

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DAIANE DA COSTA BARBOSA

**PERCURSOS (DES) CONTINUADOS DE LEITURA NA ESCOLA: O PAPEL DO
DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM**

MACEIÓ
DEZEMBRO DE 2014

DAIANE DA COSTA BARBOSA

**PERCURSOS (DES) CONTINUADOS DE LEITURA NA ESCOLA: O PAPEL DO
DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro

**MACEIÓ
DEZEMBRO DE 2014**

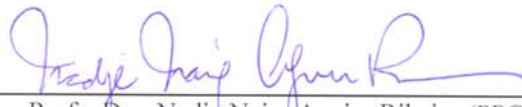
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Percursos (des) continuados de leitura na escola: o papel do diálogo como
instrumento mediador da aprendizagem

DAIANE DA COSTA BARBOSA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de dezembro de 2014.

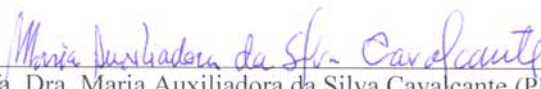
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por renovar meu ânimo sempre que as forças pareciam esgotar-se. A Ti, toda glória! A minha vida está guardada em Tuas mãos!

Ao marido, Elias, pelas inúmeras vezes que me apoiou, compreendeu, perdoou, tolerou e ajudou nos momentos mais críticos de produção do trabalho. Essa conquista é nossa, marido!

À família, (Mainha Iramir, Painho José Maria, irmãs Daniela, Daíse e Danúbia e cunhados Nelsinho e Miltinho) pelo apoio incondicional e amor que a tudo supre. Eu amo muito vocês!

À orientadora, por nunca desistir de mim e acreditar no meu potencial mesmo quando eu mesma não acreditei. Eu jamais poderei encontrar palavras que expressem minha gratidão, admiração e carinho por você!

Ao amigo Adailton Cortez, pela companhia sempre alegre desde o início dessa jornada, por todas as vezes em que você me motivou, me confrontou e me ajudou de tantas formas! Minha eterna gratidão!

Ao professor sujeito da pesquisa, meu amigo Maurício Belarmino, pela prontidão com a qual aceitou participar e apoiar o trabalho. À Escola Municipal de Ensino Fundamental Lagoa do Peri-Peri, aos diretores, funcionários, alunos e toda comunidade escolar que me recebeu calorosamente durante o período da pesquisa de campo. Obrigada, pessoal!

Aos amigos-irmãos, pelo imensurável incentivo, torcida, companhia, compreensão, fazendo com que esse momento não fosse tão pesaroso. Vocês foram essenciais nessa conquista! Que vivamos juntos muitos outros momentos especiais!

Aos professores do Programa (PPGE) pelos ensinamentos e momentos de aprendizado compartilhados e, em especial, ao professor Dr. Walter Matias em quem encontrei um ser humano singular, tanto na competência acadêmica quanto no modo humano de lidar e se relacionar no espaço acadêmico. Eu te respeito e te tenho em alta estima, querido professor!

Às duas secretárias de Educação do Município de Boca da Mata, que, na extrema falta de apoio e incentivo que demonstraram, me ensinaram a ser mais forte, mais determinada, mais guerreira. Obrigada por todos os “não” que as senhoras me deram, todas as desculpas mal elaboradas para tentar justificar os pedidos indeferidos de afastamento, todas as faltas descontadas por eu estar estudando ou em congressos. Vocês fizeram essa conquista ser ainda maior do que naturalmente já é!

Às escolas onde leciono (Escola Major José Tenório, Escola Joventino Pinto Dâmaso, além da Escola Tarcísio Soares Palmeira, que de modo inesperado surgiu em um momento bem difícil da pesquisa) onde eu pude encontrar pessoas, embora as mais prejudicadas com minhas ausências, demonstraram apoio e compreensão durante todo o processo. Eu jamais esquecerei as inúmeras vezes em que vocês me entenderam e se compadeceram das minhas lutas. Obrigada, pessoal!

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição 'sine qua non'¹ na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial das à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo.

E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

Geraldi (1997, p. 4-5).

¹ Ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O TRABALHO CIENTÍFICO NO UNIVERSO ESCOLAR: REFLEXÕES EM VIA DE MÃO DUPLA	16
2.1 Percurso metodológico: informações da pesquisa, escolhas e inflexões	17
2.2 A infraestrutura escolar e sua relação com o desempenho na aprendizagem ...	21
2.3 Características da escola: peculiaridades controversamente instigantes	23
2.4 Os sujeitos da pesquisa e os (des)encontros com a leitura	26
2.5 Os (des)encontros com a leitura na convivência familiar e na escola: dois pontos de partida, nenhum ponto de chegada	42
2.6 Um docente, um leitor e um desafio: ser mestre na atual realidade do ambiente escolar	46
3. AS VOZES NA SALA DE AULA: PERCURSOS (DES)CONTINUADOS DE LEITURA	48
3.1 A leitura de músicas e o frágil convite à dança: apatia no salão: o jogo de poder na interação verbal dos sujeitos de pesquisa	51
3.2 Entre a persistência do monólogo e as recomendações truncadas: leitura descontinuada do texto e sobre textos	56
3.3 Leitura como localização de informações explícitas: diálogo bem sucedido. A facilidade do jogo e a força da tradição	60
3.4 Entre a apreensão do óbvio e a relação do texto com o leitor. Percursos de leitura: alguns passos, outros tombos	62
3.5 Entre a fala e as ações com a linguagem: uma lacuna: a tradição versus o trabalho de reflexão	66
3.6 Relação entre texto e contexto social do aluno: diálogo bem sucedido: a relação entre o conhecimento prévio e o saber a ser construído	70
3.7 Entre as falas prontas e o estímulo ao diálogo	72
3.8 Leitura em voz alta: quando a avaliação entra em cena, o diálogo perde a voz: alguns passos para chegar a lugar nenhum	73
3.9 A pesquisa na escola, a pesquisa da escola e a relação com o texto: entre as informações a serem obtidas e o conhecimento a ser construído	76

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS Erro! Indicador não definido.

**Entre a inconsistência do posto e a dificuldade do desenho: novos velhos desafios Erro!
Indicador não definido.**

REFERÊNCIAS..... 84

ANEXOS..... 87

ANEXO A – Crônica inspiradora para a problematização da pesquisa 87

ANEXO B – Questionário dos alunos sujeitos da pesquisa 89

ANEXO C – Questionário do professor sujeito da pesquisa 93

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as práticas de leitura em sala de aula, tomando como unidade de análise o diálogo mediador, do ponto de vista pedagógico, como interação verbal para favorecer o envolvimento dos alunos com os mais diferentes tipos de textos e seu desenvolvimento leitor. Partindo da problematização “de que modo a prática pedagógica, tecida pelo diálogo, pode contribuir para a formação de leitores?”, a pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada num povoado da cidade de Boca da Mata, Alagoas, numa turma do 9º ano, envolvendo 41 sujeitos. Para tanto, foi adotada uma metodologia de abordagem quantiquantitativa, caracterizada como um estudo de caso. A pesquisa adota o método “paradigma indiciário” (GINZBURG, 2011), uma vez que as análises se fundamentam na especulação de detalhes (atitudes, falas, gestos, expressões faciais e corporais e todas as pistas da interação verbal entre os sujeitos), a fim de perceber a relação entre os percursos de ensino da leitura e a formação do leitor. Esse método se constitui numa orientação de pesquisa baseada na investigação dos pormenores, encarada como indícios, pistas, sinais ou sintomas. Ademais, consideramos o paradigma indiciário como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios. A fundamentação teórica baseou-se nos postulados de Bakhtin (2009) que compreende a interação verbal como realidade fundamental da língua. Para Bakhtin, a natureza da linguagem está nos princípios de **responsividade** e **dialogicidade**. Desse modo, entendemos que a leitura é uma atividade colaborativa de construção de sentidos. Assim, a escolha dos diálogos entre os sujeitos, ocorridos em sala de aula, justificou-se por ser um instante único de interação verbal, em que os sujeitos agem sobre/com o texto para construir a significação. Ao compreender a língua, e consequentemente seu ensino, na perspectiva de uma interação verbal, isso exige um outro modo de abordá-la em sala de aula. É na via tríplice da interação entre aluno-texto-professor que os sentidos são construídos e a formação leitora se estabelece. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se investir mais em momentos de interação entre os sujeitos nas atividades de leitura em sala de aula, uma vez que os passos alcançados por esse procedimento didático ainda são tímidos e sofrem a influência de um ensino cuja visão de linguagem é reducionista, fortemente vinculada a um ensino centrado na gramática. Acreditamos, então, no papel determinante do professor de Língua Portuguesa, do seu lugar de leitor, para mediar este processo de formação leitora, com um trabalho de ensino que contemple a natureza dialógica da língua e, sobretudo, que seja sensível às peculiaridades da língua desde a escolha de textos ao trabalho de leitura e construção da aprendizagem. Assim, o que se espera do trabalho de ensino da leitura é uma postura que reflita/aja/reaja sobre como diminuir a distância entre as práticas de leitura das situações de comunicação da sociedade letrada e o papel da escola diante dessa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Ensino. Leitura. Interação verbal.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the reading practices in the classroom, taking as unit of analysis the mediator dialogue, from a pedagogical point of view, as verbal interaction to better engage students with the most different types of texts and reader development. From the questioning "how the pedagogical practice, woven from the dialogue can contribute to the formation of readers?", the research has developed into a school of municipal public school, located in a village of the city of Boca da Mata, Alagoas, a class of 9th grade, involving 41 subjects. Therefore, a methodology for quantiquitative approach, characterized as a case study was adopted. It adopts the method "evidential paradigm" (GINZBURG, 2011), since the analyzes are based on the details of speculation (attitudes, speech, gestures, facial expressions and body and all tracks of verbal interaction between subjects), in order to understand the relationship between educational pathways of reading and the reader's training. This method is an orientation of research based on research of the details, seen as evidence, clues, signs or symptoms. Furthermore, we consider the evidential paradigm as a set of principles, theoretical and methodological procedures that guide the development of knowledge from the research and analysis of evidence. The theoretical framework was based on the postulates of Bakhtin (2009) comprising the verbal interaction as a fundamental reality of language. For Bakhtin, the nature of language is on the principles of responsiveness and dialogical. Thus, we understand that reading is a collaborative activity of construction of meaning. Thus, the choice of dialogue between subjects, occurring in the classroom, was justified by being a single moment of verbal interaction, in which the subjects act on / with the text to build meaning. By understanding the language, and consequently how to teach it, in view of a verbal interaction, it requires another way to approach it in the classroom. It is in the triple via the interaction between student, teacher and text that the senses are built and the reader training is established. The survey results point to the need to invest more in moments of interaction between subjects with reading in the classroom, since the steps achieved by this teaching procedure is still slow and suffer the influence of a school whose vision of language is reductionist, strongly linked to a kind of teaching centered on just grammar points. We believe, then, the decisive role of the teacher of Portuguese Language, at his the place as a reader, to mediate this process of reading formation, with a teaching job covering the dialogic nature of language and, above all, to be sensitive to language peculiarities since the choice of texts to read work and construction of learning. So, what is expected of reading instruction work is an attitude that reflects / acts / reacts on decreasing the distance between the reading practices of communication situations of literate society and the role of school in this reality.

KEYWORDS: Dialogue. Teaching. Reading. Verbal interaction.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é, geralmente, concebida como assimilação de informações. Isso, provavelmente, se dá pelo fato de o aluno ou qualquer pessoa ser levada a ler somente em situações em que precise aprender algum conteúdo e/ou pesquisar alguma informação. A atitude dos alunos diante de textos levados para a sala de aula, quase sempre escolhidos pelo professor, confirma justamente essa limitação na leitura, através de uma postura de passividade e distanciamento diante do texto que lhe é apresentado.

A leitura na escola tem conservado essa concepção reducionista de texto. Certamente, por uma série de fatores de natureza diversa, as práticas pedagógicas sobre o ensino de leitura pouco têm avançado no que diz respeito às contribuições científicas nessa temática. Sabe-se, contudo, que esse é um problema que permeia toda a história da Educação no Brasil: os movimentos de renovação de ensino pouco conseguiram intervir na escola, de modo a promover uma mudança escolar significativa, em termos práticos.

Um certo modo de ensinar a leitura na escola, baseado numa metodologia de mera memorização de textos e apreensão de informações enraizou-se culturalmente e, nesse nível, a teoria, em geral, parece não conseguir intervir. Seu trabalho alcança o nível da compreensão da realidade, detém-se em enxergar suas potencialidades e, a partir dessa visão, dar a sua contribuição para essa prática (NOBRE, 2004). Assim sendo, enquanto educadores, é preciso defender e propagar a ideia de que a concepção de leitura como assimilação é apenas uma fatia dentro do grande leque de possibilidades que a leitura nos propõe. Ela tem sua utilidade na leitura de gêneros textuais que demandem uma leitura para obtenção de informações como manuais de instrução, receitas, bulas de remédio, enfim, em situações em que precisamos apreender uma informação para um determinado fim. Há, contudo, um imenso horizonte a ser descoberto pelo indivíduo no processo de ler.

É preciso considerar o fato de que a leitura é produzida em condições determinadas. Os sentidos dependem das condições de produção em que se realizam. Assim, o texto não deve ser tomado como produto acabado, mas deve-se levar em conta o processo de sua produção. A leitura não deve estar limitada a um processo passivo de recepção de informações, mas é preciso entender que ela se constitui na interação texto/leitor, numa construção ativa. “A questão da compreensão não é só do nível da informação. Faz entrar o processo de interação, a ideologia” (ORLANDI, 1987, p.185).

Nesse sentido, os escritos de Bakhtin têm norteado reflexões pertinentes no que se refere à concepção de língua a aos aspectos constituintes do processo de interação verbal. Essas reflexões conduzem a uma compreensão das práticas de ensino de língua, bem como das concepções que a elas subjazem. Em seus postulados, especialmente no clássico *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), vemos a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem, ou seja, a linguagem é desde sempre dialógica, pois é sempre um enunciado de alguém para alguém. Bakhtin afirma que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009 p.127).

Nesse sentido, consideramos também as afirmações de Saviani, cujos registros apontam para o entendimento de uma pedagogia, a partir das décadas 70 a 90, em que o ponto de partida é a prática social, isto é, as bases da prática educativa fundamentam-se na formação social do indivíduo, visando seu desenvolvimento na/para as relações sociais. Vejamos como o autor descreve esse novo modo de ser das concepções pedagógicas:

A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 26).

Desse modo, a discussão a que este trabalho se propõe gira em torno de alguns termos que se constituem como palavras-chave, a saber: **texto, leitura, mediação, interação verbal, diálogo**, compreendendo docentes e discentes como sujeitos marcados sócio-historicamente, cujas ações com a linguagem são potencialmente promotoras de autonomia nas relações sociais de uma sociedade letrada.

Os diálogos mantidos entre professor e alunos durante as aulas de Língua Portuguesa foram tomados como unidade de análise, procurando compreender como eles se estabelecem, quais são as características mais recorrentes e/ou marcantes do trabalho de mediação da leitura através de variados textos, com diferentes linguagens – que implica também em diferentes vozes ressoando sobre o(s) sentido(s).

Esses dados são discutidos tendo como foco o trabalho de leitura na sala de aula, buscando identificar e refletir sobre o trabalho de mediação da leitura e o papel do diálogo na formação leitora dos sujeitos. Segundo Larrosa (2003), a leitura é uma congregação de leitores e, por isso, a formação leitora se dá no ato de congregar com o texto, reunir-se e interagir com ele.

Assim, o modo de conduzir a aula de leitura revela uma escolha diante das concepções de linguagem subjacentes no âmbito escolar. Geraldi afirma que as práticas de ensino, desde a escolha do conteúdo a ser ensinado, a metodologia, o material didático, até a postura adotada em sala de aula, o modo de lidar com os discentes, enfim, todos esses aspectos perpassam uma escolha política, que “envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” (GERALDI, 2001, p. 40).

Esse autor afirma que há três grandes perspectivas teóricas subjacentes ao ensino de língua materna no país ao longo da história: a que considera a linguagem como expressão do pensamento; a que concebe a linguagem como instrumento de comunicação; e a que defende a linguagem como uma forma de interação. Essas perspectivas teóricas correspondem, respectivamente, aos estudos linguísticos sobre gramática tradicional, estruturalismo e linguística da enunciação.

A explanação que delineamos aqui, porém, não tem a pretensão de fechar a discussão num exercício de associação (concepção/procedimento didático), mas ela nos ajuda a compreender como as concepções perpassam o trabalho de ensino, deixando marcas permanentes na relação dos sujeitos com a linguagem e com o mundo que os cerca e interferindo na formação leitora dos sujeitos de aprendizagem.

Neste sentido, o *corpus* foi constituído por trechos de diálogos estabelecidos em sala de aula no momento da aula de leitura de textos. A escolha dos diálogos entre os sujeitos justificou-se por ser um instante único de interação verbal, em que os sujeitos agem sobre/com o texto para construir a significação. Ao compreender a língua, e conseqüentemente seu ensino, na perspectiva de uma interação verbal, isso exige um outro modo de abordá-la em sala de aula.

Partimos, então, da problematização “de que modo a prática pedagógica, tecida pelo diálogo, pode contribuir para a formação de leitores?”. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada num povoado da cidade de Boca da Mata, Alagoas, numa turma do 9º ano, envolvendo 41 sujeitos. Para tanto, foi adotada uma metodologia de abordagem quantiquantitativa, caracterizada como um estudo de caso. A fundamentação teórica baseou-se nos postulados de Bakhtin (2009) que compreende a

Interação verbal como realidade fundamental da língua. Para Bakhtin, a natureza da linguagem está nos princípios de **responsividade** e **dialogicidade**. Desse modo, entendemos que a leitura é uma atividade colaborativa de construção de sentidos. É na via tríplice entre aluno-texto-professor que os sentidos são construídos e a formação leitora se estabelece.

Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados um equipamento eletrônico do tipo MP4 player, reproduzidor de músicas com uma função de gravador de áudio, através do qual gravamos os diálogos desenvolvidos pelos sujeitos na sala de aula. Foram sete momentos de observação, totalizando num período de quase dois meses, em foi possível colher muitos dados de análise, uma vez que, dos trechos analisados, há um universo de fala bem maior, que foi arquivado e encontra-se disponível para consulta e possíveis pesquisas futuras.

Foi utilizado, também, um questionário de múltipla escolha a fim de colher informações sobre as características referentes às condições socioeconômicas e práticas de leitura no ambiente familiar, além de um breve histórico sobre a vida escolar dos sujeitos da pesquisa. Todas essas informações mostraram-se relevantes para a pesquisa, uma vez que permitiu-nos traçar um perfil dos sujeitos nela envolvidos e entender de que lugar social partiram as falas dos diálogos coletados na sala de aula.

A pesquisa adota o método “paradigma indiciário” (Ginzburg, 2011), uma vez que as análises se fundamentam na especulação de atitudes, falas, gestos, expressões faciais e corporais, e todas as pistas da interação verbal entre os sujeitos, a fim de perceber a relação entre os percursos de ensino da leitura e a formação do leitor. Esse método se constitui numa orientação de pesquisa baseada na investigação dos detalhes, encarada como indícios, pistas, sinais ou sintomas. O método indiciário constitui o uso do indiciarismo como ferramenta de pesquisa. Ademais, consideramos o paradigma indiciário como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro consta desta Introdução, em que apresentamos o trabalho, fazendo breves considerações sobre cada etapa. No segundo capítulo, delineamos a metodologia adotada para a pesquisa, justificamos as escolhas metodológicas, descrevemos o campo de estudo - a escola - e traçamos um perfil para os sujeitos envolvidos - alunos e professor. É um capítulo fundamental para situar o leitor quanto ao universo da pesquisa e as peculiaridades do cotidiano escolar. Essas informações metodológicas corroboram, ainda, para traçar algumas considerações pertinentes para a pesquisa, constantes no último item deste capítulo.

No terceiro capítulo debruçamo-nos em analisar alguns trechos retirados dos diálogos dos sujeitos durante o momento da aula de leitura. Cada item corresponde a um trecho de análise e os títulos foram pensados na tentativa de resumir, sugestivamente, o cerne da análise. Procuramos estabelecer uma relação entre as análises desenvolvidas neste capítulo e os aportes teóricos que sustentam todo o trabalho. Desse modo, ao passo em que analisamos os trechos de fala, desenvolvemos também a parte teórica do trabalho, sustentadas pelos autores já mencionados anteriormente.

No quarto capítulo constam as considerações finais, em que fazemos alguns apontamentos sobre os resultados da pesquisa e de todo o percurso do trabalho, de modo a fechar, ou pelo menos, entender melhor, algumas problemáticas discutidas ao longo do processo investigativo.

Este trabalho objetiva, assim, contribuir para uma reflexão sobre as práticas de ensino de leitura na escola, em que a teoria aparece não apenas para compreender a prática, uma vez que há um vasto campo de contribuições nessa perspectiva, mas agir sobre ela, promovendo um estreitamento entre esses dois polos sempre tão estanques.

Sabemos, contudo, que as práticas escolares não dependem exclusivamente de uma melhor relação com as contribuições teóricas. É certo que há um sem número de obstáculos que confrontam todos os dias a profissão docente e o trabalho de ensino. Problemas complexos e de difíceis resoluções, pois são impostos por uma sociedade hierarquizada, cujas relações de poder definem o modo das relações sociais. Entretanto, pensamos que a educação é o espaço privilegiado para a promoção da conscientização crítica, da reflexão, da mobilização, enfim, de ações que impulsionem o desenvolvimento social como um todo. Precisamos, pois, continuar persistindo nessa perspectiva.

2 O TRABALHO CIENTÍFICO NO UNIVERSO ESCOLAR: REFLEXÕES EM VIA DE MÃO DUPLA

Enquanto professora de língua materna, tenho vivido situações no trabalho do ensino da língua que provocam indagações, reflexões e inquietações. A título de exemplificação, leia-se uma situação específica, bastante significativa, uma vez que pôs em cheque a relação tão tênua entre teoria e prática, vivenciada por mim logo após a conclusão da graduação em Letras, em 2008.

Explico-me. Durante uma aula de Português, ministrada por mim no 8º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública no interior de Alagoas, escrevi no quadro negro a crônica intitulada “O homem trocado²”. É uma crônica de autoria de Luiz Fernando Veríssimo. Solicitei que os alunos realizassem uma leitura silenciosa. Em virtude de essa crônica apresentar um final inesperado, aproximando-se do cômico, aguardei, com expectativa, que os alunos dessem risadas ao final da leitura. Entretanto, eles concluíram a leitura e não tiveram a reação por mim esperada. Alguns até expressaram que não entenderam do que se tratava a crônica. E, para a minha perplexidade, a maioria permaneceu calada.

Essa cena ainda ocorre inúmeras vezes no cotidiano das escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. Ela reflete uma situação problemática sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola. Diante disso, muitos estudiosos da linguagem e educação têm realizado inúmeras pesquisas que desencadearam em importantes contribuições teóricas sobre o tema.

No entanto, apesar das inúmeras e incontestáveis contribuições, o fenômeno da incompreensão leitora ainda persiste no cotidiano escolar. É interessante que se contemple a relação entre esses aportes teóricos e o trabalho de ensino. De igual modo, é interessante que se investigue o trabalho de ensino da leitura, que procedimentos didáticos são utilizados e que concepções de língua estão por eles atravessados. Além disso, é preciso investigar de que modo e em que medida o conhecimento científico produzido sobre a temática se relaciona com o profissional docente, o trabalho de ensino e a comunidade escolar.

A presente pesquisa parte do princípio de que o processo de leitura e compreensão de textos é bastante complexo, uma vez que envolve aspectos de diferentes naturezas: sócio-cognitivas, históricas, culturais, econômicas etc. Pretendemos, assim, contribuir para uma explicitação desse fenômeno e compreensão desse processo a partir do contexto escolar de ensino dessa habilidade. Os aportes teóricos que sustentam e conduzem este estudo são

² Anexo A.

advindos de uma perspectiva que contempla a natureza sócio-discursiva dos processos que constituem a linguagem, como postula os escritos bakhtinianos.

Entretanto, este trabalho não pretende prender-se a uma reflexão teórica baseada na produção científica existente sobre a temática da leitura, uma vez que já temos um número de contribuições bastante vasto nesse aspecto. Observa-se a necessidade de investigações que tentem explicitar os fatores que promovem a proficiência em leitura e sua relação com os aspectos próprios do ambiente escolar e da situação de ensino, de modo a verificar se eles se constituem em obstáculos e impedem que o aluno se torne um leitor proficiente. Desse modo, nosso foco reside em refletir sobre o trabalho de ensino da leitura, e de que modo a produção científica se evidencia no cotidiano escolar, interferindo no trabalho docente e na formação leitora dos sujeitos da pesquisa, através de aulas de ensino da leitura.

2.1 Percorso metodológico: informações da pesquisa, escolhas e inflexões

O presente trabalho configura-se numa pesquisa quantiqualitativa do tipo estudo de caso, realizada numa escola rural municipal no ano de 2012, com uma turma de 40 alunos de 9º ano, turno vespertino. Assim a consideramos uma vez que alguns dados quantitativos gerados através de questionários serviram de base para a caracterização dos sujeitos de pesquisa e, conseqüentemente, contribuíram para todo o processo de investigação, ainda que nosso problema de pesquisa, isto é, o diálogo enquanto instrumento de mediação e promoção da formação leitora, seja, de fato, analisado com os dados colhidos (trechos de fala/conversação) em áudio durante as aulas de leitura. Procura-se, através da observação da interação na aula de leitura, identificar os caminhos percorridos pelos sujeitos (professor e alunos) em direção à promoção e desenvolvimento da competência leitora. Objetiva-se investigar o ensino da leitura na escola procurando verificar como tem se configurado as atividades que visam o desenvolvimento da habilidade leitora, de que modo e até que ponto o professor planeja e controla esse processo e quais as (re)ações dos alunos diante de desse tipo de atividade.

Esta pesquisa desenvolve-se numa via tríplice em que a leitura na escola se configura: procedimentos de ensino da leitura, perfil docente e perfil discente. Esses três elementos são tratados tomando como dado de análise a interação verbal ocorrida entre os sujeitos (professor e alunos). É através dos diálogos (vozes em interação, vozes negligenciadas, vozes que repetem e reforçam aquilo que se pensou estar rompendo, etc.), gestos, atos e reações da

interação entre eles que essa investigação se desenvolve, com vistas a explicitar os aspectos envolvidos na formação do leitor maduro no ambiente escolar.

Observamos, também, o perfil do docente, no sentido de entender de que modo a formação que ele tem, a experiência de ensino e/ou suas experiências pessoais de leitura constituem aspectos relevantes que se refletem em suas práticas de ensino e o habilitam a desenvolver uma prática metodológica que contribua para a aquisição da competência leitora pelos alunos.

Verificamos, ainda, o perfil dos alunos para compreender de que modo os aspectos histórico-culturais, socioeconômicos e todos os entornos da comunidade em que vivem contribuem para a aquisição da competência leitora. Observaremos como eles reagem nas aulas de leitura, sua relação com o texto, com o professor, com o ambiente escolar.

Desse modo, com vistas a traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, montamos um questionário³ (um para os sujeitos alunos e um para o professor) e solicitamos que eles os respondessem. As perguntas nele constantes buscaram coletar informações de diversos aspectos da vida dos sujeitos, desde questões sobre a condição socioeconômica, histórico escolar até práticas de leitura na família. A escolha pela coleta de informações desses aspectos se justifica uma vez que são fatores relacionados ao sucesso escolar do estudante, conforme veremos com os autores da área.

Entendemos, assim, que o sucesso escolar do aluno está estritamente ligado a sua competência leitora, uma vez que a habilidade em leitura promove aprendizagem nas demais disciplinas do currículo escolar. Portanto, ao investigar os aspectos referentes ao sucesso do aluno, estamos, conseqüentemente, verificando o nível de competência leitora desses sujeitos e, sobretudo, buscando compreender a sua relação com a leitura nos diversos contextos de sua vivência.

A escolha dos diálogos como dados de análise justifica-se pelo fato de que a interação verbal é a “realidade fundamental da língua”, como postula Bakhtin (2009, p. 127). Entendemos que o ato de ler é um processo ativo e colaborativo de construção de sentidos, através da interação que o leitor realiza com o texto. Desse modo, o diálogo que se estabelece na sala de aula, na aula de leitura é um momento singular de construção de sentidos e desenvolvimento da capacidade leitora. A discussão sobre o texto, o diálogo que se estabelece nesse instante é crucial para a formação do leitor.

³ Anexos B e C para os questionários do aluno e professor, respectivamente.

Se, ao término da leitura de um texto, o professor procede com exercícios gramaticais, usando o texto apenas como “pretexto”, a aprendizagem da leitura é nula, uma vez que não há interação entre o leitor e o texto. Por outro lado, se ele instiga o aluno a comentar, expressando suas impressões sobre o texto está viabilizando a interação dele com o texto, promovendo a habilidade leitora. Essa perspectiva de trabalho com o texto se fundamenta numa concepção sócio-discursiva de linguagem, que considera que o movimento de desenvolvimento da linguagem parte do exterior, de natureza social, para o interior, capacidades mentais, conforme postula Bakhtin:

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN 2009, p. 116).

O autor defende que é na exterioridade, natureza social da situação, que ocorre o desenvolvimento da atividade mental. Desse modo, pensamos que o diálogo dos sujeitos na aula de leitura é o momento privilegiado de desenvolvimento da linguagem para/no indivíduo. Assim, partindo desse princípio, elegemos como dado de análise para esta pesquisa os diálogos que se estabelecem na aula de leitura, investigando, desse modo, como essas falas promovem ou não a formação leitora.

Os alunos sujeitos da pesquisa cursam o nono ano do Ensino Fundamental. A razão da escolha por esse nível de ensino justifica-se pelo fato de que o nono ano do Ensino Fundamental é um nível de transição, é o momento em que o sujeito completa a etapa que, como o próprio nome sugere, se refere ao ensino escolar fundamental, elementar para a sua vida. A presente pesquisa, ao investigar sobre o ensino de leitura na escola, busca também verificar a habilidade leitora desses sujeitos que, supostamente, completam a etapa escolar fundamental para o exercício de sua cidadania e convivência em sua comunidade.

Foram observadas quatorze aulas de Língua Portuguesa, especificamente aulas de leitura, em sete momentos, uma vez que as aulas eram geminadas, durante o período de quase dois meses, numa escola da zona rural, Escola Municipal Lagoa do Peri-Peri, na cidade de Boca da Mata, Alagoas.

Entretanto, sabemos que a escola pública como campo de pesquisa traz implicações nem sempre previstas no percurso metodológico traçado. Vejamos o que Esteban afirma sobre esse tópico:

Eleger a escola pública como campo de pesquisa no cotidiano traz especificidades que me parecem tornar ainda mais difícil o processo de investigação. A escola pública, que em muitos momentos se apresenta como um conjunto de cacos fragilmente colados e a duras penas mantidos de pé, é a própria teoria do caos em realização: os acontecimentos têm uma simultaneidade espantosa e frequentemente as emergências são estão deslocadas do tempo e espaço em que deveriam ocorrer. Os sujeitos da pesquisa, teimosos, não se deixam traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo seus próprios percursos: ignoram os roteiros cuidadosamente fixados pela pesquisadora e as previsões que solidariamente alicerçam os projetos de pesquisa, além de desconsiderarem até mesmo nossos acordos – faltam exatamente no dia da nossa ida à escola, falam de tudo menos daquilo que queremos saber, agem exatamente no sentido que a teoria em que nos fundamentamos critica. (ESTEBAN, 2003, p. 130-131).

Essa descrição da instituição escolar pública nos é confirmada no trabalho de campo, gerando uma sensação que circula entre desamparo e desespero. A infraestrutura, como veremos, é precária, o que inviabiliza diversas atividades de promoção da aprendizagem para a comunidade escolar. As deficiências mais gritantes são resolvidas com ações de improviso, deixando sempre para depois uma resolução definitiva. Porém, o que mais gerou preocupação foi o fato de os alunos não dialogarem (ou dialogarem muito pouco) com o professor durante as aulas de leitura, uma vez que o *corpus* da pesquisa constitui as falas dos sujeitos na interação em sala de aula.

Essa situação exigiu uma inflexão no modo de produção das análises. Utilizamos as falas dos alunos de acordo com a ocorrência e, como foram insuficientes, buscamos na fala do professor os possíveis dizeres que os alunos falaram ou, pelo menos, os que, na perspectiva do docente, referem-se ao discurso do aluno. Entendemos que o diálogo entre sujeitos é marcado pela responsividade própria da linguagem e que, à palavra do eu há uma contrapalavra do tu, de modo que a interação se constitui nesse movimento de resposta à fala do outro, ou àquilo que supomos ser a fala do outro. Assim, baseadas nesse princípio, é que buscamos resgatar a fala do aluno a partir dos dizeres do professor. Vejamos a explicitação feita por Bakhtin a respeito desse movimento da enunciação:

Assim, a cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. No verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não esta na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Desse modo, essa inflexão trouxe também um aspecto positivo para a pesquisa, uma vez que direcionou o nosso olhar para a visão que o professor tem dos sujeitos com quem se relaciona na situação de aprendizagem.

A pesquisa adota o método “paradigma indiciário” (GINZBURG, 2011), uma vez que as análises se fundamentam na especulação de atitudes, falas, gestos, expressões faciais e corporais, e todas as pistas da interação verbal entre os sujeitos, a fim de perceber a relação entre os percursos de ensino da leitura e a formação do leitor.

Esse método se constitui numa orientação de pesquisa baseada na investigação dos detalhes, encarada como indícios, pistas, sinais ou sintomas. O método indiciário constitui o uso do indiciarismo como ferramenta de pesquisa. Ademais, consideramos o paradigma indiciário como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios.

A presente pesquisa é predominantemente prática-metodológica, entendendo-se, com isso, que ela pretende discutir as metodologias, ou procedimentos didáticos do ensino da leitura, visando a uma compreensão desses modos de ensinar leitura. Propõe-se a uma reflexão que contemple as concepções de língua que permeiam essas práticas e de que modo elas interferem na formação leitora, contribuindo, assim, com apontamentos que direcionem os modos de ensinar leitura na escola.

2.2 A infraestrutura escolar e sua relação com o desempenho na aprendizagem

A escola em que desenvolvemos a pesquisa localiza-se na zona rural da cidade de Boca da Mata, Alagoas. A escolha por uma escola de localização rural deve-se ao fato de que esta escola, em especial, possui uma média no IDEB⁴ igual ou superior a algumas escolas urbanas da mesma cidade no ano de 2011.

Desperta a atenção o fato de uma escola localizada a quase dez quilômetros do centro urbano, cuja comunidade, como veremos a seguir, é formada, em sua maioria, por trabalhadores rurais ou pessoas envolvidas com o trabalho rural, com baixos níveis de escolarização, alcance uma nota igual e, em alguns casos, até superior às escolas urbanas. Não

⁴ A Escola em questão atingiu a nota de 3.8 em 2011 no IDEB. As escolas urbanas atingiram uma média de 3,5 e houve uma (Escola Municipal Major José Tenório de Albuquerque Lins) que alcançou apenas 2.0 no Índice. Esses números referem-se à nota geral obtida pela escola no IDEB, considerando os níveis de ensino que ela possui.

queremos dizer, com isso, que os alunos advindos da zona rural devam apresentar índices de aprendizagem inferior aos dos centros urbanos. Defendemos a posição de que eles são aprendizes em potencial tanto quanto aqueles. Mas as condições socioeconômicas, conforme veremos, é um fator preponderante para o sucesso escolar do indivíduo. Assim, a escolha da escola se justifica pelo destaque alcançado na avaliação externa, a despeito dos desafios peculiares de seu perfil institucional.

Desse modo, com o intuito de elucidar, ainda que de modo breve, a relação das características físicas do ambiente de ensino com a eficácia da aprendizagem, recorreremos a alguns autores cujas pesquisas na área da Educação são fundamentadas nas ciências econômicas, uma vez que a natureza dos dados de análises é numérica. Essas pesquisas⁵ investigam a relação entre a infraestrutura escolar e a qualidade do ensino, buscando compreender em que medida e de que maneira as condições materiais impactam o desempenho escolar. Observa-se, que há aspectos da infraestrutura que são diretamente ligados ao processo de ensino e contribuem para sua melhoria, como salas de aula interativas, biblioteca vasta e acessível. Há outros que, embora não estejam intrinsecamente relacionados ao ensino, configuram elementos essenciais como habitação, higiene e conforto do indivíduo, viabilizando e estimulando o aprendizado, além de favorecer as relações humanas. De modo geral, esses autores concordam que os fatores que determinam o desempenho escolar pertencem a quatro grandes categorias: os associados à estrutura escolar, à família, aos projetos pedagógicos e àqueles relacionados ao próprio aluno.

Nesse sentido, os pesquisadores Soares, Razo e Fariñas (2006) incluem a infraestrutura como fator importante para explicar os baixos resultados da educação na área rural. De fato, um país cujo sistema educacional não é equitativo, como o Brasil, essas diferenças são ainda mais notórias. As disparidades existentes as regiões do país, somadas às que configuram entre as redes de ensino (estadual e municipal) atestam que o contexto da infraestrutura é um fator determinante para a qualidade do ensino. Exemplifiquemos, dentre tantos dados possíveis, o trabalho de Laros, Marciano e Andrade (2012), em que concluem que a desigualdade entre regiões do Brasil, em relação ao desempenho médio das escolas em Língua Portuguesa, é fortemente relacionada com o nível socioeconômico dos alunos e das escolas.

⁵ SOARES NETO, Joaquim José, RIBEIRO DE JESUS, Girlene, KARINO, Camila Akemi, ANDRADE, Dalton Francisco (2013); ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. (2002); SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. (2005), FLETCHER (1998), dentre outros.

Segundo Soares Neto et al. (2013), baseados no Censo Escolar 2011 e considerando uma amostra de quase 200.000 escolas, mais de 44% das escolas brasileiras de Educação Básica ainda apresentam uma infraestrutura escolar elementar, apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha e somente 0.6% apresentam uma infraestrutura considerada avançada. Observou-se que é basicamente entre as escolas urbanas e rurais que essa dicotomia (infraestrutura elementar versus avançada) se acentua.

Contudo, sem a pretensão de esperar resultados parecidos, a presente pesquisa busca descrever as características do ambiente escolar uma vez que entendemos que é fundamental apresentar ao leitor o contexto em que a pesquisa foi realizada e, ponderar, ainda que minimamente, a influência desse ambiente no desempenho e sucesso da aprendizagem.

2.3 Características da escola: peculiaridades controversamente instigantes

A pesquisa desenvolve-se num ambiente escolar rural, em Boca da Mata, município que oferece 11 escolas (4 creches, 4 escolas urbanas e 3 escolas rurais) à população local. A cidade fica localizada na zona da mata, a 72 quilômetros da capital alagoana. Ela recebeu esse nome devido às primeiras residências construídas na entrada de uma grande mata, estendida rumo a Atalaia. As terras ofereciam condições para a implantação de sítios e fazendas, que desenvolviam as lavouras e a criação de gado. Emancipada em 1958, de São Miguel dos Campos, Boca da Mata tem uma extensão territorial de 186,529 km², cercada de serras. Dentre as principais atrações turísticas, a cidade destaca-se por seu rico artesanato, com ênfase nas esculturas de madeira do artista plástico senhor Manoel da Marinheira, cujo legado já alcançou reconhecimento nacional e internacional⁶.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Lagoa do Peri-Peri foi fundada em 1978, de acordo com o Regimento Escolar, documento até então não concluído. A escola recebe o nome do lugar onde se localiza. O distrito Lagoa do Peri-Peri fica a quase dez quilômetros da cidade. O documento em construção menciona ainda que a região rural recebeu esse nome em virtude de uma lagoa que, em suas margens abrigava grande quantidade de capim, cujas folhas e colmos eram utilizados na fabricação de esteiras. Essa planta também era conhecida como capim-de-esteira, peiperiaçu pipiri e tabira.

⁶ As informações aqui contidas podem ser encontradas no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; outras, porém, são colhidas entre a própria comunidade da região, sem que se recorra a registros documentais.

A referida escola atende, atualmente, 1.100 alunos, distribuídos entre a comunidade local e residentes de fazendas circunvizinhas. Oferece os seguintes níveis de ensino: oito (08) turmas de Educação Infantil, dezessete (17) turmas de Ensino Fundamental I e onze (11) turmas de Ensino Fundamental II. É composta por quinze (15) salas de aula, uma (1) sala de direção, uma (1) sala de coordenação, uma (1) sala de funcionários, uma (1) secretaria, uma (1) biblioteca, uma (1) sala multifuncional (para atendimento de alunos com necessidades especiais), um (1) almoxarifado, dois (2) depósitos, uma (1) cozinha, cinco (5) banheiros (3 para alunos, 2 para funcionários). Havia um (1) laboratório de informática, mas foi desativado. Segundo a gestão, esse espaço consistia em um telecentro comunitário, cuja responsabilidade não era da escola.

Dentre as características físicas observadas nessa escola, destaca-se a existência de lousas digitais com sistema de som integrado nas salas de aula. Esse elemento configura uma realidade diferente do perfil de escola rural normalmente observado.

Observa-se, assim, que o contato com a lousa digital em sala de aula é desmembrado de qualquer outro contato com essa tecnologia na escola. O letramento digital que é iniciado na sala não é um processo que tenha continuidade nos outros espaços escolares, de modo que ele não se consolida.

Outro elemento que desperta atenção é a biblioteca escolar. Foi observado que esse espaço chamado “biblioteca” pelo gestor escolar é, na verdade, uma pequena sala com algumas estantes encostadas à parede. O acervo é pequeno, mal conservado. Não há serviço de empréstimo de livros nem espaços suficientes e adequados para a leitura.

É, no mínimo, questionável a concepção de biblioteca que se tem nessa comunidade escolar. A biblioteca escolar configura-se como local privilegiado para a aprendizagem, uma vez que esse é o espaço em que será oferecida ao aluno a oportunidade de desenvolver hábitos de leitura (escolares ou de lazer) e de se construir como sujeito leitor autônomo. Acrescente-se, também, o fato de que a escola precisa, portanto, além de garantir a existência desse espaço, estimular os alunos a frequentar a biblioteca e utilizar os recursos lá disponíveis. Ou seja, é preciso que a gestão escolar perceba esse espaço como um ambiente importante para o sucesso escolar. É nesse espaço que o aluno vivencia experiências de práticas de letramento que influenciarão e contribuirão para o seu desenvolvimento enquanto sujeito sócio-histórico, capaz de se perceber, agir e interagir diante das mais diversas situações da vida cotidiana. Pois sabemos que acesso ao conhecimento, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, constitui uma ferramenta básica para a inserção do indivíduo numa sociedade letrada.

No que se refere aos recursos materiais escolares, a escola conta com (3) máquinas copiadoras - apenas (2) ativas - (3) impressoras, (7) computadores para uso administrativo, Internet (apenas para funcionários, uma vez que os alunos não têm acesso a computador), Aparelho de DVD, (15) lousas digitais - uma em cada sala de aula, junto com sistema de som integrado.

Dentre as 11 escolas do município de Boca da Mata, apenas 4 têm lousas digitais com sistema de som nas salas de aula (3 escolas urbanas e 1 rural). As lousas foram implantadas em 2011. Esse fato traz um grande diferencial para o trabalho de ensino e, conseqüentemente, para a qualidade deste. Sobre a implantação desse recurso, é preciso, porém, ponderar, ao menos, duas considerações: capacitação docente para utilização do recurso digital e manutenção regular dos equipamentos. Observa-se, três anos após esse investimento, que a capacitação não foi realizada entre todos os professores da rede de ensino e a manutenção das lousas foi descontinuada. Um investimento significativo tem sido desperdiçado e a qualidade do ensino, comprometida.

É interessante notar, porém, que a Escola de zona rural Lagoa do Peri-Peri passou por um processo de modernização notório, através da implantação das lousas digitais, de igual modo às escolas urbanas que também foram contempladas. Observa-se, aqui, uma mudança significativa no tratamento dado às escolas, através do suporte pedagógico igualitário nos dois perfis de escola.

Um fato pertinente é observado quando vemos as notas do IDEB 2011⁷, considerando, desta vez, apenas o nível de ensino foco da pesquisa, ou seja, de 6º ao 9º ano. A Escola Lagoa do Peri-Peri tem nota 1.9, enquanto que duas escolas urbanas conseguiram 2.0 e 2.6 no Índice. A Escola Lagoa do Peri-Peri tem nota extremamente próxima da primeira escola urbana citada. Isso mostra que, em Boca da Mata, a disparidade entre escola rural e escola urbana sugere uma configuração diferente. Principalmente se considerarmos que nos dois outros aspectos do desempenho escolar (estrutura familiar e características próprias ao aluno), a escola da zona rural sofre, naturalmente, um declínio. Nosso interesse pela escola do Peri-Peri torna-se cada vez maior quando notamos essa aparente fuga à regra.

Em contrapartida, considerando os demais aspectos da infraestrutura escolar, foi observado sinais de desgastes causados pela ação do tempo e também pela falta de manutenção. Móveis quebrados e defeituosos, paredes sujas, banheiros com problemas hidráulicos, vasos sanitários e pias defeituosas, enfim, questões latentes que comprometem a

⁷ A média geral do IDEB 2011 em Alagoas foi 3,5 no nível de 6º ao 9º ano.

infraestrutura elementar da escola. Diante desse cenário, as condições físicas ligadas ao ensino são deixadas para segundo plano. E se essas questões básicas mal são resolvidas, as questões estruturais ligadas à qualidade do ensino acabam sendo esquecidas. Assim, é inevitável constatar que a distância entre a escola rural e a Secretaria de Educação a qual ela pertence afeta, de fato, nos mais diversos aspectos do desempenho escolar, causando uma sensação de abandono em toda a comunidade escolar, funcionários e alunos.

A construção desses dados do trabalho leva-nos a uma reflexão sobre a relação entre o conhecimento científico e o ambiente escolar. A pesquisa científica no ambiente escolar sofre, inevitavelmente, inflexões, como vimos em Esteban, em sua configuração para que possa alcançar seu objeto de estudo. Ao mesmo passo que esse ambiente, em face do conhecimento científico, pode (e deve) ser modificado. A presente pesquisa percebe, em seu processo de construção, que há uma via de mão dupla entre o conhecimento científico e o ambiente de ensino, uma relação de troca em que a posição entre quem contribui e quem recebe alguma contribuição é constantemente alterada. Essa via de mão dupla caracteriza-se pela potencialidade da relação entre esses dois polos, uma vez que o conhecimento que se produz dessa relação traz crescimento para ambos os polos, direcionando novos rumos tanto para a pesquisa quanto para a escola. Percebe-se, assim, a necessidade de um estreitamento maior entre o conhecimento produzido na academia e a realidade a qual ele se refere.

2.4 Os sujeitos da pesquisa e os (des)encontros com a leitura

Passemos, então, a uma descrição sobre algumas características dos sujeitos de pesquisa (alunos), com o objetivo de traçar um perfil de aluno-sujeito-leitor que a turma possui, além de nos servir para uma melhor construção das análises. Essa descrição nos serve, já neste capítulo, não apenas para apresentar ao leitor os sujeitos de pesquisa, mas, sobretudo, para que possamos refletir sobre como essas características elucidam a problemática da leitura para além dos limites da escola, contribuindo para que se considere esse aspecto quando tratarmos da leitura na escola.

Desse modo, elencamos algumas características por nós consideradas pertinentes com os objetivos da pesquisa. Baseamo-nos, para tanto, nos aspectos referentes ao desempenho escolar utilizados por pesquisadores e institutos de pesquisa da área.

Albernaz, Ferreira e Franco⁸ (2002) apontam que o desempenho escolar consiste de cinco aspectos fundamentais: características pessoais do aluno, características de suas famílias, características de seus colegas na escola, características dos seus professores e outras características escolares. Em suas conclusões, constataram a enorme importância que o nível socioeconômico representa para o desempenho escolar. Quanto mais alto o nível socioeconômico médio da escola, melhor o desempenho médio dos alunos da escola. Mesmo após controlar pelo NSE (nível socioeconômico) médio da escola, os pesquisadores verificaram que a influência do NSE permaneceu: quanto maior é o NSE individual do aluno, melhor é o seu rendimento escolar.

Em uma perspectiva semelhante, Menezes-Filho (2007) acrescenta que a idade de entrada no sistema escolar também é um fator importante, sendo que os estudantes que frequentaram a pré-escola têm melhor desempenho futuro dos que entraram na 1ª série. Os efeitos das variáveis das características escolares nessa pesquisa, porém, são muito reduzidos. Somente o número de horas-aula afeta consistentemente o aproveitamento escolar. A principal conclusão, contudo, consiste no fato de que as variáveis “características da família e do aluno” têm maior impacto e poder explicativo para a proficiência escolar.

Não se quer dizer, com isso, que os sujeitos que vivem em situações socioeconômicas precárias não são capazes de alcançar um bom desempenho escolar. Porém, as pesquisas constatam que a condição socioeconômica é um fator preponderante para que ele alcance um bom desempenho. Quanto menor é a condição socioeconômica, maior é a dificuldade no sucesso escolar. A pesquisa nacional denominada Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF – também atesta essa afirmação quando considera a renda familiar dos entrevistados como um aspecto importante na construção dos dados da pesquisa e conclui: “A correlação entre letramento e condição social, [tornou] possível perceber que [...] quanto menor é o tempo de escolaridade e a condição socioeconômica, tanto menor é o desempenho do candidato” (BRASIL 2005. Apud. ROSA; ODDONE, p.184).

Pensando nesse cenário, vejamos as características dos sujeitos dessa pesquisa. Os quadros de 1 a 10 referem-se a características da família e do aluno. Os quadros de 11 a 15 referem-se à vida escolar. As informações a seguir foram colhidas através de questionário

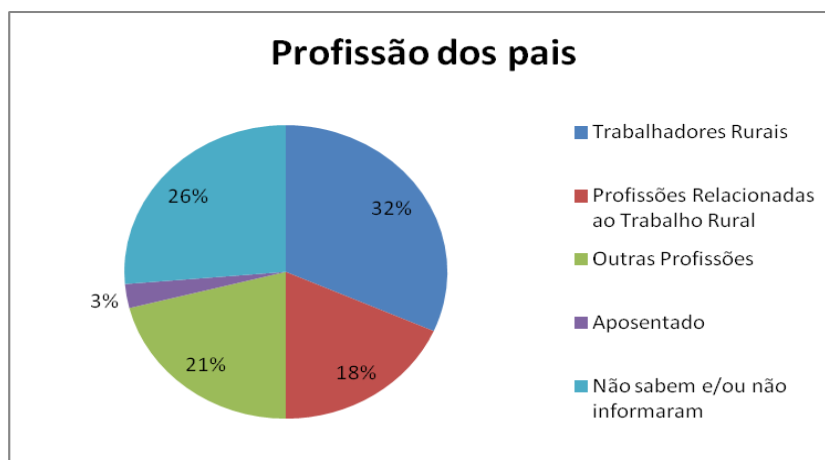
⁸ Ainda autores que pesquisam sobre questões da Educação, mais precisamente com base em dados estatísticos, fundamentados na área das ciências econômicas.

individual⁹ preenchido pelos sujeitos da pesquisa em sala de aula, com orientação da pesquisadora.

QUADROS DE 1 A 10 – CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA E DO ALUNO

Observemos a profissão dos pais dos no quadro 1:

QUADRO 1 – Profissão dos pais

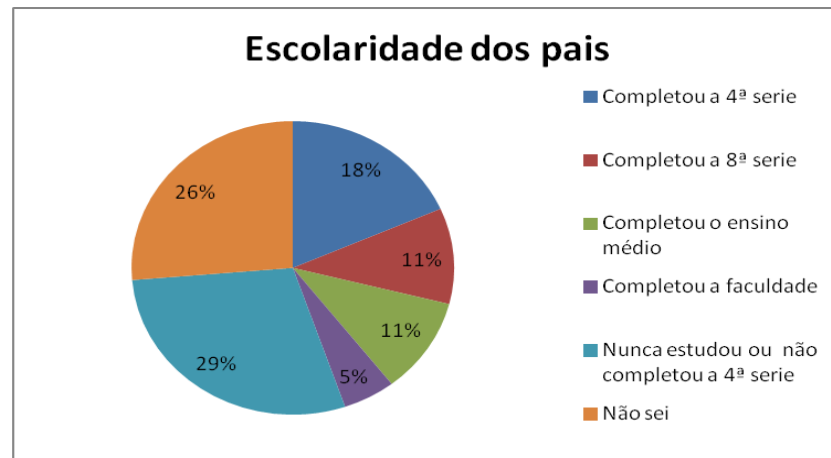


Fonte: Autora, 2014.

Note-se que mais de um terço dos pais são trabalhadores rurais. Quando somamos aos pais cujas profissões estão relacionadas ao trabalho rural, temos 50% dos pais envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho rural. 21% afirmaram que a profissão dos pais não se relaciona com o trabalho do campo. Estão entre as profissões de vigilantes, eletricitas, padeiros, vendedores, garçons. Apenas 3% declararam que o pai é aposentado. 26% alunos (quase um terço) não souberam informar a profissão do pai. Supomos que isso se justifique, dentre outras possibilidades, pelo fato de os pais não morarem juntos, fato que ocasiona em uma relação de distanciamento.

A próxima questão é sobre a escolaridade do pai. É interessante salientar que a presente pesquisa optou por considerar apenas pais (e não responsáveis) com o objetivo de averiguar, também, o número de alunos que vivem (ou não) com o pai. Vejamos as respostas dos alunos:

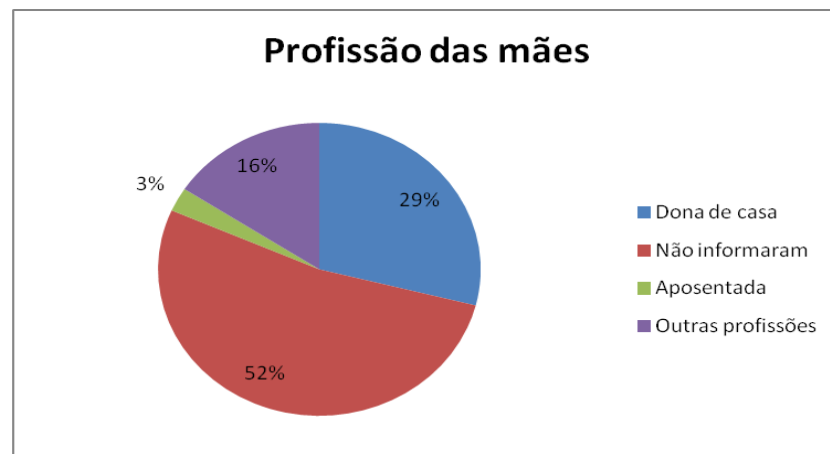
⁹ Anexo B.

QUADRO 2 – Escolaridade dos pais

Fonte: Autora, 2014.

Observemos que 29% (quase um terço) dos pais nunca estudaram ou não completaram o 5º ano (antiga 4ª série). Apenas 18% dos pais terminaram a 4ª série e 11% terminaram o Ensino Médio. 5% dos pais terminaram a Faculdade. Mais uma vez, temos uma grande parte (26%) que não soube informar sobre a escolaridade dos pais. A ausência de respostas quanto a informações básicas sobre a vida do pai sugere a ausência deste (física ou relacional) na vida do sujeito.

Quanto à profissão das mães, os alunos responderam:

QUADRO 3 – Profissão das mães

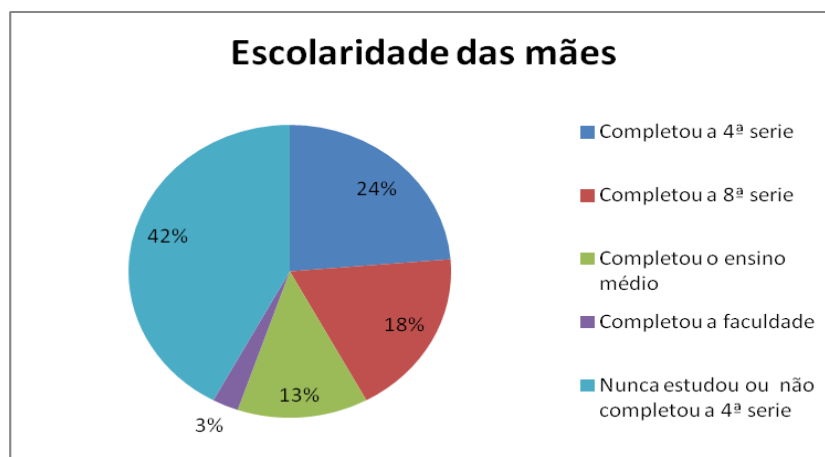
Fonte: Autora, 2014.

Temos 29% de alunos que declararam que sua mãe é dona de casa e 52% não informaram. Interpretamos esse dado entendendo que o aluno não considerou a resposta “dona de casa” como uma profissão válida. Apenas 16% declaram que sua mãe tem uma

profissão diferente de dona de casa. Dentre elas, estão as profissões de cabeleleira, cozinheira, balconista, auxiliar de serviços gerais. Apenas 3% são aposentadas.

Quanto à escolaridade das mães, vejamos as respostas dos alunos:

QUADRO 4 – Escolaridade das mães



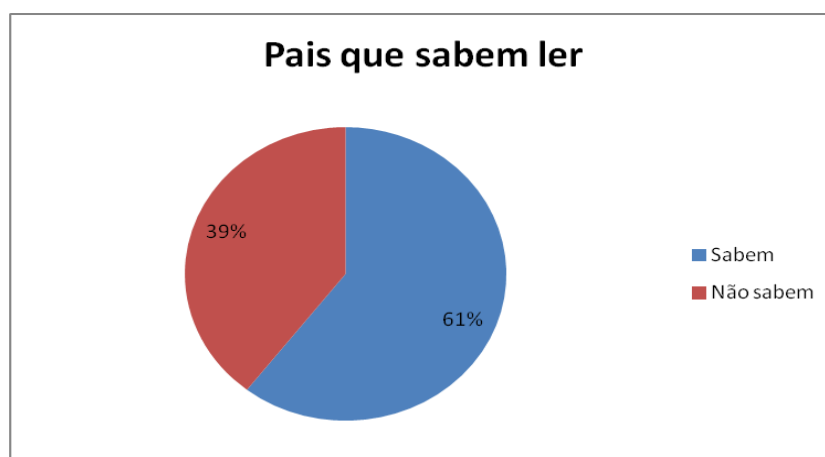
Fonte: Autora, 2014.

Note-se que 42% declararam que a mãe nunca estudou ou não completou a 4ª série (quase metade). 13% a mais que os pais nesse mesmo nível de ensino. Esse dado não corresponde ao percentual normalmente visto nas pesquisas da área: as mães geralmente apresentam escolaridade superior à dos pais. Apenas 24% completaram a 4ª série. 18% concluíram a 8ª série e 13%, o Ensino Médio. Apenas 3% concluíram a Faculdade. Nesses três níveis de ensino, a porcentagem entre a escolaridade do pai e da mãe não variou muito.

Obtivemos a mesma porcentagem (tanto para o pai quanto para a mãe) ao perguntarmos aos alunos se os pais sabiam ler. Salientemos, antes, que a presente pesquisa considera pai e mãe nesta questão por entender que eles são agentes potenciais no estímulo da prática de leitura no ambiente familiar. Vejamos os dados:

QUADRO 5 – Mães que sabem ler

Fonte: Autora, 2014.

QUADRO 6 – Pais que sabem ler

Fonte: Autora, 2014.

Os dados dos quadros 5 e 6 apresentam um aparente equívoco, uma vez que mãe e pai não apresentaram o mesmo nível de escolaridade (29% dos pais nunca estudaram, contra 42% das mães). Os dados indicam que, apesar de os pais apresentarem uma escolaridade superior à das mães, em termos práticos, ambos encontram-se em nível escolar semelhante. 39% declararam que os pais (pai e mãe) não sabem ler e 61% disseram que ambos sabem ler. Percebe-se, aqui, que a escolarização não garante o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Esse dado reproduz um fenômeno que começou a ser investigado na década de 1990. Estudiosos começaram a perceber que muitos dos que tinham frequentado a escola, ou seja, as pessoas consideradas alfabetizadas, não conseguiam utilizar a leitura e a escrita em atividades de seu dia a dia. Tal condição ficou popularmente conhecida como analfabetismo funcional.

De modo geral, o analfabetismo ainda é um problema social que reflete os desajustes de um país em desenvolvimento. O analfabeto é, antes, aquele que, “em suas condições concretas de existência, sobrevive com o mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social” (PAINI *et al.*, 2005, p. 225).

Dados¹⁰ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam a existência de mais de 16 milhões de analfabetos no país. Quando considerados os analfabetos funcionais, pessoas com menos de quatro séries concluídas, somem-se mais de 33 milhões de analfabetos. O nordeste concentra quase 50% desse contingente, e, por esses indicadores, como já vimos neste trabalho, constata-se que o baixo desenvolvimento econômico dessas regiões reflete as desigualdades regionais do país.

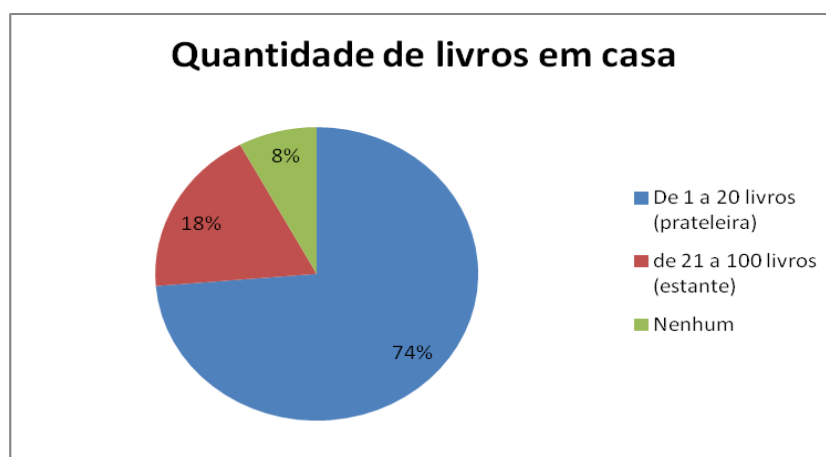
Segundo o Plano Estadual de Educação de Alagoas - PEE¹¹ -, as taxas de regressão ao analfabetismo ocorrem, principalmente, entre os não concluintes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Além disso, mais de 50% dos municípios alagoanos possuem taxa de analfabetismo superior a 40%. O documento afirma que isso se deve à descontinuidade de políticas de alfabetização.

É necessária a implantação de políticas públicas que consigam reduzir, eficazmente, esse problema. Políticas que não se constituam em programas esporádicos de alfabetização, mas que tomem como foco principal a formação do leitor frente às demandas sociais de seu cotidiano.

Vejamos, a seguir, a resposta dos alunos em relação à quantidade de livros em casa:

¹⁰ Esses dados foram consultados em pesquisa desenvolvida por Rosa e Odone (2006).

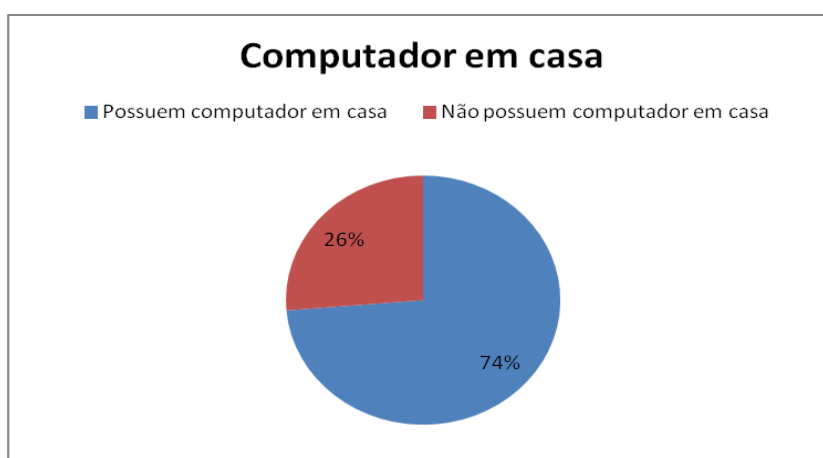
¹¹ Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015, aprovado através da Lei Nº 6.757, de 3 de agosto de 2006.

QUADRO 7 – Quantidade de livros em casa

Fonte: Autora, 2014.

Note-se que 74% dos alunos declararam possuir de 1 a 20 livros em casa. Quando consideramos que eles recebem da escola, anualmente, os livros didáticos e que, a cada três anos, esses livros são propriedade deles, suponho que esses são os livros que compõem, basicamente, essa prateleira, junto de alguns outros poucos. Uma família cuja sustentabilidade tem origem no trabalho rural, cujos pais não completaram a Educação Básica não inclui, certamente, a aquisição de livros no orçamento familiar. Apenas 18% declararam que possuem de 20 a 100 livros (correspondente a uma estante) e 8% afirmaram não possuir nenhum livro em casa. Entendemos, com isso, que o sujeito desconsidera os livros didáticos ao responder esse item.

Passemos à questão sobre a existência de computador em casa:

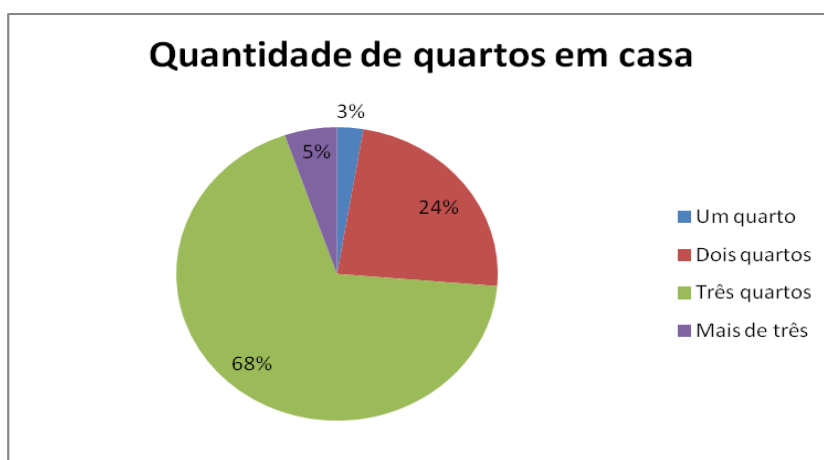
QUADRO 8 – Computador em casa

Fonte: Autora, 2014.

Observa-se que 74% dos alunos declararam não possuir computador em casa. Apenas 26% (menos de um terço) afirmaram que possuem. Esse dado, segundo Menezes-Filho (2007), parece não apresentar muita influência sobre o desempenho dos alunos, de acordo com a pesquisa que ele desenvolveu baseado nos dados do SAEB 2003. De todo modo, a escola tem um papel fundamental em oportunizar o acesso ao mundo digital, garantindo o conhecimento necessário em todas as esferas da vida social.

Sobre a quantidade de quartos em casa, vejamos os dados:

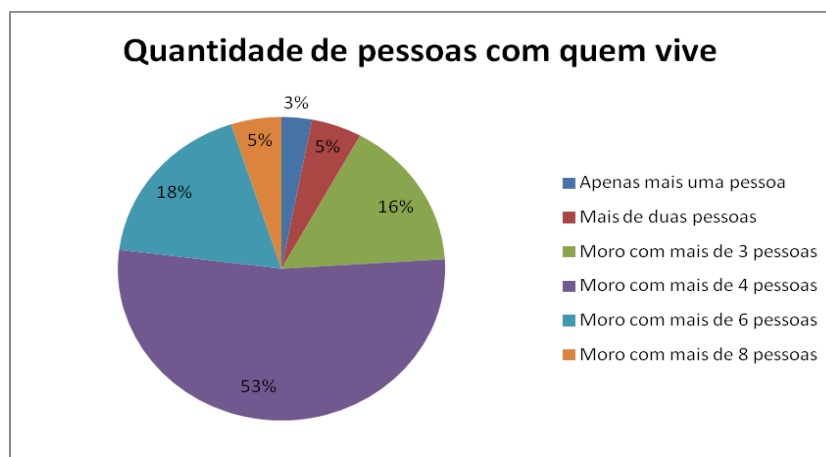
QUADRO 9 – Quantidade de livros em casa



Fonte: Autora, 2014.

Obteve-se 68% para os que declararam existir 3 quartos em sua residência, 24% para os que moram em uma casa com 2 quartos, 5% para aqueles cuja casa possui mais de 3 quartos e 3% para quem possui apenas 1 quarto em sua casa.

Em relação à quantidade de pessoas com quem os sujeitos vivem, tivemos:

QUADRO 10 – Quantidade de pessoas com quem vive

Fonte: Autora, 2014.

53% dos alunos declararam que moram com mais de 4 a 5 pessoas na mesma casa. 18% moram com mais de 6 a 8 pessoas. 16% moram com mais de 3 pessoas. 5% declararam que moram com 2 pessoas, enquanto que outros 5% moram com mais de 8 pessoas numa mesma casa. 3% declararam morar com apenas 1 pessoa.

Quando relacionamos os dados dos quadros 9 e 10 paralelamente, percebemos que a maioria dos sujeitos da pesquisa possui três quartos em casa e mora com quatro a cinco pessoas. Essa configuração apresenta-se problemática, segundo pesquisas dos autores mencionados anteriormente, que indicam que os alunos bem sucedidos tendem a ser os que moram com menos pessoas.

Os quadros vistos até o momento configuram informações referentes ao contexto familiar e socioeconômico dos sujeitos de pesquisa. Pudemos notar que, embora localizados numa região rural, os sujeitos da pesquisa apresentaram índices relativamente positivos quanto aos fatores do desempenho escolar, não muito distantes dos números referentes às escolas urbanas.

Um número expressivo (61%) declarou que os pais sabem ler. Esse dado é um fator muito importante para o sucesso escolar do educando. O problema reside, porém, na possibilidade de esses pais serem analfabetos funcionais, pois, desse modo, não poderão exercer a influência esperada para a vida escolar dos filhos.

Em relação à profissão dos pais, os números indicam que a maioria tem pais trabalhadores rurais e mães donas de casa. Se considerarmos que o fator socioeconômico é determinante no desempenho e sucesso escolar, esses dados se configuram como problemáticos. Porém, quando colocamos ao lado de outros dados como os da evasão, por exemplo, vemos que o trabalho rural não tem afastado o aluno da escola nem o desmotivado a

frequentá-la. Há, nesse ponto, uma inflexão quanto aos valores e crenças da comunidade, no sentido de uma conscientização sobre o papel dos estudos na vida das pessoas.

Entretanto, os dados sobre quantidade de livros e computador em casa revelam uma realidade desafiadora. Esses sujeitos, praticamente, não contam com esses recursos em casa. Cabe à escola a tarefa de oportunizar o acesso a esses recursos, uma vez que são materiais fundamentais para a formação do aluno, seu desempenho escolar e sua cidadania.

O baixo índice de leitura de uma população é, por certo, um obstáculo comprometedor para a superação das dificuldades e reflete as consequências das condições socioeconômicas e educacionais da população do país. Segundo Bomeny (2009, p. 8), estudos da UNESCO identificaram fatores determinantes no estabelecimento do hábito de leitura. Entre eles estão:

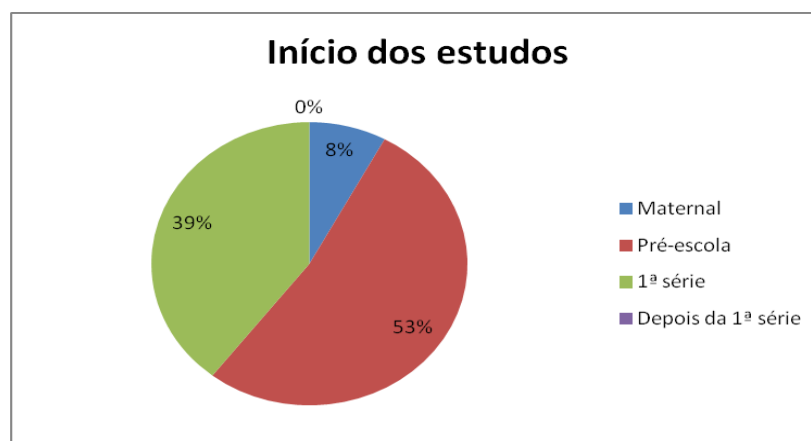
- a) ter nascido numa família de leitores;
- b) ter passado a juventude num sistema escolar preocupado com o estabelecimento do hábito de leitura;
- c) o preço do livro;
- d) o acesso ao livro;
- e) o valor simbólico que a população atribui ao livro.

Diante desses aspectos, o papel da escola torna-se fundamental e definitivo para a formação desses sujeitos.

QUADROS DE 11 A 15 – VIDA ESCOLAR

Passemos aos quadros relativos à vida escolar dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 11 – Início dos estudos



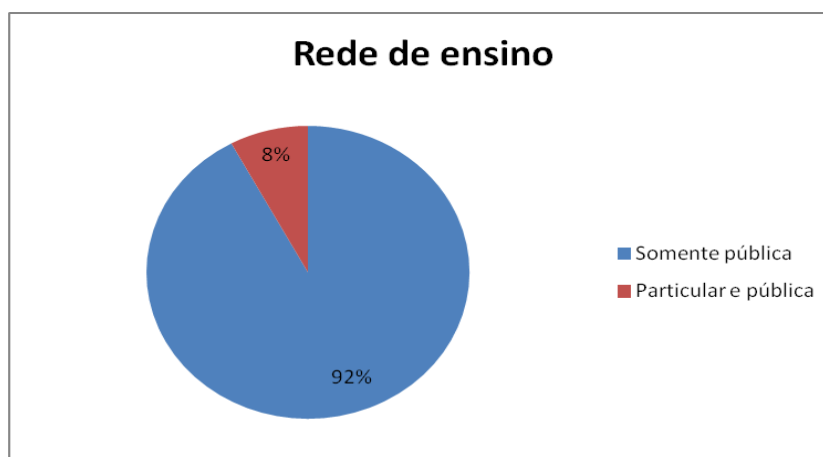
Fonte: Autora, 2014.

Note-se que 53% declararam ter iniciado os estudos na pré-escola. Enquanto que 39% iniciaram na 1ª série. Apenas 8% iniciaram os estudos no Maternal. E nenhum aluno, dentre os sujeitos da pesquisa, começou depois da 1ª série.

A pesquisa de Menezes Filho (2007) aponta que os alunos que fizeram Pré-escola têm um desempenho melhor do que os que não fizeram, especialmente na 4ª e 8ª série, o que indica que investimentos na pré-escola são efetivos para este fim. Observou-se, ainda, que os alunos que estão numa série inferior a que deveriam pela sua idade, têm um desempenho inferior aos alunos que estão na série correta ou adiantados, o que indica que a repetência não consegue recuperar a aprendizagem.

Voltando aos dados dos sujeitos da presente pesquisa, temos um total de 92% de alunos que iniciaram os estudos na Pré-escola ou na 1ª série, 8% no Maternal e 0% depois da 1ª série. Esses dados são bastante positivos, uma vez que esses sujeitos ingressaram na escola no período adequado, potencializando, assim, as chances de sucesso escolar.

QUADRO 12 – Rede de ensino



Fonte: Autora, 2014.

Verificou-se que 92% dos alunos declararam ter estudado apenas em escola pública durante sua trajetória escolar, ao passo que apenas 8% estudaram nas redes públicas e privadas de ensino. Na pesquisa de Menezes Filho (2007), observou-se que os alunos das escolas privadas obtêm em média um desempenho 50%¹² superior ao das escolas públicas no SAEB 2003.

Para o autor, uma possibilidade explicativa para esse resultado é que as escolas privadas, supostamente, têm um sistema de gestão mais efetivo. É preciso, porém, considerar

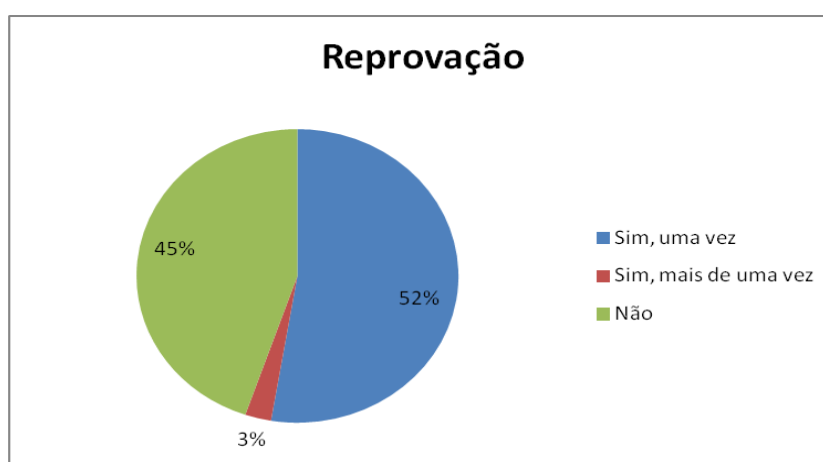
¹² No processamento desse dado, foram desconsideradas as diferenças de background familiar e infraestrutura. Quando consideradas as diferenças socioeconômicas entre as famílias, entretanto, esta diferença cai para 17%.

relação custo/benefício para que se chegue à compreensão de como esse desempenho se configura com custos maiores ou menores.

Nesse sentido, é importante considerar que escola em que a pesquisa se configura possui uma infraestrutura superior, em diversos aspectos, às escolas particulares do mesmo município. Portanto, é provável que em Boca da Mata, esses números tivessem uma configuração diferente.

Vejamos os dados obtidos concernentes à reprovação:

QUADRO 13 - Reprovação



Fonte: Autora, 2014.

É preciso, antes de refletir sobre esses dados, trazer à discussão alguns conceitos-chave. Vejamos a diferença entre reprovação e repetência:

Um aluno ao final de um ano letivo pode estar em três situações diferentes quanto ao seu rendimento escolar: ter sido aprovado, ter sido reprovado ou ter abandonado os estudos. A reprovação escolar é uma situação do aluno em relação à série cursada, que o impede de cursar a série adiante no ano letivo posterior.

Já o conceito de repetência escolar está embutido na análise de transição entre séries. Um aluno que cursou uma série em determinado ano pode estar em três situações diferentes no ano posterior. Ele pode estar em uma série adiante, tendo sido então promovido; pode não estar mais em um estabelecimento de ensino, tendo então evadido; ou pode estar cursando a mesma série novamente, sendo então repetente.

A partir disso, pode-se concluir que é possível tanto um aluno ser reprovado e não ser repetente no ano letivo posterior (pode evadir) como um aluno ser repetente sem ter sido reprovado no ano letivo anterior (pode ter abandonado a escola) (FARIA, 2011, p. 4).

Feitos esses esclarecimentos, voltemos, então, aos dados. Observou-se que 52% (mais da metade) declararam já ter reprovado em algum momento da vida escolar, enquanto 45% nunca reprovaram. 3% dos alunos reprovaram mais de uma vez, formando, assim, um total de 55% de alunos que já reprovaram uma série escolar.

Como os sujeitos de pesquisa declararam que nunca abandonaram a escola nem ficaram um período sem estudar (veremos no próximo quadro), esses dados representam as taxas de reprovação e não de repetência.

Notemos alguns dados coletados em Alagoas que, embora tratem de repetência (a não transição entre séries), seja por reprovação ou por evasão, trazem um vislumbre da situação do estado quanto à temática em questão.

Assim, os dados coletados pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas e documentados no Plano de Estadual de Educação - PEE - revelam que, em 2002, em todo o estado de Alagoas, quase metade, 48% dos alunos da 1ª à 4ª série, estavam em defasagem idade/série. Percebe-se, com isso, que o resultado obtido com os sujeitos da pesquisa, em um município, reproduz os resultados obtidos numa pesquisa em nível de estado, há 12 anos. Ainda que os níveis de ensino tenham sido diferentes, (os dados da presente pesquisa são de alunos de 6º ao 9º ano, e os dados do PEE são de alunos do 1º ao 5º ano), esses dados nos alertam para o fato de que a situação da repetência em Alagoas é um problema grave, uma vez além de os números serem alarmantes, eles persistem praticamente inalterados ao longo dos anos.

Outro dado inquietante presente no PEE refere-se ao fato de que os municípios alagoanos detêm as mais altas taxas de reprovação e abandono escolar do país. O mais intrigante é ver que esse documento, ao mesmo tempo em que constata esses dados, apresenta apenas uma ação, dentre as 41 ações dos objetivos e metas para o Ensino Fundamental. Vejamos qual:

Regularizar o fluxo escolar, reduzindo as taxas de reprovação e abandono escolar, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, reorganizando o tempo e espaços escolares. (Item 2.3.4, p. 26).

Porém, em termos práticos, não foram encontradas informações referentes a programas de aceleração da aprendizagem no estado. Encontramos um documento¹³ em que são encaminhadas três orientações para os casos de regularização do fluxo escolar. Observe que esse ponto não trata exatamente da repetência, mas de casos em geral, em que há distorção no quesito idade/série. Isso ocorre de três formas: estudantes que chegam à unidade de ensino pela primeira vez com mais de 6 (seis) anos de idade; estudantes que foram reprovados e estão repetindo o ano e estudantes que abandonam e retornam a unidade de ensino.

¹³ “Orientações para a organização do Ensino Fundamental 2012”. Nesse documento propõem-se encaminhamentos para a organização do ano letivo de 2012.

Nesses casos, a orientação baseia-se em três ações¹⁴:

1. *Elaborar um quadro da distorção idade/escolaridade da unidade de ensino;*
2. *Fazer uma avaliação diagnóstica de cada estudante para mapear quais estão em condições de avançar e realizar todos os procedimentos para (re)classificação de quem estiver em condições de acelerar os estudos;*
3. *Organizar Turmas de Progressão para que a/o(s) estudante(s) receba(m) acompanhamento pedagógico direcionado para a superação das dificuldades de aprendizagem diagnósticas.*

Não foram encontradas, porém, informações sobre como está o andamento dessas ações em cada unidade de ensino, bem como se foi oferecido capital financeiro e humano para o treinamento necessário à realização dessas ações.

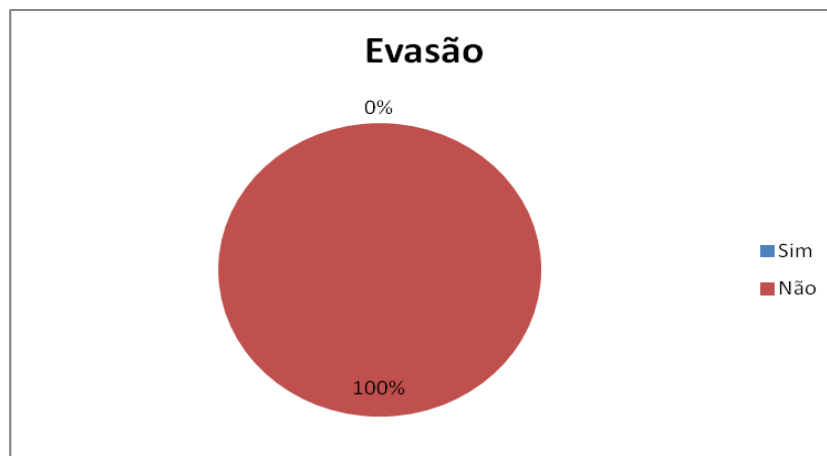
Estudiosos da temática têm afirmado que a reprovação escolar é uma prática extremamente negativa, pois não consegue atingir seu propósito (recuperar a aprendizagem) e ainda causa danos individuais e sociais. Afasta o indivíduo de seus amigos, estigmatiza o aluno e gera maiores gastos ao governo. Pesquisas mostram, inclusive, que o percentual de alunos que já abandonaram a escola é muito maior entre os alunos que já foram reprovados se comparado com o de alunos que nunca tiveram uma reprovação.

A reprovação poderia, grosso modo, ser positiva se a repetência gerasse as condições de o aluno com defasagem obter um aprendizado adequado. No entanto, percebe-se que não é desse modo que a situação se configura na prática. Além disso, a escola que acredita na reprovação como forma de recuperar a aprendizagem está baseada em modelos ultrapassados de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) sinaliza a necessidade do trabalho em ciclos, em que a aprendizagem é considerada um processo contínuo de construção do conhecimento. A organização escolar em ciclos de aprendizagem tem como base uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que se pauta no respeito às diferenças de ritmo dos alunos.

Vejam os o quadro referente à evasão:

¹⁴ Alagoas, Orientações para a organização do Ensino Fundamental 2012, p. 31.

QUADRO 14 - Evasão



Fonte: Autora, 2014.

Segundo os dados obtidos, nenhum aluno nunca abandonou a escola e/ou deixou de concluir o ano letivo. Esse dado revela uma situação animadora, pois, ainda que o trabalho rural marque profundamente a realidade desses sujeitos, há uma inclinação à mudança de valores. Os filhos não estão mais abandonando a escola para ajudar os pais no trabalho do campo.

Mesmo que essa nova configuração tenha relação com o Bolsa Escola (atualmente incorporado ao Programa Bolsa Família), em que o acesso ao benefício seja condicionado à permanência do aluno na escola, percebe-se o surgimento de uma conscientização sobre a importância da escola para a vida e futuro da criança.

Cabe, ainda, considerar que esses dados não têm essa mesma configuração em pesquisas sobre a evasão escolar em nível de estado. Pelo contrário, notícias¹⁵ divulgadas na mídia afirmam que Alagoas continua sendo o estado com as maiores taxas de evasão escolar. O PEE, ainda que não apresente dados sobre o tema, afirma que alunos com idade entre doze e dezessete anos, têm pelo menos três anos de defasagem em relação ao nível de escolaridade correspondente a sua faixa etária. Segundo o PEE, a condição de exclusão desses adolescentes se expressa de diferentes formas. O Censo 2000 – IBGE apresenta um montante de 72.561 adolescentes entre 12 e 17 anos que são analfabetos, assim como 55 mil adolescentes na faixa etária de 10 a 17 anos sem frequência a qualquer tipo de escola.

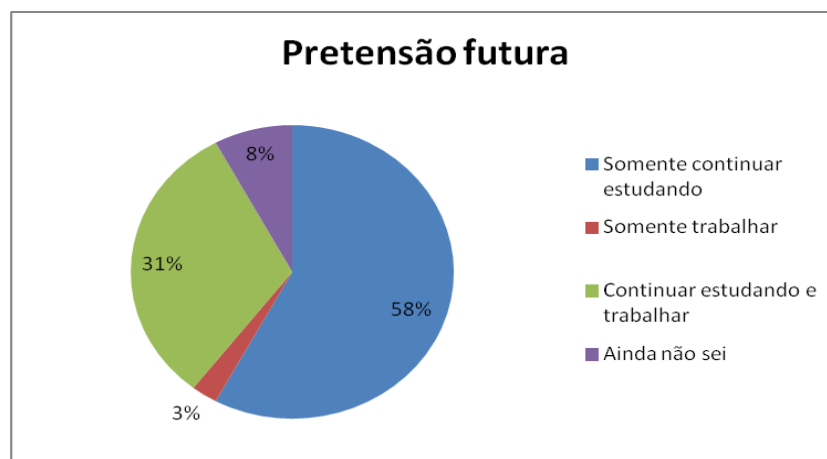
Estudiosos afirmam que as razões mais comuns pelas quais os alunos evadem são exclusão na escola, inadequação do sistema de ensino, fenômeno político macrossocial, aluno

¹⁵ AL lidera índice de evasão escolar, de 06 de agosto de 2013. Fonte: Portal Todos pela Educação.

problema, (des) posseção de capital social e vulnerabilidade social. Apesar de essa situação ser recorrente no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama atenção, de acordo com as pesquisas, é o número de alunos que abandonam os estudos enquanto cursam o Ensino Médio.

Passemos aos dados que tratam sobre a pretensão dos sujeitos quanto ao futuro, após a conclusão do 9º ano.

QUADRO 15 – Pretensão futura



Fonte: Autora, 2014.

Note-se que 58% (mais da metade) de alunos declararam que pretendem somente continuar estudando após concluir o 9º ano. 31% declaram que vão tentar conciliar o estudo com a vida profissional. 8% ainda não têm planos sobre o que fazer ao concluir o 9º ano. Apenas 3% declararam que pretendem somente trabalhar após a conclusão do 9º ano.

Esse percentual também se configura positivamente, pois, como já havíamos sugerido nos dados sobre evasão, aponta para uma mudança de valores, uma conscientização da importância dos estudos para uma vida bem sucedida.

2.5 Os (des)encontros com a leitura na convivência familiar e na escola: dois pontos de partida, nenhum ponto de chegada

Todo leitura tem sua história, todo leitor tem sua história de leitura (ORLANDI, 1988, p. 43). Vemos nessa assertiva uma ilustração daquilo que tentamos buscar nessa parte do trabalho, que é resgatar, através das perguntas constantes do questionário, a história de leitura dos sujeitos da pesquisa, investigando a influência do contexto familiar, das condições socioeconômicas e da trajetória escolar na relação entre o sujeito e a leitura. A história com a leitura que eles carregam é elemento importante na compreensão dos sujeitos da pesquisa,

bem como na análise a ser desenvolvida no capítulo seguinte. Os dados aqui obtidos permitem-nos traçar um perfil necessário a nossa investigação, de modo a termos um conhecimento razoável sobre os sujeitos envolvidos no processo de interação verbal a ser analisado no capítulo seguinte. Concordamos com Pierre Bourdieu, em debate com Chartier, num encontro sobre leitura realizado em Saint-Maximin, quando afirma que *historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente* (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 232).

Começamos, então, com o que se refere às condições socioeconômicas dos sujeitos: verificou-se que 50% dos pais são envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho rural. Esse dado configura-se como preocupante, uma vez que essa profissão é marcada sócio-historicamente por uma situação de distanciamento das práticas de leitura nas relações sociais de seu meio. Essa afirmação é reforçada quando consideramos que 29% (quase um terço) dos pais nunca estudaram ou não completaram o 5º ano (antiga 4ª série). Apenas 18% dos pais terminaram a 4ª série. Somam-se, então, 47% de pais que não concluíram a Educação Básica. 39% responderam, ainda, que os pais não sabem ler.

Esses dados vislumbram uma realidade familiar cujos membros não têm hábitos de leitura e, portanto, enfrentam dificuldades em exercer práticas de leitura necessárias a sua participação nas situações de letramento de seu cotidiano. Esse perfil familiar é também confirmado quando consideramos que 42% dos alunos declararam que a mãe nunca estudou ou não completou a 4ª série (quase metade). 13% a mais que os pais nesse mesmo nível de ensino.

Ainda considerando o fator socioeconômico, observou-se que 74% dos alunos declararam não possuir computador em casa e 53% informaram que moram com mais de 4 a 5 pessoas na mesma casa. Esses dois dados delineiam uma realidade severa sobre as condições socioeconômicas desses sujeitos que, além de não possuírem um instrumento tão fundamental na vida contemporânea, usado nas mais diversas atividades da vida diária, ainda dividem o espaço físico onde residem com um número excessivo de pessoas, afetando a qualidade de vida de toda família.

Note-se, ainda, que 74% dos alunos declararam possuir de 1 a 20 livros em casa. Outro dado que revela uma relação problemática dos sujeitos da pesquisa com a leitura. É notório, pelos dados obtidos nesse questionário, que esses sujeitos têm uma história marcada por desencontros com a prática de leitura no seio familiar, bem como por precárias condições socioeconômicas de acesso ao mundo da escrita. Desse modo, o papel da escola torna-se

ainda mais imprescindível para a formação leitora desses alunos. Vejamos o que Delia Lerner aponta como a função da escola:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos. O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir. O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (LERNER, 2002, p. 17-18).

Sabemos, porém, como a própria autora assinala, que o necessário não é o real. Há um grande caminho a ser percorrido até que a escola tenha a configuração acima descrita. Esse caminho perpassa, sobretudo, uma reflexão sobre a concepção de língua que a comunidade escolar (funcionários, pais, alunos) adota, o valor que atribui à leitura e as ações que ela viabiliza para promover e consolidar uma comunidade letrada. Numa direção oposta ao papel desejável dessa instituição, Bourdieu e Chartier descrevem, de modo instigante, o efeito que a escola produz na relação do sujeito com a leitura:

Há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos, de segredos mágicos, climáticos (com o almanaque para prever o tempo), biológicos, educativos, etc., que possui o livro como um guia de vida, como um texto ao qual se pergunta a arte de viver, sendo o modelo o livro por excelência, a Bíblia. Penso que o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de desenraizar essa expectativa – pode-se admirá-lo ou deplorá-lo -, esta expectativa de profecia, no sentido weberiano de resposta sistemática a todos os problemas da existência. Penso que o sistema escolar desencoraja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. Penso que um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e outra erudita que se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada para dizer. E eu penso que esse efeito do sistema escolar, jamais descrito, é efetivamente espantoso quando reconstituído através dos testemunhos históricos que foram dados (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 241).

O autor explicita a distância existente entre as práticas de leitura das situações de comunicação da sociedade letrada e a postura da escola diante dessa realidade. Em tom de denúncia, expõe que a escola não reconhece a influência exercida pela leitura na vida do

indivíduo, pelo contrário, desencoraja o uso da leitura em situações de comunicação do cotidiano, negando a legitimidade de ações que se fazem com a linguagem, através da participação nos mais diversos eventos de letramento. Penso, porém, que o problema da escola não é apenas o de negar a importância da leitura – embora em seu discurso considere esse fato como extremamente importante, sendo o condutor do trabalho de ensino -, mas o de não saber lidar com esses dois mundos em que a leitura circula: o mundo fora da escola, em que flui naturalmente, nas relações que se estabelecem socialmente; e o mundo dentro da escola, em que a leitura é moldada para se enquadrar à sistematização do processo de aprendizagem e às características da instituição. Como consequência disso, o molde torna-se mordaça e, por uma série de fatores que variam desde as deficiências na formação docente aos interesses políticos de manutenção da ignorância da população, a leitura na escola acaba se distanciando profundamente das práticas de leitura existentes nos contextos sociais de uso da linguagem. Como observa Clecio Bunzen (2010, p. 107-108),

no fundo, a escola faz da linguagem o objeto de uma atenção particular, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional (...). A escola desenvolve uma atitude reflexiva para com a linguagem objetivada, posta à distância, considerada como um objeto estudável em si mesmo e para si mesmo a partir dos múltiplos pontos de vista (LAHIRE 2002, pg. 107).

Passemos, então, às considerações dos aspectos concernentes à vida escolar dos sujeitos da pesquisa. No que se refere ao início dos estudos, temos dados bem positivos, uma vez que a maioria começou a estudar na série adequada, o que amplia as chances de sucesso no desempenho escolar, conforme vimos em pesquisas.

Em relação aos índices de reprovação, porém, temos dados preocupantes, pois mais da metade do grupo de alunos declarou já ter reprovado durante a trajetória escolar. Isso se configura como um aspecto negativo para o desempenho desses indivíduos, além de revelar uma problemática maior, referente à concepção da comunidade escolar quanto ao processo de avaliação.

Temos dados mais animadores, porém, no que se refere à evasão escolar. Observou-se que nenhum aluno, dentre os sujeitos da pesquisa, abandonou a escola por um período e/ou não concluiu o ano letivo. Esses dados se configuram como um indicativo positivo para o sucesso escolar, além de sugerir uma mudança quanto à conscientização da contribuição da escola para o sucesso do indivíduo.

De modo geral, a vida escolar dos sujeitos de pesquisa apresenta uma configuração pouco positiva, pois, embora sejam alunos que iniciaram os estudos na idade própria e apresentem índice zero de evasão escolar, o alto índice de reprovação traz consequências

marcantes na vida do sujeito, que vão desde o desestímulo, desarticulação de seu círculo de amizades, além de não promover a recuperação da aprendizagem. Isto é, o propósito dessa ação sobre o aluno não se justifica, uma vez que, além de não conseguir recuperar a aprendizagem, gera danos individuais e sociais ao sujeito.

Além disso, revela uma concepção de avaliação contrária às diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta que a avaliação deve se basear no princípio de que o processo de aprendizagem é uma ação contínua de construção de conhecimentos.

Destaquemos, ainda, que o alto índice de reprovação sugere um nível baixo de competência leitora, pois a habilidade em leitura promove aprendizagem nas demais disciplinas do currículo escolar, uma vez que é através dela que os demais conhecimentos são articulados e construídos. Pensamos que o nível de leitura dos sujeitos da pesquisa é, de fato, baixo, principalmente quando consideramos os demais aspectos apontados pelo questionário respondido pelos alunos, sobre o contexto familiar e as condições socioeconômicas em que se inserem. Porém, é com base nos dados de análise (falas de sala de aula) que nos sustentaremos para ratificar ou retificar as considerações por ora realizadas. Por enquanto, basta-nos conhecer um pouco da história de desencontros com a leitura vivida pelos sujeitos da pesquisa.

2.6 Um docente, um leitor e um desafio: ser mestre na atual realidade do ambiente escolar

O docente sujeito da pesquisa exerce a função de professor há 13 anos, formado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Possui Especialização em Língua Portuguesa pela UNEAL. É professor efetivo do quadro de professores da Secretaria Municipal de Educação de Boca da Mata, com uma carga horária de 25 horas semanais. Trabalhou na escola em estudo durante três anos como professor. Neste ano (2014), exerceu, durante seis meses, a função de diretor dessa escola, cargo indicado pelo Poder Executivo Municipal. Não há, ainda, regime de gestão democrática em Boca da Mata. Durante a pesquisa, o profissional só trabalhava na escola em questão, tendo, apenas, um emprego.

É do sexo masculino, negro, de origem pobre, 32 anos, solteiro. Possui hábitos culturais, como ir regularmente ao cinema, museus, apresentações teatrais, bibliotecas, apresentações musicais ou de dança. Além disso, têm o hábito de envolver os alunos em

atividades desses segmentos. Organiza, com frequência, aulas de campo com os alunos, com visitas a museus, apresentações teatrais, cinema.

Além disso, é um leitor ávido, amante da literatura brasileira, dos músicos poetas (ou poetas músicos). Sua prática docente é marcada, inevitavelmente, por seus gostos literários. É visto como referência cultural e intelectual entre a comunidade escolar. Está sempre envolvido em cursos, formações, treinamentos que promovam o aperfeiçoamento de sua prática profissional.

Quanto às práticas docentes, o sujeito afirmou que nunca escreve textos no quadro. Utiliza, para as aulas de leitura, a máquina copiadora disponível na escola. Utiliza textos de jornais e revistas para exercitar aspectos da gramática e sempre lê contos crônicas, poesias, romances em sala de aula para os alunos.

Quanto às aulas de leitura, afirmou que sempre explora os diversos sentidos que o texto pode permitir. Ao ler com os alunos, discute diferenças entre fatos e opiniões. Em textos do gênero poema ou música, explora frequentemente a riqueza semântica (de sentidos) da linguagem poética e encoraja os alunos a perceberem suas peculiaridades, como veremos nas análises das aulas de leitura observadas.

De modo geral, o perfil do sujeito docente aponta para um trabalho de ensino promissor na formação do leitor autônomo, bem como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita necessárias para a atuação como cidadão crítico que reflete, age e interage com/sobre a comunidade onde vive. Além disso, não podemos descartar o fato de que a figura do professor exerce influência sobre o aluno nos mais diversos aspectos de sua relação com o conhecimento, desde as preferências culturais à valoração dada aos estudos e à prática da leitura.

Nesse sentido, a análise das aulas de leitura tende a gerar uma expectativa de trabalho promissor na formação leitora dos educandos. Atentemos, porém, que essa variável referente ao docente não garante o sucesso na leitura. Nenhuma, por si só, garante, dada a complexidade e quantidade de aspectos envolvidos no processo. Além disso, precisamos considerar que o leitor maduro/proficiente/autônomo não necessariamente sabe ensinar a formar leitores. É preciso que se considere a formação profissional/acadêmica adquirida, vocação/aptidão, história de vida, de leitura e de relação com a escola, dentre outros peculiares a cada indivíduo.

De todo modo, os trechos de fala das aulas de leitura ministradas por esse perfil de professor tendem a ser instigantes, dado o perfil de leitor maduro, cidadão que interage nas mais diversas atividades socioculturais da sociedade letrada.

3. AS VOZES NA SALA DE AULA: PERCURSOS (DES)CONTINUADOS DE LEITURA

Entendemos que a leitura é a principal ferramenta para a aprendizagem formal escolar e o único meio de inclusão numa sociedade pós-moderna como a nossa. Ler com proficiência significa ser sujeito, indivíduo “conhecedor” de si e do mundo que o rodeia, participando ativamente da história de uma comunidade. O contrário disso é um indivíduo facilmente alienável, uma vez que o analfabetismo funciona como uma venda nos olhos. Além disso, o analfabeto ou aquele que não usa a leitura como instrumento de libertação, como diria Paulo Freire, é impedido de exercer seu direito à cidadania, participando dos processos de construção da comunidade em que vive e agindo sobre o mundo.

A leitura é conhecida como a metacompetência, uma vez que é através dela que se alcançam as demais competências nas diversas disciplinas escolares. É necessário considerar a leitura como uma atividade sócio-cognitiva de produção de sentidos. Isto é, o ato de ler é uma atividade de construção de sentidos pelos sujeitos de linguagem (autor e leitores) no momento da situação de comunicação. Concordamos, assim, com Matencio, quando considera que “a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de sociabilização” (MATENCIO, 1994, p. 16).

É preciso desconstruir a figura do leitor como um indivíduo que recebe passivamente as informações (sentidos) de um texto, como se eles fossem únicos e a língua, transparente. Ele produz junto com o texto os sentidos que ali estarão presentificados, numa atividade colaborativa de interação verbal. Os sentidos produzidos quando lemos um texto não são necessariamente aqueles que o seu autor pretendeu. Eles dependem de todo um processo marcado sócio-historicamente pelos sujeitos (autor e leitores) envolvidos. Atentemos para a descrição feita por Bakhtin, quando diz:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum entre locutor e interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

A exposição de Bakhtin discorre sobre o processo de interação verbal, descrevendo o modo como a linguagem se relaciona com os sujeitos e atravessa a relação entre eles. A relação entre os sujeitos se estabelece a partir do reconhecimento de si mesmo como o eu e do outro como o tu. Esse reconhecimento se dá pela linguagem. Benveniste (1988, p. 285) afirma que “a linguagem ensina a própria definição de homem”. Afirma, ainda, que “é na linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (Id. Ibid.).

Essa descrição teórica instiga-nos a uma investigação para a compreensão da interação ocorrida em sala de aula e nos impulsiona a uma análise das falas desses sujeitos (professor/alunos) durante o momento de aprendizagem. Kleiman (2006) sentiu-se também desafiada à compreensão dessa questão quando, em uma visita a uma escola de Ensino Médio, notou que os alunos se relacionavam bem entre si, planejavam eventos culturais, como concurso de declamação de poesia dramatizada, preparavam campanhas publicitárias, eleições do grêmio estudantil etc. Por que, então, no ambiente da sala de aula a relação com textos é tão discrepante? Que características da interação em sala de aula (aluno/professor; aluno/texto; professor/texto; aluno/aluno) prejudicam (ou não) a relação dos sujeitos com a linguagem? Que procedimentos didáticos na aula com texto constituem-se como entraves à formação do leitor maduro? São nessas questões que buscamos focar ao analisar os dados da presente pesquisa.

A discussão aqui proposta gira em torno de temas relacionados a texto, leitura, ensino, compreendendo docentes e discentes como sujeitos marcados sócio-historicamente. O trabalho pretende apontar caminhos, diretrizes possíveis para o ensino da leitura na aula de língua portuguesa, potencializando as chances de sucesso em todo o processo de aprendizagem formal, nas demais disciplinas.

A análise tem como base de dados alguns diálogos entre professor e alunos durante aulas de língua portuguesa, cujo foco foi o ensino da leitura. Debruçamo-nos em investigar o que dizem essas falas, como, em que situações e como esses diálogos se estabelecem, quais são as características mais recorrentes e/ou marcantes. Além disso, procuramos verificar a relação desses diálogos com as atividades de leitura.

Percebem-se, basicamente, dois tipos de interações verbais, que não são estanques, mas se entrelaçam nas vozes da dinâmica da sala de aula. O diálogo entre os sujeitos (professor/alunos), nas diversas situações de comunicação do contexto da sala de aula e dos espaços escolares. Vamos utilizar, aqui, a classificação proposta por Geraldí (1991) que identifica esses atos de linguagem como as **ações que se fazem com a linguagem**, que,

segundo o autor, constituem “atos performativos através dos quais o locutor se constitui e se afirma na fala” (GERALDI, 1991, p. 39). Tem-se, também, o diálogo sobre a linguagem, ou, **ações sobre a linguagem**, nas situações de sala de aula, em que a unidade temática da enunciação¹⁶ é a língua (atividades de metalinguagem, seja na descrição e definição de parâmetros na construção de sentenças ou atividades cujo foco é a observação/descrição de recursos linguísticos).

A escolha desse momento da aula de língua materna (ensino da leitura) se dá considerando que é um momento privilegiado em que alunos e professor têm mais espaço para expressar a subjetividade que lhes é constituinte sem as amarras do “conteúdo” e/ou livro didático. Assim, a partir das impressões sobre o texto lido, buscamos observar a interação em sala de aula, do ponto de vista da relação de constituição dos sujeitos com a linguagem (atos de linguagem realizados com proficiência por sujeitos autônomos), além da interação dos sujeitos sobre a linguagem (criação de novas formas linguísticas, através da análise linguística).

Entretanto, não foi possível ouvir as vozes dos alunos durante a apresentação. Eles falaram muito baixo, impossibilitando a gravação e até mesmo a audição dos sujeitos presentes. Apenas os alunos sentados às primeiras bancadas e o professor, que estava em pé, próximo às equipes, puderam acompanhar as apresentações. Esse comportamento explica-se, dentre outras razões possíveis, pela timidez e insegurança. Eles falavam baixo propositalmente, para evitar serem corrigidos, zombados pelos colegas de sala, enfim, evitar exposição. Desse modo, não foi possível coletar dados de fala dos alunos. Além disso, de modo geral, nas aulas observadas, a frequência de falas de alunos foi muito pequena (fato geralmente comum, do ponto de vista da participação na aula). Quando ocorriam falas de interação referentes ao que estava sendo ministrado na aula, geralmente baseavam-se em perguntas de caráter instrucional para preparação de respostas aos exercícios propostos.

Assim, a coleta de dados não se configurou do modo planejado, mas essa imprevisibilidade é própria do espaço escolar. É preciso considerar, no percurso metodológico, que a pesquisa está sujeita a ajustes na sua configuração, a depender das características do objeto de pesquisa e/ou do lugar ao qual ele pertence. Vejamos o posicionamento de Esteban sobre esse tópico:

O cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, um busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas. O processo pedagógico está marcado pela

¹⁶ Conferir Bakhtin 2009, p. 133-141.

interação individual-coletivo, a análise de suas práticas cotidianas indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais pela singularidade das experiências, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada, previsíveis. (ESTEBAN, 2003, p. 130).

Desse modo, reconfiguramos o modo da coleta dos dados. A análise das falas dos alunos, então, é realizada através das devolutivas do professor. Tal procedimento se deu uma vez que as devolutivas do docente constituem uma amostra maior para a análise, permitindo-nos o acesso a mais informações da dinâmica da aula. Outro aspecto positivo dessa mudança de abordagem é analisar como o professor dialoga (ou não) com as vozes dos discentes.

3.1 A leitura de músicas e o frágil convite à dança: apatia no salão: o jogo de poder na interação verbal dos sujeitos de pesquisa

No primeiro dado de análise, ou melhor, nos primeiros trechos de fala recortados, a turma havia sido orientada a apresentar um “seminário”. Isso ocorreu na 2ª aula observada. O professor havia distribuído músicas nacionais de diversos gêneros em grupos de quatro a cinco alunos. Eles teriam de se reunir, em um momento fora da aula, ler e discutir sobre as letras das canções e preparar uma análise para apresentar à turma. É importante salientar que é uma prática recorrente na turma o fato de o professor fazer análises das mais variadas músicas durante as aulas de língua portuguesa. Chegara a hora, na perspectiva dele, de os alunos começarem a fazer análises desse gênero textual também.

A razão pela qual intitulamos essa primeira análise do modo como se lê acima se dá pelo fato de que nesses trechos fica evidenciado a relação de poder que o professor estabelece com a turma, tentando, com vistas a obter a reação por ele esperada. Vejamos os trechos:

1º momento:

Outra coisa, enquanto uma equipe “tiver” aqui se apresentando, e os coleguinhas tiverem com brincadeirinha, conversando, eu vou diminuindo ponto da turma toda. Porque o que está sendo avaliado é um seminário, então, é uma apresentação pra todo mundo não é só pra mim não. [...]

2º momento:

Ei, então, por favor, vamos começar! Eu já sei quem tiver atrapalhando, conversando, eu não vou tirar ponto da turma não, vou tirar de quem tiver conversando.

3º momento:

É... beleza, então é isso, esse foi o trabalho de vocês e quem não fez, se prepare para a recuperação e a recuperação vai ser apenas com Orações Subordinadas. Outra coisa, quem, todo mundo que apresentou já tem no mínimo garantido seis. Aí vocês vão fazer a avaliação tudo direitinho, é uma pena pra quem não apresentou. Então, parabéns pelo, pela desenvoltura, venceu o medo, mas vocês precisam vencer isso. Pesquisar, sempre ir atrás de textos, buscar entender, isso é importante. E além do mais, vocês estejam em contato com textos que realmente valem a pena. Porque diariamente a gente vê muita porcaria aí, tem que correr atrás do que é bom.

No primeiro momento mencionado, o professor prepara a turma para as apresentações, dando orientações sobre como se portar durante o seminário, oferecendo os recursos tecnológicos disponíveis na sala, como o projetor de multimídia, além de solicitar aos alunos que assinem uma ata para registro da presença e informar que fará apontamentos após cada apresentação. O professor, antecipando-se quanto à reação dos alunos diante da atividade, avisa que haverá punição aos que atrapalharem o andamento das apresentações (diminuir ponto da turma toda). Essa antecipação revela uma visão negativa do professor acerca do interesse dos alunos nesse tipo de atividade.

No segundo momento destacado, temos a fala do professor com outro aviso de punição. Desta vez, os alunos tinham causado alguma desordem em sala, ocasionada pela solicitação para que primeira equipe se posicionasse. O professor, então, diz o trecho mencionado, na tentativa de restabelecer a ordem. Até esse momento, a relação dos alunos com a atividade de ensino não se confirma como conflituosa, segundo se percebeu do ponto de vista do docente.

Há um redirecionamento no modo de punição anteriormente estabelecido, quando diz *eu não vou tirar ponto da turma não, vou tirar de quem tiver conversando*. Por um lado, considera-se que essa *fala oscilante* do professor, resultado de uma percepção de sentido de justiça (só deverão ser punidos os que realmente atrapalham a aula), é compreensível e aceitável, uma vez que esse jogo de negociação verbal está sempre sendo ajustado, de acordo com as características da situação de comunicação e as intenções dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, uma vez que o professor não cumpre sua fala, os alunos podem sentir-se livres para desobedecer à recomendação em se envolver com as apresentações, visto que eles percebem que o professor não é severo em cumprir suas falas à risca.

Percebe-se, nessa negociação, que o professor opta por não se apoiar em sua posição social e hierárquica para, a partir dela, dialogar com os alunos. Pelo contrário, estabelece uma relação ‘quase’ de igualdade na interação com os discentes, apelando para o senso de justiça.

A relação de poder que se estabelece na interação toma por base o discurso do bom senso. Assim, o professor garante a manutenção do poder na interação não pela posição que ocupa, mas pelo uso da palavra. Porém, sabemos que a palavra é o instrumento mais poderoso para a manutenção das relações de poder, muito mais eficiente do que os privilégios da posição social.

Entretanto, uma vez que o professor não mantém sua fala durante o processo de negociação, perde o domínio sob o poder na interação, de modo que os alunos percebem que podem descumprir o que lhes foi solicitado sem que hajam consequências práticas para eles.

Note-se que o professor tenta silenciar a voz do aluno, pois a entende como uma interrupção nesse contexto. Uma vez que a razão pela qual o professor decide silenciar essa voz *que atrapalha* se dá em virtude de um objetivo maior, nessa situação, que é o de favorecer o trabalho de leitura realizado através da análise das canções e que, inclusive, envolve a voz do aluno em uma posição privilegiada na situação de aprendizagem, atenhamo-nos a observar a voz silenciada. Ela evidencia que há interação em sala de aula e ela foi provocada por uma situação de aprendizagem (o momento em que o professor solicita o início das apresentações), embora não se relacione com ela.

De modo geral, pode-se afirmar que os problemas que ocorrem na aula de língua portuguesa não se dão pela falta de interação entre os sujeitos aprendizes. Eles não apresentam dificuldades em se comunicar, discutir, concordar, contrariar, estabelecer laços de amizade etc. A problemática reside na interação dos sujeitos com as situações de aprendizagem. Geralmente o que ocorre é que os sujeitos conversam entre si, alheios ao momento de construção diante deles.

As vozes entrecruzadas na aula de leitura não geraram grande desordem, apenas uma negociação sobre qual equipe apresentaria primeiro, mas o professor se antecipa em prevenir que elas se prolonguem e atrapalhem o encaminhamento da aula. Seu objetivo é motivar os alunos para a apreciação do que seria apresentado no seminário, nem que fosse para fugir da punição (diminuir ponto da turma toda).

Então, silenciam-se algumas vozes para privilegiar outras, não numa perspectiva discriminatória, mas numa tentativa de valorizar a voz *que lê e analisa textos*. A concepção de língua subjacente a essa atitude é de um processo dialógico, em que os sujeitos se constroem e são construídos na relação com/pela linguagem.

A ideia da punição revela a existência de conflitos, do ponto de vista do professor, na relação entre os sujeitos (alunos) e a linguagem, ou, pelo menos, entre os sujeitos e a atividade de linguagem proposta pelo professor. A segunda opção parece ser a assertiva mais provável,

inclusive pela fala do professor quando prevê que os sujeitos não vão se envolver com a atividade proposta e reforça que “o seminário é para (a apreciação de) todo mundo”.

Entretanto, não houve desordem nem conversas paralelas durante as apresentações, ainda que os alunos não tenham se mostrado envolvidos na atividade. O conflito entre os sujeitos e a atividade de ensino proposta não se evidencia com atitudes de desordem, mas com um **estranhamento** e **apatia** diante das apresentações. Havia um aluno, em especial, que permaneceu de costas a maior parte do tempo, completamente alheio ao momento de aprendizagem. Este não fez parte das apresentações do seminário.

Os alunos que se apresentam no seminário demonstram muita tensão, insegurança e timidez durante a apresentação. Além disso, não se envolvem nem se interessam pelas apresentações dos colegas, inclusive porque as falas são quase inaudíveis para os que se estão nas bancadas localizadas do meio até o final da sala. Vale lembrar de que essa atividade (seminário) configura-se como algo novo para os alunos que não estão acostumados com atividades em que sua fala ocupa um lugar privilegiado na situação de aprendizagem.

No terceiro momento, quando terminam as apresentações, o professor faz uma nova fala de punição. Dessa vez, a punição não está direcionada para os que atrapalham a aula, mas para os que não fizeram o trabalho. Observemos a última mudança de punição, agora no final da aula, quando as equipes já tinham terminado as apresentações:

É... beleza, então é isso. Esse foi o trabalho de vocês e quem não fez, se prepare para a recuperação e a recuperação vai ser apenas com Orações Subordinadas. Outra coisa, quem... todo mundo que apresentou já tem no mínimo garantido seis. Aí vocês vão fazer a avaliação tudo direitinho, é uma pena pra quem não apresentou.

A recorrência de ameaças frágeis acaba, inevitavelmente, levando a fala do docente ao descrédito e ao desequilíbrio na manutenção do poder na interação. Além disso, ao “punir” os alunos com uma recuperação apenas com orações subordinadas (eles não teriam direito à prova), percebe-se uma visão negativa que o profissional tem sobre exercícios gramaticais.

Tem-se, nesse trecho, um indicativo de trabalho de ensino que rompe com as práticas tradicionais e apontam para expectativas de inovação voltadas para uma visão dialógica da linguagem. A fala do professor evidencia uma visão de atividade de metalinguagem como algo negativo e indesejável. Entretanto, apesar disso, ele a utiliza como forma de punição para alunos mal comportados. Há, desse modo, a coexistência entre duas concepções de linguagem que permeiam o trabalho docente. O professor afirmou, ainda, em outra ocasião, em conversa com a pesquisadora, que há dias em que trabalha “gramática” e outros em que trabalha a

leitura, ou seja, são momentos estanques, sem ligação entre esses dois polos do trabalho de ensino. Então, perguntamo-nos: Como ter uma perspectiva sócio-discursiva de linguagem e utilizar exercícios de gramática como punição? Não poderia “punir” o aluno com atividades de produção textual ou exercícios extensivos de análise linguística¹⁷?

É notável que o professor, apesar de comungar com ideias inovadoras sobre linguagem, ainda sofre as consequências históricas de um ensino baseado em conteúdos gramaticais. É possível que a formação acadêmica não tenha conseguido esclarecer-lhe essas questões teórico-pedagógicas. Sabemos que as lacunas da formação docente é resultado de uma política governamental de desqualificação profissional.

Além disso, há as marcas do ensino de gramática na história da disciplina de língua portuguesa, que influenciam não apenas o trabalho de ensino na sala de aula e a postura do professor, mas o modo com a comunidade escolar vê e lida com esse ensino (gestão escolar, pais, funcionários, professores de outras disciplinas etc.).

Outra questão intrigante que observamos nesses trechos de fala do docente é a percepção, por parte dos alunos, de que a escola tem limitações, quanto à autoridade exercida sobre eles. Isso lhes garante certo poder, não apenas sobre o professor, bem como pela escola de modo geral. Os alunos percebem os limites da autoridade da escola sobre sua vida. Percebem que é possível não participar das atividades propostas pelo professor sem que haja uma consequência prática. É importante salientar, nesse tópico, que essa falta de consequência é também influenciada por aspectos socioculturais. O valor socialmente construído para o fato de o aluno não se envolver nas atividades de sala está condicionado ao valor que a comunidade em questão (escola e família) atribui à leitura e a escrita na vida do indivíduo.

Não estamos tratando, aqui, da impunidade escolar, mas apenas apontando que os alunos conhecem as limitações da instituição escolar sobre eles e isso lhes permite a manutenção de uma postura de conformismo, refletindo, assim, na perpetuação de conflitos na relação desses sujeitos com as atividades de aprendizagem.

Em contrapartida, é compreensível que os alunos resistam a esse tipo de atividade, uma vez que, como o próprio professor observou, eles não estão habituados a isso. De fato, essa atividade configura-se como um procedimento didático inovador. Percebe-se, assim, que

¹⁷ Segundo Geraldi (2001, p. 74), “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.)”. Além disso, a prática da análise linguística não deve partir do texto bem escrito, mas de textos de alunos e, através das lacunas e erros, refletir sobre a língua atentando para princípios de correção/adequação.

a experiência na academia, graduação e especialização, exerce influência em sua prática docente. Ainda que não se tenha apresentado o gênero seminário, numa perspectiva de ensino de gêneros, o professor considerou a experiência adquirida pelos alunos em sala de aula, ao acompanharem as análises de músicas e poemas por ele mesmo (docente) realizadas.

3.2 Entre a persistência do monólogo e as recomendações truncadas: leitura descontinuada do texto e sobre textos

O próximo dado de análise foi recortado de outra aula de leitura (3ª aula observada). O contexto dessa fala configura-se num momento imediatamente posterior à leitura (em voz alta, feita pelo professor) de um texto retirado do livro “Emília no país da gramática”. O professor esforça-se em manter o ritmo de entonação até o término da leitura. A fala abaixo se situa no momento em que ele conclui a leitura e nota a resistência dos alunos em comentar o texto lido.

A razão do título justifica-se pela tentativa em resumir aquilo que a análise explicitou da interação entre os sujeitos. O professor incomoda-se com a persistência no emudecimento dos alunos e, ao tentar motivá-los, orientá-los quanto à postura desejável diante de um texto, acaba fazendo recomendações truncadas. Entendemos, assim, que o processo de leitura, nesse trecho da interação foi descontinuado. Notamos, então, dois entraves no percurso da leitura na escola: o emudecimento dos alunos e a falta de clareza quanto às recomendações sobre como proceder na leitura.

Observemos os dados:

Aprendam a fazer leitura fazendo associações, gente. Infelizmente vocês são treinados a ler textos fáceis em que você lê e tudo o que queria ver acabou [...] Eu já disse, a vida não é assim não. Vocês têm que parar, façam leituras, façam leitura mais crítica, da área de texto, isso aqui se relaciona com isso, isso quer dizer tal coisa. Não adianta simplesmente ler o texto, escolher de forma vazia e oca para cumprir tarefa não. Não é assim, se querem aprender, vão ter que correr muito. A leitura vai além de todas as ... Ler é mais do que decifrar as palavras, vai muito além. [...]

Percebe-se, nesses trechos, um vislumbre da concepção de leitura adotada pelo professor. Segundo descreve, ler não é um processo fácil nem rápido e demanda esforço. A escolha do professor em ler (ele mesmo) o texto configura-se com um ponto positivo do

trabalho com o texto, uma vez que isenta o aluno da preocupação com a pronúncia, entonação e o deixa livre para se envolver com o texto, no processo de construção ativa e colaborativa de sentidos.

Logo após concluí-la, provoca os alunos a falar sobre o texto, numa primeira tentativa de chamá-los para a discussão do texto e construção dos sentidos – processo de leitura. Então, como incentivo, ele inicia (segundo chamamento) falando que esse texto escrito por Lobato objetiva falar sobre gramática e questões da língua de uma forma divertida e dinâmica, criando uma história de aventura com os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Pergunta, então, se os alunos já ouviram falar do Sítio, ao que recebe uma resposta afirmativa (terceiro chamamento, desta vez obteve uma resposta, ainda que monossilábica).

Depois disso, tenta envolver os alunos na conversa, perguntando o que eles acharam do texto (quarto chamamento). Os alunos permanecem em silêncio por alguns instantes e ele repete a pergunta (quinto chamamento). Mais uma vez, sem sucesso. O professor, então, começa a apontar alunos para responder à pergunta e, ainda assim, há resistência (sexto chamamento). O professor faz uma piada com a aluna a quem se referiu, já que ela ficou calada, talvez na tentativa de descontraí-la, uma vez que a atenção de todos estava voltada para ela (sétimo chamamento). Ela ri baixinho. Ele tenta, então, perguntar a outra aluna, dessa vez chamando por seu nome. Mais uma vez, silêncio (oitavo chamamento). É nesse momento de clara frustração que o professor dá esse “sermão” aos alunos, alertando-os das dificuldades que eles têm de enfrentar para desenvolver a habilidade de leitura.

Observemos que o professor convoca a fala do aluno para a discussão do texto em oito momentos, todos sem sucesso. Esse número revela, por um lado, uma insistência fundamental para o trabalho de leitura e uma resistência quase mórbida por parte dos alunos. Sabemos que, no dia-a-dia da sala de aula, esse pêndulo inclina-se muito mais para a resistência do que para a insistência. O que, de fato, contribui para que o professor não desanime diante desse quadro é a concepção de ensino, língua e texto que subjaz a sua prática.

Esse trecho de fala configura-se como uma forma de metalinguagem, de modo que o foco da discussão é a língua, através das “orientações” sobre como se aprende a ler e das recomendações acerca da postura adequada ao leitor maduro.

Observa-se, contudo, que essas “orientações” não são, de fato, claras para o interlocutor. Percebem-se **pausas de fala** e **palavras evasivas** em momentos cruciais para o entendimento das “orientações”. Reveja:

Infelizmente vocês são treinados a ler textos fáceis em que você lê e tudo o que queria ver acabou.

O professor, nesse trecho tenta fazer uma crítica ao modo de ler dos alunos. Porém, não consegue descrever o que há de errado nisso. É provável ele estivesse tentando dizer que a leitura de “textos fáceis” realizada pelos alunos demanda pouco “esforço” de compreensão e, dessa forma, eles não conseguem desenvolver as habilidades de leitura necessárias para os “textos difíceis”. Essa hipótese do professor não é, de toda, falsa, embora esteja longe de explicar o fenômeno da incompreensão. As aulas de leitura na escola não têm por objetivo desenvolver as habilidades de leitura dos alunos. Segundo Kleiman (2004), a leitura, na maioria das vezes, tem um papel avaliativo, fator que inibe o trabalho das faculdades de compreensão.

A escola utiliza a leitura para situações de testagem da aprendizagem, tais como a leitura em voz alta, em que é verificado se o aluno já conhece as regras ortográficas da língua e o valor dos diversos sinais de pontuação. Outra forma de utilização de leitura na escola é a leitura compartilhada, que é também uma leitura sem orientação. Nela, o professor faz a leitura do texto, sem que se tenha preparado anteriormente os alunos para o que vai ser lido, para verificar a capacidade do aluno em localizar informações explícitas e parafrasear o que foi lido no texto, através de perguntas de “interpretação de texto”. Essa perspectiva de trabalho vai de encontro ao que Larrrosa afirma ser o trabalho com o texto, quando diz:

O objetivo da lição não é nos deixar determinados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o que dizer, que o dizer não se acabe nem se determine (LARROSA, 2010, p. 142).

O trabalho de ensino, nesse sentido, não consegue explorar a potencialidade significativa que o texto possui em promover esse movimento entre o dito, o que ficou por dizer, seja por omissão, negação, esquecimento ou qualquer outra possibilidade e como esses sentidos não-ditos se relacionam com aquilo que foi dito. Todo esse jogo discursivo, que torna a leitura in-de-terminada, segundo o autor, é necessário ao ato de ler.

Outro problema do trabalho de leitura em sala de aula é a leitura sem orientação, sem um encaminhamento/preparação inicial é que o aluno é impedido de utilizar estratégias discursivas, direcionando o modo de abordar o texto e atentando para aspectos específicos a fim de atender às necessidades da leitura.

Entretanto, é preciso pensar sobre o conceito de “texto fácil” do ponto de vista do professor. Será que o texto escolhido por ele, nesta aula específica, foi um “texto difícil” e, portanto, adequado? Como estabelecer esses critérios? Penso que essa classificação torna-se inviável, uma vez que os textos são eventos comunicativos dotados de características

peculiares do plano linguístico, social e histórico. Desse modo, não há texto fácil ou difícil. Há textos diversos, segundo as circunstâncias em que se inscrevem. O que muda, de fato, é o modo lê-lo - de acordo com as circunstâncias em que se inscreve - e de abordá-lo no trabalho de ensino – de acordo com a concepção de linguagem com a qual se comunga.

Voltemos, então, à observação das palavras evasivas e pausas de fala utilizadas pelo professor quando recomenda os alunos a adotarem uma postura de leitor maduro.

Eu já disse, a vida não é assim não. Vocês têm que parar, façam leituras, façam leitura mais crítica, da área de texto, isso aqui se relaciona com isso, isso quer dizer tal coisa. Não adianta simplesmente ler o texto, escolher de forma vazia e oca para cumprir tarefa não. Não é assim, se querem aprender, vão ter que correr muito. A leitura vai além de todas as ... Ler é mais do que decifrar as palavras, vai muito além. [...]

Observemos as duas primeiras linhas. O professor parece recomendar aos alunos que realizem mais leituras, supondo, com isso, que os alunos leem pouco. Em seguida, o professor indica algo que ele chamou de “leitura crítica da área de texto”. É possível que essa referência seja a leituras acadêmicas ou a leituras de análise de obras literárias (críticas literárias), uma vez que o professor tem uma aptidão para o ensino da literatura e inclui análises de obras literárias e músicas em sua rotina no trabalho de ensino.

De um modo ou de outro, há um equívoco na fala do docente, no sentido de que ele não elabora com clareza aquilo que propõe ser uma recomendação aos alunos. Além disso, as duas possibilidades aqui delineadas são incompatíveis com aquilo que é esperado dos discentes, uma vez que eles estão no 9º ano do Ensino Fundamental. Podem até serem iniciados em conceitos e práticas de análises literárias, tais como as que o professor faz em sala de aula. Porém, o ensino de língua portuguesa não se fundamenta nesses princípios, mas no desenvolvimento de habilidades comunicativas para as práticas sociais de uso da linguagem.

A divagação evasiva do trecho “isso aqui se relaciona com isso, isso quer dizer tal coisa” sugere uma ideia de operacionalização de leitura que ele recomenda aos discentes. Porém, não explica como esse processo funciona. O uso de palavras evasivas aponta para uma insegurança no dizer. Além disso, sugere também a ideia de uma concepção de leitura baseada na busca e apreensão de significados e não na construção de sentidos. É possível, ainda, que o professor estivesse referindo-se a leituras autorizadas pelos agentes escolares ou grupos culturalmente prestigiados (formadores de opinião como críticos literários, autores de livros didáticos etc.).

Quanto a esta última possibilidade, cabe salientar a problemática apontada por Mendonça (2009), denominada de políticas de fechamento, que se referem a um fechamento das possibilidades de trabalho com a língua na escola, com as atividades de leitura e produção de texto. Nesse sentido, os sujeitos não são autônomos para produzir e construir sentidos a partir do trabalho com textos, mas apenas reproduzir os sentidos autorizados pelos leitores privilegiados.

Vejam, ainda, o trecho que diz “aprendam a fazer leitura fazendo associações”. Ao referir-se a “leitura por associações”, tem-se outra recomendação truncada pela vaguidão terminológica. Pode ser concebido como uma visão interacionista de língua, em que o aluno terá de interagir com o que é lido, relacionando com seu conhecimento de mundo e suas experiências de leitura, posicionando-se criticamente diante do texto. Associações remetem, então, a mobilização de sentidos possíveis a partir do trabalho dialógico-colaborativo com o texto. Porém, pode se referir a leitura por associações, do ponto de vista estrutural e meramente linguístico do texto. Associações podem remeter ao processo de associação entre letras e fonemas, entre a escrita e sua correspondência fonológica. Há, ainda, a possibilidade de que as associações se refiram à apreensão do sentido supostamente preso ao texto.

Entretanto, considerando a postura docente de modo geral, é provável que ele esteja se referindo à primeira possibilidade de análise. O problema é que os alunos dificilmente vão inferir isso da fala do professor pela falta de clareza da recomendação.

De todo modo, esses alunos são expostos a um trabalho com a linguagem diferente do que foram acostumados nos anos anteriores, pelos outros docentes pelos quais passaram. E, ainda que eles não entendam, com clareza, as recomendações sobre leitura que o professor faz, têm, pelo menos, acesso a um encaminhamento de leitura diferente, com certo vislumbre de interação dialógica com o texto em alguns esporádicos momentos da aula de leitura.

3.3 Leitura como localização de informações explícitas: diálogo bem sucedido. A facilidade do jogo e a força da tradição

O dado de análise a seguir é ainda parte da 3ª aula observada, em que o professor trabalhou com um texto do livro “Emília no país da gramática”. O momento da fala do docente é exatamente posterior ao trecho anteriormente analisado, em que o docente faz algumas perguntas sobre as características do texto e as intenções do autor. No momento

transcrito a seguir, o professor inicia as questões constantes do exercício de compreensão, considerando que não havia mais nenhum comentário, dele nem dos alunos, a ser acrescentado.

A primeira fala do professor, quando diz: *Mais algum apontamento?*, sugere uma continuidade na interação, que, na perspectiva dele, estava ocorrendo. Porém, como vimos nos trechos anteriores, houve pouca uma interação entre os sujeitos. Entretanto, é possível que ele estivesse apenas motivando os alunos a participarem mais, a entender a aquele momento como um instante de debate em que a voz deles é requisitada. Aparentemente essa estratégia funciona e o diálogo se estabelece na aula de leitura.

A razão do título se explica no fato de que a fluência do diálogo é causada pela facilidade das perguntas feitas pelo docente além da força do hábito. Uma vez que eram perguntas cujo foco é a verificação da habilidade em localizar informações explícitas, os alunos interagem prontamente. É a maior recorrência da fala de alunos nos dados até então analisados. Essa forma de trabalho com o texto tem forte laço com uma visão tradicional de língua, em que esta é vista como transparente e a relação entre pensamento e linguagem fosse unívoca e, portanto, os sentidos poderiam ser apreendidos. Assim, a interação bem sucedida aqui ocorrida tem raízes em posturas pouco potenciais para a formação do leitor maduro.

Observem-se os dados:

P: *Vamos lá, mais algum apontamento aí que vocês querem fazer? Falar sobre alguma coisa? Vá moça! Ok. Vamos lá. Olhe aí na parte da, do exercício. Vamos lá: Quem são os personagens que participam dessa história? (Lendo a questão da atividade) Lembram?*

Um aluno fala: *Dona Benta*

Outro: *Emília*

Mais outro: *Pedrinho*

Mais alguém: *Quindim*

O professor repete as falas dos alunos, confirmando as respostas: *Dona Benta, logo no início... a Emília, isso... Narizinho, o Quindim, quem mais?*

Um aluno fala: *A tia Nastácia*

O professor questiona: *A tia Nastácia entra ou só é referida?*

Alguém responde: *Não. Ela só é referida.*

Professor: *O Visconde entra, mas fala? Não, não tem fala do Visconde. Então vamos chamar eles de secundários, os que são referidos. Mas o que aparecem e falam são quem? Em ordem?*

Alunos repetem: *Dona Benta, Pedrinho, Emília, Narizinho e o Quindim.*

Professor repete junto com alunos, confirmando e acrescenta: *São esses que falam, né isso?*

Percebe-se, nesse momento da aula de leitura, muita interação entre os sujeitos promovida pela solicitação da busca de informações explícitas. A dinâmica do diálogo bem sucedido difere bastante do diálogo anteriormente analisado, em que o professor provoca por oito vezes, os alunos a comentarem o texto lido. Dentre outras razões, principalmente as que

têm fortes raízes no ensino tradicional, a prontidão da resposta dos alunos se dá pela objetividade das perguntas feitas. No diálogo anterior, as perguntas se baseavam em formulações do tipo “o que você achou do texto”, configurando-se numa indagação bem genérica e sem direcionamento de resposta.

A facilidade do jogo de achar aquilo que a materialidade linguística expõe anima os alunos a interagir com o professor, fornecendo as respostas solicitadas. Vemos que o problema da interação do aluno com as atividades de ensino só ocorre quando estas são, de algum modo, desafiadoras ou inovadoras para o discente. Quando o aluno é exposto a uma atividade de leitura que se configure em localização de informações explícitas, ele atende à expectativa de participação satisfatoriamente, seja pela facilidade da atividade, seja pela força da tradição.

Apesar da concepção reducionista de língua que permeiam esses exercícios, eles não são inúteis ao processo de construção de sentidos. Eles podem ser usados como pontos de acesso entre o dado linguístico, não numa tentativa de apreender os sentidos que supostamente estariam presos lá, mas para relacioná-lo com as circunstâncias em que o texto se inscreve e, a partir desse movimento, construir sentidos.

O problema dessas atividades é que elas são concebidas como indicativo de compreensão, revelando uma “concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem” (Matencio, 2007, p. 66). Compreender um texto, porém, não é uma “atividade de garimpagem”, mas uma atividade reflexiva e colaborativa (autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte), fruto de um trabalho de construção de sentidos.

3.4 Entre a apreensão do óbvio e a relação do texto com o leitor. Percursos de leitura: alguns passos, outros tombos

O trecho de análise a seguir, ainda constante da 3ª aula, é situado no momento exatamente posterior ao trecho analisado anteriormente. Lembremos que o professor, após a leitura realizada e contrariado com a passividade dos alunos, havia feito algumas recomendações sobre como proceder à leitura de textos. Então, sem que houvesse nenhuma fala de aluno como contrapalavra à fala do professor, o docente, após uma pequena pausa, inicia o trecho que reproduzimos em seguida.

Considere-se, antes, que o título foi pensado com vistas a antecipar, sugestivamente, o que foi construído na análise. Consideramos que houve avanço na habilidade leitora dos alunos no momento em que o professor dialoga com o texto, expressando os sentidos que com ele constrói. Ainda que os alunos não se envolvam nessa relação dialógica com o texto, a observação desse movimento de leitura do professor constitui, de algum modo, um aspecto positivo para a formação leitora deles. A esse passo, porém, segue-se um tombo, que é quando o docente muda o tópico de discussão sem que o aluno tenha sanado completamente sua dúvida quanto ao aspecto discutido anteriormente (o fato de o texto em questão ser considerado uma fábula).

Vejamos:

P: *Nós podemos ver, caracterizar esse texto aqui. Se nós fôssemos caracterizar... vamos dizer, a gente sabe o que é um romance, mas podemos dizer que isso aqui é uma fábula? Seria uma fábula? Sim ou não?*

Alunos respondem baixinho: *Sim*

P: *Sim. Qual a característica básica de uma fábula? Ela apresenta o quê? Animais que falam, mas no geral, sempre no final tem o quê? Uma lição de moral. E não é o que vem aqui. Mas qual é a função desse texto aqui, que o Monteiro Lobato quis passar para gente? Que é difícil aprender gramática?*

Um aluno fala baixinho: *Não, a importância que a gramática tem.*

Professor repete a fala da aluna e continua: *A importância que a gramática tem. Conhecer a língua, a função da língua. Não é isso? Observe que logo no início, ele faz uma crítica. Quando Pedrinho diz: "Ah, assim sim! Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira". Ai eu pergunto a você, vocês muitas vezes já questionaram, já fui questionado porque eu não ensino com aquele método normal de botar um bocado de verbos para vocês decorarem, conjugar os verbos, como se isso fosse importante. Quando é mais importante você simplesmente pegar um texto como esse e dominar... o entendimento do texto.*

Ao solicitar que os alunos caracterizem o texto, o docente acaba dando margem à confusão, misturando conceitos como gênero e tipos textuais, fato comum no ensino de português, principalmente nos livros didáticos¹⁸. Essa mistura de conceituações é reforçada quando induz à observação dos aspectos linguísticos para a identificação do gênero textual, pois os gêneros devem ser sempre tomados a partir da observação de sua funcionalidade.

O estudo de texto a partir da perspectiva das tipologias mostra-se insuficiente para explicação do funcionamento da linguagem na interação texto-leitor. Além disso, a categorização tipológica é limitada aos aspectos do plano linguístico (léxico, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas etc.). Faz-se necessário contemplar os aspectos das circunstâncias (condições de produção) em que o texto é produzido, as características dos sujeitos envolvidos, bem como seus interesses na situação comunicativa. Esses fatores escapam à

¹⁸ Ver Marcuschi, 2002.

materialidade linguística, mas unem-se a (ou contra) ela na construção de sentidos que permeiam e conduzem a interação verbal.

Desse modo, a simples categorização do texto em tipologias pouco tem a contribuir para o processo de compreensão a ser construído pelo leitor. É necessário estabelecer relações, a partir da natureza linguística de sua composição, com os demais aspectos do processo de interação em que o texto se inscreve.

Note-se, ainda, que os alunos têm dificuldade em responder ao professor, pois afirmam (baixinho) que o texto é uma fábula. O diálogo é muito tímido aqui. A resposta do aluno é verificada pelo professor, que o induz à observação das características da fábula para a confirmação ou não da resposta dada, que acaba sendo refutada. É importante salientar, nesse ponto, como o diálogo pode ser usado, como procedimento didático, para a aprendizagem da leitura. O trabalho de confirmação/refutação, viabilizado pela interação, é um movimento próprio do percurso da leitura e construção de sentidos do texto. Desse modo, insistimos, mais uma vez, na fala de Bakhtin, desta vez não apenas para falar do movimento da enunciação (como o fizemos na página 17), mas para entender como esse movimento de dizeres entre o eu e o tu é fundamental para o entendimento dos sujeitos sobre aquilo que é discutido, ou seja, esse entrelaçamento de dizeres entre os sujeitos que interagem numa dada situação de comunicação é fundamental para o funcionamento da linguagem e construção da significação. Vejamos, então, mais uma vez:

A compreensão é uma forma de diálogo, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Porém, antes de o aluno ter a chance de reformular seu conhecimento sobre textos (antes, ele acreditava que só em fábulas é que poderiam ter animais como personagens), o professor já lança um novo questionamento a ser observado pelos alunos, que é a intenção do autor ao escrever o texto.

O problema da interação verbal nesse trecho da aula é a descontinuidade/ruptura do diálogo. O momento em que o aluno não acerta a resposta configura-se justamente como o

instante privilegiado para a aprendizagem, pois é quando o diálogo tem, de fato, chance de ser produtivo e promover reflexão, a partir daquilo que os sujeitos já sabem.

Nota-se, ainda, nesse trecho do diálogo, que há um avanço no processo de compreensão de texto guiado pelo professor quando este estabelece uma relação entre o que o texto diz e como ele, enquanto sujeito leitor, se inscreve nesse dizer. O professor vê na fala do personagem Pedrinho, um discurso contra o ensino de gramática e, a partir dessa perspectiva, inscreve-se na interação verbal, dialogando numa relação de concordância com esse discurso, construindo uma visão de si mesmo como sujeito crítico, conhecedor dos avanços da pesquisa científica em educação e ensino de línguas.

Esse movimento discursivo que o professor realiza com o texto é presenciado pelos alunos, que atuam apenas como figurantes dessa cena quase dramática. Quase dramática porque o docente traz a voz de outros sujeitos para construir uma visão de si como “o diferente”, ao invés de argumentar o porquê de discordar, junto com, supostamente, Pedrinho, do ensino de gramática.

Embora o professor afirme que os alunos tiveram uma fala pertinente para esse diálogo, ela não foi dita por eles no momento em que o debate com o texto acontece, mas ocorreu em outra ocasião que não se relaciona com o contexto em questão.

O professor, ao invés de convocar essa fala para o debate, instigando os alunos a dialogarem com “Pedrinho” (ou melhor, com o texto), apenas a reproduz com o único interesse de sustentar seu posicionamento em relação ao texto, além de atribuir a si próprio, uma postura docente diferenciada de sua comunidade escolar. E os alunos assistem, pacificamente, o desenrolar da cena, do diálogo entre professor e texto.

De todo modo, ainda que o aluno não seja convidado a participar da interação, o fato de assistir ao debate que se instaura entre o docente e o texto já se configura como um momento de aprendizagem de leitura, através da observação do movimento de leitura realizado pelo professor. Segundo Kleiman, a atitude do professor é um movimento comum ao processo de leitura. Para ela,

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo e idiossincrático? Não podemos, é claro (KLEIMAN, 2004, p. 151).

O professor conduz, ainda, em seu trabalho com o texto, a observação sobre as possíveis intenções que levaram o autor a escrever o texto, quando indaga “Qual é a função desse texto aqui, que o Monteiro Lobato quis passar para gente?”. Esse procedimento

configura-se como um momento bastante promissor para a aprendizagem da leitura, pois instiga o aluno a pensar nas condições em que o texto foi produzido. Esse processo o levará ao processo de construção de sentidos, livrando-o de uma perspectiva de língua baseada na ideia da busca e apreensão de sentidos no texto.

Note-se o trecho que diz “O (que) Monteiro Lobato quis passar para gente? Que é difícil aprender gramática?” Ao sugerir uma opção de resposta aos alunos, o professor os instiga-os ao diálogo, facilitando as possibilidades de respostas. Essa estratégia funciona e os alunos entram no diálogo com uma resposta satisfatória. Porém, o aluno não continua sendo provocado a expor suas impressões do texto, pois o professor sentiu-se interpelado a assumir (ele mesmo) o diálogo com o texto, pela leitura que realiza com/sobre o texto.

De modo geral, há certo avanço no percurso de aprendizagem da leitura nesse trecho, quando consideramos a leitura realizada pelo professor, da qual os alunos puderam acompanhar (ainda que não se envolvessem nela) e o momento da observação das intenções (possíveis) que motivaram o autor a escrever o texto em questão. Tivemos, porém, como pontos problemáticos, a confusão terminológica entre gênero e tipologia textual, além da descontinuação do diálogo quando o aluno não esclarece alguma questão problemática no estudo da língua.

3.5 Entre a fala e as ações com a linguagem: uma lacuna: a tradição versus o trabalho de reflexão

O trecho de fala a seguir também é parte da 3ª aula de leitura observada, cujo trabalho com texto se baseou num trecho retirado do livro “Emília no país da gramática”. Procuramos organizar os trechos de fala analisados na sequência em que eles ocorreram. Assim, esse trecho é posterior ao trecho anteriormente analisado, em que o professor dava prosseguimento às questões do exercício de compreensão.

O título supracitado justifica-se uma vez que a análise explicitou um distanciamento entre aquilo que o professor orientou ao aluno (parar de escrever para participar da discussão e refletir sobre o texto) e o que, de fato, realizou como procedimento didático da aula de leitura. Desse modo, em sua fala, tem-se um direcionamento de trabalho de ensino numa perspectiva dialógica de linguagem, enquanto que, em suas ações com a linguagem, vê-se um tratamento do texto com fortes raízes no ensino tradicional.

Vejamos:

P: *Assim que ele se aproximou do País, que ruídos eles ouvem? O som de quê?*

Alunos: *Das vogais.*

P: *Das vogais. Ok.*

Pausa

Professor percebe aluno copiando e fala:

P: *O que é que tu tá copiando aí hein? Que é isso hein? Não precisa copiar agora, “relaxe”, tente isso quando acordar (risos). Precisa copiar agora não, nem responder. É por isso que vocês perdem tempo, depois ficam se debatendo, porque tão mais preocupados em escrever do que em pensar. Supervalorizem o cérebro que vocês tem. Pelo amor de Deus. E olhe que a gente só usa vinte por cento dele, apesar de que alguns só tão usando dez. (risos). Ou menos.*

Somente quando o diálogo é interrompido pelo professor é que surge, de fato, a interação verbal, pois o “diálogo” que estava sendo desenvolvido não era algo gerado a partir das percepções que os sujeitos formularam a partir do texto, mas se baseavam num jogo de perguntas e respostas com o objetivo de treinar a apreensão de informações explícitas. É necessário salientar, novamente, que esse exercício mecânico de “treino do olhar”, ainda que não contribua para a construção de sentidos constituinte da habilidade de leitura, visto que não se limita ao domínio do dado linguístico, permite, ao professor, perceber se o aluno tem um baixo nível de desempenho em leitura.

Sendo assim, entendemos que esse procedimento (busca de informações explícitas) é comparável ao exercício de engatinhar do bebê. Cada avanço é sempre insuficiente, visto que está sempre preso ao chão. Somente quando ele arrisca a ficar de pé é que ele alcança a perspectiva necessária a sua autonomia. O trabalho de “ensinar a engatinhar” é próprio do professor alfabetizador, pois é esse profissional quem introduz o discente ao mundo da escrita. O trabalho de “ensinar a andar”, por sua vez, é ofício do professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental, cujo cerne do trabalho com textos configura-se em ampliação da perspectiva de trato do texto, pela compreensão dos aspectos constituintes da interação verbal em que ele se inscreve.

Portanto, considerando que os alunos em questão estão no nono ano do Ensino Fundamental, não se concebe a predominância do “exercício de engatinhar” no trabalho com o texto. É preciso que se avance para atividades que viabilizem as primeiras passadas, ainda que haja muito desequilíbrio, bamboleios e tropeços até que surjam passos firmes.

A reação do professor diante da postura do aluno aponta para uma visão dialógica de linguagem, em que a construção do conhecimento é desenvolvida na interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno a quem ele se dirige foi convidado a participar do momento de construção que estava acontecendo na sala de aula, refletindo e dialogando junto.

A observação que o professor faz de que os alunos estão mais preocupados em escrever do que em pensar revela uma prática escolar com fortes raízes numa concepção reducionista de linguagem, em que as atividades escritas são extremamente, senão as únicas atividades, valorizadas na escola, cujas bases se fundamentam em exercícios de repetição.

Percebe-se, de modo geral, que o ensino de língua materna tem focalizado apenas a língua escrita, buscando o desenvolvimento das habilidades de expressão escrita. Há uma preocupação excessiva com a escrita em detrimento da leitura. Porém, propor atividades como cópia, exercícios mecanizados e repetição de frases prontas não permitirá o desenvolvimento da habilidade escrita. Não é por meio de um processo de repetição que se aprende a escrever. É justamente nesse ponto que a leitura serve como instrumento único e privilegiado na compreensão das diferenças entre língua falada e escrita. Sobre o processo de leitura, Kato afirma:

[...] A aquisição de leitura obedece até certo ponto a um desenvolvimento biológico. A descoberta da escrita pelo homem e pela criança, por apresentar percursos tão semelhantes, parece indicar que o ser humano vem potencialmente dotado de uma capacidade simbólica, que se desenvolve dentro de um padrão uniforme, desde que haja um conjunto mínimo de estímulos desencadeadores (KATO, 2000, p. 32).

Como vemos em Kato, para o desenvolvimento da habilidade leitora são considerados aspectos inerentes ao ser humano, provenientes de suas faculdades mentais e aspectos externos a ele, advindos das situações de interação social de que participa. A leitura, portanto, é o instrumento fundamental no desenvolvimento das habilidades de escrita, pois promove um enlace em que se imbricam propriedades básicas da fala e padrões estruturais da escrita.

Há uma relação diretamente proporcional que se estabelece entre leitura e escrita: quanto maior a prática de leitura, melhor será a competência escrita. Não é possível ter-se uma “boa” escrita sem desenvolver a prática da leitura proficiente, entendida aqui no sentido de bom senso, busca de percepção dos elementos que constituem as contradições da realidade. Para Ezequiel Silva,

O vínculo entre escola e a escrita torna-se problemático quando esta é tomada como expressão da “verdade” [...]. A perspectiva que prevalece no imaginário social é a de que os escritos oferecidos dentro da instituição “escola” são sempre objetivos e não passíveis de questionamento ou dúvida (SILVA, 1998, p.24).

Como resultado disso, observa-se a recepção passiva e reprodutora de textos. A leitura, nesse contexto, não é um processo que permite a visualização dos conflitos existentes na realidade social. Nessa perspectiva, ler não é compreender. É, na verdade, aceitar, uma vez que a leitura é concebida como um instrumento de recepção, aceitação do que é dito. Serve como elemento de aculturação. Seria definida, assim, como leitura “acrítica”.

Esse tipo de leitura ocorre não por deficiência do leitor em adquirir a competência de ler com proficiência. Mas por uma intervenção externa que objetiva (ou não) parar o processo. Essa intervenção caracteriza-se por fatores sócio-históricos e culturais da comunidade em que se vive. Observa-se, na realidade escolar brasileira, que o fenômeno da leitura acrítica é bastante comum.

A ideia de que os textos que circulam na escola são passíveis de aceitação faz parte do imaginário popular brasileiro, como afirma Silva (op.cit.). Porém, essas imagens que os sujeitos têm de si, do outro e do mundo não se dão de modo aleatório. Elas nascem do modo como ocorrem as relações numa dada sociedade. É necessário, portanto, entender de que modo esse fenômeno afeta o sujeito leitor no processo de leitura contribuindo ou dificultando a formação do leitor proficiente.

Ele pode contribuir se o sujeito for ensinado a ver os fatores externos que fazem parte dos elementos de funcionamento da comunicação, ou melhor, da discursividade. Isso porque, parafraseando Brandão, é no nível do discurso que se instauram os confrontos ideológicos. Não é possível, pois, estudá-los fora da sociedade uma vez que os processos que os constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 1991 p. 12).

Isso não quer dizer que o sujeito, sozinho, não consiga desenvolver o processo de leitura proficiente. Dependendo de seu esforço pessoal em se dedicar à leitura de textos de diversos gêneros que circulam na sociedade e participação das práticas de leitura isso lhe será possível. Entretanto, a escola é o lugar privilegiado para a formação do leitor proficiente e essa deve ser sua grande meta.

Desse modo, essa digressão faz-se necessária para a compreensão do tratamento da leitura e da escrita no ambiente escolar, tanto como conteúdos de ensino, quanto pela concepção subjacente a essas práticas.

Entretanto, o docente rompe com uma concepção reducionista de linguagem e convida o aluno que está alheio à discussão para participar do momento de aprendizagem. Porém, o diálogo que estava ministrando baseava-se em perguntas e respostas sobre informações explícitas, que, ao contrário do que ele havia sugerido, não exigia um trabalho de reflexão para formulação das respostas, apenas o treino do olhar para localização das informações explícitas.

Desse modo, ainda que o professor expresse, em sua fala, a necessidade de um trabalho com texto cujas bases estejam na reflexão sobre a língua, não consegue se desprender, em sua prática docente, de atividades de base tradicionalista.

3.6 Relação entre texto e contexto social do aluno: diálogo bem sucedido: a relação entre o conhecimento prévio e o saber a ser construído

O trecho de fala a seguir também é parte da 3ª aula de leitura observada, cujo texto estudado foi retirado do livro “Emília no país da gramática”. Porém, esse trecho situa-se num momento mais do final da aula, em que o professor já tinha discutido diversas perguntas do “exercício de compreensão”.

A razão pela qual demos o título supracitado baseia-se na análise aqui desenvolvida, em que se observou uma continuidade do diálogo ocasionada pela estratégia docente em fazer uma relação entre o texto e o contexto social do aluno. Esse procedimento didático mostrou-se promissor na interação entre os sujeitos e na formação leitora dos discentes.

Vejamos os dados:

P: *Vamos, vamos imaginar aqui, agora como se fosse... Agora vamos entrar na sociologia. Quem é que manda e desmanda dentro de uma cidade?*

Alunos respondem: *O prefeito*

P: *Nós temos o prefeito. Junto com o prefeito, quem auxilia ele?*

Alunos: *O vice.*

P: *Não, não! Esqueça o vice.*

Alunos: *Vereadores.*

P: *Vereadores. Após os vereadores, agora, qual é agora, é o...? Qual é o outro?*

Alunos: *Juiz*

P: *Juiz. Ok! Eles não formam as leis? Não são eles? Poder Executivo, Legislativo e Judiciário. Eles aqui, se fosse uma cidade elas seriam quem?*

Aluno brinca: *Manda chuva.*

P: *É, “São Pedro”! (com ironia, brinca o professor) Dentro do texto eles seriam quem? As...?*

Alunos e professor: *Vogais!*

P: *Então, é quem manda e desmanda. Nós, que somos a prole, a raça trabalhadora e inferior, nós estamos aqui... Então nós seríamos quem?*

Alunos: *As consoantes.*

Professor, repetindo: *As consoantes. Dentro do texto... Certo?*

Nesse trecho da aula, após algumas perguntas de “interpretação de texto”, o professor tenta estabelecer uma relação entre a história contada por Lobato (a viagem dos personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo ao país da Gramática) e o contexto sócio-histórico dos alunos.

Esse procedimento foi realizado, provavelmente, como uma preparação para a pergunta que se seguiria¹⁹. Mas, independentemente dessa motivação, o fato é que o professor

¹⁹ A pergunta era: “Quando elas começam a entrar no país, os ruídos começam a desaparecer. Então, surgem outros, os sons das sílabas. O que são sílabas?”.

relaciona o que é lido no texto de Lobato com a vida do aluno. Nesse movimento, o aluno é aguçado, em sua imaginação, de modo a visualizar o mundo criado por Lobato.

Ainda que esse procedimento didático tenha como objetivo apenas a percepção, por parte dos alunos, do universo narrativo criado por Lobato, ele se configura como um recurso importante para o ato de ler, pois sua utilidade não se esgota na percepção do efeito de sentido básico (aqueles sentidos construídos como preferenciais, tanto pelo ponto de vista do autor como pelo do leitor, numa determinada situação de comunicação), mas pode ser útil em outras etapas do processo de interação verbal e construção de sentidos, além de permitir ao leitor estabelecer comparações, associações, construindo seu próprio percurso de leitura e interação com o texto.

O reconhecimento do contexto sócio-histórico do estudante permitirá a ele uma melhor compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. Porque, para aprender o que quer que seja, é preciso partir de algum lugar num dado momento. É justamente dentro dessa perspectiva que Paulo Freire cria um movimento de educação popular que em que o método de ensino parte da realidade histórico-social do indivíduo e visualiza suas potencialidades para a transformação político-social. As ideias freirianas revolucionaram o modo de se pensar a prática educativa no Brasil na década de 60 e até o presente, ainda servem como fonte de referência para o trabalho de ensino. Sobre esse ponto, Gadotti afirma:

O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das *grandes contribuições* da América Latina à teoria e à prática educativa em âmbito internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal. (GADOTTI 2000, p. 6)

As experiências extrassala vividas pelos alunos pouco são consideradas no processo de aprendizagem. O contexto sócio-histórico que os cercam, por vezes, não é levado em consideração no processo de aprendizagem. Os temas tratados nas aulas, muitas vezes, estão fora de sua realidade, de seu mundo. Aspectos de sua cultura, história, geografia e economia pouco são discutidos nos currículos escolares, e menos ainda nas salas de aula. O que repercute no desinteresse do aluno e fracasso escolar.

Sobre esse tópico, Orlandi (1988, p. 86) afirma que “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”. Não se pode entender algo sem se levar em conta em que lugar e momento aconteceu. Essas marcações delimitam o foco e permitem uma melhor visualização do objeto.

Desconsiderar o contexto em que o indivíduo se encontra, num dado momento da história, é desconsiderar aquilo que o identifica, que o define, suas crenças, valores, história, vivência e tudo aquilo que o constitui em sujeito. Essa negação é um dos primeiros embates travado pelo aluno na escola e é herança de uma prática histórica de aculturação (SAVIANI, 2007 p. 27). Dentro dessa perspectiva, educar é incutir valores, costumes, tradições do meio cultural daquele que ensina para aquele que é ensinado.

Nota-se, então, que é possível estabelecer o diálogo nas aulas de leitura para além dos exercícios de localização de informações explícitas. Quando a mediação consegue ser clara e significativa para o aluno, ele consegue responder satisfatoriamente e, dessa forma, avançar em sua formação leitora.

3.7 Entre as falas prontas e o estímulo ao diálogo

O trecho de análise a seguir foi retirado da 2ª aula observada, em que o professor havia orientado a turma a apresentar um seminário. As apresentações consistiam na leitura de letras de músicas e comentários sobre as impressões que esses textos geraram no grupo de alunos. Os alunos deveriam seguir a perspectiva adotada pelo professor, que, em sua prática docente, fazia análises literárias de trechos de músicas dos mais variados artistas brasileiros, além de fazer o mesmo procedimento com poemas e outros gêneros textuais.

O trecho analisado constitui o momento das considerações do docente acerca da apresentação realizada por um grupo.

Vejamos:

P: Só um detalhe, evitem estarem lendo, não é, como o D. fez, o P. H. tem um domínio muito bom do assunto, mas D. e o J. ficaram lendo o tempo todo. Isso não é bom. Vocês estão falando sobre algo que foi pesquisado, vocês estudaram, então você tem o domínio do assunto, tá bom?!

Observamos nesse trecho que o professor atribui um valor negativo ao fato de os alunos terem apresentado o seminário apenas lendo as falas previamente formuladas. Concordamos com a postura docente, uma vez que é preciso romper com essa prática de trabalho com a linguagem em que a escrita ocupa um lugar privilegiado. Vimos que esse procedimento tem fortes raízes num ensino cuja visão de língua caracteriza-se por ser reducionista, desconsiderando a natureza dialógica da linguagem.

Além disso, o trabalho proposto pelo docente (seminário) privilegia a linguagem oral, pela valorização da voz do aluno no espaço de aprendizagem. A atividade proposta pelo docente exige um trabalho de reflexão sobre o texto escolhido (letra da música a ser apresentada), ainda que sejam comentários simples, com rasos níveis de compreensão leitora. O trabalho que se esperou dos alunos é o de se debruçar sobre o texto (a música), senti-la, envolver-se e se deixar envolver nela, apreciá-la, experimentá-la num exercício de escuta, como nas palavras de Larrosa:

O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer. Ler na é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler e trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar (LARROSA 2010, p. 142).

O professor deprecia a leitura oral no momento da apresentação do seminário, de modo a incentivar a expressão oral dos alunos. Entretanto, como veremos a seguir, é apenas no aspecto da leitura oral (das anotações escritas) que ele se detém, na maior parte dos trechos de falas até então analisados, em questões de entonação e pontuação. No trecho em análise não há esse aspecto avaliativo da leitura, mas, ao elogiar que o aluno P.H. apresentou uma análise da música sem o auxílio das anotações escritas, disse apenas que ele possui “bom domínio do assunto”. É uma consideração muito vaga, não dá pistas para que os alunos que não conseguiram apresentar “bem” o seminário possam melhorar seu desempenho.

O professor, então, deprecia a apresentação com auxílio de anotações escritas, mas não dá orientações objetivas sobre como fazer trabalho de apresentação de modo satisfatório sem depender delas. Como consequência, os alunos não conseguem sentir-se seguros para abrir mão das anotações, por mais que o professor desaprove, pois não têm outro suporte ao qual possam recorrer.

3.8 Leitura em voz alta: quando a avaliação entra em cena, o diálogo perde a voz: alguns passos para chegar a lugar nenhum

O trecho de análise a seguir também foi retirado da 2ª aula observada. O momento transcrito abaixo ocorre um pouco depois do trecho analisado anteriormente. Mais um grupo

havia realizado a apresentação e aguardava a apreciação do professor. Então, o trecho abaixo corresponde às considerações do docente acerca da apresentação realizada.

O título antecipa a análise, denunciando o caráter negativo assumido pela avaliação no trabalho com a leitura, desconstruindo todo o percurso já trilhado pelos sujeitos em processo de formação leitora. Vejamos:

P: Bem Gabriel, quem mais me preocupa no grupo é você. Você faz uma leitura muito, ruim mesmo. Então, é... que é que eu posso dizer ao Gabriel, não é Gabriel, treinar mais a leitura, Amanda e Débora também, ficam atrás não. Prestem atenção nos pontos, vírgulas, ler pausadamente, não é ler como se tivesse travando: “é... que... porque... quando...” não, não é assim não, nem tudo tem vírgula não, então não precisa tá parando. Então muita atenção nisso. Isso é um caso sério mesmo. Eu sei que tem a questão do nervosismo, não é? Porque nunca apresentaram. Tudo bem, mas tem esses detalhes.

Nesse trecho, vemos o professor fazendo uma avaliação da leitura dos alunos. Ele não aborda o aspecto da construção de sentidos, das impressões que os discentes apresentaram sobre o texto durante a apresentação. Apenas detém-se em dar um valor apreciativo à leitura que os alunos fizeram da letra da música e dos comentários que eles anotaram numa folha. Sobre a leitura oral, consideremos o seguinte posicionamento:

Se, por exemplo, queremos descobrir se o aluno conhece as regras ortográficas da língua, a leitura em voz alta é um bom instrumento de avaliação, considerando que a criança, para fazer isso, deverá conhecer as correspondências entre grafia e som. Se tivermos interessados em saber se o aluno reconhece os valores dos diversos sinais de pontuação, também a leitura em voz alta é adequada, porque a evidência está na entonação com que lê. Mas, se estivermos interessados na capacidade da criança para compreender um texto, fica difícil justificar a leitura em voz alta. A tarefa é muito complexa para a criança, pois ao mesmo tempo em que está preocupada em pronunciar corretamente cada palavra, tem que se preocupar com o significado das mesmas a fim de formar unidades de significação. O que ocorre, em geral, é que numa situação de leitura em voz alta, a preocupação primordial da criança é com a decodificação, uma vez que, naquele momento ela está sendo avaliada nesse aspecto pelo professor e pelos colegas. Como consequência, o significado fica em segundo plano (KLEIMAN, 2004, p. 152-153).

Notamos, então, que o modelo de avaliação escolhido pelo professor vai de encontro ao trabalho de ensino até então desenvolvido. Vemos, aqui, a coexistência de concepções de linguagem distintas no trabalho com textos. Por um lado, a proposta do seminário constitui um procedimento didático inovador, que contribui para uma perspectiva dialógica de trabalho com texto. Por outro lado, ao considerar apenas a leitura oral do material de apresentação do aluno, o professor desconsidera o aspecto central da atividade, que é a valorização da voz do aluno na atividade com texto, do percurso de leitura que ele realizou, promovendo sua autonomia leitora.

Desse modo, todo o trabalho por ele realizado, desde a análise literária de músicas e poemas até a preparação da turma para essa atividade inovadora, que foi o seminário, pouco contribuiu para a formação leitora dos alunos, uma vez que o trabalho de avaliação foi feito numa perspectiva oposta ao trabalho de ensino.

O ponto chave no qual o professor chega nesse momento do trabalho é a tensão entre ensino e avaliação. Nesse ponto, a questão da formação é fundamental, uma vez que o profissional não é devidamente preparado para lidar com a relação conflituosa entre as teorias de linguagem à que tem acesso na sua formação e as peculiaridades do ambiente escolar.

Notemos que o caminho de leitura até então percorrido pelos sujeitos não os levou a lugar nenhum, visto que no momento de consolidação da aprendizagem - pela avaliação - houve uma mudança quanto às expectativas e metas a serem alcançadas.

É de se considerar, contudo, que os procedimentos de avaliação da leitura, numa perspectiva dialógica dos processos de linguagem ainda são pouco disseminados no contexto da escola, numa proporção extremamente menor do que os procedimentos de ensino da leitura. De fato, a contribuição mais expressiva nessa área advém dos trabalhos científicos cujas bases se fundamentam no ensino dos gêneros textuais.

É preciso, então que nos debruçemos sobre as possibilidades de enfrentamento dessa problemática. De que modo a avaliação das atividades de leitura, numa perspectiva dialógica de linguagem, deve ser pensada? Uma saída seria pensar em atividades em que o diálogo continue viabilizando a construção da aprendizagem. Afinal, por que abriríamos mão dele agora? Ao invés de o professor “proferir sentenças”, dando um valor apreciativo para a leitura oral dos estudantes (procedimento que não avalia a competência leitora dos mesmos), deve discutir com os alunos sobre as impressões que eles tiveram do material lido, dando um valor apreciativo do movimento de leitura que eles realizaram com o texto, de modo que o aluno entenda o percurso por ele construído e se autoavalie. Desse modo, estará contribuindo para a autonomia leitora dos sujeitos da aprendizagem.

Entretanto, não queremos incorrer em soluções simplistas, pois sabemos da complexidade da questão. A avaliação sempre foi uma questão problemática no espaço escolar. No que se refere à relação da avaliação da leitura, o desafio é ainda maior. Muitos têm sido os exames que avaliam o desempenho dos estudantes de todos os níveis sobre a competência leitora, nacional e internacionalmente. Eles têm comprovado que o aluno brasileiro está muito aquém do nível esperado.

Como exemplificação, observemos a Prova Brasil, realizada com alunos do Ensino Fundamental de todo país. Ela avalia o desempenho de estudantes em língua portuguesa e

matemática no final dos ciclos do ensino fundamental, de 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano), e no terceiro ano do ensino médio. Em 2005²⁰, o aluno brasileiro do 5º ano atingiu na Prova Brasil, cuja escala de notas ia 125 a 350, uma média de 172,91 em Língua Portuguesa. Esta nota deveria ser esperada para um aluno do 2º ano. No 9º ano, a média foi ainda pior: dominam as habilidades previstas para os estudantes do 5º ano.

Uma reportagem da revista *Nova Escola* afirma, baseada nesses dados e em outras pesquisas, que 60% dos alunos do 9º ano não sabem interpretar um texto dissertativo e 61% dos alunos do 5º ano não conseguem identificar as principais ideias de um texto simples.

Embora as avaliações externas da leitura sejam muito bem elaboradas e planejadas e sigam princípios teóricos consistentes, acabam não cumprindo seu propósito principal: promover a criação de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino. Elas até sinalizam, orientam sobre as áreas mais carentes de intervenção. Em alguns casos, algumas políticas chegam a ser formuladas, mas não chegam a serem implementadas na instituição escolar. Já as avaliações escolares refletem diretamente no desenvolvimento do aluno, porém, são carentes quanto à elaboração, planejamento, metas a serem alcançadas pelos alunos e consistência teórica.

Essas considerações se fazem necessárias para a compreensão da complexidade da questão em pauta. Sem a pretensão de elucidar a problemática, esperamos apenas traçar alguns apontamentos, a partir da reflexão sobre a prática docente, que possam direcionar o trabalho de ensino e avaliação da leitura de modo a contemplar a natureza dialógica do objeto de estudo – texto.

3.9 A pesquisa na escola, a pesquisa da escola e a relação com o texto: entre as informações a serem obtidas e o conhecimento a ser construído

No trecho de análise seguinte, retirado da 2ª aula de leitura observada, temos mais uma consideração do professor quanto à apresentação de um grupo de alunos na atividade do seminário.

²⁰ Os dados e as informações do parágrafo seguinte foram retirados da reportagem “O desafio da qualidade”, da revista *Nova Escola*, outubro, 2006.

P: É, houve maior entrosamento do grupo né, então, próximo trabalho em equipe, pesquisem, vão pra internet, foi como eu falei, toda escola tem, tudo bem que a internet aqui vive saindo do ar, mas, os meninos vieram, pesquisaram. Articulem melhor para as próximas apresentações. Tá? E se debruce sobre o texto, leiam muito, tirem as dúvidas, e é isso.

No momento em questão, o professor orienta os alunos sobre como proceder nos próximos seminários que ele propuser como atividade de leitura. Ele elogia o entrosamento do grupo. Provavelmente referindo-se ao envolvimento dos alunos com a atividade, atendendo, ainda que minimamente, as expectativas para o trabalho. Porém, esse elogio logo é substituído por uma orientação para os próximos trabalhos de apresentação. Nesse ponto, o docente recomenda que os alunos utilizem a Internet como fonte de pesquisa.

Antes de considerar as falas dele acerca dessa recomendação, discutamos essa proposta de trabalho com o texto. Como a Internet pode constituir uma ferramenta útil na elaboração e construção de uma apresentação cujo foco é a leitura e discussão de letras de músicas? Como pesquisar, em qualquer que seja a fonte, as impressões, considerações, contraposições, constatações etc. sobre um determinado texto cuja leitura você realizou? É, no mínimo, confuso esse procedimento didático. Confuso no sentido de que não clarifica para o aluno o que ele deve buscar como objetivo dessa pesquisa. Será que a leitura dessas músicas não poderia ser mais profícua se o aluno pesquisasse informações sobre o contexto e processo de criação/composição da canção? Poderia, ainda, investigar o momento e o lugar em que surgiu a obra artística, e/ou alguma entrevista que o autor tenha dado com informações referentes ao processo de composição, a origem da inspiração etc.

A questão da pesquisa na escola é problemática, porque não é dado aos sujeitos de aprendizagem (professores e alunos) as ferramentas necessárias para a realização de uma pesquisa, de uma ação investigativa. Conseqüentemente, os trabalhos de pesquisa tornam-se, geralmente, atividades extraclasse das mais variadas modalidades (cópia, coleta de informações de modo aleatório, sem finalidade definida nem relação com a aprendizagem, exercícios diversos etc), menos para a construção de um conhecimento.

É provável, contudo, que o professor esteja referindo-se a leituras autorizadas, como já mencionamos anteriormente. Desse modo, o trabalho do aluno seria o de pesquisar o que os críticos literários postularam sobre o texto (música) escolhido em suas críticas e análises. Porém, não vemos nenhum problema em trazer para a aula de leitura as contribuições desses profissionais. O problema que apontamos aqui é o fato de se privilegiar essas leituras como as únicas possibilidades de construção de significação do texto em questão. Estaríamos, dessa forma, fazendo o mesmo procedimento criticado no ensino tradicional, que é o de apresentar o

modelo (geralmente referindo-se a construções gramaticais) a ser imitado pelos docentes, esperando-se, com isso, que se forme um escritor competente de textos.

Defendemos o posicionamento de que, ao incluir esses materiais na aula, deve-se incentivar o aluno a se posicionar diante dessas leituras “autorizadas”, argumentando sobre seu ponto de vista, para que o trabalho desses profissionais traga uma contribuição para a formação e autonomia leitora dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a inconsistência do posto e a dificuldade do desenho: novos velhos desafios

Não se trata de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo. E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

Geraldi (1997, p. 4-5).

O presente trabalho discutiu a questão do ensino da leitura na escola, tendo como hipótese de pesquisa a suposição de que o diálogo (interação verbal entre os sujeitos de aprendizagem) constitui ferramenta fundamental na mediação pedagógica para a formação leitora dos alunos. Os pressupostos teóricos aos quais nos vinculamos basearam-se nos postulados de Bakhtin (2009), em que defende a natureza dialógica e responsiva da língua. Suas reflexões sinalizam e criticam uma visão de linguagem entendida como enunciação monológica isolada (ao qual ele denomina como subjetivismo abstrato) e a reduzem a um sistema abstrato de formas (que seria o objetivismo abstrato).

De fato, o ensino de línguas tem sido fortemente marcado por essa visão reducionista de língua, o que provocou uma redução substancial nas potencialidades de trabalho com a linguagem no âmbito da escola. Por essa perspectiva, costuma-se limitar-se a leitura a atividades de decodificação, identificação, repetição do texto escrito – a partir da ideia de que a realidade da língua fundamenta-se sob um sistema abstrato e o modo pelo qual seria possível aprendê-la é através do estudo desse sistema.

Por outro lado, Bakhtin defende que a realidade fundamental da língua é a interação verbal, o momento de interlocução entre os sujeitos. Desse modo, a leitura não é um ato individual, passivo, de identificação e repetição de significados. Mas uma atividade colaborativa de interação verbal entre leitor e texto que, juntos, constroem/desconstroem/debatem/embatem-se/encontram-se/confrontam-se. É nesse processo dialógico e responsivo da atividade de interlocução que os sentidos são construídos.

Contudo, Geraldi afirma que é necessário que se considere o distanciamento existente entre o trabalho científico e o trabalho de ensino, partindo da crítica de que “o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico” (GERALDI, 1997, p. 74). Essa *fetichização*

é prejudicial no sentido de que desconsidera o processo de produção do trabalho científico, bem como os objetivos a que se propõe. As explicações científicas constituem parte de um processo de construção do conhecimento que não se pode considerar isoladamente, mas é necessário que sejam trabalhadas e adequadas ao contexto da escola, entendendo sempre como explicações limitadas e inacabadas e não verdades prontas.

Em virtude da falta desse processo de reflexão crítica entre o conhecimento produzido na academia e as demandas da realidade escolar temos visto que as contribuições científicas, ainda que sejam extensas e consistentes na área da leitura, não conseguem, de fato, alcançar as necessidades do trabalho de ensino. É certo, contudo, que essa realidade tem sido modificada e já vemos muitos pesquisadores, dentre os quais citamos ao longo deste estudo, cujos trabalhos contemplam a relação entre esses dois universos do saber.

É nessa perspectiva de trabalho em que o produto científico se relaciona com as peculiaridades do trabalho de ensino que elegemos o diálogo como elemento fundamental do trabalho com a leitura na escola e procuramos verificar seu papel na prática pedagógica de ensino da leitura.

De modo geral, o diálogo mostrou-se como elemento decisivo no desenvolvimento da competência leitora e através do movimento dos dizeres pôde-se observar algum avanço no percurso do leitor. Lembremo-nos, como exemplificação, o momento em que o professor discute com os alunos sobre o gênero do texto em estudo, instigando-os a verificar se era uma fábula ou não (item 3.4). Os alunos têm dificuldade em responder ao professor, pois afirmam, timidamente, que o texto é uma fábula. A resposta do aluno é verificada pelo professor, que o induz à observação das características da fábula para a confirmação ou não da resposta dada, que acaba sendo refutada. O diálogo, nesse ponto foi usado, como procedimento didático para a aprendizagem da leitura. O trabalho de confirmação/refutação, viabilizado pela interação, é um movimento próprio do percurso da leitura e construção de sentidos do texto.

Em contrapartida, observou-se, neste mesmo episódio, uma descontinuidade de diálogo e, conseqüentemente, uma quebra no processo de construção de leitura. Antes de o aluno ter a chance de reformular seu conhecimento sobre textos (antes, ele acreditava que só em fábulas é que os animais poderiam ser personagens), o professor lançou um novo questionamento a ser observado pelos alunos, que foi a intenção do autor ao escrever o texto. Desse modo, a descontinuidade/ruptura do diálogo interrompe o processo de construção de um novo conhecimento acerca do texto em estudo. Entendemos que o momento em que o aluno não acerta a resposta configura-se justamente como o instante privilegiado para a

aprendizagem, pois é quando o diálogo apresenta-se, de fato, como produtivo e capaz de promover reflexão, a partir daquilo que os sujeitos já sabem.

Notamos, assim, o papel central do diálogo mediando o trabalho de formação leitora, confirmando, assim, nossa suposição inicial de que **o diálogo constitui ferramenta fundamental no trabalho de ensino de leitura na escola.**

É preciso salientar, ainda, que os problemas que ocorrem na aula de Língua Portuguesa não se dão, de modo geral, pela falta de interação entre os sujeitos aprendizes. Os alunos – sujeitos da pesquisa – não apresentaram dificuldades em se comunicar, discutir, concordar, contrariar, estabelecer laços de amizade etc. A problemática, na verdade, residiu, sobretudo, na interação dos sujeitos com as situações de aprendizagem e com os objetos de ensino. Geralmente o que ocorre é que os sujeitos conversam entre si, alheios ao momento de construção diante deles. O conflito entre os sujeitos e as atividades de ensino propostas não se evidenciou, durante a pesquisa, com atitudes de desordem, mas com um **estranhamento e apatia.**

Notou-se, também, que o trabalho docente sofreu algumas dificuldades no que se refere ao uso do diálogo como recurso metodológico de ensino. Foi o que ocorreu, por exemplo, no episódio em que o professor dá algumas orientações sobre como os alunos deveriam se portar diante de um texto, numa tentativa de dar orientações acerca do ato de ler (item 3.2). Tais orientações acabaram ficando confusas e vazias de sentido, deixando os alunos sem um direcionamento claro e objetivo sobre como deveriam proceder para desenvolver a habilidade leitora. Esse trecho de fala do docente configura-se como uma forma de metalinguagem, de modo que o foco da discussão é a língua, através das “orientações” sobre como se aprende a ler e das recomendações acerca da postura adequada ao leitor maduro. Foi possível perceber, porém, **pausas de fala e palavras evasivas** em momentos cruciais para o entendimento das “orientações”.

Note-se, então, que, se por um lado, a postura dos alunos diante das atividades de aprendizagem da leitura foi, muitas vezes, de estranhamento e apatia, por outro, a postura do docente também apresentou certa oscilação quanto à segurança do objeto de ensino. Destaquemos, ainda, que o profissional em questão revelou competência leitora, observada tanto em sua *performance* em sala de aula quanto pelo questionário de pesquisa aplicado ao qual se submeteu. Indagamo-nos, com preocupação, como seria a configuração desse estudo, caso o docente apresentasse algum grau de dificuldade na habilidade leitora e abrirmos espaço para uma pesquisa que investigue os efeitos que um profissional com menor nível de letramento teriam num estudo semelhante.

Desse modo, o trabalho docente é fundamental no processo de formação leitora, uma vez que, a formação do leitor demanda um trabalho de ensino em que se contemple a necessidade da língua de ser compreendida e trabalhada numa perspectiva da comunicação verbal concreta de seus falantes. O trabalho do professor, assim, implica uma prática metodológica cujas atividades explorem momentos de discussão e debate, num estímulo constante à fala do aluno frente aos textos que lhe são expostos.

Constatamos, então, a necessidade de o docente ser, antes, um leitor minimamente maduro, ou seja, que ele tenha habilidade de leitura, interagindo com o que lê, numa atitude crítica e autônoma, bem como percebendo as peculiaridades próprias da linguagem escrita e os artifícios do autor no jogo discursivo do texto. Sem esse perfil de docente, o trabalho de ensino da leitura fica, naturalmente, comprometido, uma vez que não é possível a um não-leitor o trabalho de formar um leitor. Não estamos falando em um alto desempenho na habilidade leitora, mas em níveis razoáveis dessa competência.

De modo geral, embora o perfil docente tenha se configurado como um leitor maduro, as deficiências na formação docente trouxeram implicações no trabalho do professor, especialmente quando foi observado um conflito entre a concepção de linguagem que ele adota em sua prática docente (ou, pelo menos, tenta adotar) e algumas atitudes por ele tomadas em situações de aprendizagem. Lembremo-nos do **Item 3.1**, em que são analisados três trechos de fala do professor. Neles, notam-se ameaças que o docente faz à turma, caso alguém atrapalhe o andamento da aula, que seria a apresentação de um seminário. A punição seria que os alunos fariam uma prova de recuperação apenas com orações subordinadas. A fala do professor evidencia uma visão de metalinguagem como algo negativo e indesejável. Entretanto, apesar disso, ele a utiliza como forma de punição para alunos mal comportados. Notou-se, então, a coexistência entre duas concepções de linguagem no trabalho de ensino: uma concepção de língua cuja realidade se fundamenta na interlocução entre sujeitos e uma concepção tradicionalista de linguagem, que se baseia no conhecimento de regras gramaticais.

Pensamos que a coexistência entre duas concepções opostas entre si se dá pela falta de qualidade na formação docente que, provavelmente não lhe esclareceu essas questões teórico-pedagógicas. Indicaríamos, para esse caso, que o professor “punisse” os alunos com exercícios de análise linguística (exercícios que envolvem desde questões gramaticais a questões de estilo, adequação do texto à situação comunicativa, objetivos pretendidos pelo autor, recursos expressivos da língua etc) e, desse modo, não comprometesse o trabalho com a linguagem com misturas confusas de concepções conflitantes.

Diante desses apontamentos, voltemo-nos à epígrafe desta conclusão e consideremos a fala de Geraldi. O trabalho de ensino de língua materna exige, necessariamente, a escolha de um posto, um ponto de partida pelo qual seguir caminho. Para o autor, não importa qual posto se escolherá. A questão central reside no fato de que todo ponto de partida tem seu percurso adverso e desafiador. É necessário, então, traçar um desenho, um roteiro de viagem, um esboço do itinerário. E a base de construção desse desenho se fundamenta na interlocução, *entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos* (Id. Ibid).

Dito de outro modo, não importa que concepção de linguagem é adotada. Mas, uma vez adotada, é preciso que se trace um modo de se abordar seu objeto de estudo, considerando a interlocução a base de sustentação desse percurso traçado. Desse modo, o autor anula uma visão de trabalho com a linguagem atrelada a uma só possibilidade de concepção de língua, entendida como única e/ou superior. Ele defende, no entanto, que qualquer que seja a concepção escolhida, tenha-se em mente que isso é apenas um ponto de partida, repleto de adversidades, pouco ou mal desbravado. É preciso que se trace um desenho do percurso que se pretende percorrer. É preciso que, ao se decidir sobre o ponto de partida ou posto a seguir, se tenha um plano de viagem. E é preciso, ainda, considerar que esse plano, independente do posto escolhido, terá de ter, como base, a interlocução dos sujeitos.

Nesse sentido, encerramos este trabalho com a mesma perspectiva de Geraldi: a de que o posto é movediço e, por esse caráter inconsistente sob o qual nos firmamos, a necessidade do desenho tornou-se urgente. E ainda que tenhamos escolhido um posto que se mostrou promissor para a empreitada, não podemos negar que não há segurança quanto à jornada se não estabelecermos um desenho para a rota de viagem. Poderemos cair nos mesmos erros reducionistas do passado. Por isso, é preciso avançar nessa discussão sobre o diálogo como ferramenta de mediação fundamental no trabalho com a leitura. De fato, alguns traços já foram feitos, mas o desenho ainda não está definido.

Para finalizar, vale ainda ressaltar que as análises de dados realizadas nesta dissertação podem ser bastante relevantes. Afinal, elas não deixam de sugerir algumas pistas para uma prática pedagógica mais significativa com a leitura em sala de aula. Nada nos é de todo garantido quando se trata de uma relação de ensino. Isso é fato. Mas também não se pode negar que, embora o desenho não esteja definido, uma coisa é certa: **a interlocução dos sujeitos já tem sido a base do nosso itinerário.**

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. FERREIRA, Ana Márcia et al. **Orientações para a organização do Ensino Fundamental 2012**. 127p.
- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. **Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira**. Texto para Discussão nº 455. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.
- BAKHTIN, M.(V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENCINE, Roberta; MINAMI, Thiago. O desafio da qualidade. **Nova Escola**, São Paulo, n. 196, p.40-45. Outubro, 2006.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; Pontes, 1988, p. 284-293.
- BOMENY, Helena. Leitura no Brasil, leitura do Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**. n. 60. p. 11-32. 2009.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger, A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.), **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011 (p. 231- 253).
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.
- BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. (Ogrs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada**: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.
- ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. **Método, Métodos e Contramétodo**. SP: Cortez, 2003. (p. 125-146).
- FARIA, E. M. Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa. In: **Estudando Educação** – Portal de Estudos e Pesquisas em Educação. Abril, 2011. Online. Disponível em: <http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/03/estudando-nc2ba-1-versc3a3o-finalv2.pdf>
- FELÍCIO, F. e FERNANDES, R. **O Efeito da Qualidade da Escola sobre o Desempenho Escolar: uma Avaliação do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo**. *Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia*. 2005.
- FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos de leitura na sala de aula do ensino fundamental**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1184-1194.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
 _____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

_____. Unidades básicas do ensino do português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 2ª Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª ed. 2ª reimp. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAROS, J. A., MARCIANO, J. L. P., & ANDRADE, J. M. de. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 77, p. 623-646, out./dez. 2012.

LARROSA, J. *Sobre a lição*. In: **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MENDONÇA, Marina Célia. *Língua e Ensino: políticas de fechamento*. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2009, 233-262.

MENEZES-FILHO, Naércio. **Os determinantes do desempenho escolar no Brasil**. Instituto Futuro Brasil, IBMEC São Paulo e Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Sumário Executivo, 2007.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

ORLANDI, E. P.; **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª ed. rev e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**.

Campinas, SP: 2005. Disponível em
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em
24 mai. 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, São Paulo:
Mercado das Letras. ABL, 1998.

SOARES, J. F. O efeito escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Eletrônica Ibero-americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação (REICE)**, Madri, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis In: **A educação no Brasil rural. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2006, p. 47-67.

PAINI, L. D. et. al. Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. **Acta Sci. Human Soc. Sci: Maringá**, Vol. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n.3, p. 183-93, set./dez. 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Crônica inspiradora para a problematização da pesquisa

O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

— Tudo perfeito — diz a enfermeira, sorrindo.

— Eu estava com medo desta operação...

— Por quê? Não havia risco nenhum.

— Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

— E o meu nome? Outro engano.

— Seu nome não é Lírio?

— Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

— Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

— O senhor não faz chamadas interurbanas?

— Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

— Por quê?

— Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

— O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

— Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? — perguntou, hesitante.

— É. A operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?

ANEXO B – Questionário dos alunos sujeitos da pesquisa

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

NOME _____ DATA NASC ____/____/____

I – CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS

- 1.1 Na sua casa tem televisão em cores?
 Não
 Sim
 Quantas? _____
- 1.2 Na sua casa tem rádio?
 Não
 Sim
- 1.3 Na sua casa tem DVD?
 Não
 Sim
- 1.4 Na sua casa tem geladeira?
 Não
 Sim
- 1.5 Na sua casa tem freezer separado da geladeira?
 Não
 Sim
- 1.6 Na sua casa tem máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho)
 Não
 Sim
- 1.7 Na sua casa tem aspirador de pó?
 Não
 Sim
- 1.8 Na sua casa tem carro?
 Não
 Sim
- 1.9 Na sua casa tem um computador?
 Não
 Sim, com internet
 Sim, sem internet
- 1.10 Na sua casa tem banheiro?
 Não
 Sim, um.
 Sim, dois.
 Sim, três.
 Sim, mais de três.
- 1.11 Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?
 Não
 Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana.
 Sim, todos os dias úteis.
- 1.12 Na sua casa tem quarto para dormir?
 Não
 Sim, um.
 Sim, dois.
 Sim, três.
 Sim, mais de três.
- 1.13 Quantas pessoas moram com você?
 Moro com mais 1 pessoa.
 Moro com mais 2 pessoas.
 Moro com mais 3 pessoas.
 Moro com mais 4 ou 5 pessoas.

() Moro com mais 6 a 8 pessoas.

1.14 Quem trabalha ou tem renda fixa na sua casa?

() Pai Qual a profissão?

() Mãe Qual a profissão?

() Outros Quem? Qual a

() Moro com mais de 8 pessoas. profissão?

1.15 Você trabalha ou é envolvido com alguma forma de trabalho?

() Não

() Sim O que você faz?

II – CONDIÇÕES DO CONTEXTO FAMILIAR E DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

2.1 Você mora com sua mãe?

() Sim

() Não

() Não. Moro com uma mulher responsável por mim.

2.2 Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

() Nunca estudou ou não completou a 4ª série.

() Completou a 4ª série.

() Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio.

() Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

() Completou a Faculdade.

() Não sei.

2.3 Sua mãe ou a mulher responsável sabe ler e escrever?

() Não

() Sim

2.4 Você vê sua mãe a mulher responsável por você lendo?

() Não

() Sim

2.5 Você mora com seu pai?

() Não

() Sim

2.6 Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?

() Nunca estudou ou não completou a 4ª série.

() Completou a 4ª série.

() Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio.

() Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

() Completou a Faculdade.

() Não sei.

2.7 Seu pai ou o homem responsável sabe ler e escrever?

() Não

() Sim

2.8 Você vê seu pai ou o homem responsável por você lendo?

() Não

() Sim

2.9 Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?

() Sempre ou quase sempre

() De vez em quando

() Nunca ou quase nunca

2.10 Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

() Não

Sim

2.11 Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?

Não

Sim

2.12 Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

Não

Sim

2.13 Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas?

Não

Sim

2.14 Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

Não

Sim

2.15 Além dos livros da escola, quantos livros têm na sua casa?

O bastante para preencher uma prateleira (1 a 20 livros)

O bastante para preencher uma estante (21 a 100 livros)

O bastante para preencher várias estantes (mais de 100 livros)

Nenhum

2.16 Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?

1 hora ou menos

2 horas

3 horas

4 horas ou mais

Não assisto TV

2.17 Em dia de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos em casa?

1 hora ou menos

2 horas

3 horas

4 horas ou mais

Não faço trabalhos domésticos

III – HISTÓRICO ESCOLAR

3.1 Quando você começou a estudar?

No maternal

Na pré-escola

Na 1ª série

Depois da 1ª série

3.2 Desde a 5ª série, em que tipo de escola você estudou?

Somente pública

Particular e pública

3.3 Você já foi reprovado?

Não

Sim, uma vez. Em qual série? E qual disciplina?

—

Sim, duas vezes ou mais. Em qual série? E disciplina?

3.4 Você já abandonou a escola durante algum tempo e não concluiu o resto do ano?

Não

Sim, uma vez.

Sim, duas vezes ou mais

3.5 Você gosta de estudar língua portuguesa?

Não

Sim

3.6 Você faz o dever de casa de língua portuguesa?

Sempre ou quase sempre

De vez em quando

Nunca ou quase nunca

O professor não passa dever de casa

3.7 O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa?

Sempre ou quase sempre

De vez em quando

Nunca ou quase nunca

3.8 Seus professores elogiam ou dão parabéns quando você tira boas notas?

Sempre ou quase sempre

De vez em quando

Nunca ou quase nunca

3.9 Quando você terminar o 9º ano, você pretende:

Somente continuar estudando

Somente trabalhar

Continuar estudando e trabalhar

Ainda não sei

ANEXO C – Questionário do professor sujeito da pesquisa

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

NOME _____ DATA NASC ____/____/____

I. PERFIL DO DOCENTE

- 1.1 Qual o seu nível de escolaridade? () Presencial
() Menos que o Ensino Médio () Semipresencial
() Ensino Médio – Magistério () À distância
() Ensino Médio – Outro () Não se aplica
() Ensino Médio – Pedagogia
() Ensino Superior – Licenciatura em Letras
() Ensino Superior - Outro
- 1.2 Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?
() Há 2 anos ou menos
() De 3 a 7 anos
() De 8 a 14 anos
() De 15 a 20 anos
() Há mais de 20 anos
- 1.3 Em que tipo de instituição você fez o curso superior?
() Pública federal
() Pública estadual
() Pública municipal
() Privada
() Não se aplica
- 1.4 Qual era a natureza dessa instituição?
() Faculdade isolada
() Centro Universitário
() Universidade
() Não se aplica
- 1.5 De que forma você realizou o curso superior?
() Presencial
() Semipresencial
() À distância
() Não se aplica
- 1.6 Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.
() Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)
() Especialização (mínimo de 360 horas)
() Mestrado
() Doutorado
() Não fiz ou não completei curso de pós-graduação
- Você costuma:**
- 1.7 Ir ao cinema.
() Sempre ou quase sempre
() De vez em quando
() Quase nunca
() Nunca
- 1.8 Ir ao museu.
() Sempre ou quase sempre
() De vez em quando
() Quase nunca
() Nunca
- 1.9 Ver apresentações teatrais.
() Sempre ou quase sempre
() De vez em quando
() Quase nunca

Nunca

1.10 Frequentar bibliotecas.

Sempre ou quase sempre

De vez em quando

Quase nunca

Nunca

1.11 Ver apresentações musicais ou de dança.

Sempre ou quase sempre

De vez em quando

Quase nunca

Nunca

Em seu tempo livre, você lê:

1.12 Jornais.

Sempre ou quase sempre

Eventualmente

Nunca ou quase nunca

1.13 Revistas de informação geral.

Sempre ou quase sempre

Eventualmente

Nunca ou quase nunca

1.14 Revistas de humor /quadrinhos.

Sempre ou quase sempre

Eventualmente

Nunca ou quase nunca

1.15 Revistas de divulgação científica/cultural.

Sempre ou quase sempre

Eventualmente

Nunca ou quase nunca

1.16 Revistas sobre comportamento, celebridades, esporte e TV .

Sempre ou quase sempre

Eventualmente

Nunca ou quase nunca

1.17 Livros.

Sempre ou quase sempre

Eventualmente

Nunca ou quase nunca

1.18 Sites da internet.

Sempre ou quase sempre

Eventualmente

Nunca ou quase nunca

II – CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO

2.1 Qual é a sua situação trabalhista nesta escola? (marque apenas uma opção)

Estatutário

CLT

Prestador de serviço por contrato temporário

Prestador de serviço sem contrato

2.2 Há quantos anos você leciona?

Menos de 1 ano

De 1 a menos de 2 anos

De 2 a menos de 5 anos

De 5 a menos de 7 anos

De 7 a menos de 10 anos

De 10 a menos de 15 anos

De 15 a menos de 20 anos

Mais de 20 anos

2.3 Há quantos anos você trabalha nessa escola?

Menos de 1 ano

De 1 a menos de 2 anos

De 2 a menos de 5 anos

De 5 a menos de 7 anos

De 7 a menos de 10 anos

De 10 a menos de 15 anos

De 15 a menos de 20 anos

- () Mais de 20 anos
- 2.4 Há quantos anos você ministra aulas para alunos da série desta turma?
- () Menos de 1 ano
- () De 1 a menos de 2 anos
- () De 2 a menos de 5 anos
- () De 5 a menos de 7 anos
- () De 7 a menos de 10 anos
- () De 10 a menos de 15 anos
- () De 15 a menos de 20 anos
- () Mais de 20 anos
- 2.5 Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (Considerando as horas-atividade)
- () Até 19 horas-aula
- () 20 horas-aula
- () De 21 a 25 horas-aula
- () 25 horas-aula
- () De 26 a 29 horas-aula
- () 30 horas-aula
- () De 31 a 39 horas-aula
- () 40 horas-aula
- () Mais de 40 horas-aula
- 2.6 Em quantas escolas você trabalha?
- () Apenas nesta escola
- () Em 2 escolas
- () Em 3 escolas
- () Em 4 ou mais escolas
- 2.7 Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos anos?
- 3 () Não
- () Sim
- Qual a carga horária? () Menos de 20h () De 21h a 40h () De 41h a 80h () Mais de 80h
- 3.1 Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?
- () Quase sempre
- () Eventualmente
- () Quase nunca
- () Nunca
- 3.2 Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana?
- () Até 19 horas-aula
- () 20 horas-aula
- () De 21 a 25 horas-aula
- () 25 horas-aula
- () De 26 a 29 horas-aula
- () 30 horas-aula
- () De 31 a 39 horas-aula
- () 40 horas-aula
- () Mais de 40 horas-aula

III - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 3.1 Copiar textos do livro didático ou do quadro negro ou lousa.
- () Semanalmente.
- () Algumas vezes por mês.
- () Uma vez por mês.
- () Uma vez por bimestre.
- () Nunca.
- 3.2 Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.
- () Semanalmente.
- () Algumas vezes por mês.
- () Uma vez por mês.
- () Uma vez por bimestre.
- () Nunca.

- 3.3 Ler contos, crônicas, poesias ou romances.
- () Semanalmente.
- () Algumas vezes por mês.
- () Uma vez por mês.
- () Uma vez por bimestre.
- () Nunca.
- 3.4 Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.
- () Semanalmente.
- () Algumas vezes por mês.
- () Uma vez por mês.
- () Uma vez por bimestre.
- () Nunca.
- 3.7 Quanto dos conteúdos previstos você consegue desenvolver com os alunos, geralmente?
- () Menos de 40%.
- () Entre 40% e 60%.
- () Entre 60% e 80%.
- () Mais de 80%.
- 3.8 Quantos dos alunos desse ano você acha que concluirão o Ensino Médio?
- () Quase todos os alunos.
- () Um pouco mais da metade dos alunos.
- () Um pouco menos da metade dos alunos.
- () Poucos alunos.
- () Não sei.
- 3.9 Quantos dos alunos desse ano você acha que entrarão para a Universidade?
- () Quase todos os alunos.
- () Um pouco mais da metade dos alunos.
- () Um pouco menos da metade dos alunos.
- () Poucos alunos.
- () Não sei.
- 3.5 Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.
- () Semanalmente.
- () Algumas vezes por mês.
- () Uma vez por mês.
- () Uma vez por bimestre.
- () Nunca.
- 3.6 Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.
- () Semanalmente.
- () Algumas vezes por mês.
- () Uma vez por mês.
- () Uma vez por bimestre.
- () Nunca.
- 3.10 Os alunos de seus alunos têm livros didáticos?
- () Sim, todos têm.
- () Sim, a maioria tem.
- () Sim, metade da turma tem.
- () Sim, menos da metade da turma tem.
- () Não, esta turma não recebeu o livro didático.
- 3.11 Os alunos desta turma receberam o livro didático no início do ano letivo?
- () Sim.
- () Não.
- 3.12 O livro didático escolhido foi o recebido?
- () Sim.
- () Não.
- 3.13 Como você considera o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) por você na(s) disciplina(s) que ministra nesta turma?
- () Ótimo.
- () Bom.
- () Razoável.
- () Ruim.

- () Não se aplica.
- 3.14 Na escolha do livro didático utilizado nas turmas em que você leciona, foi consultado o “guia de livros didáticos” da seb/mec?
- () Sim.
- () Não.
- 3.15 Para a disciplina que você ministra, como foi escolhido o livro didático para utilização nesta turma? (marque apenas uma opção)
- () Escolhi junto com outros professores.
- () O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.
- () O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.
- () O diretor escolheu sozinho.
- () O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.
- () Não sei como este livro foi escolhido.
- () Não utilizo livro didático nesta turma.
- 3.16 Como você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da escola em apoio às suas aulas?
- () Apenas para encaminhar os alunos que atrapalham as aulas.
- () Apenas para momentos de leitura coletiva.
- () Para leituras coletivas e individuais.
- () Para leituras e pesquisas individuais ou em grupo.
- () Para momentos de leitura literária e estudos em geral.

IV – APRENDIZAGEM

- 4.1 Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.2 Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.3 Estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.4 Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.5 Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.
- () Concordo
- () Discordo
- () Concordo
- () Discordo
- 4.6 Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.7 São decorrentes do meio em que o aluno vive.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.8 São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.9 Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.
- () Concordo
- () Discordo

- 4.10 Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.11 Estão vinculados à baixa autoestima dos alunos.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.12 Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.
- () Concordo
- () Discordo
- 4.13 São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.
- () Concordo
- () Discordo

V – SOBRE A ESCOLA

- Indique se você utiliza ou não nesta escola:
- 3.1 Computadores.
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.2 Internet.
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.3 Fitas de vídeo ou DVD.
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.4 Jornais e revistas informativas.
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.5 Revistas em quadrinhos.
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.6 Livros didáticos.
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.7 Livros de literatura em geral
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- 3.8 Projetor de slides
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.9 Máquina copiadora
- () Sim, utilizo
- () Não utilizo porque não acho necessário
- () Não utilizo porque a escola não tem
- 3.10 Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola neste ano? (Marque apenas **UMA** opção)
- () Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
- () Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
- () O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
- () Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
- () Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
- () De outra maneira.
- () Não sei como foi desenvolvido.

Não existe Projeto Pedagógico.

Você conhece os resultados do sistema de avaliação da educação básica – SAEB

3.11 Da sua escola?

Sim

Não

3.12 Do seu município?

Sim

Não

3.13 Do seu estado?

Sim

Não

Ocorreu na escola

3.14 Insuficiência de recursos financeiros?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

3.15 Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

3.16 Carência de pessoal administrativo?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

3.17 Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

3.18 Falta de recursos pedagógicos?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

3.19 Alto índice de faltas por parte dos professores?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

3.20 Alto índice de faltas por parte dos alunos?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

3.21 Problemas disciplinares causados pelos alunos?

Não

Sim, mas não foi um problema grave

Sim, e foi um problema grave

