

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **FOMENTO DE LA LECTURA**

### **Letramento escolar e capacidades de linguagem: um estudo etnográfico das práticas de leitura na segunda fase do ensino fundamental**

Suzana dos Santos Gomes<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (BRASIL). [suzanasgomes@gmail.com](mailto:suzanasgomes@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A situação de fracasso escolar vivida por alunos do ensino fundamental das escolas da rede pública brasileira é antiga e é objeto da atenção de pedagogos, lingüistas e sociólogos, entre outros profissionais. Ferraro (2002), em seus estudos sobre as “grandezas e misérias” das estatísticas educacionais no Brasil, avaliou índices de alfabetização e analfabetismo revelados pelos censos ao longo do século XX, índices de alfabetização e analfabetismo revelados pelos censos, como também os conceitos de alfabetização, analfabetismo e letramento, subjacentes às medidas censitárias. O experimento de classificação da população em níveis de letramento revelou, com toda a crueza, a situação do país no ano 2000:

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

Também à luz dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – 1999 (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - 2000 (PISA), observou-se que a proficiência em Língua Portuguesa não se distribuiu homogeneamente, nem entre as séries, nem tampouco nas regiões do País. É o que mostra o trecho a seguir:

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

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

Os resultados posteriores, tanto do PISA (2003) quanto do SAEB (2003), também mostram que os alunos, mesmo depois de freqüentarem a escola por muitos anos, apresentam domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para enfrentar com sucesso as atividades diversas que envolvem a leitura e a escrita em seu cotidiano.

Diante desse cenário complexo, acredita-se que a tentativa de desmistificar o fracasso dos alunos das camadas populares seja o primeiro passo de uma prática inclusiva. Na escola pública, o compromisso com o sucesso dos alunos das camadas populares é um desafio. A ação do professor pode contribuir para o fracasso ou para o sucesso escolar. Lahire (2004) apresenta contribuições para o entendimento do sucesso e do fracasso escolar das camadas populares. O autor realizou estudos etnográficos de casos improváveis de sucessos em meios populares para compreender as razões que fazem com que se tenha sucesso ali onde estatisticamente se deveria fracassar.

Nesse sentido, “[...] a ação pedagógica é um espaço de possibilidades para a superação do fracasso escolar, apesar de todas as dificuldades socialmente construídas para que essa transformação possa ocorrer” (ESTEBAN, 1992, p. 86). A construção de novas relações entre professor, aluno e conhecimento no cotidiano da sala de aula pode criar bases para a superação do fracasso escolar.

Por esses motivos, torna-se importante conhecer as práticas de letramento adotadas por professores para compreender como práticas de alfabetização e letramento são discursivamente construídas em sala de aula. Neste trabalho de pesquisa, objetiva-se caracterizar a interação que se estabelece entre professores e alunos no contexto da sala de aula, conhecer a abordagem metodológica de ensino explorada e identificar o uso de diferentes gêneros discursivos utilizados pelos professores, tendo em vista a aquisição e o domínio da língua escrita. Com base nessas análises, é importante compreender as conseqüências desses processos interativos para o delineamento daquilo que os alunos podem conhecer e aprender sobre leitura na escola.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas situada na periferia de Belo Horizonte, na segunda fase do Ensino Fundamental, à época da pesquisa as escolas atendiam adolescentes na faixa etária de 13 a 16 anos, oriundos de famílias de baixa renda e referenciados como de baixo rendimento escolar. Muitos desses alunos carregam o estigma da reprovação e foram retidos em uma ou mais séries, em determinado momento da vida escolar.

Os professores que participaram da pesquisa eram graduados em suas respectivas áreas de atuação, de acordo com a exigência legal. Eles também participaram de cursos de aperfeiçoamento promovidos pela Secretaria de Educação.

A coleta de dados, mediante observação participante, aconteceu em duas etapas. Na primeira etapa realizou-se um estudo exploratório de agosto a outubro de 2006. Já na segunda etapa a coleta de dados realizou-se no período de fevereiro a dezembro de 2007. As fontes de dados incluíram gravações em vídeo da rotina da sala de aula, gravações em áudio de entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos, além de análise do material usado e/ou produzido na sala de aula. As atividades da turma foram observadas durante as aulas de Português, Inglês, Artes, História, Geografia, Ciências e Matemática.

No desenvolvimento dessa pesquisa adotou-se como referência analítica a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1991), a teoria dos gêneros do discurso e o dialogismo de Bakhtin (1981; 1997). Adotou-se, também, as contribuições da etnografia em Castanheira; Crawford; Dixon & Green, (2001) para a descrição e

análise da dinâmica discursiva e interacional nos eventos de leitura. Neste estudo etnográfico, são examinadas as seguintes questões:

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

### **3. GÊNEROS DISCURSIVOS EXPLORADOS NOS EVENTOS DE LETRAMENTO**

As pesquisas sobre práticas de letramento escolar dão suporte ao argumento de que tais práticas constituem processos centrais por meio dos quais os alunos aprendem novos conteúdos e desenvolvem capacidades (HEATH & STREET, 2006). Nas últimas décadas, o ensino de língua (português, por exemplo) mudou da abordagem voltada para a gramática, ou metalingüística, para uma abordagem funcional e epilingüística, tanto no Brasil como em outras partes do mundo. Essa nova perspectiva trouxe para o ensino uma variedade de usos e funções sociais desempenhados pelo texto na sociedade. Essa perspectiva parte de uma visão dialógica e discursiva da linguagem (BAKHTIN, 1981 e 1997) e dá suporte à compreensão de texto como qualquer elemento oral, escrito ou visual usado na produção de significado pelas pessoas, em determinado contexto social. Nesse novo contexto conceitual, o professor é desafiado a explorar diferentes gêneros discursivos em sua prática de ensino e, assim, trazer o mundo real da escrita para dentro da sala de aula, criando a possibilidade de conexão do letramento escolar com as práticas sociais letradas das quais os alunos podem participar fora da escola (por exemplo, escrever para as autoridades enquanto cidadãos, ler e se posicionar em relação a notícias de várias esferas sociais, leitura para diversão, etc.).

Dada a centralidade do uso de textos e da variedade de gêneros discursivos na constituição dos eventos de letramento acadêmico foram levantadas as seguintes questões: a quais gêneros discursivos os alunos tiveram acesso durante a primeira semana de aula? Quais textos foram utilizados nas aulas observadas?

Para responder a essas questões, um quadro representativo foi produzido. Ele indica os gêneros do discurso explorados na primeira aula e os espaços interacionais nos quais esses textos foram utilizados.

A análise das informações apresentadas no QUADRO 1 demonstram a variedade de gêneros discursivos explorados nos eventos de letramento acadêmico entre as disciplinas curriculares. Demonstram também algumas formas padronizadas de uso do texto nos vários eventos de letramento construídos interacionalmente pelos participantes. Em todas as aulas, os professores propuseram a leitura de um texto como uma atividade acadêmica. Em todas as disciplinas, exceto em História, esses textos foram lidos primeiro de forma individual (TI) e, depois, explorados no espaço interacional Professor-Aluno (P-A) e/ou em um Seminário. Na aula de História, por exemplo, a atividade começou com os alunos lendo o texto em duplas e terminou com a discussão nos espaços interacionais Professor-Aluno e em Seminário. Em todas as disciplinas, à leitura de um texto (TI ou TD) seguiu-se o desenvolvimento de atividades no espaço interacional Professor-Aluno.

**Quadro 1**  
**Gêneros Discursivos, Disciplinas e Espaços Interacionais**

Gênero	Disciplina	Espaço Interacional			
		Individual	Dupla	Professor e aluno	Seminário
Carta	Geografia	x		x	
	Inglês	x		x	x
Figura tridimensional	Artes	x		x	
Gravura	Português	x		x	x
Livro-texto	Geografia	x		x	
	Português	x		x	x
Letra de música	Historia		x	x	x
Noticias	Português	x		x	x
Pesquisa	Geografia	x		x	
Resumo	Ciências	x		x	
Problemas matemáticos	Matemática	x		x	

**Legenda:** EI: espaço interacional; P - TI, professor se dirige à turma inteira; S, Seminário; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual

O conhecimento dos textos utilizados na sala de aula é importante para a identificação das práticas que permitem aos alunos expandir sua visão sobre o que define um texto, quando ele é usado, como é produzido, por quem e como pode ser utilizado na escola no aprendizado de conteúdos curriculares.

#### **4. ANÁLISE EXPLORATÓRIA: EVENTOS DE LETRAMENTO E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

A análise dos eventos de letramento em sala de aula torna visível a variedade deles com relação à estrutura de participação e às práticas sociais estabelecidas (HEALTH, 1982; BLOOME; BAILEY, 1992). Com base nos estudos de Soares (1998), evento de letramento pode ser entendido como contextos, situações que permitem aos sujeitos se envolverem com as práticas sociais de leitura e escrita. Dependendo da forma como são organizados os eventos de letramento, estes podem ou não possibilitar o desenvolvimento de uma multiplicidade de habilidades lingüísticas, comportamentos e conhecimentos. Já para Bloome e Bailey (1992, p. 185), o evento de letramento é “interacionalmente construído”. Na sala de aula envolve a interação face a face e é construído pelas ações e reações de professores e alunos.

Para exemplificar a maneira como estão sendo interrogados os dados quanto ao referencial teórico adotado, apresenta-se, no QUADRO 2, a análise do evento de letramento ocorrido na aula de Português. Nesse dia, trabalhou-se a produção de texto jornalístico com base em um capítulo do livro didático sobre o tema “A cor de um país plural”, que traz notícias da *Folha de S. Paulo*. A transcrição abaixo representa o evento em que se leu a notícia *O lixo do 3º mundo: mãe e filhos buscam restos de*

comida para saciar a fome – Brasil, um retrato da miséria, apresentada no livro didático. Para essa transcrição foram adotadas as seguintes convenções: Prof. = professor; VA= vários alunos; ((Pesq.))= informações contextuais e pistas de contextualização fornecidas pela pesquisadora; T= turma; [...] = pausa e ANI = aluno não identificado.

## QUADRO 2

### Evento de Letramento

#### Aula de Língua Portuguesa, Escola Pública, 8ª série do ensino fundamental

01. Prof.: Observem no final da página 51 os principais pontos que vocês devem identificar nesta notícia: o que (fato); quem (personagem/pessoas); quando (tempo); onde, como e por que. Marcela leia a notícia seguinte.  
*((Pesq.: Os alunos acompanham a indicação da professora, a notícia “O lixo do 3º mundo” é lido por uma aluna, e os alunos acompanham silenciosamente))*.
02. Prof.: Agora virem a página e leiam esta outra notícia.
03. Pedro: Qual?
04. Ana: A do menino.
05. Júlia: Na frente, seu tonto.  
*((Pesq.: Júlia se levanta e mostra a página para o colega. A professora chama atenção para a foto e solicita leitura silenciosa da notícia))*.
- Prof.: Luíza, leia a legenda da foto. Leia, Luíza.
07. Luíza: Menino de 9 anos que trabalha 10 horas por dia numa carvoaria.  
*((Pesq.: A professora escreve no quadro: Fazer a proposta de redação da página 52.))*
08. Prof.: Vocês vão observar a foto e escrever um texto sobre a imagem. Vou recolher; é avaliativo.  
*((Pesq.: Alunos começam a escrever, e a professora passa pelas carteiras orientando o trabalho.))*
09. Pedro: Inventar o quê?
10. Luiza: Uma história sobre esse menino.
11. Vitor: Meu título vai ser: “Menino trabalhador”.
12. Carla: Isso acontece na minha casa. Minha mãe manda eu trabalhar 10 horas por dia.
13. V.A: Risos [...]
14. ANI: É verdade.
15. Vitor: Professora, o que é pra fazer?
16. Prof.: Quando líamos o texto, o que você estava fazendo?
17. Vitor: Desenhando.  
*((Pesq.: A professora se aproxima de Vitor e conversa com ele. Os alunos começam a escrever o texto proposto.))*
18. Vitor: O nome do menino da carvoeira é Ramon. Ramon, você é muito doidão.
19. Prof.: Trabalhem no texto, gente!  
*((Pesq.: Os alunos tiveram o tempo de 35 minutos para a produção do texto))*.
20. Vitor: Professora vê se tá bom? Quem vai lê este texto?
21. ANI.: Nós.
22. Vitor: Vou mandar o meu para o jornal.  
*((Pesq.: Toca o sinal do recreio.))*
23. Vitor: Graças a Deus! Até que enfim, livre. Fui!!!  
*((Pesq.: Os alunos recolhem o material e, com agilidade e empolgação, saem para o recreio))*.

Fonte: Notas de Campo Etnográficas, p.11-13 e Gravação, Fita 9 e 10, 15/9/2006.

Nesse evento de letramento, pode-se ver que o livro didático foi utilizado como recurso para a leitura e a produção de texto. Resta examinar em que condições tal leitura e escrita foram realizadas e as possíveis implicações desse uso para que os alunos possam aprender na escola. O evento representado acima pode ser dividido em cinco seqüências interacionais, estabelecidas com base na identificação do que estava sendo realizado pelos participantes à medida em que a interação se estabelecia, assim como para quem se orientavam e sobre o que falavam.

Na *primeira seqüência interacional* (linhas 01 a 08), inicia-se o estabelecimento das condições de produção da leitura. Antes de iniciar a leitura do texto, a professora lembra aos alunos os “principais pontos” que deverão identificar na notícia a ser lida: *o que (fato); quem (personagem/pessoas); quando (tempo); onde, como e por quê* (01). Após fornecer essa orientação, a professora solicita aos alunos que leiam, silenciosamente, a notícia da página seguinte (02). Depois dos 07 minutos utilizados para a realização da leitura silenciosa, a professora pede à aluna Luíza que leia, em voz alta, a legenda de uma foto que acompanha a matéria (06). Enquanto a aluna lê, a professora anota no quadro: *Fazer a proposta de redação da página 52*. Ao terminar a anotação no quadro, a professora se volta para a turma e diz: *Vocês vão observar a foto e escrever um texto sobre a imagem. Vou recolher. É avaliativo* (08).

Essa seqüência interacional constitui o enquadre (TANNEN & WALLAT, 2002) para a realização da tarefa proposta. Esse enquadre privilegia a localização de informações no texto sobre quem lê a notícia, qual fato é relatado, quando, onde e por que ocorreu. Estabelecem-se, ainda, outras condições para a sua realização: a leitura silenciosa de uma notícia e a observação de uma foto feita individualmente pelos alunos. É, então, com base em uma atividade de leitura realizada nessas condições que a proposta da escrita de um texto é apresentada. O texto a ser escrito deve tratar da imagem observada e será avaliado posteriormente. Deve-se observar que a preparação para a produção escrita por meio da leitura da notícia ou da observação da foto não possibilitou, em momento algum, a troca de idéias sobre a polêmica temática apresentada pelo texto. Essa troca de idéias foi feita por um grupo de alunos na *segunda seqüência interacional* (linhas 09 a 14).

Diferentes aspectos da análise da conversa podem ser observados entre os alunos nessa seqüência interacional. Pedro, que anteriormente (03) já havia demonstrado dúvidas ao acompanhar as orientações da professora, fez a seguinte pergunta (09): *Inventar o quê?* A pergunta proposta por Victor é indicativa de que esse aluno ainda não tinha elementos suficientes para a realização da tarefa proposta pela professora. Faltava-lhe saber sobre o que deveria escrever. Pode-se argumentar que a escolha do verbo “inventar” por esse aluno talvez seja decorrente da sua vivência escolar em que muitas vezes a escrita surge como uma “invenção”, uma criação a ser feita com imprecisões, sem função e usos claros. Nesse dia, o objeto da escrita foi esclarecido pela colega Luíza (10) – *Uma história sobre esse menino*, que entendeu que o texto seria “uma história”. Pedro ouviu de seu colega Victor a escolha do título que trouxe elementos caracterizadores do personagem: (11): *Meu título vai ser: “Menino trabalhador”*. Ao participar dessa conversa, Carla (12) estabeleceu relações entre as condições de vida do menino que virou notícia e sua própria vida: *Isso acontece na minha casa. Minha mãe manda eu trabalhar 10 horas por dia*. Duas de suas colegas reagiram a esse comentário: uma ri (13) e a outra, ANI, confirmou a experiência vivida por Carla (14): *É verdade*. Carla é também trabalhadora, a exemplo do menino da notícia ou do texto de Victor. Note-se que, em momento algum, antes de a produção textual ser proposta ou após o início da escrita do texto, a professora procurou discutir, no espaço coletivo da sala de aula, tais relações ou problematizar,

questionar a realidade denunciada pela notícia apresentada no livro didático. Essas relações foram estabelecidas no espaço interacional constituído pela participação de um grupo restrito de alunos.

Na *terceira seqüência interacional* (15 a 18), é possível ver que Victor não mais se orientou pelos seus colegas, mas voltou-se para a professora, interessado em receber esclarecimentos sobre o *que é pra fazer* (15). Victor já tinha o título do seu texto (11), entretanto, isso não foi suficiente para que ele iniciasse sua produção. Estaria ele querendo saber sobre as características desse texto? Afinal, como deveria ser o texto? Seria uma notícia ou uma história, como sugeriu Luíza? Não temos como recuperar as orientações dadas pela professora a Victor em razão das limitações da gravação. Certamente, elas seriam esclarecedoras das expectativas da professora que, posteriormente, avaliaria o texto. Entretanto, o comentário feito por Victor, após a conversa com a professora, indica que a conversa entre a professora e Victor é que definiu o nome do menino trabalhador (Ramon) e uma característica pessoal: é doidão.

A *quarta seqüência interacional* refere-se ao comentário feito pela professora para a turma, após terminar sua conversa com Victor: *Trabalhem no texto, gente!* O tom de voz da professora e a ênfase no verbo *trabalhem* é resposta a certa inquietude dos alunos, que continuaram a conversar e pareciam pouco concentrados na tarefa. Conforme foi sugerido pela professora em outros momentos, escrita é sinônimo de trabalho, algo que exige esforço. Possivelmente, os alunos estariam se lembrando de que esse esforço seria avaliado. Ao chamar atenção dos alunos para trabalharem no texto, a professora lembrou que a atividade valia ponto e teria que ser concluída durante a aula. Em resposta ao comentário da professora, os alunos concentraram-se na realização da tarefa e as conversas diminuíram.

Passados trinta e cinco minutos nos quais os alunos se ocuparam com a escrita do texto, Victor indagou sobre os seus possíveis leitores (Professora, vê se tá bom? Quem vai ler esse texto?). Um aluno não identificado respondeu a Victor: *Nós*. O silêncio da professora é também uma resposta a Victor. Talvez, para ela, essa questão já tivesse sido abordada antes: sendo *avaliativo*, ela seria a destinatária do texto. É Victor, então, quem propõe outra possibilidade: desejava enviar seu texto a um jornal. O seu comentário se alinha àqueles feitos pelos alunos na segunda seqüência interacional, quando estabeleceram correspondência entre suas experiências de vida fora da escola e o texto lido. Nesse caso, Victor sugeriu que o texto escrito na escola encontrasse interlocutores fora dela.

A *quinta seqüência interacional* inicia-se pelo sinal que toca, avisando o término da aula (observação da pesquisadora entre parênteses). Em resposta, Victor celebrou (23): *Graças a Deus! Até que enfim, livre. Fui!!!. A liberdade, enfim*. Sentimento que parece ter sido compartilhado por seus colegas que pararam de escrever e recolheram seus materiais sobre a carteira.

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

Nesse sentido, a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar escrito. Essa visão reafirma a leitura como uma operação

complexa que exige a percepção de relações entre o texto e o contexto do autor e do leitor.

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

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

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

A proposta de Geraldi (1996, 2004) é de organização do ensino em função das práticas com o texto. Nessa perspectiva, implica uma mudança de postura epistemológica, com modificação na compreensão da concepção de linguagem e da ação dos sujeitos com ela e sobre ela. No entanto, da forma como foi incorporada no debate escolar, ficou limitada a um modelo metodológico. No caso do ensino de produção do texto, a solução proposta foi a contextualização do trabalho com o texto, que deveria ser significativo para o aluno, isto é, ter uma razão e para quem escrever.

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

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

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

Uma mudança de perspectiva impõe a aceitação de que a escola é responsável pelo ensino da leitura e da escrita e que essas práticas fazem parte das atividades de todas as disciplinas do currículo escolar. Assim, a leitura e a produção

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

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

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na análise apresentada, podemos afirmar que a produção de texto observada na sala de aula caracteriza-se como uma produção tipicamente escolar a ser lida e avaliada pelo professor, não havendo indicações de que tenha sido lida por outros participantes da sala de aula. Nessa perspectiva, compartilhamos a visão de Leal, que questiona práticas que “transformam o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo” (LEAL, 2005, p. 54).

A análise dos dados levou à identificação de diferentes espaços interacionais constitutivos das relações e oportunidades de aprendizagem estabelecidas diariamente por professores e alunos na turma observada. Essas oportunidades estão vinculadas aos diferentes propósitos das várias atividades realizadas em sala de aula, a saber: atividades planejadas pelos professores envolvendo o uso do livro didático para o ensino de Português, Inglês, Artes, Geografia, História, Ciências e Matemática; distribuição de tarefas escolares para serem feitas em casa; práticas sociais organizadas informalmente pelos alunos na chegada, recreio ou intervalo de uma aula para outra; atividades de leitura e produção de textos.

O processo analítico tem evidenciado que a organização de espaços interacionais em cada disciplina segue normas, direitos e deveres, papéis e relações, demandas e expectativas estabelecidas pelos participantes ao longo do tempo. O professor, por exemplo, inicia a aula, coordena a ação dos demais participantes, levanta determinadas questões, posiciona-se diante das respostas dos alunos; essas atividades realizam-se em espaços físicos e horários determinados pelo tipo de disciplina e suas especificidades, estilo do professor e suas demandas, tipos de textos utilizados; esses processos envolvem materiais (quadro-negro, fotos, atividades xerocadas, livro didático); e ainda, propósitos e ações diferenciadas (orientações sobre a atividade proposta, escrita do texto, leitura do texto produzido).

A análise evidencia, também, que a construção interacional dos eventos de letramento é dinâmica e reflete a natureza complexa e multifacetada das decisões e processos articulados pelos professores e alunos situados no contexto social, cultural e histórico. Professores e alunos participam de um processo de interação em diferentes dimensões contextuais que informam e possibilitam a construção do conhecimento na sala de aula. Trata-se de um processo dialógico que influencia e

determina a natureza das oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Existem diferenças contextuais que indicam a necessidade de examinar o que os alunos podem aprender sobre a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas escolares e de que maneira tais experiências limitam ou expandem o seu repertório de capacidades lingüísticas (BATISTA *et al*, 2006) envolvidas na leitura e na produção de textos, bem como seus conhecimentos sobre os usos e funções sociais da escrita.

Nesse sentido, muitos fatores determinam e moldam os resultados dos processos de aprendizagem da língua. É o que lembra Cook-Gumperz (1991, p. 19) ao afirmar que “a aprendizagem da leitura ocorre em um ambiente social através de intercâmbios interacionais nos quais o que deve ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta de professor e aluno”. O estudo da interação em sala de aula por meio da linguagem busca a compreensão desses processos para que se possa intervir e transformar as práticas escolares de letramento de forma a favorecer a superação do atual quadro de fracasso escolar por parte dos alunos das camadas populares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BATISTA, A. A. (org.) Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades. Coleção Instrumentos da Alfabetização, volume 6. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

BLOOME, D e BAILEY, F.M. Studing language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R. (et.al). Multidisciplinary Perspectives on literacy research. NCRE Publications Committee, 1992, p. 181-210.

BONAMINO, A; COSCARELLI, C. e FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n.81, pg. 91-113, dez. 2002.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 1999.

CASTANHEIRA, M. L. CRAWFORD, DIXON, C. e GREEN, J. Interacional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. IN: Linguistics and Education 11 (4): 2001, p. 353-400.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I. e SHAW, L.L. Writing Ethnographic. Fieldnotes. The University of Chicago. Press, Chicago & London, 1995.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRONCK, M. (Ed.), The handbook of research on teaching (3<sup>rd</sup> ed., p. 119-161). New York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F. Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In: Handbook of Complementary Methods in Education Research. Lawrence Erlbaum Associates, London, 2006, p. 178-191.

ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. In: Cadernos Cedes. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas, S. P, n. 28, 1992, p. 75-86.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n.81, pg. 21-47, dez. 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se complementam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984/2006.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

COOK-GUMPERZ, J. A construção social da alfabetização. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

HEATH, S. Ethnography in Education: defining the essentials. In: Perry Gilmore & Allan A. Glattorn. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics. 1982, p. 33-35.

HEATH, S. B. & STREET, B. V. *Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College, Columbia University, 2008.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares. Trad. Ramon A. Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo, S. P, ed. Ática, 1ª ed. 2004.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutores e os processos de ensino. In: VAL, M.G.C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005, p. 53-67.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHEFFLIN, B. B (Ed.). *Developmental pragmatics*. New York: Academia, 1979, p. 43-72.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart, 1980.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P. M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: ed. Loyola, 2ª ed. 2002. 183- 214.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.