive o professor é um dos articuladores do Aulão Multidisciplinar, um projeto da escola desenvolvido bimestralmente no turno vespertino. Os professores elaboram conjuntamente uma aula em torno de um tema único para todos os componentes curriculares; ministram essa aula no auditório, com recursos audiovisuais, para todos os alunos do 1º ano; e depois aplicam uma prova multidisciplinar bimestral com base nessa aula.

O professor dá prosseguimento à organização do trabalho, calculando com os alunos – ele faz as contas no quadro – quantos serão os grupos e os componentes de cada grupo. Depois ele antecipa uma possível pergunta da classe em (9) – “Qual é o tema do trabalho?” – e ele mesmo responde – “Tribos Urbanas”. Max Weber tem um roteiro (Cf. Figura 16) de trabalho nas mãos e o mostra para a classe, enfatizando que eles deverão seguir esse roteiro para prepararem a apresentação sobre tribos urbanas e que esse momento da aula é apenas um auxílio inicial.

Ao enfatizar em (9) que “como eu **sempre fiz**, eu explico antes e deixo o roteiro lá pra vocês seguirem o passo a passo desse trabalho”, Max Weber parte do pressuposto de que os alunos já sabem como se organizam as aulas dele – e, por consequência, as aulas de cada professor, já que, como vem sendo demonstrado, o gênero aula tem características cristalizadas, independentemente do componente curricular.

Os alunos ainda não têm o roteiro em mãos e, por isso, o professor faz uma leitura coletiva com os alunos. Ler o roteiro juntos e irem tirando dúvidas poderia ser uma boa estratégia de andaimagem. Qual a garantia de que esses alunos lerão o roteiro? E qual a garantia de que eles entenderão o que lá está posto? Um dos maiores problemas nas instituições educacionais é que, à medida que se vai avançando nos anos de escolarização, os professores partem do pressuposto de que os alunos já sabem realizar determinadas atividades ou tarefas, especialmente as de ler e escrever.

Partindo desse pressuposto, incorre-se num equívoco, pois é tarefa de todo e qualquer professor, em todo e qualquer nível de estudo, ensinar seus alunos a ler e escrever, pois os gêneros escolares não são facilmente captados – eles apresentam características próprias que devem ser ensinadas – se não houver trabalho colaborativo de ensino e incentivo à autoavaliação da própria leitura e do próprio texto.

No roteiro do trabalho sobre tribos urbanas, ilustrado na Figura 16, em primeiro lugar, o professor deixa claros os objetivos da atividade no item 2, mas poderia ter apresentado, em primeiro lugar, como estratégia de andaimagem, o conceito de tribos urbanas a fim de facilitar a familiarização dos alunos com o assunto pelo qual vão incursionar.

No item 3, está detalhado o passo a passo da realização e da apresentação do trabalho. Na letra b desse mesmo item, o professor apresenta uma regra, básica em todos os trabalhos solicitados por ele, com ênfase explicitada pelo advérbio “obrigatoriamente” e pelo enunciado “não serão permitidas”.

Ainda nesse item, o professor enfatiza a necessidade de o trabalho ser construído com base em “princípios éticos” e presta um esclarecimento do que ele toma como significado para ético: “isto significa que não serão permitidas manifestações preconceituosas, sexistas, racistas, etc”, o que explicita uma

idealização de mundo por parte do professor. Talvez fosse mais proveitoso o professor deixar os alunos explicitarem seus preconceitos, apontá-los e, a partir daí, desconstruí-los com a classe.

No item 4, estão descritos os critérios que serão levados em conta pelo professor no ato de avaliar os trabalhos. No Excerto 2 a seguir, o professor também enfatiza como vai avaliá-los, especialmente quando os alunos demonstram uma preocupação com a estética do trabalho, que gera gastos.

Não há indicação, no item 4, de que o professor pontuará os alunos em termos de uma autoavaliação dos trabalhos. Talvez a distribuição de pontos para cada atividade desempenhada pelos alunos pudesse ser um pouco mais equilibrada – ele atribuiu apenas 0,5 pontos para a construção do mural!

O item 5 do roteiro demonstra que o professor é rígido com relação a prazos e preocupado com a forma como os alunos se organizam para realizarem as atividades que culminarão no resultado final, por isso pede que façam um relatório individual, indicando todos os itens que devem conter esse relatório.

Max Weber finaliza o roteiro apresentando sua disponibilidade em auxiliar os alunos na pesquisa no turno contrário às aulas, uma parte importante e imprescindível para o trabalho que ele desenvolve com suas turmas. Seria importante o professor citar no roteiro alguma fonte bibliográfica para os alunos.

É importante frisar que, apesar de bem elaborado o roteiro, Max Weber passou boa parte dessa aula no 1º J explicando minuciosamente o passo a passo do trabalho. Talvez, se os alunos tivessem o roteiro em mãos e fossem lendo e tirando as dúvidas com o professor, o trabalho tivesse sido mais eficiente e eles até poupariam tempo para a continuação da aula, que foi a análise de textos multissemióticos – vídeos e músicas – com base em conceitos importantes da Sociologia.

Tribos Urbanas	ROTEIRO DE TRABALHO 1^{os} Anos (F a R)		
	Disciplina: Sociologia	Professor: MAX WEBER	Turno: Vespertino

1) **Tema: TRIBOS URBANAS**

2) **Objetivo:** Compreender as concepções políticas, ideológicas e sociais envolvidas na formação e manutenção das tribos urbanas e sua influência na conservação ou transformação dos valores e comportamentos sociais.

3) **Instruções:**

a) O trabalho consiste na criação de uma Tribo Urbana, da elaboração de uma intervenção de "apresentação" aos demais alunos da escola da ideologia da tribo criada e construção de um mural contendo imagens e informações sobre a tribo criada pelo grupo.

b) Obrigatoriamente, a ideologia da tribo deverá basear-se em princípios éticos, isto significa que não serão permitidas manifestações preconceituosas, sexistas, racistas, etc.

c) A apresentação do trabalho ocorrerá em dois momentos:

- Em sala, onde o grupo deve apresentar ao professor e a sala as seguintes características da tribo criada:
 - ✓ Nome;
 - ✓ Identificação do conflito que a fez surgir (conservação ou mudança);
 - ✓ Projeto;
 - ✓ Ideologia;
 - ✓ Tipo de Organização;
 - ✓ Estilo (roupas, músicas, etc.);
- Durante o intervalo:
 - ✓ O grupo deverá fazer uma divulgação da tribo criada (mural), informando aos demais alunos da escola todos os aspectos apresentados em sala de forma dinâmica e objetiva.
 - ✓ Elaborar uma intervenção, com duração de 15 minutos, apresentando a tribo urbana criada pelo grupo.
 - ✓ Panfletos, intervenções práticas, criação de espaços na internet, divulgação de ideias e modificações no espaço escolar (grafites, cartazes, etc) podem auxiliar no entendimento da proposta da tribo.
 - ✓ O projeto da intervenção deverá ser apresentado com antecedência mínima de três dias antes da data da apresentação (conforme calendário apresentado em sala);

4) **Avaliação:** o trabalho terá o valor de três pontos, avaliados pelo professor da seguinte forma:

- ✓ Apresentação clara, coerente, objetiva e conceitualmente adequada da tribo urbana criada pelo grupo em sala. (1,5 pontos);
- ✓ Intervenção de apresentação da ideologia da tribo durante o intervalo feita de forma adequada, criativa e de acordo com os princípios estabelecidos no roteiro do trabalho. (1,0 pontos);
- ✓ Construção do mural contendo informações e imagens representativas da tribo criada pelo grupo. (0,5 pontos);

5) **Disposições gerais:**

- ✓ As datas para apresentação de cada etapa foram entregues ao coordenador do grupo e serão divulgadas no blog de Sociologia durante essa semana;
- ✓ Não haverá tolerância em relação ao descumprimento das tarefas solicitadas, excetuando-se os casos previstos no Regimento Interno do CEMTN e Manual do Aluno. Essa justificativa não será considerada de forma individual.
- ✓ A nota final do grupo será redistribuída entre os componentes do grupo, levando em consideração a contribuição individual para a qualidade do trabalho apresentado.
- ✓ O grupo deverá fazer um relatório de acompanhamento individual do trabalho, indicando o número e datas das reuniões, o compromisso de cada um dos presentes, a participação de cada aluno na apresentação em sala e no intervalo, etc. Esse relatório é muito importante na hora da redistribuição das notas e cabe ao grupo decidir quem será o responsável pela coleta e acompanhamento dessas informações;
- ✓ O limite máximo de alunos por grupo é 7 e o limite máximo de grupos por turma é seis.

6) **Apoio Pedagógico:**

- ✓ Nas próximas duas semanas de aula, esse conteúdo será trabalhado em sala e no blog de Sociologia. É importante que todas as dúvidas sejam apresentadas e que TODOS os componentes do grupo façam anotações e registrem ideias que julgarem úteis para construção do trabalho.
- ✓ Durante a semana, no horário contrário, o professor atenderá os grupos para esclarecimento de dúvidas e orientações.

Figura 16: Roteiro de trabalho da aula de Sociologia

Excerto 2 – Aula de Max Weber – 1º ano J – 27.10.2009

[O professor estava explicando como fazer o painel da apresentação]

(39) **Aluno:** Haja dinheiro! <rs>

(40) **Max Weber:** Não é pra gastar grana, eu já falei! [[[inint]

(41) **Aluno:** Sim, senhor! [tom irônico]

(42) **Max Weber:** Claro que não!

(43) **Aluno:** Claro que sim! [tom irônico] Os melhores trabalhos são aqueles que você gasta dinheiro e faz bem feito.

(44) **Max Weber:** Não. Não. Os melhores trabalhos são os que estão conceitualmente corretos. [Assobios de alunos para demonstrar espanto com a fala do professor] Essa discussão eu faço com vocês depois. Tá? Mas é. Não adianta... Eu vou contar 2006. Nossa proposta era uma revista científica e um grupo gastou seiscentos reais numa revista, fazendo tudo numa gráfica, a coisa mais linda a revista. Esteticamente perfeita. Conceitualmente perdeu pra uma revista que foi impressa numa:, numa impressora de tinta. E que tava GENial [inint] e contou muito mais pontos. Vocês já me conhecem pra saber que isso não vai fazer diferença. O que me interessa aqui é se o trabalho tá bom conceitualmente. Daqui a pouquinho eu vou dar um exemplo, tá? Puxando essas duas coisas pra vocês entenderem. [inint] Por enquanto vamo lá. [inint] Essa última parte também vale um ponto e meio.

O fato de não haver livro didático, por um lado, possibilita ao professor montar seu próprio material, organizando e selecionando os conteúdos com base no currículo da SEDF e no perfil de suas turmas. Isso torna o trabalho dele mais livre das amarras pedagógico-culturais do livro didático. Por outro lado, isso gera um certo gasto semanal para os alunos, que nem sempre dispõe de dinheiro para a compra de material fotocopiado.

Max Weber fala que as tribos – *skinheads*, *white power*, *hippies*, *punks*, *emos* e *góticos* – serão sorteadas entre os quatro grupos, mas dá liberdade para eles trocarem depois. É interessante notar que ele não fala de nenhuma tribo em detalhes. Talvez para que isso não influencie o futuro trabalho dos alunos, que tendem a tentar referendar as ideologias demonstradas pelos professores em seus discursos – é raro os alunos discordarem explicitamente dos professores em sala de aula.

Em (9), do Excerto 1, o professor enfatiza que “Talvez seja o trabalho mais tranquilo de Sociologia desse ano”. Essa fala do professor antecipa para a classe que não precisa haver reclamação com relação à dificuldade de realizar a tarefa e deixa transparecer que há alunos que reclamam das tarefas dele.

Talvez pela falta de livro didático, Max Weber demonstra bastante preocupação com fontes de pesquisa para realização do trabalho e cita as estratégias de que os alunos podem lançar mão para coletar informações em (13), do Excerto 1: “Se precisar, eu eu vou deixar [inint] material na biblioteca eu já tenho material separado lá. TEM material da internet. Tem material que vocês mesmos podem adquirir. Aqui em Brasília tem uma série de representantes dessas tribos...”. Ele não citou explicitamente as referências bibliográficas que os alunos poderiam pesquisar, nem as descreveu no roteiro.

Como há tumulto fora e dentro da sala de aula, em (16), no Excerto 1, Max Weber lança mão de uma pista de contextualização muito usada nas salas de aula pelos professores e quase infalível para que os alunos prestem atenção: “Vamo lá, pessoal, muita atenção agora porque **esse trabalho vale quatro pontos**”. Essa foi uma forma que ele encontrou de os alunos fazerem silêncio e prestarem atenção, mas não funcionou. A classe ficou barulhenta até o final da aula.

O Excerto 3 a seguir ilustra uma sequência da aula na turma J em que Max Weber lança mão de exemplos para que os alunos entendam a concepção do trabalho sobre tribos urbanas. Ele introduz essa parte da aula com o enunciado “Eu vou dar uma explicação. Vou fazer o seguinte, pessoal, pra ver se fica... se não tem nenhuma dúvida sobre isso. Eu vou dar um exemplo de um grupo, tá? E aí vejo que dúvidas vocês têm...”, em (58).

Em primeiro lugar, Max Weber usa essa estratégia porque ele parte do pressuposto de que seus alunos ainda estão com dúvidas para realizar a atividade, mesmo depois da explicação do passo a passo do trabalho. A estratégia da exemplificação é comum no âmbito dos letramentos escolares, pois é uma forma de tornar as solicitações dos professores um pouco menos abstratas para os alunos, especialmente quando se trata de conceitos totalmente novos para eles.

Ainda no turno (58), o professor relembra os alunos que os alunos podem dar continuidade a um trabalho já realizado no primeiro bimestre, com base na “proposta de mudar o mundo”, mas que terão de acrescentar a parte prática que esse trabalho com as tribos urbanas requer – uma intervenção.

Essa retomada de trabalhos anteriores e de conteúdos já trazidos pelo professor é importante na construção dos letramentos escolares, que não são/devem ser práticas sociais estanques em cada bimestre. Os professores precisam fazer a

interdisciplinaridade entre os conhecimentos específicos de cada componente curricular e a conexão entre os conteúdos do próprio componente curricular em que atua.

Em (60) e (62), Max Weber tenta explicar para os alunos o que vem a ser a intervenção por meio de exemplos. Ele não define o termo intervenção. Os exemplos são, novamente, um passo a passo, um como eles apresentarão o trabalho e, no turno (60), ele mostra um outro objetivo desse trabalho – “Que vocês tirem o preconceito e comecem a elaborar conceitos”. Max Weber chama atenção dos alunos para a oposição entre os termos “preconceito” e “conceito”, sem explicitar a definição de cada um. Ele parte do pressuposto de que os alunos já saibam o que é um e outro.

Uma característica dessa exemplificação do professor no Excerto 3 é que ela não explica como os alunos chegarão às fontes de pesquisa e como efetivamente farão a pesquisa. Max Weber apenas exemplifica a apresentação oral em si e os tópicos que deverão constar dessa apresentação. Ele eficientemente demonstra imensa preocupação em ensinar determinados conceitos da área da Sociologia, como conceito e preconceito, por exemplo, o que é válido já que ele busca incutir nos alunos a necessidade de construção de ações para resolução de problemas – no caso da intervenção –, que talvez resolverá um problema de preconceito em relação a determinadas tribos urbanas.

Contudo, os professores precisam estar o tempo todo se questionando, como propõem Souza, Corti e Mendonça (2012,p. 64): “será que os jovens sabem como proceder e como tirar o melhor proveito diante desses vários gêneros que devem servir como ferramentas de estudo?”. Os professores precisam ensinar os alunos a efetivamente fazer uma pesquisa – como selecionar os materiais para a pesquisa, que etapas de pesquisa são necessárias antes da apresentação oral, que estratégias de leitura desses materiais podem ser utilizadas, o que é cópia e o que não é do material pesquisado, como evitar a cópia do material de consulta, como citar as fontes de pesquisa.

Mas há que se destacar, nesse trecho da aula, que Max Weber mostra aos alunos eficientemente que uma tribo urbana surge de um conflito e que todas as características e gostos precisam ser coerentes com os objetivos dessa tribo. Ele dá

um exemplo de uma tribo urbana chamada Corpo Livre, que ele inventou agora com base na insatisfação com a imposição de padrões de beleza na sociedade.

Então, ele traz o conflito, – imposição de padrões de beleza – e traz o nome – Corpo Livre. Depois pergunta se os alunos estão entendendo. Alguns respondem que não em (63) e em (64) uma aluna é enfática ao dizer que não entendeu nada. Max Weber tenta mudar os exemplos, mas não a estratégia de explicação em (65). Ele começa o turno pedindo para levantar a mão e perguntar, tirar dúvida. Mas, ao mesmo tempo, continua falando. Ele não distribui o turno.

Em (65), o professor continua a estratégia da exemplificação, mas agora ele vai perguntando para os alunos – fazendo o papel que, talvez, coubesse a eles – e respondendo. A explicação nesse turno torna-se um pouco mais complexa, já que o professor introduz termos novos, como o de estética e o de ideologia. Ao mesmo tempo, Max Weber conceitua cada um desses termos: em “os **aspectos físicos**, os **aspectos externos**, a **estética** não pode prevalecer sobre a essência do indivíduo”, ele usa a conceituação por sinônimos, em que “aspectos físicos” e “aspectos externos” são entendidos como “estética”; e em “Método pra começar a discutir, pra construir e pra elaborar melhor essa **ideologia. Conjunto de ideias que orientam as ações desses indivíduos**”, ele dá uma definição explicitamente teórica para ideologia.

Em (67), uma aluna quer saber “A tribo que a gente vai criar vai ter que fazer... vai ser baseada naquilo que aconteceu com a gente ou não?” e o professor responde em (68) “Tem de ser baseado em alguma coisa que vocês acreditam”.

Excerto 3 - Aula de Max Weber - 1º ano J - 27.10.2009

(58) Max Weber: Eu vou dar uma explicação. Vou fazer o seguinte, pessoal, pra ver se fica... se não tem nenhuma dúvida sobre isso. Eu vou dar um exemplo de um grupo, tá? E aí eu vejo que dúvidas vocês têm... Essa nova tribo que se formou ela tem visões de relação humana, sobre as questões de escola, sobre as questões familiares, sobre as questões religiosas... e vocês acabaram de formar uma tribo que tem em comum os mesmos tipos de pensamento, de música, de gosto, e tal. No bimestre passado, nós... vocês apresentaram pra mim uma proposta de mudar o mundo que ficou só na teoria. Neste bimestre, vocês me apresentam uma nova tribo que por enquanto estava só =

(59) Alunos: [[Na teoria.

(60) Max Weber: [[A intervenção significa: UM DIA vocês têm que vir ao CEMTN e apresentar as ideias desta tribo com uma intervenção [inint]

(61) Aluno: [inint]

(62) Max Weber: Vocês podem [inint] Deixa eu dar um exemplo que a gente pode continuar conversando. Suponhamos que meu grupo foi sorteado com os góticos, tá? Aí, bom... Venho pra frente, apresento o primeiro painel, digo a história, como é que surgiu... A história dos punks vocês vão adorar, a história dos hippies vocês vão gostar muito. Ah!:: Toda vez toda vez que eu falo sem conhecer... Falem com os pais de vocês que possivelmente vocês vão ouvir “Ah, hippie é maconheiro. Hippie é isso é aquilo”. Vocês vão ouvir. E aí... Toda vez que eu... E aí o que eu quero ver com vocês nesse bimestre é... Nada que vocês concordem plenamente, é aproximar vocês, conhecendo determinada tribo, determinado pensamento, vocês elaborarem conceitos. Que vocês tirem o preconceito e comecem a elaborar conceitos. [inint] Apresentou o primeiro painel. Segundo painel. Tem que dar um nome pra tribo. O nome da tribo é:: Corpo Livre a primeira coisa que vocês têm que pensar é assim ó como surge essa tribo Corpo Livre? Aí o grupo vem apresentar. Essa tribo Corpo Livre surgiu agora em 2009 porque o grupo, porque o grupo estava insatisfeito com o atual padrão de beleza estabelecido pela sociedade. Este grupo acha que... que este padrão... aí vai... começa a surgir um conflito. Uma colega nossa... sei lá... começa a desenvolver bulimia e a gente começa a desconfiar que isso também é uma doença cultural. A gente não tá satisfeito com esse processo.... Então eu tô começando a construir como é que essa tribo se organiza historicamente. Cês tão entendendo isso, pessoal?

(63) Alunos: [[Nã::o... [[Mais ou menos...

(64) Aluna: Eu não tô entendendo nada!

(65) Max Weber: Então vamo lá... vamo vamo vamo levantando a mão, perguntando. Porque aí ó o grupo que tá insatisfeito com o atual padrão de beleza e as consequências que isso traz pra vida de todo mundo. Ok? Quais... qual a ideologia desse grupo? O grupo acha que os aspectos físicos, os aspectos externos, a estética não pode prevalecer sobre a essência do indivíduo. E eu começo a construir uma ideologia baseada nesses princípios. Método pra começar a discutir, pra construir e pra elaborar melhor essa ideologia. Conjunto de ideias que orientam as ações desses indivíduos. Ok? Veja bem. Já tenho a história, como é que surgiu essa tribo [inint] já tenho a ideologia <rs> |aluno levanta a mão| Desculpa. Pode falar aí. Pode levantar a mão.

(66) Aluno: [[[inint]

(67) Aluna: A tribo que a gente vai criar vai ter que fazer... vai ser baseada naquilo [[que aconteceu com a gente ou não?

(68) Max Weber: [[De jeito nenhum. Não. Não. Tem de ser baseado em alguma coisa que vocês acreditam.

O Excerto 4 a seguir, ilustra uma quebra entre a primeira parte da aula, em que o professor explica todo o passo a passo para realização do trabalho sobre as tribos urbanas, e a segunda parte, em que ele inicia uma atividade com dicionário de Sociologia, vídeos e música.

Essa nítida divisão entre as duas partes da aula é marcada pelo turno (106), que começa assim: “Mas agora... O que que eu trouxe pra vocês? [...] Essa apostila |mostrando a apostila para a classe| Que tem conceitos básicos de Sociologia. É um pequeno dicionário de Sociologia. Exatamente pra permitir que vocês tenham

acesso a esses conceitos”. Aqui, Max Weber já deixa claro o material com o qual vão trabalhar e um dos objetivos do trabalho. Isso é importante para os alunos, para que eles enxerguem os objetivos das atividades que desenvolvem na escola. Ainda que não sejam atividades totalmente ou explicitamente conectadas com as práticas sociais não escolares, é importante apropriarem-se exitosamente desse universo burocrático da escola.

Em (110), Max Weber pede aos alunos, em meio a muito barulho, que peguem o caderno e anotem o título da aula. Em seguida, ele diz o nome da aula – “Decifra-me ou devoro-te”. Esse título é uma compilação do enigma da Esfinge, presente na peça Édipo Rei, de Sófocles, a que o professor não faz alusão alguma e justifica, em (112), “não vou explicar o que que é”, “eu não vou explicar porquê”, e demonstra o que espera dos alunos – “vocês vão tentar entender depois”.

Infelizmente, essa informação ficou perdida para mim, pois eu não pude ir assistir a aula seguinte na turma J. Durante toda a aula do dia 27, esse ponto não foi mencionado aos alunos pelo professor, nem houve questionamento com relação ao fato por parte dos alunos.

Esse seria um momento oportuno para Max Weber mostrar para os alunos fatos e significados da mitologia grega (arcabouço da cultura letrada valorizada) – a esfinge, o enigma e a importante obra de Sófocles –, mostrando, inclusive, como a história mítica do Édipo e a da Esfinge se popularizaram e passaram a fazer parte do imaginário coletivo – a Rede Globo já fez novelas e minisséries sobre isso, inclusive, e há muitas peças teatrais pelo mundo todo baseadas nesses mitos (arcabouço da cultura letrada local). Talvez essa estratégia facilitasse um pouco o caminho para os alunos descobrirem o objetivo de se nomear a aula com esse famoso enigma.

Excerto 4 – Aula de Max Weber – 1º ano J – 27.10.2009

(106) Max Weber: Mas agora... O que que eu trouxe pra vocês? É:: [problema no áudio] [inint] essa... essa apostila [mostrando a apostila para a classe] Que tem conceitos básicos de sociologia. É um pequeno dicionário de sociologia. EXATAMENTE pra permitir que vocês tenham acesso a esses conceitos. Até sexta-feira, a aula tava organizada era... A gente tava sentado em círculo. A gente ia lendo ca::da. conceito. Ia explicando cada um deles. Cês iam andando. E aí, quando eu terminei de planejar toda a organização, eu pensei ‘bom, se eu fosse aluno, eu detestaria essa aula’. Sabe por quê? Porque, por mais que as aulas fossem bacanas, o vínculo do que tá escrito aí com o que [inint] seria MUITO DIFÍCIL de fazer. E

aí sábado, domingo eu passei reorganizando essa aula. E aí a aula vai ser da seguinte forma. Quantos dicionários têm?

[Há bastante tumulto. Muitos alunos falam ao mesmo tempo]

(107) Max Weber: São três. São três?

(108) Alunos: [[Quatro.

(109) Max Weber: Quatro. [inint]

[Tumulto na classe. MW escreve no quadro um cálculo para montar os grupos.]

[...]

(110) Max Weber: Peguem o caderno então. Peguem o caderno. Anotem aí o título dessa aula de hoje. Decifra-me ou devoro-te. Decifra-me ou devoro-te. [inint]

[Há bastante tumulto]

(111) Aluna: Que isso?

(112) Max Weber: Não vou explicar o que que é. A aula de hoje chama-se D-E-C-I-F-R-A-M-E-O-U-D-E-V-O-R-O-T-E [anotando no quadro]. Eu não vou explicar porquê. Vocês vão tentar entender depois. Decifra-me ou devoro-te. Bom. Qual é minha ideia pra trabalhar com vocês? Que que eu vou fazer? Eu passo um vídeo. Dois minutos de comentários sobre o vídeo. E eu vou dar pra vocês números. Esses números correspondem... Cês vão pegar o dicionário e vocês vão numerar essas palavras. [Com a cópia do dicionário na mão mostrando para os alunos] Atenção! Em todo o dicionário, numera as palavras. Nós vamos passar o vídeo. Eu vou comentar um pouquinho o vídeo. Coisa breve. Simples. Depois eu dito. Eu dito ALGUNS números, tá?! Quando vocês chegarem em casa, sozinhos. Eu quis fazer uma coisa coletiva, mas... Quando vocês tiverem em casa, vocês vão NUMERAR o dicionário. E aí tem lá. Número 95. Número 95 é cultura de massa. Depois peguem o número 12. É alienação. 71. Ideologia. 127. Endoculturação. Vocês vão ter que construir uma DEFESA do que vocês viram utilizando cada palavra dessa do dicionário. E vocês vão defender ou... Ou mostrar o que vocês perceberam nesses vídeos usando obrigatoriamente essas palavras. Ficou claro isso?

(113) Alunos: [[Sim.

(114) Max Weber: Tá legal? Então é: cês vão assistir os vídeos. Pequenos comentários e eu dito os números. Coloca o título do vídeo e anota os números. Vocês vão fazer aqui na sala, mas o tempo não vai dar pra fazer com todos. Então. Em casa. Pega os números. Vê aí o que significa e põe numa defesa do vídeo ou em alguma coisa que eu percebi ou que eu havia percebido usando essas quatro, três, quatro, cinco ou seis conceitos. Ok? Então vamo lá! [inint]

[Passa o vídeo um – Doll Face]

(115) Max Weber: Bom. Lembrando. Os vídeos nos trazem a linguagem mais indireta possível. Isso pode nos ajudar a construir nosso próprio pensamento ao invés de direcionar. [inint] O que que vocês viram nesse vídeo?

(116) Aluna: [inint] [a aluna falava muito baixo e havia muito barulho fora da sala]

(117) Max Weber: Não dá curiosidade em vocês saber assim ó como é que eu vou defender isso usando cultura de massa, alienação, ideologia, endoculturação. Como será? O que será isso? [sinal] Alguém lê pra mim o conceito de alienação. Número 12 aí da apostila aí. Só tô antecipando o que vocês vão fazer aí.

(118) Aluno: [Lê na apostila o conceito de alienação]

(119) Max Weber: [inint] Então. Lendo o conceito de ideologia dá pra fazer. Dá pra entender melhor isso? Dá pra defender melhor o que eu penso? [inint]

(120) Alunos: [[Acho que sim.

(121) Max Weber: Esses vídeos todos estão disponíveis na internet, viu, pessoal? No YouTube. Não. Tem só um que não tem. Que é depoimentos. Depoimentos. Ok? Pode passar o outro vídeo? Alguém tem mais algum comentário? Mais algum comentário? Não. O segundo vídeo é consumo infantil. Anotem aí. Consumo infantil.

Após “dar nome aos bois”, no início do turno (112), o professor começa as instruções de como os alunos procederão na aula para realizar a atividade proposta – o principal objetivo da aula é levar os alunos a vivenciar conceitos presentes no dicionário de Sociologia por meio da associação com vídeos indicados pelo professor.

Nas aulas de Sociologia na escola pública, é importante ter em mente que a abordagem acadêmica dos textos clássicos que ensinam cidadania, ideologia, preconceito, discriminação, consumo, alienação, entre outros trabalhados na aula em foco não é a ideal para atingir a aprendizagem. O mais indicado é levar os alunos a vivenciar esses conceitos em suas práticas sociais diárias – dentro e fora da escola –, desenvolvendo atividades que mobilizem novos comportamentos e novas atitudes dos alunos e dos professores. E esse é um ponto positivo das aulas de Max Weber.

Um ponto muito positivo dessa aula de Sociologia para a construção dos letramentos escolares é a exploração de várias habilidades de leitura e escrita dos alunos em gêneros discursivos diversos. Eles trabalharão com vídeos, verbetes em dicionários, produzirão pequenos textos analíticos individualmente, anotarão comentários do professor e coisas que ele ditar. No Excerto 5 a seguir, veremos que, na turma O, a análise foi feita em sala, em grupos e lida para a classe, o que tornou a aula um pouco diferente. Uma boa estratégia utilizada pelo professor para facilitar a localização dos verbetes na xerox do dicionário foi a numeração – assim, os alunos teriam um “endereço” do verbete para fazer a associação entre ele e o vídeo assistido.

Segundo instruções de Max Weber em (112), a organização da atividade seria passar o vídeo na classe, fazer breves comentários, ditar os números dos verbetes que deverão ser associados ao vídeo na análise, ver o vídeo em casa novamente e escrever a análise. Em (114), ele justifica que os alunos farão apenas alguns desses exercícios na classe, pois não há tempo hábil para fazerem todos.

Max Weber passa o primeiro vídeo – Doll Face⁶⁰ – que dura 4 minutos e 13 segundos. Os alunos assistem atentamente e, ao final, o professor faz a seguinte observação em (115): “Bom. Lembrando. Os vídeos nos trazem a linguagem mais indireta possível. Isso pode nos ajudar a construir nosso próprio pensamento ao invés de direcionar [inint]”. Essa observação é pertinente, porque o professor sinaliza para os alunos que eles têm uma certa liberdade para construir a própria leitura e a análise do que está vendo. É uma observação que explicita a concepção de Max Weber acerca de leitura do texto impresso e a do texto audiovisual e, talvez, justifique o uso recorrente do audiovisual em suas aulas. Logo após essa observação, o professor pergunta aos alunos “o que que vocês viram nesse vídeo?”.

Como havia tumulto dentro e fora da sala, não foi possível ouvir nitidamente o que uma das alunas respondeu em (116), mas, após a resposta da aluna, Max Weber levanta o seguinte questionamento em (117): “Não dá curiosidade em vocês saber assim ó como é que eu vou defender isso usando cultura de massa, alienação, ideologia, endoculturação. Como será? O que será isso?”.

Esse questionamento de Max Weber foi um sinal para os alunos de que eles precisam sair da leitura mecânica, tanto do vídeo quanto dos verbetes, e aprender o como aplicar os conceitos trazidos pelo dicionário de Sociologia à leitura reflexiva necessária em um trabalho de análise como o que o professor estava propondo e à vida cotidiana. Max Weber estava indiretamente tentando mostrar para os alunos que eles precisam ser mais questionadores.

Nessa aula “Decifra-me ou devoro-te”, Max Weber está colocando em prática o princípio de que “é necessário aprender a compartilhar o discurso de alguma ‘comunidade textual’, o que implica saber quais são os textos importantes, como devem ser lidos e interpretados e como devem ser aplicados na fala e na ação” (OLSON, 1997, p. 290).

Após essa observação, o professor avisa que “Só está antecipando o que vocês vão fazer aí” e pede que alguém leia o conceito de alienação no dicionário de Sociologia. Em seguida, em (119), ele dá um exemplo de como pode ser aplicado o conceito de alienação lido pelo aluno à análise do vídeo, mas é uma parte comprometida do áudio pelo excessivo barulho. Logo em seguida ele faz nova pergunta para confirmar se os alunos conseguirão fazer a análise com base no

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=zI6hNj1uOkY>>

próximo verbete determinado: “Então. Lendo o conceito de ideologia dá pra fazer. Dá pra entender melhor isso? Dá pra defender melhor o que eu penso?”. Alguns alunos respondem que acham que sim, um sinal de que ainda podem estar achando a tarefa um tanto complexa.

Preocupado com o pouco tempo que resta para terminar a aula, Max Weber informa aos alunos que todos os vídeos estão disponíveis no You Tube, com exceção de um – “Que é Depoimentos”. Ele pergunta se mais algum aluno quer falar alguma coisa sobre o vídeo Doll Face. Ninguém pede a palavra. Então ele prossegue a apresentação dos vídeos e faz uma pequena ambientação crítica após cada exibição.

Os vídeos que Max Weber exibiu para a turma foram, nesta ordem, Doll face, Consumo infantil, Afroreggae – a cultura aproxima, Apedrejamento, Inclusão mundo adaptado, Conexões urbanas – como nasce a violência, Nunca subestime um síndrome de down, Olhos iguais aos seus – Engenheiros do Hawaii, Nenhum motivo explica a guerra – afroreggae, Matrix, Arnaldo Antunes e Nando Reis – Não vou me adaptar, O Haiti, Martin Luther King – legendado em português.

Como o número de aulas de Sociologia na grade curricular é reduzido, talvez fosse mais interessante o professor optar pela exibição de menos vídeos para ter mais tempo com os alunos para o debate e para a orientação das análises.

Diferente do que foi feito na turma J, no dia seguinte, na turma O, Max Weber teve a oportunidade de passar todos os vídeos e realizar cada análise em classe com os alunos, o que foi bastante proveitoso. O Excerto 5 a seguir ilustra como se desenvolveu essa metodologia.

Excerto 5 – Aula de Max Weber – 1º ano O – 28.10.2009

[Após assistirem o vídeo Doll Face e fazerem uma análise, em grupos, com base nos conceitos de termos técnicos da Sociologia distribuídos por Max Weber, os alunos são convidados a ler para a classe suas análises]

(31) Aluna: [Lendo o caderno] Nesse vídeo vimos que a máscara é como se fosse a mente humana, pois o ser humano nunca está satisfeito com o que possui. Tenta sempre se espelhar nas outras nos outros, buscando a perfeição. Que ela não tem seu estilo próprio e quer sempre copiar. E no final ela acaba se destruindo, pois tenta ser o que não é. Ela foi influenciada, no caso pela TV. Ela é uma face doll, boneca falsa, pois ela estava sendo falsa com ela mesma = <rs> [Muito barulho na classe, interrompendo a aluna]

(32) Max Weber: ↑[[É isso aí! [inint] [[Cês tão rindo porque ‘face’ |feice| significa rosto, mas eu acho que esse jogo de palavra é interessantíssimo. Continua. Continua. Psiu!

[Ainda há barulho na classe]

(33) Aluna: Pois ela estava sendo falsa com ela mesma, tentando mostrar o que ela não é [inint]

(34) Max Weber: [[Psiu!

(35) Aluna: Muitos jovens com atitude própria para [inint]

(36) Max Weber: Maravilha. [inint] Psiu! Cês têm uma resistência muito grande que é assim ó eu dei a vocês quatro conceitos. O tempo inteiro eu... Vocês enxergaram e eu, quando vocês leram, eu também enxerguei os quatro conceitos aí. Num enxerguei? Eu sabia quais são. Por que diabos vocês não escrevem? Ela foi influenciada pela TV, portanto... O que cês podem substituir por TV?

(37) Alunos: [[Meios de comunicação de massa.

(38) Max Weber: Então, qual é o problema, qual a resistência de vocês em usar a aula de vocês?

A estratégia na aula ilustrada no Excerto 5 foi, então, assistir vídeos trazidos pelo professor, discuti-los com base nos termos técnicos da Sociologia distribuídos por Max Weber – eles devem pesquisar esses verbetes em uma xerox de quatro dicionários de Sociologia – e depois, quem quiser, pode ler sua análise para a classe. Essa aula é rica em termos de materiais e estratégias de ensino.

Em (32), Max Weber utiliza uma estratégia interessante para salvaguardar a imagem de uma aluna que leu a análise de seu grupo em (31). A leitura dela mostra que o grupo ligou o significado de ‘face’ a ‘fake’, porque o título do vídeo em inglês é – ‘Doll Face’ –, e os colegas riem disso. Mas o professor mostra para a classe que essa leitura é possível, já que o vídeo trata do rosto de uma boneca, e ele adjetiva a análise de “interessantíssima” em (32) – “Cês tão rindo porque ‘face’ significa rosto, mas eu acho que esse jogo de palavra interessantíssimo. Continua”. Em (33), a aluna termina a leitura da análise repetindo a explicação do sentido que deram ao vídeo – “Pois ela estava sendo falsa com ela mesma [...]”.

No 1º ano do Ensino Médio, é a primeira vez que muitos têm contato com a Sociologia. Alguns alunos demonstram certas dificuldades de assimilar os termos técnicos da área e de aplicá-los em seus trabalhos. Em (36), no Excerto 5, Max Weber deixa claro que muitos já sabem usar esses conceitos, mas ainda precisam aprender a ligar os conceitos aos nomes dos conceitos nos textos analíticos que produzem. Ele termina o turno (36) tentando mostrar para os alunos como inserir os termos técnicos no próprio texto: “Vocês enxergaram e eu, quando vocês leram, eu também enxerguei os quatro conceitos aí. Num enxerguei? Eu sabia quais são. Por que diabos vocês não escrevem? Ela foi influenciada pela TV, portanto... O que cês

podem substituir por TV?”. E os alunos respondem em (37) “Meios de comunicação de massa”. Em (38), o professor mostra concordância com a resposta por meio do “Então” e em seguida questiona a classe novamente “qual é o problema, qual a resistência de vocês em usar a aula de vocês?”.

Nesse Excerto 5, Max Weber elogia as análises dos alunos, mas deixa claro que ainda não estão totalmente completas, pois falta a associação entre os conceitos, os nomes dos conceitos e o vídeo assistido. Assim, ele deixa claro para os alunos o que eles precisam fazer, mas ele não apresenta com clareza os passos que eles devem seguir, ou seja, os alunos saem da aula sem saber como fazer para atingirem o objetivo de usar os termos técnicos e os conceitos pesquisados no dicionário em suas próprias análises, demonstrando que se apropriaram da linguagem específica da área das Ciências Sociais.

Excerto 6 – Aula de Max Weber – 1º ano O – 28.10.2009

(45) Aluno: [Lendo o caderno] Através dos meios de comunicação a sociedade [inint] faz com que o indivíduo não tenha opinião própria [inint] faz com que o indivíduo veja o mundo exatamente como a sociedade quer [inint] fazendo com que o indivíduo [inint] e fazendo dos indivíduos bonecas descartáveis.

[Há muito barulho na classe. Alunos arrastam carteiras.]

(46) Max Weber: Maravilha. A mesma crítica que eu fiz pra elas eu faço pra vocês. Vocês SABEM o que estão dizendo e vocês têm alguma coisa que eu não sei o que é que vocês não botam o conceito. Meios de comunicação de massa, alienação, que mais que eu vi aí? Endoculturação, ideologia. Tá tudo aí, mas vocês têm... Não sei se é vergonha, não sei o que que é, de colocar os conceitos.

No Excerto 6, em (45), um aluno lê a análise feita pelo grupo dele. Em (46), o professor elogia com um “maravilha” e, em seguida, faz a mesma cobrança em relação às análises dos outros grupos: “Vocês SABEM o que estão dizendo e vocês têm alguma coisa que eu não sei o que é que vocês não botam o conceito”. Em nenhum momento, Max Weber fez observações sobre a construção textual da análise, que apresenta um problema de repetição do enunciado “faz com que o indivíduo”. O professor continua demonstrando-se desolado com a não apropriação dos termos técnicos da área pelos alunos.

Mas ele poderia usar a estratégia da reescritura coletiva como apoio ao aprendizado que ele deseja dos alunos. Como? Reescrevendo as análises lidas por eles no quadro e mostrando como inserir esses conceitos tão importantes no texto,

ensinando que, nesses casos, para demonstrar que sabem usar a linguagem das Ciências Sociais, é necessário aprender a fazer a transposição de uma linguagem não técnica – que eles já sabem – para uma linguagem mais técnica – que eles estão aprendendo. Ele também poderia pedir que os grupos trocassem as análises entre si e tentassem fazer essa transposição de linguagens na sala de aula, com orientação dele em cada grupo. Depois, poderiam ler para a classe os resultados.

No Excerto 7 a seguir, após a leitura da análise de um grupo sobre o segundo vídeo exibido – Consumo Infantil⁶¹ –, o professor lança uma discussão mais sociológica do conteúdo do vídeo com uma pergunta em (85) – “Quais são as consequências de uma sociedade superconsumista?” – e uma distribuição de turnos, o que promove participação dos alunos.

Excerto 7 – Aula de Max Weber – 1º ano O – 28.10.2009

(84) Aluna [grupo 2]: O consumo excessivo das crianças mostrado no vídeo levou levou elas ao [inint] de seus padrões de vida. A propaganda mostra que [inint] dando a ideia de que [inint] o valor social é devido ao fato de [inint] daquelas crianças consumistas, que se tornarão adultos superconsumistas que influenciarão na formação da sociedade.

(85) Max Weber: Quais são as consequências de uma sociedade superconsumista?

(86) Aluna: Professor, aquelas é:... Aquelas pessoas que... que têm uma condição menor, tem uma é:... um padrão de vida mais baixo, ele acaba influenciando... [inint] acaba levando a criança pra vida do crime. Faz com que ela queira tanto aquilo... Como ela não pode ter por falta do dinheiro, ela acaba indo pra vida do crime. Ela rouba, mata, pra ela ter aquilo que a... a sociedade consumista impôs. Ela acha que precisa daquilo pra ser feliz. A propaganda faz ela pensar que ela precisa ter aquele tal produto pra ser feliz. Acha que... se tiver [inint]

(87) Max Weber: Cê tá me dizendo então que todo mundo que não tem dinheiro =

(88) Aluna: Não, não tô. Não é todo mundo. Algumas pessoas =

(89) Max Weber: Esse é um dos caminhos...

(90) Aluna: [[Algumas =

(91) Max Weber: [[Ok. Então tá, alguns vão por esse caminho =

(92) Aluna: Professor, tem uma sociedade, tipo assim, numa sociedade, [inint] que é mais influenciada... esse consumismo... é: vamo supor, num emprego. A pessoa... Uma pessoa que é muito consumista vai tentar... é: pra ter o que ela quer, ela vai pisar em qualquer pessoa que tiver na frente dela, ela vai pisar pra tentar ter aquilo que ela quer, que ela deseja. Entendeu?

(93) Max Weber: J., esse é UM DOS caminhos, né?

(94) Aluna: É.

(95) Max Weber: [inint] Só que se a gente for começar a dizer aqui que... Fico preocupado com esse tipo de pensamento porque, ah, é pobre, não tem grana, ele vai roubar. Esse é UM

⁶¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YD8fv7Vu8-8>>.

caminho. O caminho tomado por um grupo. Só que eu não posso generalizar porque se não eu tô dizendo que todo pobre é ladrão.

(96) Alunos: <rs>

No turno (86), uma aluna faz uma intervenção interessante, demonstra ter uma visão crítica do que a propaganda pode promover e faz uma analogia entre o consumo e a divisão de classes sociais. Por ser uma resposta oral e não planejada previamente, a aluna demonstra eloquência e clareza em seus argumentos, mas o professor, em (87), chama atenção para a presença de um argumento perigoso na fala dela, que pode ser tomado como uma generalização – “Cê tá me dizendo então que todo mundo que não tem dinheiro =”. A aluna o interrompe antes que ele pudesse completar a pergunta e modaliza seus argumentos, em (88), “Não. Não to. Não é todo mundo. Algumas pessoas”.

Em (92), uma aluna apresenta uma outra visão de consumismo e exemplifica com a ambição e o egoísmo, que podem levar uma pessoa a atitudes não éticas para conseguir tudo o que deseja. O professor, em (93), enfaticamente responde que “esse é um dos caminhos”, ou seja, que essas atitudes podem se dar pela ambição em função do consumismo ou não. E, em (95), ele volta a chamar atenção para o perigo das generalizações.

Excerto 8 – Aula de Max Weber – 1º ano O – 28.10.2009

(97) Max Weber: Não. Tô cansado de ouvir isso. Verdade. Mas eu... Eu continuo perguntando aqui qual é a consequência de uma sociedade extremamente consumista. Vocês assistiram o vídeo sobre a história das coisas.

(98) Alunos: [[[inint] [Todos falando ao mesmo tempo]

(99) Max Weber: Ali mostra um país extremamente consumista. Quais são as consequências? Para o meio ambiente, pra ser mais direto.

(100) Aluno: Vai acabar o mundo.

[outros alunos falam ao mesmo tempo e não há como entender]

(101) Max Weber: Num sistema consumista como esse, daqui 150 anos, nós precisamos de três planetas Terra. Mas vocês já pensaram também qual é a consequência de um mundo sem consumo?

(102) Alunos: [[[inint]

(103) Max Weber: Isso aí. Como seria =

(104) Alunos: [[[inint]

(105) Max Weber: Tá legal. [inint] tá na hora de cês começarem a entender o que é o consumo responsável, quando é que a minha casa é grande demais, quando é que eu tô usando essa casa pra representar o valor social que [inint] |Max Weber bate palma pra pedir

silêncio| ó, pessoal, ó, psiu! Vamo lá pessoal! Vamo ouvir! Como é que tô usando essa casa... Muita gente usa carro, usa o carro pra apresentar ou pra representar determinado padrão social. Eu quero saber o que... Tem gente que todo ano muda de carro =

(106) **Aluna:** Meu pai <rs>

(107) **Todo mundo** <rs>

(108) **Max Weber:** A gente anda de carro objetivamente... Pra que a gente anda de carro? Sem levar em conta o valor social... Pra me levar...

(109) **Alunos:** [[pra algum lugar!

(110) **Max Weber:** [[de um lugar pra outro. O ônibus faz isso por mim?

(111) **Alunos:** [[Faz.

(112) **Max Weber:** O metrô faz isso por mim?

(113) **Alunos:** [[Faz. [Falam todos ao mesmo tempo]

(114) **Max Weber:** [inint] o problema é que o que o Max Weber disser pras meninas da própria escola tem menos valor do que o Max Weber num carrão importado. Verdade ou mentira?

[Tumulto] [inint]

(115) **Carol:** Mas nem toda menina é assim!

(116) **Max Weber:** Claro! Claro! Por isso que toda generalização é perigosa. Todos nós... Mas de repente... Mas sem dúvida [inint]

No Excerto 8, Max Weber e os alunos discutem sobre as consequências do consumismo, mas o professor também pergunta sobre as consequências de um mundo sem consumo e sinaliza que está se referindo às consequências para o meio ambiente, inclusive cita um vídeo que já exibiu para os alunos anteriormente – A história das coisas⁶². Citar esse vídeo já visto pelos alunos pode ajudá-los a relembrar de um contexto de aprendizagem anterior em que foram discutidos temas afins aos que estão sendo tratados no momento.

Ainda no Excerto 8, em (105), o professor chama atenção para conceitos como consumo responsável, valor social e representação social, além da relação deles como o consumismo. Em uma sequência de diálogos, o professor acaba chegando a uma generalização em (114) – “o problema é que o que o Max Weber disser pras meninas da própria escola tem menos valor do que o Max Weber num carrão importado”. Há um barulho intenso na classe depois da fala do professor e eu intervim, em (115), para destacar que nem toda menina é assim. O professor imediatamente ratifica minha fala em (116): “Claro! Claro! Por isso que toda generalização é perigosa!”.

⁶² Disponível em: <<http://video.google.com.br/videoplay?docid=-7568664880564855303&hl=pt-BR>>

Esse Excerto 8 mostra que Max Weber está focado no ensino dos principais conceitos da Sociologia e endereça as discussões de forma a atingir esse objetivo, especialmente. Apesar disso, ele não promove discussões teóricas com os alunos, mas uma discussão dirigida a partir de exemplos cotidianos, perguntas, comparações e analogias entre conceitos e termos utilizados em enunciados do senso comum, apelando para o senso crítico dos alunos.

Embora estejam tendo um primeiro contato com a Sociologia, alguns alunos mostram um senso crítico em franco desenvolvimento. Nem todos estão envolvidos na atividade, há muita conversa paralela, mas Max Weber limita-se a chamar atenção em alguns poucos momentos. Ele parece querer que os alunos assumam uma postura mais madura e entendam que devem prestar atenção sem necessariamente terem de ser lembrados disso o tempo todo. Ele espera uma atitude proativa da classe, um esforço consciente voltado para o aprendizado. Para isso, ele próprio demonstra um planejamento pensado e organizado intencionalmente para a busca dessa atitude durante suas aulas – mantém um banco audiovisual atualizado para suas aulas serem menos cansativas, busca implementar o trabalho interdisciplinar e em grupos, dedica horário de atendimento aos alunos em turno contrário.

Nas aulas de Sociologia de Max Weber, sobressai a preocupação com a relação entre ação e reflexão para construir a compreensão e as argumentações a fim de que se chegue ao saber separar o que é senso comum e o que é senso crítico. Assim, o professor volta suas estratégias para a leitura sociológica das linguagens multissemióticas presentes em elementos audiovisuais trazidos para a classe. Em muitos momentos, sua aula é monológica, mas ele se mostra cuidadoso com a questão da assimetria, não invadindo bruscamente os espaços reflexivos de seus alunos, mas tentando levá-los a refletir sobre as próprias reflexões.

4.4 Algumas considerações

Foram descritos aqui alguns aspectos interacionais de uma aula de Matemática, aulas de Língua Portuguesa e aulas de Sociologia porque acredito que determinadas estratégias interacionais que ocorrem em sala de aula “contribuem positivamente no desenvolvimento da aula, na aprendizagem do conteúdo [...] e

especialmente na prática da professora como agente letrador” (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 96).

Ressaltando a complexidade da multidimensão da realidade vivenciada e construída todos os dias em sala de aula, especialmente se se levar em conta as subjetividades ali presentes, as análises feitas apontam algumas estratégias eficazes desenvolvidas pelos professores, tais como construções de inferências, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, importantes para caracterizá-las como cooperativas no processo de construção de letramentos dentro e fora da escola.

Entretanto, as estratégias mais tradicionais – considerando a organização espacial das salas, a grande preocupação com as avaliações, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos e o domínio de turnos conversacionais pelos professores – comprometem a agência e o protagonismo dos alunos. Assim, os espaços interacionais ficaram restritos a cópia, preocupação com a prova, ditado correção de tarefa do livro didático, discussão do conteúdo em foco.

Isso causou certos danos na relação entre a estrutura da tarefa acadêmica e a estrutura de participação social, pois, apesar de os professores, em alguns momentos, fornecerem os passos e os elementos para que os alunos completassem suas tarefas, os direitos e as obrigações comunicativos não foram igualmente distribuídos.

Neste ponto, é interessante refletir sobre “o educador como ‘passeur’ de sentido” (BARBIER, 2000) e sobre a sala de aula como um *locus* em que conflitos das mais diversas ordens afetam o aprendizado e o desenvolvimento dos sujeitos como atores de suas realidades. O ideal é que os professores eticamente reterritorializem sua autoridade por meio da distribuição de soberania a seus alunos, construindo sujeitos protagonistas a serviço de uma “educação para o homem-sujeito”, como enfatiza Freire (2003, p. 44).

5

O 3º ANO ORGULHOSAMENTE APRESENTA... O PROJETO LITERATURA EM CENA E A HORA DAS ESTRELAS: OS ALUNOS

*A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade*
Renato Russo

Assim como toda e qualquer prática social, permeiam o universo escolar complexidades de toda ordem, especialmente as advindas da subjetividade dos seres. Tenho certeza que o recorte aqui feito não dá conta da multidimensão da realidade construída todos os dias nas escolas, porém é preciso “enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la” (MORIN, 2006, p.14).

Baseando-me na tese de que alunos e professores são agentes dos letramentos escolares e partindo do pressuposto de que a associação de letramentos escolares e letramentos locais torna o espaço escolar realmente democrático, neste capítulo, apresento análise de atividades de leitura, produção de texto e peças teatrais realizadas por alunos do 3º ano no Projeto Literatura em Cena do CEMTN ao longo de dois bimestres.

São trabalhos que considero bem-sucedidos do ponto de vista da constituição dos letramentos escolares, mas não são livres de conflitos advindos dos objetivos de realização dessas atividades na escola. Bem-sucedidos porque há um rompimento da assimetria professor-aluno e da “lógica” de aula tradicional – com o professor, detentor do saber, posicionado na frente, e os alunos, ouvintes, cérebros prontos para receber o saber, sentados em fileiras –, além de ocorrências que, como aponta Vóvio (2008), citada por Bunzen (2010, p. 101) em material produzido para aulas, “abrangem mais do que os eventos de ensino em si, mas todo um repertório de situações dentro dessa esfera como aquelas de ordem burocrática, de organização

do trabalho, de convivência social e lazer etc.”, caracterizando o que precisa realmente constituir os letramentos escolares.

Previsto pelo Projeto Político-Pedagógico da escola (CEMTN, 2009), o Literatura em Cena tem como responsáveis pela condução os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas, ao longo de todo o trabalho, professores de todas as áreas podem ser consultados e chamados a cooperar.

Os objetivos do projeto são “despertar o prazer pela leitura, resgatar o valor das obras clássicas da literatura brasileira, perceber a intertextualidade presente nos textos que, mesmo sendo antigos, representam questões universais e notar que a obra literária dialoga com todas as áreas do conhecimento” (CEMTN, 2009, p. 35).

Os idealizadores do projeto consideram que os jovens leem, mas ressaltam que leem outro tipo de obra ou que leem pouco devido ao escasso tempo e/ou ao grande domínio da internet e da TV em suas vidas. O texto do projeto ressalta que

no que se refere especificamente às obras clássicas, as dificuldades dos jovens são variadas: complexidade das obras em virtude da variação linguística diacrônica, falta de hábito de leitura, falta de motivação para ler. Os estudantes, quando se veem obrigados a ler determinada obra clássica, fazem-no de maneira automática para responder a uma prova ou algo semelhante. (CEMTN, 2009, p. 35)

O texto do PPP demonstra uma constatação de que há dificuldade com a leitura de obras clássicas por parte dos estudantes. Mas também é corrente nas escolas o discurso de que o jovem não lê. Esse discurso provavelmente parte do senso comum. Em momento algum, as escolas demonstram dados levantados junto aos alunos que justifiquem esse discurso.

Nas Tabelas 6 e 7 a seguir, estão descritos os resultados do Inaf 2003 para a autoavaliação das capacidades de leitura e escrita e para o gosto pela leitura para se distraírem em função do grau de instrução, que demonstram que há um mito em relação às práticas de leitura dos jovens. E que essas práticas de leitura crescem em função do crescimento da escolaridade.

Tabela 6: Autoavaliação das capacidades de leitura e escrita por grau de instrução (%)

	Até 4 série	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
Como responde à pergunta do Censo “O Sr.(a) sabe ler e escrever?”					
Sim	77	99	100	99	90
Não	23	1	-	1	10
Como avalia sua capacidade de leitura?					
Incapaz de ler	15	<1	<1	-	7
Lê com grande dificuldade	16	2	-	1	8
Lê com alguma dificuldade	33	26	12	3	24
Não tem nenhuma dificuldade para ler	35	72	88	96	61
Não sabe/Não opinou	1	-	-	-	1
Como avalia sua capacidade de escrita?					
Incapaz de escrever	15	<1	-	-	7
Escreve com grande dificuldade	19	2	-	-	9
Escreve com alguma dificuldade	28	21	11	5	21
Não tem nenhuma dificuldade para escrever	38	77	89	95	64
Não sabe/Não opinou	<1	-	-	-	1
Base	879	560	407	154	2000

Fonte: Ribeiro (2004, p. 231) adaptado

Pela Tabela 6, 100% das pessoas que estão cursando ou já terminaram o Ensino Médio consideram que sabem ler e escrever; 88% consideram que não apresentam nenhuma dificuldade para ler e 89% consideram que não têm nenhuma dificuldade para escrever. Esses resultados mostram a necessidade de desconstrução dos mitos em torno dos hábitos de leitura da população jovem no Brasil. É interessante notar a representação que esses jovens têm de si mesmos como leitores apesar do senso comum caminhar em direção oposta.

Também é importante atentar para o fato de que 40% dos que estão cursando ou terminaram o Ensino Médio afirmam gostar muito de ler, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7: Gosto pela leitura para se distrair por grau de instrução (%)

	Até a 4ª série	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Gosta muito	22	33	40	62
Gosta um pouco	34	39	35	27
Não gosta	37	27	25	10
Não sabe/Não opinou	7	1	<1	1
Base	879	560	407	154

Fonte: Ribeiro (2004, p. 233) adaptado

Esse resultado é importante por duas razões. Primeiro porque mostra que há um percentual razoável da população jovem brasileira que gosta de ler e que precisa ser reconhecida e valorizada como tal. Segundo porque aponta para a necessidade de ampliação desse percentual. Assim, seria importante haver planejamento de atividades escolares que considerem os alunos como leitores. Esse seria um primeiro passo para a legitimação das leituras extraescolares. Também há uma necessidade de a escola estar mais envolvida em políticas de incentivo e cultivo do gosto pela leitura – escolar e não escolar –, além de desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem o acesso mais fácil aos livros – dentro e fora das escolas – em todas as regiões, não apenas em grandes capitais⁶³.

As práticas sociais letradas dos jovens do Ensino Médio do CEMTN estão próximas das verificadas pelo Inaf. Na Tabela 8 a seguir, está registrado o perfil de leitor por série traçado a partir das respostas ao questionário aplicado durante as observações das aulas. Os itens marcados com asterisco (*) foram acrescentados no questionário pelos alunos.

⁶³ Destaco que existe no Brasil, desde 2006, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Para saber mais, acesse <http://www.pnll.gov.br/>.

Tabela 8: Perfil de leitor dos alunos do CEMTN

	1° ano	2° ano	3° ano	Total
Você costuma ler?				
Não	6	10	2	18
Sim	26	23	20	69
O que você costuma ler?				
Jornal	9	14	11	34
Revista	13	19	14	46
Livro literário	14	17	13	44
Livro técnico	1	1	2	4
História em quadrinhos	9	9	6	24
Bíblia	14	17	2	33
Panfletos	6	7	5	18
Textos da internet	16	21	16	53
Legenda de anime*	1	-	-	1
Ficção científica*	-	1	-	1
Mangá*	-	1	1	2
Qual sua principal fonte de informação?				
TV	24	25	19	68
Rádio	2	3	4	9
Internet	20	28	17	65
Jornal	4	9	5	18
Revista	6	8	3	17
Escola*	1	-	-	1
Colegas de classe*	-	1	-	1
Total de alunos que responderam	34	34	22	90

Como mostra a Tabela 8, dos 90 alunos que responderam o questionário, 69 afirmaram que costumam ler, ou seja, 76% dos alunos do Ensino Médio no CEMTN costumam ler. É um percentual razoável que contribui para a desconstrução do discurso de que os jovens não leem. Desses 90 jovens, 44 (quase 50%) afirmaram que leem livros literários. No 3° ano, série em que é desenvolvido o projeto Literatura em Cena, dos 22 alunos que responderam o questionário por

mim aplicado, 20 (90%) marcaram que costumam ler e, desses, 13 (65%) marcaram que costumam ler livro literário.

Na questão 13 do questionário (Cf. Anexo D), alguns alunos acrescentaram o tipo de literatura que costumam ler [já que eu também ignorava muito a respeito da literatura desses jovens entre 15 e 18 anos] – mangás, ficção científica e legenda de anime.

Embora não se possa saber exatamente que livro literário esses alunos leem, esses resultados indicam que os alunos leem e que talvez a escola esteja ignorando isso pelo fato de não corresponder às leituras que ela considera como “verdadeira literatura”.

Um fato interessante a ser ressaltado é que, em uma das aulas de Literatura da professora Bibi Ferreira para o 3º ano, eu estava sentada entre os alunos e percebi, do meu lado, uma aluna lendo, durante a aula, um livro grosso. Eu puxei conversa com a jovem, quis saber que livro era aquele, se ela estava gostando, se ela recomendava a leitura dele, se ela chegou até ele por indicação da professora, se fazia parte de tarefas da escola e por que escolher um livro tão grosso se a maioria dos jovens afirma querer ler justamente livros mais finos.

A garota disse que o livro de “500 e poucas páginas” era excelente, que tinha chegado até ele por indicação de uma amiga da escola, que o recomendaria como leitura para os colegas e que fazia uma semana que tinha começado a ler e não conseguia parar, por isso estava lendo na aula. Afirmou que não gostava muito das leituras indicadas na escola e, principalmente por ser repetente do 3º ano, achava “as aulas meio chatas”. Também disse que a professora de Literatura não “brigava” por ela estar lendo um livro durante a aula. O livro de 560 páginas que ela estava lendo era *A hospedeira*, de Stephenie Meyer, a autora da saga Crepúsculo, uma febre entre os adolescentes.

Por curiosidade, perguntei à professora se ela conhecia o livro que a aluna estava lendo e ela respondeu que nem havia perguntado qual livro era aquele e que permite isso na classe porque entende que não deve “podar” o interesse dos adolescentes pela leitura, ainda que não sejam “os livros clássicos ou indicados pela escola”. Também enfatizou que, apesar de ser repetente, a aluna leitora era muito boa em Literatura e Teatro, o que justificaria, inclusive, ela ter sido vencedora do Oscar de melhor atriz no projeto Literatura em Cena de 2008. A professora tem

razão. Em minha conversa com a jovem, percebi que ela é articulada, madura e inteligente.

Sobre a “verdadeira” e a “falsa” literatura, Luiz Schwarcz (2011), editor da Companhia das Letras, argumenta que

Eu prefiro livros lentos e densos, me relaciono mais intimamente com pessoas parecidas comigo, mas admiro tanto ou ainda mais quem está descobrindo a literatura agora, começando a ler seus primeiros livros, com títulos que não são necessariamente os da minha predileção. Admiro por muitas outras razões os atuais leitores que se apaixonam por vampiros, vivem no mundo da fantasia e procuram ajuda imediata em seus livros recém-adquiridos. Eles não puderam começar como eu, não tiveram a mesma sorte, não passaram suas primeiras noites em berços tão bem acabados, não sentaram nas mesmas cadeiras escolares. Muitos leitores de hoje não viveram em casas recheadas de estantes nas paredes, ou viram seus pais empunharem livros no fim da jornada de trabalho, à procura de divertimento ou reflexão. *Se hoje sabemos que não é correto julgar as pessoas pela classe social, falta ainda aprender a não usar a literatura como forma disfarçada de preconceito. Falta aceitar e entender leituras e leitores diferentes de nós.* [grifos meus]

Está claro que há um desconhecimento por parte da escola sobre que literatura os alunos acessam e, quando existe esse conhecimento, há reservas para com o tipo de livro que os alunos leem, portanto a escola é omissa a esse respeito. Essa omissão leva à desvalorização e à deslegitimação da leitura não escolar, ou seja, a escola ignora não só os textos que seus alunos leem, mas também o próprio hábito de leitura deles.

Dessa forma, são mantidos o distanciamento e o conflito entre a realidade do aluno fora e dentro da escola, já que o conhecimento que ele absorve ou produz fora da escola é desconsiderado, é invisível. O espaço de troca de experiências entre alunos e professores fica comprometido, bem como o aprendizado, pois a escola assume uma postura autoritária e os alunos se sentem desmotivados a participar de práticas sociais impostas em que não é favorecido o devido empoderamento, pois, como afirma Pereira (2006), “o empoderamento possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto a consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política”.

Se um dos papéis da escola, talvez o mais importante, é tornar os alunos cidadãos críticos, protagonistas e integralmente letrados, ela deve possibilitar-lhes o

empoderamento por meio da valorização e da legitimação das práticas letradas locais, que trazem em seu bojo a diversidade linguística e cultural, além de proporcionar o contato com e o aprendizado de práticas letradas institucionalizadas, incluídas aí a cultura elitista dos grandes clássicos da literatura, da música e das artes plásticas, por exemplo, ou a ciência e a tecnologia de ponta.

Com relação ao perfil de escritor dos alunos do CEMTN, a Tabela 9 a seguir mostra que um número significativo desses alunos escreve: dos 90 alunos que responderam o questionário, 79 (88%) afirmaram que costumam escrever, um número considerável em relação ao discurso de que os alunos do Ensino Médio não gostam ou não sabem escrever.

Tabela 9: Perfil de escritor dos alunos do CEMTN

	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Você costuma escrever?				
Não	1	5	4	10
Sim	33	29	17	79
Em que situações você escreve?				
<i>Orkut, MSN</i>	20	29	16	65
Tarefas da escola	26	27	12	65
<i>E-mail</i>	12	18	14	44
SMS	12	18	10	40
Carta	6	4	4	14
<i>Blog</i>	5	3	3	11
Música*	3	-	-	3
Poemas*	1	-	-	1
Crônicas*	1	-	-	1
Resumos de coisas que leio*	1	-	-	1
Textos próprios*	1	-	-	1
Textos sobre jogos*	-	1	-	1
Website/fóruns*	-	1	-	1
Histórias <i>fanfic</i> *	-	1	-	1
Total de alunos que responderam	34	34	22	90

Alguns deles também acrescentaram no questionário o tipo de texto escrito que costumam produzir – música, poemas, resumos, crônicas, textos próprios, textos sobre jogos, websites, fóruns, fan-fic [marcados com asterisco na Tabela 9]. Interessante notar que as tarefas escolares e as redes sociais apresentam um mesmo percentual de produção escrita – 72% (65 alunos) – e que quase 16% (14 alunos) dos 90 que responderam o questionário ainda escrevem cartas. Esse perfil também corrobora notícias veiculadas na mídia sobre o crescente número de vendas de aparelhos celulares no Brasil. Dos 90 alunos do Ensino Médio do CEMTN que responderam o questionário, 40 enviam SMS – quase 50% deles – um número bem próximo dos que afirmaram enviar e-mail – 44 alunos.

O fato de um jovem entre 15 e 18 anos gostar de ler e escrever hoje vai além do que ele vivencia em aulas de matemática, ou sociologia, ou português. São os fatos e as necessidades do cotidiano, as relações que ele estabelece com seus pares e não pares e o contexto sociocultural e econômico em que ele vive que mais imprimem sentido a que tipo de produção escrita ele terá acesso e que texto ele produzirá. No entanto, considero que a escola tem um importante papel nesse resultado. O Inaf mostra que entre as pessoas que mais influenciam o gosto pela leitura está o professor, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10: Pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura por grau de instrução (%)

	Até 4 ^a série	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Superior
Algum professor	27	37	47	52
Mãe ou responsável do sexo feminino	35	42	32	31
Pai ou responsável do sexo masculino	26	26	18	24
Algum amigo	10	16	20	26
Algum outro parente	12	11	9	11
Padre/pastor ou algum líder religioso	11	8	9	4
Algum colega ou superior no trabalho	4	4	8	15
Outra pessoa	3	3	2	2
Ninguém	20	15	18	7
Não sabe/Não opinou	1	<1	<1	1
Base	491	406	306	137

Fonte: Ribeiro (2004, p. 236) adaptado

A Tabela 10 mostra que 47% das pessoas que estão cursando ou já cursaram o Ensino Médio apontaram como maior influência para que elas tomassem gosto pela leitura algum professor. Esses resultados mostram, também, que a influência do professor no gosto pela leitura cresce à medida que aumenta o grau de escolaridade dos brasileiros.

Portanto, esse resultado só vem comprovar que é muito importante o desenvolvimento de projetos como o Literatura em Cena, pois não basta o simples contato com o texto escrito, é preciso que a escola promova, desenvolva, estimule a leitura a partir de atividades extraclasse e de discussões, debates, recontos, releituras.

Como vimos no capítulo quatro, as aulas de literatura na escola estão aquém do que poderiam e, mesmo assim, ainda encontramos resultados como os das

Tabelas 8 e 9. Imagine quando as aulas de literatura privilegiarem a leitura da literatura e não apenas e o ensino biográfico, histórico e superficial.

Para o desenvolvimento do Projeto Literatura em Cena, cabe aos professores sugerir as obras a serem lidas. Sempre são escolhidas duas obras: às vezes uma da literatura universal e uma da literatura brasileira, às vezes duas da literatura brasileira, mas que dialoguem entre si, já que um dos objetivos descrito no PPP é trabalhar a intertextualidade. Após um consenso, todas as turmas de 3º ano são divididas em equipes e os grupos sorteiam os livros que leram.

Em seguida, cada equipe dá prosseguimento ao trabalho: leitura das obras; debates em classe com cronograma previamente definido; montagem de roteiro teatral, cenografia, iluminação, divulgação (os alunos não podem contratar serviços de terceiros, tudo deve ser feito por eles próprios); apresentação teatral para a escola (Cf. Figura 17).



FIGURA 17: Projeto Literatura em Cena 2009⁶⁴

Há uma comissão julgadora formada por professores de todas as áreas e alunos. As peças vencedoras se apresentam no Teatro da Praça de Taguatinga, segundo o que está descrito no PPP (CEMTN, 2009). Também é organizado, na

⁶⁴ Todas essas fotos foram cedidas pela professora de Língua Portuguesa. Algumas são do fotógrafo Joe Dü Paula.

escola, um evento de entrega do Oscar aos melhores em várias categorias – peça, ator, atriz, roteiro, direção, trilha sonora, iluminação, dança – determinadas pela comissão julgadora.

Como o trabalho precisa ser interdisciplinar, há elementos essenciais que devem estar presentes em todas as peças – “roteiro, cenário, divulgação (compreenderá apenas 3 cartazes, sendo um com falas em inglês; performance; instalação e folder), figurino, linguagem, características, iluminação, coreografia, limpeza do auditório e do material de divulgação” (CEMTN, 2009). Para isso, os professores sugerem a divisão do trabalho em grupos e essa organização fica a cargo dos próprios alunos, que sempre são auxiliados pelos docentes.

O teatro é uma forma de lazer, cultura, arte e ilustra bem o conceito de letramentos como práticas sociais que extrapolam o uso da modalidade escrita da língua, pois utiliza imagens, sons, expressão corporal e está associado à história e ao contexto, ao tempo e ao espaço. Como a escola pode e deve viabilizar o acesso dos estudantes ao lazer e à cultura, além de promover a formação integral e o encontro e a integração entre os saberes produzidos dentro e fora da escola, o teatro constitui um excelente mote para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer componente curricular, pois promove a socialização, desperta o gosto pela leitura e, principalmente, sob a perspectiva de obra de arte, o teatro também incomoda, no sentido filosófico, porque faz (re)pensar e querer modificar a realidade instaurada.

Ao longo da pesquisa, pude acompanhar o desenvolvimento do projeto e percebi que, com raras exceções, é um trabalho de parceria entre alunos e professores, que se empenham mutuamente e envolvem a escola. Havia entusiasmo e dedicação de ambas as partes, pelo menos da maioria deles. Alguns professores manifestaram insatisfação com a existência do projeto, alegando que os próprios alunos reclamam do Literatura em Cena, pois não os prepara para o vestibular.

Esses professores, dentre eles uma professora de língua portuguesa, também alegaram que os alunos não leem as obras sugeridas e atrapalham o andamento das atividades “normais” da escola para ensaiar e promover suas peças. Diante dessas alegações, resolvi entrevistar os alunos após as apresentações no auditório da escola para confirmar ou não essas informações e, mais à frente, mostro que não é bem esse o discurso dos alunos.

A seguir, apresento a análise da constituição dos alunos de três turmas de 3º ano do CEMTN como agentes de letramentos escolares com base no folder produzido para as apresentações teatrais e em entrevista com alguns participantes das peças. A escolha dessas quatro apresentações se deve ao fato de eu tê-las assistido⁶⁵.

5.1 Construindo sentido para a leitura na/da escola

Resgatando as afirmações de Kleiman (2006b, p. 83), em termos de letramentos, a agência é caracterizada pela não passividade e é impulsionada pela “mobilização das táticas, dos recursos, das estratégias, dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias”, visando à realização “de uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito” e, por isso, acredito que o Projeto Literatura em Cena extrapola os limites da mera produção de um trabalho escolar.

Embora seja atribuída uma nota e um prêmio às apresentações, há um conjunto de atividades realizadas pelos alunos, com auxílio dos professores, para que o resultado seja a peça – o contato com diversas obras literárias, a leitura e o debate, a pesquisa e a criatividade suscitadas pelos assuntos tratados nos livros lidos para a produção de roteiro e de tudo o que diz respeito à peça em si (iluminação, cenário, figurino, movimentação no palco, mobilização de público), o envolvimento conjunto de alunos e professores, o aprendizado da socialização e da valorização da arte, o descobrimento de talentos e a mobilização de todo o turno da escola para um evento artístico vultoso, que já apareceu até na TV Futura.

Como base nas teorias de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN [VOLOCHINOV] 1999; BAZERMAN, 2007; 2009; MARCUSCHI, 2005; 2008), é importante ressaltar que, além das funções sociais, o *layout* de um texto e o seu suporte auxiliam na determinação e no reconhecimento do gênero. A relação que procuro estabelecer aqui é, então, entre as práticas sociais e os gêneros

⁶⁵ A turma que ganhou o Oscar de melhor peça foi o 3º B, com a peça *Muros, urubus e 1/4*, que infelizmente não assisti porque foi no dia da minha defesa de qualificação. O roteiro foi baseado na leitura de *O processo*, do escritor tcheco Franz Kafka, lançado em 1925, e de *Sombras de reis barbudos*, do escritor brasileiro J. J. Veiga, publicado em 1972. Também foi uma peça que ganhou vários outros prêmios, como o de melhor ator protagonista e melhor cenário.

que circulam na escola, de forma a entender os modos de circulação dos discursos e, conseqüentemente, como se dá a constituição dos letramentos escolares.

5.1.1 Produção de folder

Em cada apresentação teatral do Literatura em Cena, o grupo de alunos precisa entregar um folder com as informações da peça para todos os espectadores. O folder é um gênero textual impresso, utilizado para divulgação de eventos, geralmente com muitas informações e com preocupação estética. É um texto que se diferencia do panfleto, ou flyer, por ser dobrado. Por motivos de economia, cada grupo de alunos entregou xerox do folder em papel A4 para os espectadores, portanto as reproduções aqui apresentadas não são coloridas. Todos optaram pelo modelo com dobrado em três.

Como todo texto, o folder é multimodal (DIONÍSIO, 2011), já que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palaveas e sorrisos, palavras e animações etc.” (p. 139).

Considerando o que afirma Dionísio (2011, p. 138) – “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. [...] Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos” –, na primeira parte, analisarei o folder produzido pelos alunos de três turmas e, em seguida, os depoimentos de alguns participantes dos espetáculos.

5.1.1.1 Aroma de Sangue – 3º A

No dia 14 de setembro de 2010, ocorreu a apresentação da peça *Aroma de sangue: amor e psiquê*, do 3º ano A. O roteiro era proveniente da leitura de *O seminarista*, do brasileiro Rubem Fonseca, publicado em 2009, e de *O perfume*, do alemão Patrick Süskind, publicado em 1985.

O folder reproduzido na Figura 18 foi criado pelo 3º A. Ao recebê-lo dobrado, o leitor encontra, na capa, a foto de uma mulher nua olhando para o lado, sem referência de autoria, com o abdômen se desintegrando em pedaços – uma clara referência ao enredo da peça, mais especificamente ao subtítulo – Amor e Psiquê –, já que o personagem principal nutre uma obsessão por moças virgens cujo

odor é a matéria-prima de um perfume homônimo. Isso demonstra que os alunos fizeram uma busca de uma imagem que representasse bem o enredo, ou seja, tiveram uma leitura multissemiótica e a compartilharam com o leitor do folder.

Como característica do folder, há outras informações textuais como data, local e autoria; o título da peça em letras grandes e negritado, disposto em um formato de meia-lua; o subtítulo sem negrito e em letras menores, dispostas em linha reta; e nome da turma em destaque, com letras grandes, em relevo, sombreadas e brancas, no canto direito da capa.

Ao abrir o folder, na parte de dentro, o leitor se depara com os resumos dos livros-base, ilustrados com as respectivas capas, e do roteiro da peça. O resumo de *O perfume* foi copiado da sinopse do livro na internet. Já o resumo de *O seminarista* é um recorte da resenha do livro na internet. O resumo do roteiro da peça foi criado pelo grupo.

Os textos, mesmo os que foram copiados, apresentam alguns erros de acentuação e pontuação, indicando que não foram revisados, e a atitude de copiar as sinopses dos livros da internet pode indicar que o livro não foi lido pelo grupo e que provavelmente os alunos recorreram à leitura de adaptações da obra ou à resenha, bem como assistiram filmes baseados no livro, uma postura comum atualmente em todos os níveis de escolarização.

Chamo atenção para o fato de que essa seria uma excelente oportunidade para o professor de língua portuguesa atuar no ensino do gênero e da gramática, fazendo um trabalho de mobilização dos conhecimentos sobre a composição e o formato do gênero resumo para atingir/recuperar os conhecimentos gramaticais necessários para redigir um texto desse gênero, além de trazer para a pauta de discussão de sala de aula a questão da paráfrase, da paródia e do plágio.

Na parte de trás do folder, encontram-se as informações técnicas da peça, com os nomes dos alunos, e um agradecimento da turma. Os títulos são em caixa alta, sublinhados e negritados, subdivididos pela função de cada um no espetáculo: elenco, sonoplastia, figurino/maquiagem, divulgação, roteiro, direção, cenário, coreografia.

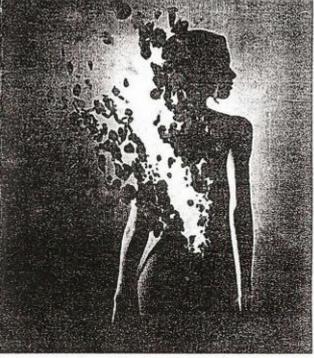
<p>ELENCO Zé – Thiago Zé do capuz – Lucas Kirsten – Patrícia Papai Noel – Gabriel Dalila - Gabriela Stephanie – Andressa Balconista – Raverton Jornalista – Anderson Figurante/dança - Fabrício Figurante/dança – Mariana Dutra</p> <p>SONOPLASTIA Eric – João Vitor Nathanael – Wenderson</p> <p>FIGURINO/MAQUIAGEM Gabriel – Márcia Letícia – Marcos Vinicius Juliana</p> <p>DIVULGAÇÃO Emilly – Vivian Nillo – Michelle Fernanda – Gabriela</p> <p>ROTEIRO Anderson – Thiago Cristina – André Lucas – Helson</p>	<p>DIREÇÃO Igor – Renata Raíla</p> <p>CENÁRIO André – Wesley Jonatas – Guilherme Márcia – Mariana Brandão Andressa – Vanessa Gregório – Nathanael</p> <p>COREOGRAFIA Kênya – Diego Elizabeth – Tiessa Helson – Jéssica Rayane – Estela</p> <p>AGRADECIMENTO A Deus, em primeiro lugar, sem Ele jamais conseguiríamos o nosso propósito de chegar até aqui. Aos nossos familiares os nossos mestres porque sem eles não conseguiríamos.</p>	<p>Aroma de Sangue Amor e Psiquê</p>  <p>Data: 14/09/2010 Local: Auditório CEMTN</p> <p>3º A</p>
 <p>O Seminarista Autor: Rubem Fonseca</p> <p>José, ex-seminarista, vulgo como Zé. Seus trabalhos são encomendados por alguém que conhece como Despachante, ele diz quem é o freguê,s, dá as coordenadas e Zé faz o serviço. Amante de poesia, apaixonado por rock, livros e mulheres, porém matador. Em determinado momento de sua vida resolve se aposentar. Mal sabia ele que todos os fantasmas de seu passado recente voltariam para atormentá-lo.</p>	 <p>O Perfume Autor: Patrick Suskind</p> <p>Em Paris, no ano de 1738, nasceu Jean Baptiste Grenouille. Filho de uma feirante, ele veio ao mundo em uma barraca de peixe na cidade mais suja e mal cheirosa do mundo ocidental no século XVII. Após a morte de sua mãe, sobrevive a doenças e pestes em diversos lares miseráveis. Contra todos os prognósticos, Grenouille acaba desenvolvendo duas características que mudariam sua vida - ao mesmo tempo em que não tinha nenhum cheiro, ele era dotado de um olfato apuradíssimo. Este último talento permite que deixe para trás a pobreza para brilhar na indústria da perfumaria. Mas Grenouille, um personagem amoral, não ambiciona a fama ou a fortuna que sua habilidade poderia lhe proporcionar, mas um poder maior sobre as pessoas, baseado na sedução dos odores sobre a alma humana. Assim, Grenouille dedica-se obsessivamente, e sem recuar diante do crime, à preparação de um perfume irresistível, que permitisse conquistar e dominar qualquer ser humano.</p>	<p>Aroma de Sangue Amor e Psiquê 3ºA</p> <p>Um homem contratado para assassinar pessoas (menos mulheres) se vê em um grande dilema entre o amor e a obsessão. Em seu último trabalho em que assassina um papai-noel, Zé reconhece que seu trabalho estava destruindo seu caráter. Ele conhece uma mulher, Kirsten uma tradutora de livros. Ela mexe muito com seu emocional. Passam-se alguns meses eles vão morar juntos, Zé escondido continua a cometer os assassinatos. Na cidade, onde eles moram, começam a surgir assassinatos de mulheres virgens. Alguém procura a essência perfeita "AMOR E PSIQUÊ", feito com base do odor das meninas assassinadas.</p>

FIGURA 18: Folder produzido pelos alunos do 3º ano A

5.1.1.2 Ni anges, ni démons – 3° C

A apresentação do dia 15 de setembro de 2010 foi a peça *Ni anges, ni démons* (*Nem anjos, nem demônios*), do 3° ano C, com roteiro baseado em *As meninas*, da brasileira Lygia Fagundes Telles, escrita em 1973, e *O apanhador no campo de centeio*, do norte-americano Jerome David Salinger, publicado como livro em 1951.

O folder produzido pela turma traz, na capa, um ambiente sombrio e uma foto de mulher nua que tem a metade direita formada pelos adereços de um anjo (asa branca e auréola) e a metade esquerda formada pelos adereços de um demônio (asa preta, chifre, espinhos no braço e maquiagem borrada no olho) e está de braços cruzados, demonstrando frieza e impassividade (Cf. Figura 19).

Interessante notar duas coisas: o maniqueísmo e o machismo. É uma visão maniqueísta, influência da tradição judaico-cristã, também presente no título e no enredo da peça, porque é dualista e divide o mundo entre o bem – Deus – e o mal – Demônio. Esse ideário antitético serviu de base, juntamente com as obras lidas, para retratar, e até justificar, os problemas da adolescência, que estão diretamente ligados à carne ou à matéria, enquanto o equilíbrio está ligado à plenitude e ao espírito.

O machismo está tão impregnado em nossa sociedade, que talvez esses adolescentes nem tenham se dado conta de que a figura que escolheram para ilustrar o trabalho carrega em seu bojo a representação simbólica da mulher como um ser inferior e inconstante, porque é, por um lado, sensual e diabólico, e por outro, doce e frágil. A inconstância, mesmo sendo uma visão pautada no maniqueísmo, é uma característica desvalorizada socialmente.

As demais informações da capa do folder – título, autores, data e local de apresentação – estão em destaque, com letras negritadas e o título em francês e em formato de meia-lua com letras grandes.

Ao abrir o folder, o leitor se depara com outra figura: um casal de anjos que se entreolham fixamente. Acima dela está descrita a inspiração para o roteiro da peça e, na página à esquerda, vem a sinopse da peça, com informação técnica da direção e do roteiro. Interessante notar que, aqui, o casal de anjos simboliza o casal protagonista da peça, ou seja, apesar de todos os problemas e “desvios”, eles são

bons. A forma como os anjos se olham inspira amor e ternura, sentimentos típicos do bem.

Dentro do folder, o leitor encontra todas as informações técnicas – elenco, coreografia, sonoplastia/iluminação, cenário, maquiagem, divulgação, figurino. Na parte de trás, há uma outra sinopse da peça e os agradecimentos. A turma também acrescentou a logo e o nome do colégio no rodapé da página.

A peça **Nem anjos nem demônios** é uma adaptação das obras “*As meninas*” de Lygia Fagundes Telles e “*O apanhador no campo de centeio*” de Jerome David Salinger”.



Nem anjos nem Demônios

Retrata os problemas da adolescência, as dúvidas, as certezas e a vontade de apenas ser feliz. Mostra que cada um é o protagonista e o vilão da sua própria história.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por ter nos abençoado e por ter colocado pessoas maravilhosas para nos ajudar.

Às professoras Liliâne e Tânia por toda a colaboração.

À direção da escola pela disponibilidade de locais para os ensaios.

E, por fim, a todos os alunos que cooperaram para o término do nosso trabalho e por acreditarem que seria realizada uma ótima apresentação.



3°C
Ni anges ni Démonis



Dia: 15 de Setembro/2010
Local: Auditório do CEMTN

Nem anjos nem demônios

O equilíbrio entre o amor e o ódio, entre a razão e o coração, entre as promessas de fazer um futuro melhor e os medos de talvez não conseguir, essa é a tônica da peça **nem anjos nem demônios**. Ana Clara e Holden vivem momentos distintos. Enquanto Ana procura nas drogas esquecer a vida horrível que tinha quando criança, Holden procura somente entender a si mesmo e o porquê de se sentir tão sozinho.

ELENCO

Douglas: Holden
Jéssica Aparecida: Ana Clara
Jacqueline: Lia
Lorrayne: Lorena
Rafael Alcântara: Márcio
Jorge: Max
Luciana: Madre Alix
Aline: Phoebe
Marianny: Helena

JOGADORES

Jonas
Cássio
Wiley

CENÁRIO

Karthylen
Wellington
Camila Oliveira
Josiane
Helena
Wiley
Pedro Paulo
Danielle
Jonas
Cássio

DIVULGAÇÃO

Robson
Marina Lima
Jonas
Pedro Cayo
Luciana
Huander
Felipe
Jéssica Miranda
Marianny

COREOGRAFIA

Juliana Eduarda
Helena Rayna
Samara Marianna

MAQUIAGEM

Bianca
Marianna
Juliana
Rayna
Samara

FIGURINO

Rafael Oliveira
Jennifer Aline
Jéssica Pereira
Camila da Silva

DIREÇÃO

Tryza e Eduarda

ROTEIRO

Tryza e Eduarda

SONOPLASTIA/ILUMINAÇÃO

Victor Macedo, Gabriela, Luíza e Victor Silva

FIGURA 19: Folder produzido pelos alunos do 3º ano C

5.1.1.3 Caminhos do sertão – 3º D

Em 17 de setembro de 2010, o 3º ano D apresentou a peça *Caminhos do sertão*, baseada na leitura de *O quinze*, da brasileira Rachel de Queiroz, livro publicado em 1930, e de *Vidas Secas*, do brasileiro Graciliano Ramos, publicado em 1938.

O 3º D, cujo folder está reproduzido na Figura 20, optou por uma diagramação diferente das outras turmas: a capa apresenta uma introdução – “3º D orgulhosamente apresenta” – e o título da peça sombreado. Ao abrir o folder, o leitor se depara com dados da ficha técnica – direção, adaptação e inspiração – e o resumo do espetáculo. Abrindo todo o folder, há a data da apresentação destacada e todos os outros dados da ficha técnica – cenário, figurino, divulgação, elenco e sonoplastia/iluminação.

A figura ilustrativa do espetáculo aparece na parte de trás do folder com o nome do projeto. Também há uma indicação de fonte no rodapé, mas está ininteligível. A turma escolheu a imagem de um homem estático, franzino, olhos tristes e murchos, de pé ao lado de um cacto, vestido com roupas simples, calçado com sandálias de couro e usando chapéu de cangaceiro. Nas mãos, ele carrega uma corda e uma vara, objetos comumente usados por vaqueiros.

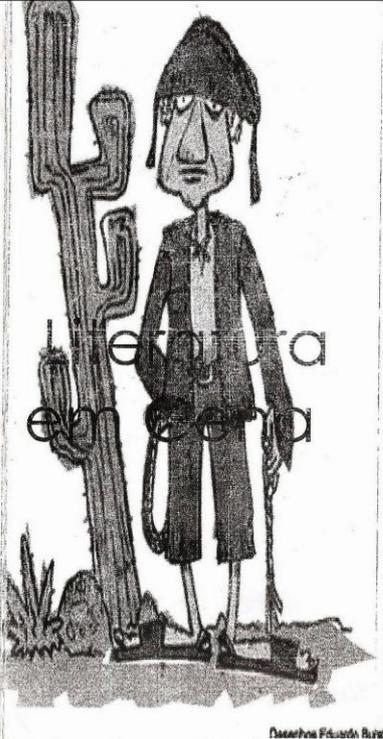
Esta é uma representação caricata de nordestino que permeia o imaginário do brasileiro: homem macho, pobre, sem estudo. Talvez por influências das obras que o inspiraram, o espetáculo não rompe com a mitificação da seca, da fome e do nordestino como um povo despolitizado, que tenta resolver seus conflitos apenas no âmbito pessoal, particular, ou seja, matar a fome lhe basta. A relação entre a figura e o enredo da peça conserva esse discurso e essa visão a respeito do povo nordestino.

É preciso enfatizar que, ainda que o sertão apresente muitos problemas e mazelas – aliás, como a maioria das grandes cidades – a fase e o cenário atuais são diferentes dos do início e metade do século XX, ambientes e épocas em que foram produzidas as obras que inspiraram os roteiristas de *Caminhos do sertão*.

Direção:
Táthian Jéssica

Baseado nas obras:
*"O Quinze" e
"Vidas Secas"*

Adaptado por:
*Robson
Marcus
Jêssica Natany
Simone*



Desenho: Eduardo Bentes

3º "D"
orgulhosamente
apresenta:

Caminhos do sertão
Caminhos do sertão

Caminhos do sertão

⇒ Vindo "A grande seca", Fabiano vê-se em meio à miséria, fome e desesperança. Vaqueiro, pobre e ignorante, não esperava pela morte: Levanta-se da penúria e leva sua esposa e filhos a uma caminhada desastrosa enfrentando a dura realidade. Em meio a dramas, amores irrealizáveis e a morte sempre à porta, desventuras os esperam nos caminhos do sertão.

Apresentação

17/09/2010

Cenário-Figurino

Guilherme T.	- Jessyca B.
Jessica S.	- Naony
Pollyana	- Thiago
Lorena	- Jaqueline
Aline	- Gabriela M.
Luiz	- Jessica Sousa
Victor M.	- Leticia
Ramon	- Cristian

Hiago

Divulgação

Samara, Thaires,
Tâmara, Stephany, Vinicius

Elenco

Victor H. → Fabiano
Camilla → Cordulina
Ananda → Conceição
Ane → Duquinha
Leandro → Bentinho
Emanoele → Maria
Gabi C. → Dona Nácia
Guilherme A. → Vicente
Leandro → Delegado
Agnes → Policial I
Vinicius → Policial II

Sonoplastia/Iluminação

Filipe, Patrick, Pedro e Rafael

FIGURA 20: Folder produzido pelos alunos do 3º ano D

5.1.1.4 Algumas considerações

Ao analisar os fôlderes produzidos pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEMTN, pude verificar o quão informativos foram e, conseqüentemente, se cumpriram as expectativas do ponto de vista da produção desse gênero.

Todos os textos apresentam um estilo formal de linguagem e nenhum grupo subverteu a ordem instituída, ou seja, todos os grupos fizeram fôlderes e todos os fôlderes seguiram os parâmetros/critérios previstos para a construção do gênero – em papel impresso, formato dobrável, com figuras, com dados sobre o espetáculo para informar os espectadores, contudo cada um apresentou um estilo próprio de diagramação, dando indícios de autoria de produção do gênero.

Os parâmetros desse gênero são estáveis, de forma que se encontram modelos na internet. Prova disso é que todos os fôlderes apresentados guardam características comuns: “Produzimos textos similares na estrutura, e eles circulam em ambientes recorrentes e próprios. [...] estão envolvidas questões mais do que apenas socioculturais e cognitivas [...], pois há aí ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Guardadas as devidas proporções de critérios de produção de fôlderes, alguns grupos optaram por apresentar sinopses das obras que os inspiraram e todos apresentaram as sinopses dos enredos, além de outras informações sobre a peça, mas esses textos foram considerados como componentes do folder e não como gêneros independentes, já que, nesse caso, se sobressai a função de informar sobre um evento – no caso, as peças teatrais –, como observa Marcuschi (2008, p. 150):

cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

O fato de algumas turmas não apresentarem o resumo das obras lidas não invalida os objetivos do folder, mas, sem dúvida, é um elemento que prejudica o rol de informações para o espectador que nunca teve contato com as leituras que inspiraram os roteiros. Já a sinopse do enredo da peça é um elemento essencial para

a composição do folder e do material de divulgação, pois é o momento em que a turma vai “convencer” o público a ver seu espetáculo.

Efetuada uma análise geral, dos textos e dos contextos, é comum a distribuição de fôlderes em eventos culturais e de lazer. Como o projeto Literatura em Cena ultrapassa os limites do trabalho escolar e se torna um grande evento cultural da escola, é necessário reproduzir, no ambiente escolar, os mesmos procedimentos da produção de um espetáculo teatral – ensaios, leituras, concepção e montagem de cenários e figurinos e divulgação.

Provavelmente essa foi uma ocasião em que muitos alunos tiveram o primeiro contato com a produção de um folder, pois esse não é um gênero frequentemente produzido em sala de aula por estar necessariamente atrelado à função de divulgar um evento. Assim, não há uma ocasião rotineira para a produção de fôlderes nos cotidianos desses alunos, a não ser que trabalhem com publicidade, por exemplo.

Também é importante enfatizar que o projeto prevê a distribuição de tarefas nos grupos e as funções de cada um, com seus respectivos responsáveis, estão descritas nos fôlderes. Essa é, ao meu ver, uma forma de legitimar o trabalho dos alunos, pois, ao mostrar o nome, a autoria e a função de cada um no espetáculo, demonstram-se o reconhecimento e o crédito ao trabalho que desempenharam em conjunto e individualmente.

A turma passa a ser “mais coesa”, nas palavras dos professores e dos alunos, e todos os sujeitos passam a ter seu espaço e sua experiência mais valorizados, além de vivenciarem conflitos advindos das negociações por identidades, que são próprios da socialização e das responsabilidades que se esperam em um trabalho de produção teatral.

O que realmente está em jogo em situações como as aqui descritas não é simplesmente o aprendizado da língua, da gramática, da literatura, do teatro. Em um trabalho como o do Literatura em Cena, alunos e professores, de certa forma, são chamados a se posicionar diante das ideias uns dos outros para garantir sua inserção, sua aceitação e, em última instância, o prêmio. Isso faz parte de um aprendizado maior, que envolve o reconhecimento de determinados usos da linguagem como possibilitadores de conquistas sociais, tais como saúde, profissão, salário, moradia, *status*.

5.1.2 Produção da peça – impressões dos alunos

Depois da análise de uma das produções dos alunos do 3º ano do CEMTN como parte deste capítulo, sigo com a análise dos posicionamentos deles a respeito do projeto Literatura em Cena, no qual trabalham como autores e produtores de peças teatrais.

O objetivo é apreender como esses alunos se constituem e se reconhecem enquanto agentes dos letramentos escolares e a partir do valor que atribuem às experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto.

Após a apresentação do 3º A, três dos participantes da peça conversaram comigo individualmente e fizeram as seguintes considerações⁶⁶:

(Joel⁶⁷, 18 anos, elenco)

Eu gosto de ler. Li os dois livros. Eles têm uma ligação não muito explícita. Mas eu gostei deles. O do *Seminarista* é mais novo, né?! Eu gostei de ver as frases em latim que o Zé, o Especialista, falava. Achei interessante o Zé ter matado o papai Noel. Um papai Noel? Eu nunca tinha pensado nisso!

Com o trabalho, eu aprendi muito, especialmente sobre a montagem de uma peça teatral. As professoras de Artes e de Literatura ajudaram em todo o processo de montagem, sonoplastia, iluminação. Eu acho que... Sou a favor da continuidade do projeto, mas sugiro que seja voluntário, sem cobrança de nota.

Joel começa sua fala enfatizando seu gosto pela leitura e logo em seguida afirma ter lido os dois livros. Ele está justificando que leu as duas obras indicadas para o trabalho não apenas por obrigação, mas porque gosta. Também deixa claro que não foi fácil para ele estabelecer a intertextualidade entre os dois livros e depois usa um conectivo para ressaltar que, mesmo assim, ele gostou do que leu.

Depois, destaca um dos livros – *O seminarista* – e usa o marcador discursivo “né” em posição final indicando que não há muita certeza acerca da afirmação que acabou de fazer. Parece ter chamado a sua atenção na leitura desse livro frases em latim que o protagonista, um ex-seminarista e atual matador de aluguel, fala ao longo da história. Também se mostrou surpreso com um inusitado alvo do matador de aluguel – um papai Noel.

⁶⁶ As respostas dos depoimentos analisados neste capítulo foram anotadas.

⁶⁷ Os nomes dos alunos são fictícios.

O aluno aponta a montagem da peça em si como o maior aprendizado com o projeto e, logo em seguida, utiliza um marcador discursivo, “eu acho que”, para emitir uma opinião: a de que o projeto não deve acabar e que deve ser voluntário.

O uso da palavra voluntário por Joel pode ser entendido pelos menos de duas formas. Primeiro essa fala pode ser a exteriorização da necessidade de o projeto ser uma experiência para o aprendizado e não um fim em si mesmo apenas para obter uma nota. Claro que esse não é um objetivo explícito no PPP da escola, mas, ao que parece, os alunos, já tão acostumados a realizar tarefas com o propósito de conseguir passar de ano, enxergam isso como a finalidade das atividades desenvolvidas. Então, sentem necessidade de projetos espontâneos, talvez com objetivos menos práticos como o de simplesmente obter nota. Segundo porque, se ele concebe o fato de a participação no projeto ser voluntária, quer dizer que haveria participantes. Isso é um sinal de que os alunos, nem todos, estão dispostos a ler as obras e se empenhar em montar a peça mesmo sem ter uma nota em jogo.

(Sebastião, 18 anos, elenco)

Acho o projeto fantástico, porque desenvolve a visão sobre o ser humano, a leitura e a imaginação. O projeto atrapalha as outras matérias se o aluno não se organizar. Acho que falta um pouco de maturidade dos alunos.

Li as duas obras e achei o livro de Rubem Fonseca bem mais palpável. O de Patrick é bem mais complicado. Eu era muito tímido e a interpretação foi ótima, me ajudou muito. O meu grupo montou junto o enredo com base em *O seminarista*. A escola deve continuar oferecendo a atividade.

O depoimento de Sebastião mostra uma argumentação favorável ao projeto embasada no fato de que “desenvolve a visão sobre o ser humano, a leitura e a imaginação”. Parece a absorção do discurso da escola acerca do hábito de ler. Mais à frente, ressalta a diminuição da timidez por causa da participação no projeto.

Com relação à possibilidade de o projeto ter fim com a justificativa de que atrapalha o andamento de outras matérias, ele responsabiliza os alunos por eventuais problemas, alegando falta de organização e maturidade por parte deles. Assim como Joel, defende a continuidade do projeto.

Sebastião diz ter lido os dois livros e efetua uma comparação por meio da oposição entre os adjetivos “palpável” e “complicado”. É interessante ressaltar que ele enfatiza o trabalho do grupo na montagem do enredo, mas demonstra que a turma se baseou especialmente em *O seminarista*.

(Heleno, 17 anos, equipe técnica)

Pra mim, o mais difícil foi saber concatenar as duas histórias, mas todo mundo ajuda, não tem um professor específico que ajuda. A peça, pra mim, foi mais do que o esperado. Esse projeto é bom, porque estimula a leitura e o teatro. Eu li *O seminarista* e vi o filme *O perfume*. Gostei dos dois.

Heleno usa o marcador discursivo “pra mim” duas vezes em sua fala como forma de enfatizar sua opinião. Inicia a conversa ressaltando a dificuldade em “concatenar” as duas histórias e termina admitindo que leu o livro de Rubem Fonseca e assistiu o filme inspirado na obra de Süskind. Também destaca a ajuda dos professores nessa concatenação de histórias.

Confessa que o resultado foi além do que ele esperava – o que demonstra que ele passou de um estado de descrença em si e no grupo para um de contentamento. Sua avaliação do projeto, assim como dos demais colegas, é positiva e argumenta que ele funciona como um incentivo à leitura e ao teatro.

Na fala dos três alunos está claro que eles são favoráveis à continuidade do projeto. Sebastião resalta a necessidade de o *Literatura em Cena* ser um projeto voluntário, sem cobrança de nota, e a necessidade de maturidade e organização por parte dos estudantes, o que denota uma autorresponsabilização por qualquer problema existente com o projeto. Essa fala também demonstra que ele reproduz um discurso recorrente de culpabilização dos alunos pelo “fracasso”, entendido como obtenção de notas abaixo da média, ou reprovação, ou insucesso na apresentação da peça, por exemplo.

Os três assumem nitidamente suas dificuldades de leitores da obra de Patrick Süskind, provalmente por não terem tanto contato com a literatura alemã. A fala dos três explicita a agência para tornar o trabalho possível, já que demonstraram o envolvimento conjunto para a construção da peça, inclusive ressaltando a ajuda dos professores.

Na conversa com dois alunos do 3º C após a apresentação, os depoimentos sobre o projeto foram um pouco diferentes.

(Mariângela, 17 anos, elenco)

O projeto incentiva a leitura e a criatividade. Eu li os dois livros, mas achei *O apanhador* muito parado, gostei mais de *As meninas*. A montagem foi feita com a ajuda da professora

de português e parte do cenário e da trilha sonora também. Acho que o projeto contribui mais pras aulas de português e artes, mas em outras matérias a gente cresce também, porque adquire responsabilidade. Não queria que o projeto acabasse.

Mariângela avalia positivamente o projeto. Ela é taxativa em sua opinião – “Acho que o projeto contribui mais para as aulas de português e artes” –, depois pondera com o conectivo “mas” e acrescenta que adquirem responsabilidade e isso é positivo para as outras disciplinas também.

Ela analisa o livro *O apanhador no campo de centeio* como “muito parado” e afirma ter gostado mais do livro *As meninas*, mas não explicita o porquê.

(Gilson, 18 anos, elenco)

O mais difícil pra mim é encenar. Não li os livros, mas o tema era fácil – adolescentes. Assisti os filmes, que ajudaram bastante. Depois li o roteiro e ensaiei. O debate na sala de aula também ajudou. O projeto é positivo, porque ajuda a se soltar mais. A peça foi só mais um trabalho da escola. Eu queria mesmo era ser jogador de futebol, mas vou seguir carreira militar. Depois de participar da peça, me deu vontade de ser ator. Acho que desperta a criatividade.

Gilson apresenta uma atitude resistente em relação à leitura: admite não ter lido os livros e considera o tema muito fácil. Bastou ver os filmes, participar do debate em sala e ler o roteiro para ensaiar – essa é a atitude que muitos professores criticam e usam como argumento para o fim do projeto –, mas somente ele admitiu explicitamente que age assim. Ele confessa que sua maior preocupação era encenar e demonstra o verdadeiro sentimento em relação à realização da peça: “foi só mais um trabalho da escola”.

Sua fala final é um pouco confusa, pois primeiro demonstra certo desprezo pelo “trabalho da escola” porque queria ser jogador de futebol [e o discurso vigente é que jogador de futebol não precisa estudar], depois afirma que vai seguir carreira militar e, por fim, admitiu se sentir despertado para a carreira de ator depois de participar da peça.

O discurso de Gilson é, ao mesmo tempo, de rejeição e de acolhimento ao projeto. É, também, acomodado quando assume não ter lido os livros indicados, irônico quando afirma ser um tema fácil de desenvolver e crítico quando atesta que bastava cumprir um protocolo para o recebimento da nota. Conectando seu desempenho no desenvolvimento do projeto, sua explícita vontade de ser jogador de

futebol com o discurso vigente acerca dos craques do esporte – muito dinheiro e pouco estudo –, podemos concluir que ele talvez não goste de ler e, em última instância, de estudar.

Dois alunos do 3º D também me deram depoimentos sobre o projeto. Luzia defende a continuação do Literatura em Cena e usa como argumentos a união da turma, a leitura dos livros do PAS, a contribuição para as aulas e a escolha profissional. Afirma que leu os livros e julga que seu trabalho de unir as duas histórias – *O quinze* e *Vidas secas* – ficou bom. Confessa que a maior dificuldade foi fazer a cena final da peça.

(Luzia, 17 anos, direção e elenco)

O projeto é bom porque une a turma e ajuda a ler os livros do PAS⁶⁸. Li os dois livros e acho que consegui fazer bem a união entre as duas histórias. O projeto também ajuda nas aulas de Sociologia, Literatura e em outras matérias, por isso não acho certo o projeto acabar. A parte mais difícil pra mim foi fazer a última cena. Fazer essa peça me ajudou a pensar sobre que profissão quero seguir.

Wanderson afirma ter lido os dois livros e efetua crítica a respeito das peças apresentadas até então, considerando que a da turma A foi a melhor. Só não tece argumentação para sustentar sua escolha.

Destaca como ponto positivo do projeto a união da turma. Pelo seu depoimento, parece que inicialmente houve conflitos entre os alunos para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, ele considera que, no fim das contas, o trabalho ficou bom, não 100%. Segundo ele, se os atores tivessem se empenhado mais um pouco, isso não teria acontecido. Utiliza o termo “tecnicamente” em uma de suas afirmações, mas um tanto deslocado nesse contexto.

Ele compara o envolvimento dos alunos no Literatura em Cena e no projeto Aluno Cidadão, que está descrito no PPP da escola (CEMTN, 2009) e é de responsabilidade dos professores da área de Ciências e suas Tecnologias. Em linhas gerais, é um trabalho de intervenção orientada e ocorre ao longo do ano. Já recebeu prêmios da DRET e da SEDF.

⁶⁸ Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

(Wanderson, 18 anos, direção e elenco)

Acho que o projeto é ótimo e destaco a união da turma para fazer a peça. Tecnicamente você descobre quem é quem. Li os dois livros e acho que fizemos um bom roteiro. A melhor peça apresentada até agora foi *Aroma de sangue*, do 3º A. Nossa peça ficou quase 100%. Faltaram alguns detalhes, tipo os atores encarnarem o personagem, entendeu? O projeto não deve acabar porque é interessante, envolve os alunos, tipo o projeto *Aluno Cidadão*. O mais difícil de fazer essa peça foi todo mundo entrar em acordo. Pra isso, precisamos da ajuda da professora de espanhol. É assim: se a gente correr atrás, a gente consegue ajuda e se desinibe, se desembaraça.

Acerca do trabalho desenvolvido pelo 3º J, um dos participantes me deu o seguinte depoimento:

(Emília, 18 anos, equipe técnica)

Eu gosto do projeto, mas acho que temos pouco tempo pra ensaiar. Li os dois livros, gostei da linguagem difícil e das palavras antigas. Acho que nosso roteiro ficou bom, fizemos bem a junção das duas histórias. No meu caso, o trabalho colaborou pra matemática, pras exatas, mas também contribui pras áreas de humanas. Não sou a favor do fim do projeto na escola, porque ele une a turma, ajuda a diminuir a timidez da gente. A mãe do F., que é professora de teatro, ajudou a gente com o roteiro. Eu já tinha vontade de fazer Artes Cênicas, agora penso mais ainda sobre isso. Acho que decidi.

Emília leu os dois livros – *O triste fim de Policarpo Quaresma* e *O exército de um homem só* – e destaca a “linguagem difícil” e “as palavras antigas”. Considera que fizeram um bom roteiro, pois conseguiram unir bem as duas histórias. Ela afirma que o projeto é positivo, porque, apesar do pouco tempo para ensaiar, ajuda os alunos a diminuir a timidez. Conta que tiveram ajuda da mãe de um dos colegas de turma para escrever o roteiro e que agora pensa em ser atriz.

5.1.2.1 Algumas considerações

Esses depoimentos de alunos participantes do projeto Literatura em Cena revelam aspecto importante do movimento coletivo de agente dos letramentos, já que houve um trabalho conjunto no desenvolvimento e na culminação dos espetáculos, que envolveu professores e alunos, para a obtenção de resultado comum – a produção de várias peças teatrais –, mesmo sendo ainda um trabalho permeado pelo sentimento de troca – eu faço isso para receber uma nota, manifestado explicitamente no depoimento de um dos alunos .

O projeto é reconhecidamente um campo de negociações conflitantes, próprias das interações, da socialização e da busca por objetivos comuns. Positivamente ele desloca o foco da aprendizagem da leitura e da escrita para o trabalho coletivo de (re)construção do conhecimento através da relação com a linguagem em suas diversas manifestações – falada, escrita, cantada, desenhada, dançada. A dinâmica de desenvolvimento do projeto rompe com as práticas escolares rotineiras e com a organização escolar estabelecida, por isso atinge a comodidade daqueles que preferem não participar diretamente do evento.

A argumentação em defesa do fim do projeto em prol de aulas que preparem os alunos para vestibulares e concursos (i) considera apenas o conhecimento sistematizado e legitimado pela elite e acaba por (re)afirmar a desvalorização de práticas sociais letradas que não envolvem a leitura e a escrita como tradicionalmente foram concebidas e (ii) não leva em conta que “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (FARACO, 2009, p.16).

No entanto, considerando-se o aprendizado como um dos objetivos do projeto, destaco que, além da leitura da literatura brasileira e da intertextualidade, os participantes do Literatura em Cena aprendem como se portar num palco, como fazer uma iluminação no teatro, como fazer a trilha sonora e a sonoplastia, como montar um figurino, como se comportar para assistir uma peça teatral, todos fatores importantes para o desenvolvimento dos letramentos e da percepção estética, do pensamento artístico e da consciência da utilidade de conhecimentos tais como refração e reflexão da luz, mistura de materiais e de tecidos na produção de cenários e figurinos, entonação de voz, movimento corporal, tipos de palco, entre outros.

Existe um discurso comum nos depoimentos aqui apresentados que é a diminuição/o rompimento da timidez via *performance* teatral. É interessante notar que os próprios adolescentes reconhecem esse “feito” de um trabalho escolar como positivo e até o destacam como um dos aspectos mais importantes desse projeto. Isso acontece porque o teatro, como é feito no Literatura em Cena, é uma excelente momento para os alunos expressarem seus sentimentos e seus pensamentos, além de aprenderem a soltar o corpo e entregarem a mente à imaginação.

É impossível, então, não assumir que a escola pode desenvolver trabalhos de ensino da oralidade letrada com os adolescentes do Ensino Médio para que eles

possam aperfeiçoar sua fala – seja em público, seja para o público – e, até, ter maior desenvoltura em uma futura atividade profissional, independentemente da carreira que decidirem seguir. Para isso, é preciso enxergar, entender e respeitar os alunos, dar-lhes voz e levá-los a atitudes protagonistas.

Assim, as impressões dos alunos sobre o projeto, apresentadas aqui em forma de curtos depoimentos, demonstram autorreconhecimento e capacidade de autocrítica, além de uma certa autonomia em relação ao desenvolvimento do projeto, o que contribui para a legitimação deles como agentes dos letramentos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temia o meu regresso tanto quanto tinha temido a minha partida; ambos pertenciam ao desconhecido e ao imprevisto. Aquilo que me tinha sido familiar era presentemente desconhecido; a única coisa que tinha mudado era eu... Regressava sem "nada" para transmitir a respeito da minha experiência. Graças à compreensão da minha viagem, encontrava em mim a confiança suficiente para efetuar as necessárias – e difíceis – separações das minhas antigas estruturas de vida, doravante desprovidas de sentido... Regressava da viagem para começar uma outra.

Gilgamesh⁶⁹

Para defender a tese de que alunos e professores são agentes dos letramentos escolares, parti da análise de interações em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal com o objetivo de investigar como se constituem os letramentos escolares e como alunos e professores deles se apoderam/se apropriam, tendo em vista que os letramentos escolares são o conjunto de práticas sociais que envolvem linguagem multissemiótica, cuja construção e circulação se dão no interior da escola, influenciados em certa medida pelos letramentos locais – autogerados na vida cotidiana e não sistematizados em instituições (HAMILTON, 2002) –, e se baseiam nas relações de identidade e poder que permeiam as interações no ambiente escolar e que ocorrem com objetivos específicos: o ensino e a aprendizagem.

Nessa direção, assumi papel de pesquisadora *insider*, adentrei a escola com alguns questionamentos dos quais destaco estes:

1. Como se organizam as interações entre professores e alunos no ambiente escolar?

⁶⁹ *A epopeia de Gilgamesh*. Tradução: Carlos Daudt de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em pdf no site <http://www.4shared.com/>.

2. Como professores e alunos têm incorporado elementos de suas práticas letradas locais às suas práticas letradas escolares?
3. Os eventos de letramentos escolares são pautados na diversidade de gêneros discursivos?
4. Como têm se desenvolvido as aprendizagens ligadas à leitura e à escrita dos diversos gêneros discursivos da esfera escolar, ou seja, como professores e alunos se apoderam/se apropriam dos letramentos escolares?

Após analisar o microcontexto funcional da escola, efetuar entrevistas e aplicar questionários, observar aulas, fazer anotações de campo, pode chegar a algumas respostas que destaco a seguir.

Em relação à **organização das interações entre professores e alunos**, elas se mantêm assimétricas no contexto da sala de aula (Cf. capítulo quatro). No contexto do auditório, por ocasião da montagem e da apresentação do projeto Literatura em Cena (Cf. capítulo cinco), as interações se mostraram menos assimétricas, momento em que os alunos foram levados a assumir atitude protagonista e em que a agência deles aflora.

O grau de assimetria nas interações direciona a forma como os letramentos escolares se constituem. Como os professores dominam os turnos conversacionais e se vêem e são vistos como detentores do conhecimento e do poder, a agência e o protagonismo dos alunos ficam comprometidos. Quando o professor assume um papel de co-construtor do conhecimento, respeitando a diversidade cultural e linguística em que estão inseridos seus alunos e as opiniões, as ideias e o grau de dificuldade de aprender de cada um, o papel de agente dos alunos aflora, como mostra o trabalho desenvolvido no Literatura em Cena.

Não há resistência por parte dos professores em mudar. O que existe é um certo receio advindo de uma busca que caracteriza os dois agentes, os dois protagonistas do processo de ensino-aprendizagem: a busca por saber como fazer. O governo investe em formação de professores e em inovações tecnológicas e curriculares. Mas os professores querem saber como fazer o que as teorias diversas mostram e o que os currículos demandam; os alunos querem saber como fazer o que os professores pedem que eles façam e os professores buscam saber como ensinar o como para seus alunos. É uma busca infinita e quase sempre frustrada, pois são

poucos os que têm e os que conseguem essas respostas. Sendo assim, os professores mantêm a prática vivenciada e “aprendida” quando foram alunos. E os alunos, por sua vez, apresentam indignação e descontentamento, materializados na distração e no desinteresse.

Claro que ainda vemos, especialmente em escolas públicas, problemas de ordem logística, tais como o problema de superlotação das salas, infraestrutura deficitária, acúmulo de serviço para os professores, que confluem para uma qualidade questionável do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essas não são características do Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte. A escola em questão apresenta boa infraestrutura e até professores com doutorado.

Uma grande qualidade do CEMTN é tentar balancear a configuração rígida e padronizante, que intrinsecamente caracteriza muitas escolas, com uma rotina de projetos que visam justamente romper um pouco com a obediência cega à estrutura secular da escola. Nesses momentos, é nítida a necessidade de essas se tornarem as rotinas escolares, e não as exceções. Talvez essa seja uma solução.

Em outubro de 2009, o governo federal instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, com base nos eixos trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Muitas escolas que aderiram ao ProEmi estão desenvolvendo atividades paralelas às aulas tradicionais, que seguem a matriz curricular e o currículo oficial. Para isso, cada escola de Ensino Médio reorganiza a carga horária em função das aulas tradicionais e dos projetos paralelos financiados pelo ProEmi. Talvez essa seja uma solução.

Quanto à **incorporação de elementos das práticas letradas locais nas práticas letradas escolares**, ainda é muito incipiente, quase invisível. Os elementos das práticas letradas locais apresentam-se de forma tímida nas falas de alunos e professores. Todas as atividades desenvolvidas em sala de aula são voltadas para o cumprimento da matriz curricular dos vários componentes curriculares e se desenvolvem em função das demandas da burocracia escolar, especialmente avaliar e ser avaliado.

A maior parte dos alunos do CEMTN, assim como muitos jovens brasileiros entre 15 e 24 anos, apresenta um certo relacionamento com a leitura e a escrita, mas

é o tipo de leitura e escrita que foge aos cânones literários, portanto são ignoradas pela escola. Também não são (re)conhecidos, em sala de aula, os textos, os filmes e as músicas que fazem parte do universo não escolar dos alunos.

Já no projeto Literatura em Cena, paralelo às aulas, os alunos puderam incorporar algumas de suas práticas letradas não escolares às práticas letradas escolares, pois eles que selecionaram os repertórios musicais, os figurinos, as linguagens e os cenários para compor as peças escritas por eles. Durante as aulas, em alguns momentos, os professores atentaram para a necessidade de fazer uma analogia entre as práticas sociais letradas não escolares e as escolares, especialmente para levá-los a entender e apreender o conteúdo em questão. Entretanto, a maioria das atividades realizadas na sala de aula parte dos livros didáticos ou de textos e exercícios previamente determinados pelo professor.

Ainda é um grande desafio para as escolas romper com as práticas sociais nutridas pelo poder simbólico. Dividir o poder sobre o conhecimento significa, para muitos, perder poder, perder o controle sobre aqueles que, em alguma medida, são dominados. E esses dominados vêm cada dia mais enviando mensagens subliminares, algumas vezes explícitas, sobre o descontentamento com essa posição de elo mais fraco da corrente, de manipulado ou manipulável.

Esse “levante” pode ser fruto de uma mudança social intensa impulsionada pelo acesso às tecnologias digitais. Esta sociedade globalizada, caracterizada pelas subjetividades fragmentadas (BAUMAN, 2008), paradoxalmente busca a legitimação das identidades, fluidas e frágeis. Nossas interações, por conseguinte, estão cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais e os usos das diversas linguagens estão cada vez mais determinados pela funcionalidade, pelo contexto em que se encontram inseridos os sujeitos.

Assim, o modelo atual de nossas instituições educacionais ainda continua muito preso a configurações ideológicas da época da industrialização, ou seja, tudo é padronizado – prédios, aulas, currículos, livros didáticos, interações, língua. A escola continua uniformizando a cultura e, conseqüentemente, as formas de ler e escrever. Dar voz à leitura e à escrita que os alunos produzem/consomem fora da escola é uma maneira de romper com esse estado de coisas e proporcionar o aprendizado do que a escola tem a oferecer.

O ideal seria a escola voltar-se para atividades mais democráticas, para uma linguagem mais democrática e para uma construção mais democrática de conhecimento e, conseqüentemente, perpassam essas questões as formas de lidar com os letramentos locais trazidos por alunos e professores e as atividades mais colaborativas, em vez de coletivas. Um exemplo disso é o projeto Literatura em Cena, analisado no capítulo cinco, que eu considero bem-sucedido do ponto de vista da agência, do empoderamento, da associação entre letramentos locais e letramentos escolares.

Em termos de **riqueza e diversidade de gêneros discursivos** trabalhados nos diferentes eventos de letramentos escolares no CEMTN, o professor de Sociologia é quem mais possibilita o contato dos estudantes com aulas baseadas em linguagens multissemióticas e diversidade de gêneros. Aliás, as aulas de Sociologia ficam um pouco difíceis para os alunos acompanharem devido ao uso excessivo e difuso de variados gêneros discursivos. Nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa, há mais recorrência ao uso do livro didático, destacando a aula de Produção textual de Bibi Ferreira, em que ela utilizou dosadamente uma charge como mote para a produção de uma carta ao editor.

Podemos listar como gêneros mais utilizados nas aulas observadas os seguintes: anotações de aulas, ditados, textos em livros didáticos, seminários, aulas expositivas, provas, produção de cartazes, músicas, vídeos, peças teatrais, charge, carta do leitor, verbetes, apostilas.

Nenhum dos professores utilizou, em suas aulas, laboratório de informática ou textos trazidos/sugeridos pelos alunos. Hoje, com a velocidade e a variedade tecnológica, é preocupante que os professores se pautem apenas em aulas tradicionais. A multissemiose presente nos diversos textos com que se tem contato atualmente fora da escola é algo que atrai, que conquista, que encanta. E a linguagem escrita está mais presente do que nunca na vida de todos nós em múltiplos e variados suportes.

Obviamente que toda essa configuração social influencia a relação dos jovens com a escola e afeta o desempenho deles em relação ao consumo e à produção dos gêneros discursivos escolares, tratados ainda de maneira muito opaca pela escola, sem conexão com as necessidades sociais reais dos sujeitos.

É preciso haver critérios heterogêneos de seleção de gêneros discursivos escolares para o trabalho em sala de aula, a partir de um planejamento consciente e colaborativo, voltado não só para o aprendizado do conteúdo, mas também para o aprendizado da aplicação crítica deste na realidade.

O trabalho com uma multiplicidade de gêneros discursivos na escola deve ser sempre acompanhado da conscientização sobre as especificidades discursivas de cada um e das necessidades interligadas à situação de produção, além do entendimento das relações de poder que promovem o surgimento, a circulação e até o desaparecimento de um ou outro gênero.

Com relação ao **desenvolvimento das aprendizagens** ligadas à leitura e a à escrita dos gêneros discursivos escolares no CEMTN, a quarta questão de pesquisa, a resposta é bem difícil de ser alcançada. Talvez os instrumentos de coleta não tenham sido suficientes. Faltou um grupo focal com os alunos e a leitura dos roteiros e das redações produzidos por eles.

Ainda assim, o que pude constatar de maneira incipiente é que há mais preocupação dos professores de Sociologia e de Matemática com o aprendizado do conteúdo em si do que com o aprendizado da produção de determinados gêneros.

O professor de Sociologia, por exemplo, orienta, no roteiro sobre tribos urbanas, apresentado na Figura 16 do capítulo quatro, a produção de um relatório e especifica que partes constituem o relatório. Ele não dá uma demonstração do passo a passo de construção de um modelo de relatório para a classe, o que, ao meu ver, seria bem importante para a apreensão desse gênero pelos alunos. A professora de Matemática, por seu turno, tem uma certa preocupação na hora de ditar o conteúdo do livro didático para os alunos copiarem – dita mais devagar e repete ao menos duas vezes –, no entanto também não dá nenhuma orientação explícita para os alunos de como copiar um texto ditado.

Nas aulas de Sociologia, há uma preocupação intrínseca à área com o como podem ser as leituras da realidade social e, portanto, o professor sempre mostra caminhos para se entender um texto. Por outro lado, a preocupação com a produção escrita dos alunos quase não aparece em termos da configuração textual.

Assim como nas aulas de Sociologia, nas de Matemática, a professora demonstra maior preocupação com a leitura dos enunciados das tarefas. Com

relação à montagem e à escrita dos problemas e das tarefas a serem resolvidas, o passo a passo ou o ensino por exemplos não aparecem.

Nas aulas de Língua Portuguesa, são trabalhadas as competências e habilidades de escrita dos alunos. A professora utiliza uma estratégia mediadora: lê os textos produzidos por eles, faz observações por escrito, eles podem refazer e ela relê. São atividades basicamente intrínsecas ao ensino da língua, mas que, de forma alguma, deveria ser “privilégio” apenas dos professores de língua portuguesa.

O trabalho com leitura nas aulas de Língua Portuguesa nas aulas observadas é bem conduzido pela professora, mas é no trabalho do Literatura em Cena que os alunos realmente demonstram o excelente desenvolvimento de leitores e escritores [e atores!].

Diante da necessidade de aprender a ler e a escrever determinados gêneros que pedem determinadas configurações formais e funcionais, os alunos não demonstraram, pelo menos explicitamente, quais são suas dificuldades. Muitos textos de alunos que foram por mim lidos ao longo da pesquisa e alguns dos que eles produziram e estão no capítulo cinco deixam transparecer que existem dificuldades que seriam facilmente sanadas com um olhar mais efetivo dos professores para essas produções.

Não estou afirmando que as preocupações de todos os professores devam se voltar unicamente para o como produzir um texto X ou Y, mas é necessário que os alunos sejam apoiados pelos professores em suas produções: não basta apenas encontrar sentido para o que se está dizendo, é preciso saber como dizer.

Os professores, em qualquer nível de formação, podem orientar os alunos sobre como ouvir e prestar atenção em uma aula para fazer anotações; como escrever uma análise sociológica de um vídeo; como fazer uma carta de leitor; como fazer uma pesquisa bibliográfica e em que fontes; como buscar fontes bibliográficas na biblioteca e na internet; como evitar o plágio; como fazer paráfrases; como apresentar e como assistir seminários; como apresentar uma peça teatral. Não é dizer que os alunos precisam fazer isso ou aquilo, mas é dizer como eles podem fazer isso ou aquilo. Esta pesquisa mostra que, nos momentos em que os professores fazem esse trabalho com os alunos, os resultados são gratificantes – como as peças teatrais.

Acredito que muitos professores não fazem isso porque não sabem, porque não lhes foi ensinado o como fazer. Por isso é tão importante que os cursos de licenciaturas se voltem realmente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais colaborativas e mais práticas, menos teóricas.

Para futuras análises, pretendo continuar esta investigação, fazendo um visionamento com os professores do CEMTN e propondo a formação de um grupo de estudos sobre leitura e escrita do universo jovem, com sede na escola, mas com proposta não escolar. O objetivo é, especialmente, buscar legitimá-los como agentes de letramentos por meio desse grupo de estudos. Para isso, é necessário conhecer mais a fundo a vida extramuros escolares de alguns desses jovens e verificar como a linguagem escrita se insere nas vivências cotidianas deles.

Para finalizar, acredito que este trabalho (i) poderá beneficiar diretamente os/as colaboradores/as em sua(s) prática(s) sociais, pois os levará a refletir sobre a própria relação com a leitura e a escrita e sobre a real importância dessa relação para a vida na sociedade atual; (ii) propiciará um olhar mais atento e diferenciado para o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula, independentemente do componente curricular em questão; (iii) contribuirá para que as autoridades competentes tenham indícios da necessidade de formação continuada para professores de Ensino Médio e em que sentido exatamente conduzir essa formação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- APPIAH, Kwame Anthony; GATES Jr., Henry Louis. (Orgs.). *Identities*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, David. Directions for literacy research: analyzing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, Lancaster, v. 15, n. 2&3, 2001, p. 93-104.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In: _____. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p. 158-177.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

BEACH, Richard; MARSHALL, James. *Teaching Literature in the secondary school*. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.

BELLO, Samuel Edmundo Lopéz; MAZZEI, Luis Davi. Leitura, escrita e argumentação na Educação Matemática do Ensino Médio: possibilidades de constituição de significados matemáticos. In: PEREIRA, Nilton Mullet *et al.* (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: EUFRGS; NIUE/UFRGS, 2008. p. 261-276.

BÍBLIA. Português. *A Bíblia Sagrada*. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969. p. 916.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O Ensino Médio sob a perspectiva da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Marcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 33-45.

BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Orgs.). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2010.

BONITATIBUS, Suely Grant. Ensino médio: expansão e qualidade. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino médio como Educação Básica*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb v. 4). p. 118-135.

BORBA, Marcelo Carvalho. Brasil, analfabetismo matemático e tecnologias da inteligência. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global/Ação Educativa/IPM, 2004. p. 201-212.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella

Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 239-252.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O papel do(a) interlocutor(a) no discurso: paradigmas sociolinguísticos. In: MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria Christina Diniz (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano, 2003. p. 177-187.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.119-143.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Dermeval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (Orgs.). *Abralin: 40 anos em cena*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2009. p. 217-240.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008. p. 167-179.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRABO, Paulo. *O não-banquete: a internet e a aparência do diálogo*. Disponível em: <<http://www.baciadasalmas.com>>. Acesso em: 6 jan. 2010.

BRADLEY, Harriet. *Fractured identities*. Cambridge: Polity Press, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n° 7/2010. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 9 out. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999. 364p.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. *Revista Lua Nova*, n. 36, 1995, p. 85-95. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUM, Eliane. A língua que somos, a língua que podemos ser. *Época on line*, São Paulo, 9 jan. 2012. Seção Sociedade. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/01/lingua-que-somos-lingua-que-podemos-ser.html>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMITTA, Miriam. Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students. In: STREET, Brian V. (Org.). *Cross-*

cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 228-246.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Marie Jane Soares; MACHADO, Nádie Christina. A contribuição das Ciências Sociais na construção da cidadania e do letramento no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton Mullet *et. al.* (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: EUFRGS; NIUE/UFRGS, 2008. p. 299-314.

CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et al.* (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, 2008. (Coleção Alfabetização e letramento na sala de aula).

CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. *Práticas de letramento da família e a apropriação da escrita por crianças alfabetizadas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CEMTN. Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte. *Projeto Político-Pedagógico*. Taguatinga Norte: CEMTN, 2009. 59p.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: EdUEPG, 2007.

CORREA, Manoel Luiz. Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DAVIES, Florence. *Introducing reading*. UK: Penguin Books, 1995.

DECK, Alice. Autoethnography: Zora Neale Hurston, Noni Jabavu and Cross-Disciplinary Discourse. *Black American Literature Forum*, n. 24, 1990, p. 237-256.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-39.

DENZIN, Norman K. *Interpretive Biography* (Qualitative research methods). Califórnia: Sage Publication, 1989.

DETTONI, Rachel do Valle. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 135-152.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento. Companhia de Planejamento. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Taguatinga – PDAD – 2011*. Brasília: GDF; SEPLAN; CODEPLAN, 2011. Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000600.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Dados DRE Taguatinga*. 16 dez. 2008. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000376.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2010.

ERICKSON, Frederick. *Etnografia na educação: textos de Frederick Erickson*. Tradução: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Rio de Janeiro: documento em pdf., 2004.

ERICKSON, Frederick; SCHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões de métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-246.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães et al. Brasília: EdUnB, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Alinne Santana. O discurso de professores no ensino superior: estilos e identidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

FILMUS, Daniel. A educação média diante do mercado de trabalho: cada vez mais necessária, cada vez mais insuficiente. In: BRASLAVSKY, Cecília (Org.). *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Brasília: UNESCO, 2002. p. 127-173.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1997.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global/Ação Educativa/IPM, 2004. p.11-28.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global/Ação Educativa/IPM, 2004.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. especial, p. 73-83, 2006.

GELB, Ignace J. *A study of writing*. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

GEE, James P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press, 1990.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 13-20.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002b. p.107-148.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRAFF, Harvey J. *The legacies of literacy*. Indianapolis: Indiana University Press, 1986.

GROPPO, Luís Antonio. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROPPPO, Luís Antonio (Orgs.). *Sociedade e Educação: estudos sociológicos e intredisciplinares*. Campinas: Alínea, 2008. p. 131-166.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção gêneros e formação).

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: CLARKE, Julia; HANSON, Ann; HARRISON, Roger; REEVE, Fiona. (Orgs.). *Supporting lifelong learning: perspectives on learning*. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

HARRIS, Roy. *Signs of writing*. London: Routledge, 1995.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V.; MILLS, Molly. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and the school. *Language and society*, n. 11, 1982, p.49-76.

HEYL, Barbara Sherman. Ethnographic interviewing. In: ATKINSON, Paul *et al.* (Orgs.). *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 2007.

HODKINSON, Paul. 'Insider research' in the study of youth cultures. *Journal of Youth Studies*, v. 8, n. 2, jun./2005, p. 131-149.

HULL, Glynda; SCHULTZ, Katherine. Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, v. 71, n. 4, 2001, p. 575-611. Disponível em <<http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/71/4/575>>. Acesso em 26 abr. 2009.

HYMES, Dell. *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnography approach*. Philadelphia: Penn Press, 1974.

JONHSTONE, Barbara. *Qualitative methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

JUNG, Neiva Maria. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: EdUEPG, 2009.

JURADO, Shirley; ROXO, Roxane. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Letramento, educação e sociedade).

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. p. 75-91.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 23-36.

KLEIMAN, Ângela B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2002.

- KLEIMAN, Ângela B. *Curriculum vitae e memorial*. Campinas: mimeo, 2002.
- KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
- KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina, CAVALCANTE, Mônica. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.
- KONDER, Leandro. A dialética e o marxismo. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Konder%20TN1.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2010.
- KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.
- LETOUZÉ, Nathalie. Letramento crítico e a relação desenvolvimento-aprendizado da leitura no Ensino Médio. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.
- LOPES, Iveuta de Abeu. *Cenas de letramentos sociais*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LOPES, Iveuta de Abreu. *O processo interacional em sala de aula: um estudo comparativo em dois grupos sociais*. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1998.

MACHADO, Veruska Ribeiro. *Resultado do Brasil na avaliação em leitura do PISA: uma herança da colonização portuguesa?* Mimeo.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Que é língua. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

MARTINS, Aracy A. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 18, n. 2, 2005, p. 185-213.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

MASON, Jennifer. Designing qualitative research. In: _____. *Qualitative researching*. London: Sage, 2002. p. 24-47.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MILROY, James. *Linguistic variation and change*. On the historical Sociolinguistics of English. Oxford: Blackwell, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 161-179.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROPPPO, Luís Antonio (Orgs.). *Sociedade e Educação: estudos sociológicos e intredisciplinares*. Campinas: Alínea, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar; MOTTA, Raúl; CIURANA, Émilio-Roger. *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008. p. 149-166.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et. al. (Orgs.). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec/EdUnB, 1987.

OLIVEIRA, Cibele Brandão de. Discurso acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLSON, David R. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter J. *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. New York: Methuen, 1982.

PACHECO, José. Pá-Pé-Pi-Pó-Ponte. Série entrevistas – pequenas e grandes histórias de quem tem o que dizer. *Gazeta do Povo*. Entrevista concedida a José Carlos Fernandes em 26 out. 2011, em Curitiba – PR. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/entrevistas/conteudo.phtml?tl=1&id=1186508&tít=Pa-Pe-Pi-Po-Ponte#ancora>>. Acesso em: 30 out. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. *Revista Odisséia*, Natal, v. 9, n. 13-14, 2006, p. 65-75.

PEREIRA, Juliana dos Santos. *As meninas do pequi fora do sertão: goianas imigrantes em Lisboa*. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social e Cultural) – Universidade de Lisboa, Portugal.

PEREIRA, Ana Dilma Almeida. *A educação (sócio)linguística no processo de Formação de professores do ensino fundamental*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. O tratamento do “erro” nas produções textuais: a revisão e a reescritura como parte do processo de avaliação formativa. *Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>.

PEREIRA, Nilton Mullet *et al.* (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: EUFRGS; NIUE/UFRGS, 2008.

PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. O que é empoderamento (empowerment). *Sapiência*, Piauí, n. 8, 2006. Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RAMAL, Andrea Cecilia. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: *Revista Pátio*, ano 4, n. 14, ago./out., 2000, p. 21-24.

RELATÓRIO - *Inaf BRASIL 2009: principais resultados*. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, IBOPE, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global/Ação Educativa/IPM, 2004.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROLIM-SILVA, Adriana Sidralle. *Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, set./dez. 2008, p. 581-612.

ROJO, Roxane. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.121-203.

SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 5, n.1, jul./dez. 2004, p. 119-134.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *The ethnography of communication: an introduction*. Oxford: Blackwell, 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARCZ, Luiz. Autoajuda de longo prazo. *Blog da Companhia*. São Paulo, 1º set. 2011. Disponível em: <<http://www.blogdacompanhia.com.br/2011/09/autoajuda-de-longo-prazo/>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, Inês. Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais. *DELTA*, v. 11, n. 2, 1995, p. 185-200.

SHUMAN, Amy. Collaborative writing: appropriating power or reproducing authority? In: STREET, Brian V. (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 247-271.

SILVA, José Maria; SILVEIRA, Emerson Sena. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Luiz Antônio. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998. p.109- 130.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, João Valdir Alves de. Quem ainda quer ser professor? *Jornal da Ciência*, SBPC, 08 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=80017>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

STREET, Brian V.. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, 2006, p.465-488.

STREET, Brian V.. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia University, New York, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

STREET, Brian V.. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nova Iorque: Longman, 1995.

STREET, Brian V. (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V.. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 91-105.

VIEIRA, Josênia Antunes. Práticas discursivas no letramento escolar e familiar. In: MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria Christina Diniz (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano, 2003. p. 159-176.

VIEIRA, Patrícia V. S. *O ato de ler: uma análise da prática da leitura em disciplinas do Ensino Médio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. (Orgs.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

WILLIAMS, Dorothy A.; WAVELL, Caroline. Secondary school teachers' conceptions of student information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, v. 39, n. 4, 2007, p. 199-212. Disponível em <<http://lis.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/4/199>>. Acesso em 28 abr. 2009.

WHITEHEAD, Kay; WILKINSON, Lyn. Teachers, policies and practices: A historical review of literacy teaching in Australia. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 8, n. 1, 2008, p. 7-24. Disponível em: <<http://ecl.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/1/7>>. Acesso em 28 abr. 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Marcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Reyes. *O ensino de língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

ANEXO A

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Brasília-DF, 14 de setembro de 2009.

À Direção do Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte - CEMTN

Ref: Apresentação de pesquisadora

Senhor(a) Diretor(a):

Sirvo-me da presente para apresentar-lhe a doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Linguística da UnB, **Caroline Rodrigues Cardoso**, que está desenvolvendo pesquisa sobre o tema Práticas de letramento de professores do Ensino Médio.

Para cumprir os requisitos de seu doutorado, ela deverá realizar pesquisa de cunho etnográfica, mais propriamente, observação sistemática, em salas de aula do Ensino Médio, duas ou três vezes por semana, no período de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano em curso.

Na oportunidade, solicito a cooperação dessa Direção, no sentido de permitir que ela tenha acesso a turmas do Ensino Médio dessa Escola, mediante anuência dos professores responsáveis pelas disciplinas. Sua presença não deverá criar nenhuma agitação nem prejudicar o andamento do trabalho pedagógico na turma.

Ao final do trabalho de seu doutorado, Caroline entregará a essa Direção cópia de sua tese, que incluirá o relatório de pesquisa, na expectativa de que possa contribuir com os colegas que a receberem.

Agradecendo a inestimável colaboração dessa Escola, subscrevo-me

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo
Orientadora da tese
Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade de Brasília, UnB.

ANEXO B



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Data: ____/____/____

INFORMAÇÕES SOBRE PESQUISA LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICA

Prezado/a colaborador/a,

Eu sou *Caroline Rodrigues Cardoso*, professora da Secretaria de Educação do DF e estudante da Universidade de Brasília, trabalhando sob orientação da *Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo* numa pesquisa de doutorado denominada *Práticas de letramento de professores do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal*.

O foco dessa pesquisa é identificar as práticas de letramento/numeramento, o histórico de leitor e o perfil sociocultural do professor de Ensino Médio para conhecer suas redes sociais e sua relação com o cálculo, a leitura e a escrita, tanto em ambiente escolar, como fora dele. Para isso, preciso observar e acompanhar em diversas situações de interação cotidianas professores do Ensino Médio de diversos componentes curriculares, como você.

A participação do/a colega professor/a consiste em colaborar, preenchendo questionários e permitindo ser entrevistado/a, acompanhado/a e observado/a pela pesquisadora. Por vezes, com permissão, poderá ter gravada sua fala ou conversa, preservada a identidade de todos os envolvidos. Em algum momento da pesquisa, poderá ser solicitada uma audição das gravações por parte do/a colaborador/a para avaliação da análise da pesquisadora e uma auto-observação. Também poderá ser solicitada, a qualquer momento, uma reunião com os vários colaboradores da pesquisa.

Essa pesquisa (i) poderá beneficiar diretamente o/a colaborador/a em sua prática pedagógica e em sua vida pessoal por levá-lo a refletir sobre a própria relação com o cálculo, a leitura e a escrita e a real importância dessa relação para a vida na sociedade atual; (ii) beneficiando o/a professor/a, acabará por beneficiar a comunidade escolar como um todo, pois o professor é uma mola propulsora importantíssima dentro da escola; (iii) propiciará um olhar mais atento e diferenciado para o trabalho com o cálculo, a leitura e a escrita no Ensino Médio independentemente do componente curricular em questão; (iv) contribuirá para que

autoridades competentes tenham índices da necessidade ou não de formação continuada para professores de componentes curriculares específicos; (v) por fim, poderá dar sinais do porquê de baixos índices de proficiência em cálculos básicos, leitura e escrita entre jovens brasilienses.

A participação nessa pesquisa é totalmente voluntária e a identidade do/a colaborador/a será totalmente preservada, sendo divulgado apenas o que for consentido pelo/a voluntário/a. O/A colaborador/a poderá, a qualquer momento, desistir de colaborar. Nesse caso, poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (3352-**47 e 8428-**09), ou por e-mail (carolrc@unb.br), ou pessoalmente.

Depois de ter lido as informações sobre a pesquisa, você gostaria de nos ajudar, fornecendo o seu ponto de vista?

TERMO DE COMPROMISSO DO/A COLABORADOR/A

Depois de ler as informações da página anterior, se você concordar em ser colaborador/a, por favor, preencha os campos a seguir.

Eu, _____, concordo em colaborar com a pesquisa *Práticas de letramento de professores do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal*, conduzida pela pesquisadora Caroline Rodrigues Cardoso, da UnB, eximindo a pesquisadora de qualquer ônus. Meus contatos são (telefones) _____ e (e-mail) _____.

Eu li e concordo com todos os termos das instruções a mim prestadas pela pesquisadora.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Eu, _____, comprometo-me a não divulgar dados do/a colaborador/a desta pesquisa por mim empreendida a não ser com expressa autorização. Comprometo-me a cumprir tudo o que foi informado ao/à colaborador/a antes de iniciar a pesquisa. Comprometo-me a respeitar horários, agendas e disponibilidade do/a colaborador/a. Comprometo-me a prestar qualquer informação e a esclarecer qualquer dúvida que o/a colaborador/a venha a solicitar. Comprometo-me a prestar todas as informações necessárias antes do início da pesquisa.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

ANEXO C



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prezado/a colaborador/a,

Eu sou *Caroline Rodrigues Cardoso*, professora da Secretaria de Educação do DF e estudante da Universidade de Brasília, trabalhando sob orientação da *Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo* numa pesquisa de doutorado denominada *Práticas de letramento de professores do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal*.

Sua participação nessa pesquisa é muito importante e totalmente voluntária, portanto sua identidade será preservada, sendo divulgado apenas o que for consentido por você.

Agradeço muito a sua colaboração!

Caroline Rodrigues Cardoso

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO/A PROFESSOR/A

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Sigla da escola: | () Acima de R\$ 4186,00 |
| 2. Série(s) em que leciona: | 10. Qual é a escolaridade do seu pai? |
| 3. Sua escolaridade é? | () Não lê e não escreve |
| 4. Sua área de atuação é? | () Lê e escreve |
| 5. Sexo: () Feminino () Masculino | () Ensino Fundamental |
| 6. Você tem outra profissão além do magistério? | () Ensino Médio |
| () Sim. | () Superior |
| () Não. Qual? _____ | () Especialização |
| | () Mestrado |
| | () Doutorado |
| 7. Qual a sua faixa etária? | 11. Qual é a escolaridade da sua mãe? |
| () Menos de 30 | () Não lê e não escreve |
| () 31 – 35 anos | () Lê e escreve |
| () 36 – 40 anos | () Ensino Fundamental |
| () 41 – 45 anos | () Ensino Médio |
| () Mais de 45 anos | () Superior |
| 8. Você mora na cidade em que está localizada a escola em que você trabalha? | () Especialização |
| () Sim. | () Mestrado |
| () Não. Em qual cidade? _____ | () Doutorado |
| 9. Qual é a renda total da sua família? | 12. Você tem computador em casa? |
| () Menos de R\$ R\$ 3255,00 | () Sim. (passe para a pergunta 13) |
| () Entre R\$ 3720,00 e R\$ 4185,00 | () Não. (passe para a pergunta 14) |

13. Você tem acesso à internet em casa?

- () Sim.
() Não.

14. Você tem o costume de ler?

- () Sim. (passe para a pergunta 15)
() Não. (passe para a pergunta 16)

15. O que você costuma ler?

- () Jornal
() Revista
() Livro literário
() Livro técnico
() História em quadrinhos
() Bíblia
() Panfletos
() Textos da *internet*
() Outro. Qual? _____

16. Sua principal fonte de informação sobre acontecimentos atuais é:

- () TV
() Rádio
() *Internet*
() Jornal
() Revista
() Outra. Qual? _____

17. Você costuma escrever?

- () Sim. (passe para as perguntas 18 e 19)
() Não. (passe para a pergunta 20)

18. Em que situações você escreve?

- () SMS
() Tarefas da escola
() Blog
() Orkut, msn
() E-mail
() Carta
() Outra. Qual? _____

19. Suas principais dificuldades com a escrita são: (pode marcar até duas alternativas)

- () ter ideias
() organizar as ideias
() o tipo de texto a produzir
() o contexto de produção
() a gramática
() o interlocutor (quem vai ler)
() a criatividade

- () o veículo de circulação do texto
() o assunto
() não tenho dificuldades

20. Um bom texto se caracteriza: (pode marcar até duas alternativas)

- () pelo assunto
() pela organização das ideias
() pela argumentação
() pela gramática
() pela criatividade
() pelo estilo do autor
() pela visão crítica do autor
() pela visão crítica do leitor
() pelo nível de conhecimento do leitor

21. O que caracteriza um bom professor? (pode marcar até três alternativas)

- () Simpatia
() Formação
() Exigência
() Disciplina
() Didática
() Paciência
() Explicações fundamentadas
() Amizade
() Aulas planejadas
() Projetos com os alunos
() Inteligência
() Assiduidade
() Aulas dinâmicas

22. O que caracteriza uma boa escola? (pode marcar até três alternativas)

- () Ser pública
() Ser privada
() A infraestrutura (salas, biblioteca, auditório, refeitório, quadras, equipamentos, materiais diversos)
() A estrutura humana (professores, alunos, direção, assistentes, coordenadores, auxiliares)
() A comunidade escolar (escola + famílias)
() A formação dos professores
() Os índices do ENEM e do PAS
() A administração da escola
() Os professores
() Os alunos
() Os projetos da escola
() Os colegas da escola
() A localização

ANEXO D



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prezado/a colaborador/a,

Eu sou *Caroline Rodrigues Cardoso*, professora da Secretaria de Educação do DF e estudante da Universidade de Brasília, trabalhando sob orientação da *Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo* numa pesquisa de doutorado denominada *Práticas de letramento de professores do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal*.

Sua participação nessa pesquisa é muito importante e totalmente voluntária, portanto sua identidade será preservada, sendo divulgado apenas o que for consentido por você.

Agradeço muito a sua colaboração!

Caroline Rodrigues Cardoso

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO/A ALUNO/A

- | | |
|---|--|
| 1. Sigla da sua escola: | () Ensino Médio |
| 2. Atualmente você cursa qual série do Ensino Médio? | () Superior |
| 3. Sexo: () Feminino () Masculino | () Especialização |
| 4. Qual é sua faixa etária? | () Mestrado |
| () 13 – 15 anos | () Doutorado |
| () 16 – 18 anos | 9. Qual é a escolaridade da sua mãe? |
| () mais de 18 anos | () Não lê e não escreve |
| 5. Você mora na cidade em que está localizada a sua escola? | () Lê e escreve |
| () Sim. | () Ensino Fundamental |
| () Não. Em qual cidade? | () Ensino Médio |
| 6. Você tem uma atividade remunerada? | () Superior |
| () Não. | () Especialização |
| () Sim. Qual? | () Mestrado |
| 7. Qual é a renda total da sua família? | () Doutorado |
| () Menos de R\$ 930,00 | 10. Você tem computador em casa? |
| () Entre R\$ 931,00 e R\$ 1860,00 | () Sim. (passe a pergunta 11) |
| () Acima de R\$ 1861,00 | () Não. (passe a pergunta 12) |
| () Não sei | 11. Você tem acesso à <i>internet</i> em casa? |
| 8. Qual é a escolaridade do seu pai? | () Sim. |
| () Não lê e não escreve | () Não. |
| () Lê e escreve | 12. Você tem o costume de ler? |
| () Ensino Fundamental | () Sim. (passe para a pergunta 13) |
| | () Não. (passe para a pergunta 14) |

13. O que você costuma ler?

- Jornal
 Revista
 Livro literário
 Livro técnico
 História em quadrinhos
 Bíblia
 Panfletos
 Textos da *internet*
 Outro. Qual? _____

14. Sua principal fonte de informação sobre acontecimentos atuais é:

- TV
 Rádio
 Internet
 Jornal
 Revista
 Outra. Qual? _____

15. Você costuma escrever?

- Sim. (passe a perguntas 16 e 17)
 Não. (passe a pergunta 18)

16. Em que situações você escreve?

- SMS
 Tarefas da escola
 Blog
 Orkut, msn
 E-mail
 Carta
 Outra. Qual? _____

17. Suas principais dificuldades com a escrita são: (pode marcar até duas alternativas)

- ter ideias
 organizar as ideias
 o tipo de texto a produzir
 o contexto de produção
 a gramática
 o interlocutor (quem vai ler)
 a criatividade
 o veículo de circulação do texto
 o assunto
 não tenho dificuldades

18. Um bom texto se caracteriza:

(pode marcar até duas alternativas)

- pelo assunto
 pela organização das ideias
 pela argumentação
 pela gramática
 pela criatividade
 pelo estilo do autor

- pela visão crítica do autor
 pela visão crítica do leitor
 pelo nível de conhecimento do leitor

19. Qual é sua matéria preferida na escola?

- Geografia
 Filosofia
 Matemática
 Artes
 História
 Gramática
 Química
 Biologia
 Produção textual
 Língua estrangeira
 Física
 Literatura
 Educação Física
 Sociologia

20. O que caracteriza um bom professor?

(pode marcar até três alternativas)

- Simpatia
 Formação
 Exigência
 Disciplina
 Didática
 Paciência
 Explicações fundamentadas
 Amizade
 Aulas planejadas
 Projetos com os alunos
 Inteligência
 Assiduidade
 Aulas dinâmicas

21. O que caracteriza uma boa escola?

(pode marcar até três alternativas)

- Ser pública
 Ser privada
 A infraestrutura (salas, biblioteca, auditório, refeitório, quadras, equipamentos, materiais diversos)
 A estrutura humana (professores, alunos, direção, assistentes, coordenadores, auxiliares)
 A comunidade escolar (escola + famílias)
 A formação dos professores
 Os índices do ENEM e do PAS
 A administração da escola
 Os professores
 Os alunos
 Os projetos da escola
 Os colegas da escola
 A localização

ANEXO E

**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Prezado/a colaborador/a,

Eu sou *Caroline Rodrigues Cardoso*, professora da Secretaria de Educação do DF e estudante da Universidade de Brasília, trabalhando sob orientação da *Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo* numa pesquisa de doutorado denominada *Práticas de letramento de professores do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal*.

Como parte da pesquisa que já vimos desenvolvendo desde setembro de 2009, gostaria que você escrevesse o seu memorial de leitor e escritor, considerando os fatos mais relevantes, ligados à escrita e à leitura, que contribuíram para sua formação profissional e pessoal. É um texto narrativo, em primeira pessoa, autobiográfico, portanto, porém sem pretensões terapêuticas, que busca contribuir para a reflexão acerca da história de sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Procure mostrar os fatos mais marcantes na sua trajetória de leitor e escritor, suas referências familiares e escolares, suas preferências, suas críticas, seu aprendizado, sua consciência do aprendizado, seu acesso ao mundo da cultura letrada, sua visão sobre ler e escrever, sua escolha profissional e sua visão do profissional que você é em relação ao ensino da leitura e da escrita aos seus alunos.

Peço, por gentileza, que devolva seu memorial anexado a esta folha preenchida e assinada a caneta.

() Autorizo a divulgação do meu memorial.

() Não autorizo a divulgação do meu memorial.

Data: ____/____/____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO F



Tópicos de entrevista 1 - sondagem

Qual seu nome?

Onde você nasceu?

Onde você mora? Como é sua casa? Há quanto tempo você mora nesse local?

Com quem você mora?

Como é seu bairro? Como é o centro da sua cidade? O que há de mais importante na sua cidade? Por quê?

Como são seus vizinhos? Eles são do tipo que falam com todo mundo?

Vocês são amigos? O que eles fazem (profissão)?

Dizem que ultimamente as pessoas se falam pouco, não conhecem os vizinhos e tal. Por que você acha que isso acontece?

Você os acha legais? Você gosta de conversar com eles?

Quem é seu herói/heroína?

Onde seus pais nasceram? O que seus pais fazem/faziam?

Por que eles se mudaram pra cá? Onde seus pais vivem hoje? E seus parentes? O que eles fazem (profissão)?

Seus pais lhe contavam/liam histórias? Você gostava? Por quê?

Você tem filhos/as? Você conta/lê histórias para eles?

Que momento foi mais marcante na sua vida de pai/mãe?

Que momento foi mais marcante na sua vida de filho/a?

Quantos anos você tem?

Qual seu grau de instrução?

Como foi sua vida escolar?

Como era sua escola? De que você mais gostava nela?

De que momento você mais gostava na sua infância quando estudava?

Onde você passava férias? De que você mais brincava?

Por que você escolheu ser professor/a?

Há quanto tempo você trabalha como professor/a? Você é professor/a de quê?

Há quanto tempo você se graduou? Onde você se graduou?

O que você diria que foi mais importante na sua formação profissional?

De que professor/a você guarda boas lembranças? Por quê?

De que professor/a você guarda lembranças ruins? Por quê?

O que mais tem valor para você nessa profissão?

Como você se relaciona no seu trabalho?

Você tem muitos colegas de trabalho?

Há algum colega de trabalho que você admire? Por quê?

Como é o seu local de trabalho? O que falta nele?

O que você diria que foi mais importante na sua profissão até hoje?

Você fala outras línguas além de português?

Você viaja muito? Para onde você gosta de ir? Por quê?

Como você escolhe os lugares para onde vai viajar?

Como você encontra endereços quando viaja?

Você gosta de ler? E de escrever?

Quem são seus melhores amigos? Por quê?

O que você faz para se divertir?

Se você precisasse resolver um problema de encanamento na sua casa, como você resolveria? Por quê?

Se você precisasse resolver um problema no seu carro, o que você faria? Por quê?

Se você precisasse fazer uma reclamação por escrito no PROCON, ou num tribunal, ou num banco, o que você faria? Por quê?

Se você precisasse resolver um problema financeiro, fazer cálculos de juros, negociar dívidas ou algo assim, como você faria? Por quê?

Se você precisasse enviar um memorando ou um ofício para alguém superior a você, ou que pode ajudá-lo/a a resolver um problema sério, ou para pedir algo muito difícil, ou a um político, o que você faria? Como você escreveria? Por quê?

Se você estivesse num país estrangeiro, não soubesse falar a língua de lá e precisasse pedir uma comida num restaurante, como você faria? Por quê?

Se um/a aluno/a pedisse sua ajuda para resolver um problema de ordem jurídica ou econômica, como você o orientaria? Por quê?

O que você diria dos políticos brasileiros? E dos brasileiros?

Você entende de economia quando ouve falar de todos aqueles índices da bolsa, e do dólar, e das altas taxas de juros nos noticiários?

O que você faz para se informar sobre os acontecimentos do cotidiano?

Você usa computador? Você gosta?

Você gosta de literatura? Você conhece grandes clássicos da literatura mundial?

Como você discutiria questões de sexualidade e racismo em suas aulas?

Como você planeja suas aulas? O que você julga mais importante a ser feito para que os alunos aprendam? Como são suas avaliações?

Você tem livros em casa? Quantos? De quê?

Se você tivesse de argumentar a respeito do machismo, como você faria?

O que você consideraria um bom argumento para convencer você de algo que você não concorda?

Você acredita em Deus? Você frequenta algum grupo religioso? Por quê?

Já lhe aconteceu algo que realmente o/a deixou com bastante medo? Como foi?

Qual é sua lembrança preferida de Natal?

Você conhece alguém famoso? Quem? O que você admira nessa pessoa?

Você toca algum instrumento musical?

Qual seria sua maior habilidade?

Você dirige? Como aprendeu a dirigir? Foi difícil? Por quê?

Você já viveu alguma experiência inesquecível? Qual? Por quê?

O que você pensa sobre a morte? O que você já leu a respeito? O que já ouviu falar a respeito?

Qual seu maior sonho?

Qual a história mais engraçada que já ouviu/leu?

O que você diria da juventude de hoje? E dos idosos?

Você tem medo de envelhecer? Por quê?

Como você escolhe as coisas a comprar no supermercado?

Se você tivesse de ensinar alguém a chegar até sua casa, como faria? Por quê?

Como você faz para encontrar a casa de alguém num lugar em que você nunca foi tendo apenas o endereço?

Você tem alguém trabalhando para você na sua casa? Qual o grau de instrução dessa pessoa? O que você diria se ela dissesse que quer estudar? Como você a instrui para os afazeres domésticos na sua casa, para ir ao supermercado?

Como você lida com o dinheiro? E com o consumo?