



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS / PPGEL

MILENA FARIAS DE SOUSA

**LEITURA E ESCRITA EM USO:**  
**notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos**

Salvador  
2014

MILENA FARIAS DE SOUSA

**LEITURA E ESCRITA EM USO:  
notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia, como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudo de Linguagens.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Pellon de Lima Bulhões

Salvador  
2014

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes- CRB: 5/592

Sousa, Milena Farias de

Leitura e escrita em uso: notas sobre as práticas escolares e cotidianas de  
(multi)letramentos / Milena Farias de Sousa . - Salvador, 2014.  
194 f.

Orientadora: Ligia Pellon de Lima Bulhões.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de  
Ciências Humanas. Campus I.

Contém referências, apêndice e anexos.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Língua portuguesa (Ensino médio) -  
Estudo e Ensino. I. Bulhões, Ligia Pellon de Lima. II. Universidade do Estado da  
Bahia, Departamento de Ciências Humanas.

**LEITURA E ESCRITA EM USO:  
notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia, como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudo de Linguagens.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Pellon de Lima Bulhões (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Maria de Jesus Parceró  
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria Oliveira Zoghbi  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística  
Universidade Federal da Bahia

Aos meus pais, base e amor fundamentais.  
A Leandro e ao nosso bebê, minhas razões pra continuar.

## AGRADECIMENTOS

É até difícil acreditar que mais um ciclo se fecha com a concretização deste trabalho. E impossível não reconhecer as contribuições daqueles que estiveram ao meu lado ao longo desse período e me ajudaram a tornar esse sonho real. Só tenho a agradecer!

Ao PPGEL, pela oportunidade, confiança e paciência a mim dedicados. Minha história será sempre marcada pela minha passagem nesse meio onde tanto aprendi, com professores, funcionários e colegas.

A Ligia Pellon, por apostar em mim e nesta pesquisa; por não desistir e ainda me apoiar, mesmo diante das minhas inseguranças ou da minha agenda lotada. Por se mostrar extremamente humana e me entender nas dificuldades que enfrentei. Se o seu papel, a princípio, era de orientadora, hoje, tenho certeza de que você é bem mais que isso: você foi a pessoa certa, no momento certo. Serei sempre grata!

Às professoras Denise Zoghbi e Lúcia Parcero por me darem o privilégio de participar da banca, pelas preciosas sugestões que enriqueceram bastante este trabalho e pela paciência com relação aos prazos.

Ao Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão, por ter aberto suas portas e permitido a realização desta pesquisa. E aos sujeitos que, de forma muito gentil, cederam parte do seu tempo para a concretização da mesma.

À minha mãe, Maria José, que embora não esteja mais presente para acompanhar essa etapa é, sem dúvida, a principal responsável por eu ter chegado até aqui. Sua garra e sua força me serviram de exemplo; seu amor e cuidado me deram coragem para seguir, mesmo em sua ausência; o estímulo que me deu nos estudos me ensinaram a ter sede por conhecimento e a amar aquilo que faço.

Ao meu pai, Joel e a Alanete pelo incentivo constante, por acreditarem e orarem por mim e por terem fornecido toda a estrutura necessária para que eu iniciasse essa jornada.

A tio Ozias e tia Rilda, meus pais de coração, pela torcida constante; por vibrarem com cada pequena conquista; por serem meus incansáveis intercessores e por me apoiarem como filha nos momentos em que mais precisei.

Aos meus familiares que, muitas vezes, tiveram de suportar as minhas ausências por longos períodos em função do excesso de afazeres, mas que, ainda assim, acompanharam todo o processo na expectativa de que tudo corresse bem. Eu não seria nada se não pudesse contar com o apoio incondicional de vocês em todo o tempo.

Aos meus amigos, irmãos que pude escolher ao longo da caminhada! Lúh Torquato, porque mesmo distante, ouviu por diversas vezes as minhas lamúrias, dúvidas, confusões e, mesmo me conhecendo tão bem, permanece amiga! Iarita Canuto, amizade inesperada e extremamente prazerosa que, em tão pouco tempo, já deixou suas marcas. Monique Sodré, por ter me concedido a bênção do meu primogênito, por ser a companhia dos lanches na escola e por suprir os meus desejos ou caprichos de gestante. A Jujuba Sant'Ana, uma tratante que volta e meia some da minha vida, mas que tem seu cantinho especial aqui reservado e que diversas vezes já teve seus ouvidos cansados com os meus choros. A Marlene Tunes, grande amiga e incentivadora na vida acadêmica e pessoal.

À família Pessoa que me acolheu de braços abertos durante toda essa jornada e que, simplesmente por sua presença, tornou a caminhada muito mais leve. Em especial à minha sogra, Tereza Cristina, pelo carinho, pelo cuidado e pelos cafezinhos e conversas no meio da tarde que me despertavam para o trabalho; aos meus cunhados, Júnior, Fábio e Alex pela amizade, pelas resenhas, pelas saídas para espairecer, por todo o afeto construído ao longo desse tempo; a Eveline e Maria pelo sorriso sempre estampado em seus rostos, pelos inesquecíveis domingos que me permitiram um descanso em meio à luta e pela alegria que me fez sorrir mesmo em momentos de insegurança.

A Leo. Aquele a quem me faltam palavras para agradecer. Meu companheiro, amigo, grande amor. É desnecessário dizer que minha vida sem você não seria a mesma. Obrigada! Por perceber em mim potencialidades ainda inexploradas e decidir me incentivar nessa empreitada. Por me acordar cedo diariamente e, com todo o seu carinho e carisma, me animar para mais um dia de trabalho. Pelas comidinhas deliciosas que me forneceram a energia necessária para desempenhar minhas tarefas. Por me encorajar quando me faltaram forças. Por acreditar quando eu mesma tive dúvidas. Por ler e reler o trabalho mil vezes. Por ser minha inspiração em várias esferas da vida. E por me permitir o prazer de formar a família mais linda do mundo com o Richardzinho e a Flora. Vocês são o que de melhor me podia acontecer e a minha motivação para seguir em frente!

*“Os livros são apenas as metáforas do corpo. Mas nos tempos de crise, o papel não basta para a lei, e ela se escreve de novo nos corpos. [...] Pois onde é que há, e quando, algo do corpo que não seja escrito, refeito, cultivado, identificado pelos instrumentos de uma simbólica social? Talvez, na fronteira extrema dessas escrituras incansáveis, ou furando-as com lapsos, exista somente o grito: ele escapa, escapa-lhes.”*

*Michel de Certeau*

## RESUMO

Este trabalho resulta de um estudo de caso de base etnográfica que se fundamenta sobre a concepção de escrita enquanto um conjunto de práticas situadas sócio-historicamente. Seu objeto são as práticas de leitura e escrita que permeiam o contexto escolar, bem como o cotidiano comunitário e familiar dos estudantes, na relação complexa que estabelecem com a oralidade e outras linguagens por meio de diversos gêneros do discurso. Engloba, ainda, as atitudes e crenças dos sujeitos com relação à língua, principalmente no que concerne à sua modalidade escrita, suas finalidades sócio-comunicativas e as concepções de língua que as fundamentam. Este trabalho se situa, portanto, no vasto campo interdisciplinar dos estudos sobre os usos sociais da escrita, que, por sua natureza interdisciplinar, dialoga com diversas áreas do conhecimento, tais como a Sociolinguística Qualitativa, a Linguística Aplicada, os estudos sobre Letramentos, e as teorias de Gênero do Discurso. O contexto escolhido para a realização da pesquisa foi o Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão (CPMBB), localizado na Estrada das Barreiras, Salvador, Bahia. Constituem-se sujeitos da pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa, das turmas 5ª Série A e D, e quatro alunos, dois de cada turma, sendo um de cada gênero (sexo). O objetivo geral do trabalho foi o de analisar os usos que são feitos da escrita no espaço escolar, confrontando-os com aqueles que fazem parte da vida cotidiana dos alunos no espaço familiar e comunitário, além das atitudes dos professores e alunos sobre estes usos. Para tanto, foram realizadas visitas ao campo para a observação das práticas escolares de leitura e escrita, para a realização de entrevistas semiestruturadas, bem como para a coleta de dados de escrita fornecidos pelos sujeitos. Foram consideradas para fins de análise, as seguintes variáveis: idade, gênero, escolaridade e família. Com base nos resultados obtidos com a realização da pesquisa, percebeu-se, no contexto escolar: uma ênfase no ensino de nomenclatura gramatical feito de maneira descontextualizada, a realização esporádica de atividades de leitura com caráter individual e mecânico e a quase ausência de atividades de produção de texto e do trabalho com os multiletramentos; opondo-se, dessa maneira, às práticas de leitura e escrita que permeiam o cotidiano dos estudantes, que apresentam um caráter significativo e, muitas vezes, coletivo, com uma constante interação com as novas mídias e tecnologias. Os fatores selecionados para a escolha dos sujeitos, bem como a análise das atitudes desses sujeitos mostraram-se fundamentais na análise dos dados por eles fornecidos.

**Palavras-chave:** Escritas escolares. Escritas do cotidiano. Multiletramentos. Gêneros do discurso. Atitudes linguísticas.

## ABSTRACT

This paper results from a case study based on ethnographic research that is based on the concept of writing as a set of socio- historically situated practices. Its object the practices of reading and writing that permeate the school environment, as well as community and family life of students, the complex relationship they establish with orality and other languages through different speech genres. It also encompasses the attitudes and beliefs of individuals in relation to language, especially with regard to your writing modality, their socio-communicative purposes and conceptions of language which they are based. This work, therefore, lies in the vast interdisciplinary field of studies on the social uses of writing, which, by its interdisciplinary nature, dialogues with various areas of knowledge, such as Qualitative Sociolinguistics, Applied Linguistics, studies of Literacies, and theories of Speech Genres. The context chosen for the research was the Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão (CPMBB), located on Estrada das Barreiras, Salvador, Bahia. Constitute research subjects two teachers of Portuguese Language, the fifth grade of junior high-school, classes A and D, and four students, two from each class, one for each gender (sex). The overall objective of this study was to analyze the uses that are made of writing in school, comparing them with those who are part of everyday life of students in family and community space, beyond the attitudes of teachers and students about these uses. To this end, visits were made to the field to observe the teaching practices of reading and writing, to conduct semi-structured interviews, as well as to collect data from the subjects provided written. Were considered for analysis, the following variables: age, gender, education and family. Based on the findings of the research, it was noticed, in the school context: an emphasis on teaching grammar nomenclature done out of context, performing sporadic reading activities with individual and mechanical character and the virtual absence of text production and labor activities with multiliteracies; opposing, in this way, the practices of reading and writing that pervade the daily lives of students, that have a significant and often collective character, with a constant interaction with new media and technologies. The factors selected for the choice of subjects, as well as analysis of the attitudes of these subjects, were also fundamental in the analysis of the data they provide.

**Keywords:** School writings. Daily writing. Multiliteracies. Speech genres. Language attitudes.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Fachada do Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão .....	49
FIGURA 02 - Distância entre a UNEB e o CEPMBB .....	51
FIGURA 03 - Visão panorâmica da escada de acesso à biblioteca .....	53
FIGURA 04 – Biblioteca .....	54
FIGURA 05 – Sala de aula .....	55
FIGURA 06 – Interpretação da história de Esaú e Jacó (E.M.) .....	64
FIGURA 07 – Versículos bíblicos relacionados a um tema e interpretação (E.M.) .....	65
FIGURA 08 – Resposta da revista <i>A Sentinela</i> (E.M.) .....	66
FIGURA 09 – Horário do serviço de campo (E.M.) .....	67
FIGURA 10 – Versinhos (E.M.) .....	68
FIGURA 11 – Página do Diário de E.M. ....	70
FIGURA 12 – Apontamento no caderno sobre Flexão do Substantivo (E.M.) .....	71
FIGURA 13 – Atividade sobre Substantivos – Parte I (E.M.) .....	72
FIGURA 14 – Atividade sobre Substantivos – Parte II (E.M.) .....	73
FIGURA 15 – Atividade com o texto (E.M.) .....	74
FIGURA 16 – Apontamento sobre graus do adjetivo (R.O.) .....	77
FIGURA 17 – Cópia de texto (R.O.) .....	78
FIGURA 18 – Estratégias de produção de texto e atividades de gramática (R.O.) .....	79
FIGURA 19 – Atividade de interpretação de texto em Eixo Temático (R.O.) .....	80
FIGURA 20 – Poemas de amor no caderno escolar (S.R.) .....	85
FIGURA 21– Declarações de amor no caderno escolar (S.R.) .....	86
FIGURA 22 – Anime desenhado no caderno (L.S.) .....	88
FIGURA 23 – Palhaço desenhado em papel ofício (L.S.) .....	89
FIGURA 24 – Desenho de um garoto pichador no caderno (L.S.) .....	90

FIGURA 25 – Declaração de amor no caderno (L.S.) .....	91
FIGURA 26 – Capa do livro <i>A Grande Esperança</i> de Ellen G. White (L.S.) .....	93
FIGURA 27 – Contracapa do livro <i>A Grande Esperança</i> (L.S.) .....	94
FIGURA 28 – Sumário do livro <i>A Grande Esperança</i> (L.S.) .....	95
FIGURA 29 – Página inicial do Facebook de L.S. ....	97
FIGURA 30 – Atividade sobre pronomes (L.S.) .....	98
FIGURA 31 – Apontamento sobre pronomes (L.S.) .....	99

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 01 – Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa .....	48
QUADRO 02 – Caracterização dos alunos sujeitos da pesquisa .....	48

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL, O(S) LETRAMENTO(S) E OS GÊNEROS DO DISCURSO.....</b>	<b>17</b>
2.1	A leitura e a escrita como práticas sociais – usos sociais da escrita.....	17
2.2	O conceito de atitudes linguísticas – uma breve reflexão.....	19
2.3	Letramento(s) em pauta: problematizando para (des)problematizar.....	23
2.3.1	<i>Letramentos Múltiplos e Multiletramentos: ampliações e repercussões.....</i>	<i>29</i>
2.4	Gêneros do discurso e (multi)letramentos: diálogos e intercessões.....	34
<b>3</b>	<b>A PESQUISA INTERPRETATIVISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: A METODOLOGIA E O CAMPO.....</b>	<b>40</b>
3.1	O ponto de vista etnográfico e suas possibilidades.....	40
3.2	Procedimentos metodológicos.....	44
3.3	Os sujeitos da pesquisa.....	45
3.4	O recorte espacial da pesquisa.....	49
3.4.1	<i>Justificando algumas escolhas.....</i>	<i>49</i>
3.4.2	<i>Adentrando o espaço escolar: estrutura física, social e pedagógica.....</i>	<i>52</i>
3.5	(Des)venturas e aventuras no campo.....	58
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS DADOS FORNECIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>60</b>
4.1	Sujeito I.Q. ....	60
4.2	Sujeito E.M. ....	62
4.3	Sujeito R.O. ....	75
4.4	Sujeito M.E. ....	81
4.5	Sujeito S.R. ....	84
4.6	Sujeito S.L. ....	87
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>101</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO A – ENTREVISTA COM A VICE-DIRETORA E.Y.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA I.Q. (5ªA).....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO C – ENTREVISTA COM A ESTUDANTE E.M. (5ªA).....</b>	<b>148</b>
	<b>ANEXO D – ENTREVISTA COM O ESTUDANTE R.O. (5ªA).....</b>	<b>157</b>
	<b>ANEXO E – ENTREVISTA COM A PROFESSORA M.E. (5ªD).....</b>	<b>163</b>
	<b>ANEXO F – ENTREVISTA COM A ESTUDANTE S.R. (5ª D).....</b>	<b>176</b>
	<b>ANEXO G – ENTREVISTA COM O ESTUDANTE L.S. (5ª D).....</b>	<b>183</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Novembro de 2010, Superinteressante<sup>1</sup>: “Por que o brasileiro lê pouco? [...] O problema é antigo: muitos brasileiros foram do analfabetismo à TV sem passar na biblioteca. Para piorar, especialistas culpam a escola pela falta de leitores” (SOEIRO, 2010).

Sábado, 28 de setembro de 2013, Correio<sup>2</sup>: “Um país que fala muito e escreve pouco – eu (amo) (celular) mas ainda não sei escrever – IBGE revela que analfabetismo para de cair no país e atinge 13,2 milhões, mas até quem não sabe ler tem celular: 70%.” (CHAMAS, 2013, p.1).

Essas são apenas algumas das inúmeras notícias veiculadas, Brasil afora, pela mídia (oral ou impressa) reforçando a ideia de que os brasileiros leem e escrevem pouco ou quase nada, ou por não saberem, ou por não gostarem. De tão repetido, esse modo de pensar pronto e pré-fabricado já povoa as opiniões e a percepção que os próprios brasileiros têm de si, perdendo, gradativamente, o *status* de questionável e se enraizando no senso comum. Do senso comum, esse discurso passa a ser também reproduzido na fala dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, para justificar o mau rendimento dos alunos na disciplina. Transfere-se, desse modo, a responsabilidade para o estudante, afinal, se ele não tem um bom aproveitamento nas atividades realizadas é porque ele não gosta de ler e/ou porque ele não gosta de escrever.

Por outro lado, contrariando o tão propalado mito de que o brasileiro não lê, nem gosta de ler, não escreve, nem gosta de escrever, um olhar atento sobre o dia a dia evidencia a presença da escrita e, sobretudo da leitura no cotidiano dos sujeitos, perpassando, inclusive, as atividades que envolvem o uso das novas mídias e tecnologias. Essas práticas, entretanto, apresentam um perfil diferenciado, no que se refere aos objetivos, gêneros discursivos, esferas de circulação, ou até mesmo autores, daquelas valorizadas pela cultura canônica e pela cultura escolar, sendo, em decorrência disso, negligenciadas nas práticas que se realizam nesse contexto.

O tema deste trabalho, portanto, diz respeito às práticas de leitura e escrita que permeiam o contexto escolar, bem como o cotidiano comunitário e familiar dos alunos, na

---

<sup>1</sup> Revista de circulação nacional. Matéria disponível em: <http://super.abril.com.br/cultura/brasileiro-le-pouco-610918.shtml>

<sup>2</sup> Jornal de circulação local do estado da Bahia com maior tiragem. Reportagem também disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-1/artigo/bahia-e-o-melhor-estado-da-regiao-nordeste-no-indice-de-analfabetismo-nacional/>

relação complexa que estabelecem com a oralidade e outras linguagens por meio de diversos gêneros do discurso. Engloba, ainda, as atitudes e crenças dos sujeitos com relação à língua, principalmente no que concerne à sua modalidade escrita, suas finalidades sócio-comunicativas e as concepções de língua as fundamentam.

Nesse sentido, por meio desta pesquisa, pretende-se responder ao seguinte questionamento: de que maneira as práticas de escrita, materializadas em gêneros discursivos, que constituem o cotidiano escolar, mostram-se significativas para os alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua, tendo em vista as suas experiências com a oralidade, a escrita e outras linguagens no contexto extraescolar? Para tanto, serão consideradas as observações feitas no espaço escolar, os depoimentos concedidos pelos sujeitos em entrevistas (ver anexos de A a G) e os registros escritos fornecidos por esses mesmos sujeitos que confirmem a relação que eles estabelecem com a escrita em seu cotidiano.

O universo escolhido para a realização da pesquisa proposta foi o Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão (CEPMBB), situado na Estrada das Barreiras. Constituíram-se em sujeitos da pesquisa duas professoras que atuam em turmas de quinta série do turno vespertino. Em cada turma, por sua vez, foram selecionados dois alunos moradores do bairro, um de cada sexo. No processo de caracterização do contexto da pesquisa, ou seja, do espaço escolar em sua inserção no bairro, mostraram-se bastante pertinentes as informações fornecidas pela vice-diretora e por outro professor da casa. Ambos, porém, não são entendidos como sujeitos da pesquisa, tendo em vista que não estão relacionados de forma direta ao objeto de estudo em questão, ou seja, as suas práticas de leitura e escrita no contexto escolar e cotidiano não foram investigadas e não se configuram como dados para esta pesquisa. Além disso, nenhum dos dois apresenta participação efetiva ou exerce influência direta sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras de Língua Portuguesa em sala de aula. Dessa maneira, seus depoimentos foram utilizados, neste trabalho, exclusivamente na caracterização do contexto escolar em seus aspectos físico e pedagógico.

Para o desenvolvimento do tema definido, fez-se opção por uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, tendo em vista que a análise compreenderia uma interpretação das ações sociais dos sujeitos e o significado que estes lhes atribuem e como as avaliam. Realizou-se, portanto, um estudo de caso de base etnográfica, considerando que os dados foram coletados em uma única unidade escolar, a partir de uma interação constante com os sujeitos, por meio da observação de práticas de escrita do cotidiano escolar, assim como da coleta, sistematização e análise de dados.

A fim de verificar as similaridades e disparidades existentes entre os usos da escrita feitos na escola e no cotidiano dos alunos, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: analisar, por meio dos depoimentos e registros escritos fornecidos pelos sujeitos, e das observações realizadas, os usos que são feitos da escrita no espaço escolar, confrontando-os com aqueles que fazem parte da vida cotidiana dos alunos no espaço familiar e comunitário, além das atitudes dos professores e alunos sobre estes usos.

Foram definidos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar e caracterizar as manifestações de escrita que circulam no âmbito escolar com base na concepção de gêneros do discurso;
- b) verificar a possível inserção desses gêneros de escrita em contextos sociocomunicativos reais;
- c) confrontar os gêneros do discurso que fazem parte do contexto escolar com aqueles que constituem o contexto comunitário e familiar dos sujeitos;
- d) avaliar se as escritas escolares e as escritas do cotidiano resultam de concepções diversas das modalidades oral e escrita da língua e se isso se reflete nas atitudes que os sujeitos externam com relação a essas práticas;
- e) analisar se os fatores idade, gênero, escolaridade, família, pré-definidos para a classificação dos sujeitos, são fatores pertinentes para caracterizar as suas experiências com a escrita nos contextos escolar e cotidiano.

A fundamentação teórica deste trabalho se situa no vasto campo interdisciplinar dos estudos sobre os usos sociais da escrita, na medida em que se baseia em uma concepção de língua como atividade sociointerativa e que pretende analisar os seus usos considerando o contexto sociocomunicativo. Por sua natureza interdisciplinar, este campo dialoga com diversas áreas do conhecimento, tais como a Sociolinguística Qualitativa, a Linguística Aplicada, os estudos sobre Letramentos, e as teorias de Gênero do Discurso.

Alguns dos autores de referência que constituem a base bibliográfica deste estudo compreendem a língua e, conseqüentemente, as manifestações de escrita, enquanto práticas sociais, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, como Gnerre (2009), Hanks (2008) e Street (1984, 2006). Outros, por sua vez, dialogam com a questão dos (multi)letramentos na sociedade, como Rojo (2009, 2012) e Soares (2001 [1998]). Por fim, há aqueles que exploram a perspectiva dos gêneros discursivos como formas que contribuem para organizar as interações dos sujeitos em contextos diversos dessas práticas sociais, como Bakhtin (2010 [1952-53/1979]), Bazerman (2007) e Marcuschi (2008). Entende-se assim que “A língua,

enquanto fato social, na sua prática cotidiana, é um traço entre uma série de outros que no conjunto constituem as relações sociais e interpessoais.” (GNERRE, 2009, p.88).

Acredita-se que o estudo proposto sobre dados singulares coletados no contexto do CEPMBB é significativo e pertinente por estreitar o contato entre a universidade e o contexto comunitário em que se insere, além de contribuir para a ampliação do diálogo entre academia, comunidade e escola, o que, na área de ensino de línguas, torna-se imprescindível, considerando-se que essas três instâncias muito têm a acrescentar e alcançar umas com as outras. Além disso, a análise realizada neste trabalho pode relacionar-se a outros estudos da mesma natureza produzidos em diferentes contextos discursivos, indicando modos de fazer, o que pode contribuir para uma teorização sobre as escritas do cotidiano.

Esta dissertação é composta por **seis** capítulos, sendo o primeiro deles a introdução. O **segundo capítulo** apresenta uma revisão teórica em torno de três conceitos fundamentais para a realização desta pesquisa, buscando-se estabelecer entre eles diálogos e conexões: a concepção de língua enquanto prática social (usos e atitudes sobre a língua); os diversos conceitos de letramento e a sua ampliação para a noção de multiletramentos; a definição e as implicações dos gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana. No **terceiro capítulo**, são feitas algumas considerações acerca do ponto de vista etnográfico, bem como introduzidos os procedimentos metodológicos, os sujeitos que constituem a pesquisa e o recorte espacial da mesma; delineiam-se, ainda, algumas das dificuldades encontradas ao longo da realização do trabalho de campo. O **quarto capítulo** constitui-se de uma descrição detalhada dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa sobre suas práticas de leitura e escrita no contexto escolar e cotidiano. No **quinto capítulo**, é feita a análise desses dados com base no aporte teórico já discutido. O **sexto capítulo**, por sua vez, traz as conclusões a que se chegou com a análise dos dados, buscando responder aos questionamentos que deram origem à pesquisa. Por fim, após o sexto capítulo, são organizados, na sequência: as **referências**, com a lista de obras consultadas e citadas de forma direta ou indireta no corpo deste trabalho; o **apêndice A**, com o roteiro utilizado como base para a realização das entrevistas; e os **anexos de A a G**, com a transcrição das entrevistas feitas ao longo da pesquisa, cujas informações foram utilizadas na constituição deste trabalho.

## **2 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL, O(S) LETRAMENTO(S) E OS GÊNEROS DO DISCURSO**

### **2.1 A leitura e a escrita como práticas sociais – usos sociais da escrita**

A constituição da área de pesquisa denominada campo de estudos da escrita é um fenômeno relativamente recente. De acordo com Gnerre (2009), até pouco tempo não seria possível considerar a escrita como objeto de reflexão e pesquisa consolidado, pois este campo foi concebido, apenas nas últimas décadas, a partir da convergência entre diversas áreas que se debruçam sobre as atividades intelectuais recorrentes no pensamento ocidental, a saber: a História, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Educação e a Linguística. Trata-se, portanto, de uma área de configuração transdisciplinar que, embora mantenha relações estreitas com a Sociolinguística, sobretudo por considerar a língua em uso no seu contexto social, perpassa diversos outros campos de estudo. Realizar uma análise dessa natureza, portanto, requer a evocação dos conhecimentos provenientes de algumas dessas áreas, a fim de se alcançar uma análise mais consistente dos dados identificados.

Segundo o referido autor, novos campos de estudo se delineiam e novos rumos são assumidos por campos mais tradicionais em decorrência da emergência de fatores socioculturais que exercem sobre os pensadores e pesquisadores certo nível de pressão. Essa pressão, no caso desse campo de estudos em particular, estaria relacionada ao surgimento de tecnologias novas e avançadas que, assumindo um protagonismo no interior da sociedade, fizeram recair sobre a escrita, seja em seus novos moldes ou em seus moldes tradicionais, olhares curiosos e interessados em compreender as relações que se estabelecem por meio dela no interior desse novo contexto que desponta. A escrita passa a assumir múltiplas funções e múltiplas formas em uma sociedade culturalmente múltipla e, hoje, permeada por múltiplas tecnologias.

Cabe, aqui, observar que tais mudanças se refletem nos usos cotidianos da leitura e da escrita, bem como nas práticas de ensino escolar e nas atitudes assumidas pelos sujeitos frente a essas práticas. Os indivíduos, sejam eles educandos ou educadores (pertencentes, necessariamente, a algum grupo étnico ou classe social), ao interagirem com a escrita, compartilham crenças, atitudes e hipóteses sobre sua natureza, sua função e seu valor.

O interesse pela língua em uso, ou seja, pela linguagem sendo utilizada em situações específicas de interação, bem como sobre a forma como os recursos linguísticos se organizam para atender a demandas sociais e expressar determinadas noções culturais, torna-se muito

pertinente, a partir do momento em que educadores e alguns pesquisadores perceberam as limitações das teorias linguísticas de linhagem estruturalista, com foco em um estudo imanente da linguagem. Os educadores não encontravam condições de aplicar tais teorias em sala de aula e os pesquisadores começaram a se questionar sobre os usos da linguagem em contextos culturais específicos. Surge então, a necessidade de se investigar a língua em uso, exercendo sua função social, a língua em ação.

Sob essa perspectiva, uma linha de investigação muito profícua atualmente no Brasil é aquela que analisa a constituição do fenômeno linguístico como sendo inaugurado no interior das práticas sociais e, simultaneamente, instaurado por meio destas. Nesse sentido, a língua, nos seus usos cotidianos, é compreendida como fato social, e não como instrumento; é um dos diversos fatores que constituem as relações interpessoais em sociedade. Esse perfil de análise recebe influências de e dialoga intimamente com as ideias adotadas por Hanks (2008), estudioso de renome entre os principais linguistas-antropólogos norte-americanos contemporâneos.

A visão de língua adotada por este autor considera o sistema linguístico como parte dos fatos sociais, abarcando o dinamismo do contexto, as indefinições das formas culturais e as relações existentes entre a formulação do significado e a experiência humana. Basicamente, o autor analisa as práticas em que os usos linguísticos interagem com a dimensão social. A língua é vista, portanto, como lugar de atuação e como prática social (HANKS, 2008). Ela deixa de ser instrumento e torna-se viva, passa a constituir, desse modo, o cotidiano dos indivíduos. Certeau (1994) apresenta um retrato interessante dessa relação dos sujeitos com a escrita no cotidiano ao discutir a maneira como, em uma cultura de massa, os produtos culturais, dentre os quais se encontra a escrita, são oferecidos para um consumo passivo por parte dos indivíduos. O autor, porém, se propõe a descrever e analisar as estratégias ou táticas do cotidiano que os indivíduos empregam para fugir dessa passividade e assumir uma postura proativa nesse processo, como se pode ver no excerto a seguir:

[...] o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como 'sentido' remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. [...] A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um 'recebido', e o que sai dela é um 'produto'. **As coisas que entram na página são sinais de uma 'passividade' do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas do seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior** (CERTEAU, 1994, p.226. *Grifos nossos*).

Observe-se que, nessa passagem, Certeau (1994) considera que a escrita é, sim, resultante de um sistema do qual os sujeitos se apropriam, mas seu maior objetivo não seria o de se conformar à realidade da qual emerge, mas de transformá-la. A relação da escrita com o social se exerceria, nesse sentido, como uma via de mão dupla: assimilação do social e transformação do social. Ela não se colocaria em um lugar de passividade em que o indivíduo, por meio da apropriação da escrita, se conforma ao que está posto, mas operaria como um lugar de modificação das relações sociais.

Ao analisar essa concepção de língua como prática social é possível perceber uma estreita ligação com o conceito de letramento, que pode ser definido, muito genericamente, como “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2001 [1998], p.39). É preciso compreender, porém, que “O letramento não tem uma essência estática nem universal.” (SCRIBNER, 1984, p.8 apud SOARES, 2001, p.79); portanto, discuti-lo é colocar em pauta diversos usos e práticas sociais da leitura e da escrita que extrapolam o cenário escolar e emergem de acordo com a configuração social na qual se inserem. Tais usos englobam as práticas escolares e os gêneros discursivos que lhe são comuns, mas não se restringem a elas, abarcando também usos, por vezes não valorizados, que permeiam contextos sociais diversificados, tais como a família, a igreja, o bairro, o trabalho e diversas outras atividades cotidianas. Desse modo, faz-se necessário proporcionar um diálogo entre os letramentos que os alunos já trazem da sua experiência cotidiana e aqueles que são privilegiados pela escola, incluindo os que pertencem ao patrimônio cultural socialmente valorizado. Uma consequência dessa multiplicidade de definições, muitas vezes divergentes e conflitantes, é que a noção de letramento que se adota influencia diretamente na concepção de escrita que se tem, sendo necessário, portanto, aprofundar a compreensão desse conceito e definir uma linha de investigação (GNERRE, 2009), o que será feito mais adiante ainda neste capítulo.

## **2.2 Atitudes linguísticas – uma breve reflexão**

Ao se analisarem as relações entre os falantes de uma língua e os usos que os mesmos fazem dela, é preciso considerar que não há, sob nenhum aspecto, neutralidade nas conexões que se estabelecem entre ambos. Ao falar uma língua, o indivíduo não o faz como quem lança mão de um instrumento para atender a uma determinada finalidade e, logo em seguida,

esquece da sua existência. Entre os falantes e a língua, os vínculos que se estabelecem são mais complexos e transcendem o uso. Existem concepções, sentimentos e atitudes que os sujeitos expressam acerca da sua própria língua (ou variedade de língua), bem como da língua do outro, e que se originam e se estendem na concepção que têm de si e do outro. Essas atitudes recebem influência e, em contrapartida, influenciam o comportamento linguístico dos indivíduos (CALVET, 2002).

Ao analisar o posicionamento de Gómez Molina (1998), Oliveira (2014) afirma que as atitudes, de um modo geral, englobam três aspectos: a cognição, o afeto e o comportamento, sendo possível apreendê-las por este último, por ser o único externo:

- Cognoscitivo. O componente cognoscitivo é provavelmente o de maior peso específico, quanto ao conhecimento e aos preconceitos dos falantes: a consciência linguística, as crenças, os estereótipos, as expectativas sociais (prestígio, promoção), o grau de bilinguismo, características de personalidade, etc.; este componente se relaciona, em grande parte, com a consciência sociolingüística;
- Afetivo. O componente afetivo é baseado em juízos de valor (estima-ódio) sobre as características do discurso: variedade dialetal, sotaque, a associação com características de identidade: raça, lealdade, valor simbólico, orgulho e um sentimento de solidariedade com os membros do grupo.
- Conativo. Este componente reflete a intenção do comportamento, o plano de ação sob certos contextos e circunstâncias. Mostra a tendência de agir e reagir com os seus parceiros em diferentes áreas ou domínios: rua, casa, escola, compras, trabalho [...] (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 31 apud OLIVEIRA, 2014, p. 29)

Além disso, elas: “(i) são provenientes do aprendizado e das experiências; (ii) influenciam decisões; (iii) guiam comportamento; (iv) podem ser medidas e alteradas.” (OLIVEIRA, 2014, p. 26)

Contudo, é preciso verificar que todo comportamento linguístico dos indivíduos, seja no que se refere aos usos que fazem da língua ou nas atitudes que manifestam com relação a esses usos, não ocorre de maneira aleatória, mas vincula-se a um comportamento social mais geral. Dessa maneira, pode-se definir atitude linguística como: “[...] um comportamento, uma ação, uma conduta, uma postura em relação a uma língua [...] uma manifestação da atitude social dos indivíduos que interfere tanto na língua como no uso que dela se faz em sociedade.” (RODRIGUES, 2012). Quando se afirma que a atitude linguística é “[...] um comportamento, uma ação, uma conduta, uma postura [...]”, isso implica dizer que ela se manifesta por meio de uma materialidade visível, ou seja, é possível perceber a atitude de um indivíduo com relação a um determinado aspecto da língua por meio do seu comportamento ou posicionamento diante de uma manifestação linguística. Declarar que ela é uma “[...] manifestação da atitude social dos indivíduos [...]” significa que, mesmo sendo voltada para

os usos que são feitos da língua, a atitude linguística se baseia em uma série de pressupostos e preconceitos de origem social que se relacionam mais à imagem que se tem de quem fala do que aos aspectos propriamente linguísticos daquilo que está sendo dito; além disso, mesmo tendo um caráter individual, as atitudes baseiam-se em representações sociais que, por sua vez, apresentam um caráter coletivo. Por fim, afirmar que a atitude linguística “[...] interfere tanto na língua como no uso que dela se faz em sociedade.” É reconhecer o fato de que além de ser fundamental para a concretização do processo de mudança linguística, por definir o nível de aceitação dos indivíduos em relação a determinadas variáveis, ela regula as possibilidades de uso que o sujeito fará da língua e as suas escolhas linguísticas. Numa escala macro, uma atitude positiva ou negativa diante da língua ou de um determinado uso linguístico por parte das pessoas pode acarretar uma série de consequências, tais como: a realização ou não de trocas linguísticas, a predominância de uso de uma língua em detrimento de outra, a eficácia ou ineficácia no ensino da língua *x* ou *y*, o confinamento de certas variantes a contextos mais ou menos formais, o abandono ou a valorização de certas línguas por alguns grupos sociais (RODRIGUES, 2012, p.363).

Em síntese, pode-se dizer que o estudo das atitudes linguísticas se debruça sobre as crenças acerca da linguagem e seus usos (OLIVEIRA, 2014). Embora, tradicionalmente, o conceito de atitude linguística seja aplicado à análise dos modos como os sujeitos avaliam diferentes línguas (em situações de bilinguismo, purilinguismo ou diglossia) ou variantes e variáveis linguísticas (nos casos em que uma mesma língua é analisada em sua variedade), bem como o uso das mesmas pelos demais falantes, é possível estendê-lo à avaliação das posturas do falante com relação aos usos sociais da língua (falada ou escrita) realizados por ele mesmo ou pelos demais. Em outras palavras, pode-se dizer que os sujeitos falantes avaliam não apenas a forma como falam ou escrevem, ou seja, a estrutura linguística, mas também formam impressões a respeito da função social, da relevância, das possíveis aplicações para aquilo que foi dito ou escrito. Com relação a isso, Rodrigues (2012), acrescenta que:

A atitude em relação a uma língua ou ao seu uso é mais facilmente identificável quando se tem em mente que **as línguas não são apenas portadoras de formas e atributos linguísticos determinados, mas que também transmitem, por exemplo, conotações sociais, traços culturais, valores sentimentais e éticos.** É possível afirmar que as atitudes linguísticas dizem respeito às próprias línguas e à identidade dos seus falantes. Consequentemente, é lógico pensar que, uma vez que exista um elo entre língua e identidade, a atitude linguística há de se manifestar no comportamento dos indivíduos em relação não apenas a essas línguas, mas também em relação a seus usuários. (RODRIGUES, 2012, p.363. *Grifos nossos*)

Em função do caráter social das línguas, é justificável que estas sejam avaliadas a partir do perfil dos seus usuários. Sendo assim, as atitudes linguísticas e as atitudes relacionadas aos grupos sociais parecem confundir-se, fazendo com que a tendência seja a de manifestar atitudes positivas com relação aos usos realizados por aqueles que detêm o maior prestígio social. De fato, os comportamentos dos falantes são, simultaneamente, linguísticos e sociais, pois embora os comportamentos e posicionamentos sejam expressos com relação à língua, eles são motivados por e direcionados aos falantes dessa língua, tornando-se difícil distinguir o jogo linguístico do social. Na sociedade, circulam diferentes olhares, diferentes imagens sobre a língua, o que desperta entre os falantes sentimentos, atitudes e comportamentos diferenciados (CALVET, 2002).

De acordo com Calvet (2002), a atitude que os sujeitos assumem com relação aos seus próprios usos linguísticos irá determinar o seu grau de segurança linguística. Ou seja, se a atitude do sujeito com relação ao seu modo de falar é positiva, o seu grau de segurança é elevado. Por outro lado, quando consideram sua maneira de falar pouco valorizada e reconhecem outro modelo, que não praticam, como ideal, há insegurança linguística.

É importante salientar que os falantes, em sua maioria, não têm consciência das suas atitudes sobre os usos linguísticos. Segundo Parceró (2007),

Uma das razões pelas quais as atitudes da linguagem interessam à etnografia consiste em que falantes raramente podem escolher conscientemente que atitudes ter em relação a uma determinada variedade de linguagem, uma vez que as atitudes são adquiridas pelos membros de um grupo como parte da cultura ou no processo de aculturação em uma comunidade particular de fala. (PARCERO, 2007, p.39)

Neste trabalho, o conceito de atitudes linguísticas mostra-se relevante por permitir uma análise mais detalhada dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e das anotações de campo, tendo em vista que as respostas obtidas revelam atitudes variadas, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos, com relação à concepção de língua de cada um, bem como, no que se refere às práticas de leitura e escrita que realizam. Esses sujeitos comentam as suas práticas, mas também deixam transparecer, seja por meio do seu comportamento, ou por meio do seu discurso, o valor que atribuem a cada uma delas, sendo assim, o interesse da pesquisa aqui apresentada recai não apenas sobre os usos que são feitos da língua, mas também sobre essas atitudes e comportamentos dos sujeitos com relação a esses usos.

### 2.3 Letramento(s) em pauta: problematizando para (des)problematizar

Desde o seu surgimento, a noção de letramento sofreu diversas modificações, ramificações e ampliações, englobando, com o passar dos anos, os letramentos múltiplos e os multiletramentos. Esses conceitos são, hoje, imprescindíveis ao ensino de Língua Portuguesa e a qualquer pesquisa que se empreenda com relação às práticas de leitura e escrita, pois estão em consonância com uma crescente inserção de novas mídias e diferentes semioses na sociedade. Antes, porém, de analisar seus impactos na educação formal, é preciso compreender melhor sua natureza e suas implicações, que não se limitam ao ambiente escolar.

Entre os nomes mais relevantes na consolidação e difusão do conceito de letramento no Brasil está o de Magda Soares, não pelo pioneirismo, mas por ser aquela que lançou as bases sobre as quais o tema foi, posteriormente, desenvolvido, ampliado, corroborado e ressignificado. Em 1998<sup>3</sup>, ela publica a primeira edição de *Letramento: um tema em três gêneros*, obra de consulta indispensável para qualquer estudioso da área, cujas reflexões serão consideradas como ponto de partida nas discussões sobre letramento propostas nesse trabalho.

Segundo Soares (2001 [1998]), embora já estivesse presente muitos anos antes em dicionários como o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete (1974), o conceito de letramento só veio a ser cunhado pelo vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil em meados da década de 1980. Alguns atribuem o seu primeiro aparecimento, nesse contexto, a Mary Kato na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada pela Editora Ática em 1986. Fato é que, desde então, esse termo passou a ser empregado de forma técnica em obras especializadas, tornando-se tema e título de inúmeras discussões realizadas no campo dos estudos da leitura e da escrita. A concepção atual do termo se deu a partir da tradução para o português do termo inglês *literacy*, oriundo do latim *littera* (letra), que indica, como já foi visto, a condição que um indivíduo ou um grupo social adquire a partir da apropriação da escrita e de suas práticas sociais. O ressurgimento dessa expressão, no Brasil, ocorreu em função da emergência de uma nova compreensão sobre a presença da escrita no mundo e nas relações sociais. Compreensão essa que reconhece as implicações que a escrita acarreta social, cultural, política, cognitiva e linguisticamente para o grupo em que é introduzida e para o indivíduo que passa a fazer uso da mesma. O termo só foi retomado devido a uma demanda social, pois:

---

<sup>3</sup> Nesse trabalho, porém, será considerada a 2ª edição dessa obra, em sua 4ª reimpressão, publicada em 2001.

[...] só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (SOARES, 2001 [1998], p.20. *Grifos da autora*).

Essa realidade só se evidencia a partir do momento em que o problema do analfabetismo em seu sentido estrito é minimamente resolvido no Brasil, pois, antes, o termo analfabetismo (palavra que carrega em sua morfologia o prefixo a(n), que indica negação) era amplamente difundido, refletindo os seus altos índices no país, mas o seu oposto afirmativo, por razões também sociais, nem sequer era mencionado. Soares (2001 [1998]), ao refletir sobre o tema, sintetiza muito claramente as razões para esse fenômeno:

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: analfabetismo.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita [...], um novo fenômeno se evidencia: **não basta apenas aprender a ler e a escrever**. (SOARES, 2001 [1998], p.45. *Grifos nossos*)

Paralelamente, o desenvolvimento da sociedade, no que se refere aos aspectos social, cultural, econômico e político, corroborou com esse processo ao apresentar uma nova e mais ampla demanda das práticas de leitura e escrita. Diante desse cenário, tornou-se necessário empregar um conceito que reconhecesse essas mudanças na relação com o universo da escrita. Eis, então, as noções de alfabetismo, ainda que menos utilizada, e, mais recentemente, e de forma mais recorrente, a de letramento.

Os estudos empreendidos no Brasil sobre a questão do letramento refletem análises que já vinham sendo realizadas nos Estados Unidos dentro dessa mesma linha. Em Street (1984), surge a subdivisão entre dois tipos de letramento. Aquilo que Soares (2001 [1998]) denomina “versão fraca”, “liberal”, de letramento corresponde ao que Street (1984) denomina “modelo autônomo de letramento” (*Autonomous Model of Literacy*). E o que Soares (2001 [1998]) chama de “versão forte”, “revolucionária”, Street (1984) reconhece como “modelo ideológico de letramento” (*Ideological Model of Literacy*). São essas as vertentes que serão analisadas neste tópico.

O surgimento do que Street (1984) denomina modelo autônomo de letramento se deu em função da ausência, no momento de definição do campo de estudo da escrita, de pesquisas

linguísticas e psicolinguísticas, e, por outro lado, em razão da presença de longos debates sobre pensamento primitivo e civilizado. Emergiu, então, em meio a esse contexto, uma série de hipóteses sobre as possíveis consequências que a escrita acarretaria para as esferas linguística, cognitiva e sociológica, sendo essas desencadeadas de forma quase automática a partir da inserção da escrita em uma sociedade. De acordo com Gnerre (2009), “Estas grandes hipóteses contribuíram para a aceitação de uma perspectiva quase que mítica sobre a escrita.” (GNERRE, 2009, p.71).

Nessa concepção, cujos principais representantes são Goody e Watt (2006 [1963]), as sociedades são tomadas como totalidades, nas quais a escrita se insere, supostamente, de maneira uniforme, sendo desconsideradas as diferenças entre os grupos sociais privilegiados, que exerciam o poder de uso da escrita, e os grupos sociais com acesso limitado a esta. Sendo assim, o aprendizado da leitura e da escrita passa a ser colocado, nesse ponto de vista, em um lugar de extrema valorização, do qual resultariam inúmeros aspectos positivos cruciais numa dinâmica de modernização da sociedade. O processo de alfabetização, portanto, seria indispensável para que as grandes massas, cujas culturas eram predominantemente orais, deixassem seus valores e comportamentos considerados pré-industriais e passassem a contribuir com a dinâmica de industrialização, cooperando ativamente para a expansão do poder do Estado. Em nenhum momento, a natureza e as implicações da leitura e da escrita são questionadas nessa perspectiva, pois essas habilidades são consideradas intrinsecamente boas, sendo certamente mais desejáveis do que a suposta pobreza da oralidade (GNERRE, 2009).

Para uma melhor compreensão do que seria o modelo autônomo de letramento, é importante salientar que alguns teóricos que tratam dessa questão aqui no Brasil o identificam com as concepções de letramento funcional, como ocorre em Soares (2001 [1998]) e alfabetismo funcional, discutido em Rojo (2009). Nesse caso, prevalece um foco individual, centrado numa visão psicológica que avalia as capacidades cognitivas e linguísticas do indivíduo de ler e escrever os textos definidos pela escola e socialmente valorizados. Desse modo, é enfatizado o aspecto pragmático, e de sobrevivência. O letramento compreenderá, portanto, as habilidades necessárias para que o indivíduo se adapte ao seu contexto social e, nele, funcione de maneira adequada, possibilitando, inclusive, muitas vezes, a ascensão ou progresso social e individual, o desenvolvimento cognitivo, econômico e profissional.

Street é um crítico severo deste que ele denomina modelo autônomo de escrita. Seus trabalhos, desde 1984, refletem o seu posicionamento contrário a este modelo, cujos principais representantes são Goody e Watt (2006 [1963]), e propõem um modelo ideológico de escrita.

Street (2006), com base no que veio a ser chamado de *New Literacy Studies* (NLS) ou Novos Estudos do Letramento (NEL), afirma que um pressuposto recorrente em muitos programas escolares é o de que a escrita promove o desenvolvimento cognitivo e social dos homens e das sociedades como um todo. A crença que sustenta esse ponto de vista é a de que, ao se introduzir o letramento na vida dessas pessoas necessitadas e supostamente iletradas, suas habilidades cognitivas serão aprimoradas, ampliando, conseqüentemente, as suas perspectivas econômicas. Como crítica a esse modelo, o autor afirma:

The model, I suggest, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal and that literacy as such will have these benign effects. Research in NLS challenges this view and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions. The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others (STREET, 2006, p.1,2).<sup>4</sup>

Para sustentar seu ponto de vista com relação a esse modelo que ele já considera obsoleto, Street (2006) remete aos trabalhos que o antropologista Goody vinha desenvolvendo, desde a década de 1960, com o objetivo de delinear a relevância, as potencialidades e conseqüências do letramento. Suas visões seriam adotadas por colegas antropólogos como posições de uma autoridade no assunto, principalmente no que se refere aos aspectos sobre os quais esses mesmos estudiosos não têm devotado tanta atenção. O autor critica essa aceitação implícita que, segundo ele, levaria a sérios problemas não apenas na representação de letramento adotada por esses estudiosos, mas nas explicações que trazem sobre a mudança social, o pensamento religioso e a ideologia nas sociedades que analisam. O que Street (2006) propõe, portanto, é que os conceitos subjacentes à representação de letramento de Goody sejam explicitados e suas implicações levadas até o fim.

De acordo com Street (2006), o trabalho de Goody, baseado no modelo autônomo, repercute nas áreas da cultura e da história. Ele explicitamente substituiria a teoria de uma grande divisão entre cultura primitiva e moderna (empregada em teorias antropológicas anteriores, as quais já estão desacreditadas) pela distinção entre letrado e não-letrado. Essa opção se daria em função das qualidades inerentes à palavra escrita, que seria muito mais

---

<sup>4</sup> O modelo, eu sugiro, disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam de modo que em seguida pode ser apresentado como se ele fosse neutro e universal e que o letramento como tal vai ter esses efeitos favoráveis. A pesquisa nos NEL desafia essa visão e sugerem que as práticas de letramento variam de um contexto para o outro e de uma cultura para outra e então, portanto, estuda os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. A abordagem autônoma é simplista impondo concepções ocidentais de letramento para outras culturas, ou no interior de um país, de uma classe, ou grupo cultural, para outros (STREET, 2006, p.1,2. Tradução nossa).

geral, abstrata e menos restrita às particularidades do tempo e do espaço do que a comunicação oral. Observe-se que a defesa da supremacia da escrita é feita em oposição à linguagem oral, sendo esta considerada inferior ou primitiva em relação àquela. A escrita estaria, na visão de Goody e Watt (2006 [1963]), diretamente relacionada: ao desenvolvimento da lógica, à distinção entre mito e história, à elaboração da burocracia, à transformação de pequenas comunidades em culturas complexas, à emergência de um pensamento científico, ao surgimento de instituições e da democracia.

Street (2006) argumenta que, embora os autores alertem o leitor quanto ao interpretar esses pontos de vista literalmente e afirmem não se tratar de um posicionamento determinista, a forma como eles tecem sua argumentação e o tratamento que dão à etnografia apontam no sentido contrário. Segundo ele, nesses trabalhos exagera-se a importância que pode ser atribuída à escrita por si mesma, subestimam-se as qualidades da comunicação oral, e polarizam-se as diferenças entre modos de comunicação orais e escritos. Apesar da densidade e complexidade dos detalhes sociais apresentados nessas pesquisas, nas descrições feitas sobre as práticas de letramento, falta imaginação sociológica quando se atribui à escrita *per se* características que são claramente aquelas da ordem social em que se encontra.

As pesquisas realizadas nos NEL desafiam essa visão autônoma e sugerem que as práticas de letramento variam de um contexto para o outro e de uma cultura para outra propondo, dessa maneira, um estudo sobre os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Essa proposta ficou conhecida como modelo ideológico de escrita e diferencia-se da anterior por oferecer uma visão com maior sensibilidade à diversidade cultural resultante das diferenças entre os contextos. Segundo Street (2006), as premissas que sustentam este modelo diferem das que embasam o modelo autônomo, pois ele postula que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que ele é sempre embutido em princípios epistemológicos socialmente construídos. Nele, defende-se que as formas como as pessoas lidam com a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, existência. Tais concepções também estão embutidas nas práticas sociais, sejam estas do mercado de trabalho ou do contexto educacional, de modo que os efeitos da aprendizagem que um letramento em particular vai ter dependem daquele contexto particular.

Nessa perspectiva, compreende-se que as concepções de letramento, seus significados e suas práticas, são sempre ideológicos, uma vez que estão enraizados em visões particulares de mundo. O letramento seria, portanto, uma ação social. Os modos por meio dos quais professores e estudantes interagem já se constituem, dessa maneira, em práticas sociais,

afetando a natureza do aprendizado do letramento e alterando as atitudes que os participantes mantêm sobre essas práticas. O letramento define-se, assim, como:

[...] um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita [...] é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...] é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2001 [1998], p. 66, 72)

Desse modo, a noção de letramento extrapola os muros escolares para mostrar suas aplicações no dia a dia dos indivíduos. Letramento não pode mais ser compreendido como uma ferramenta neutra que se adquire e é empregada nas práticas sociais quando solicitada, mas, sim, como as próprias práticas socialmente constituídas pela leitura e pela escrita, que se originam a partir de processos sociais mais amplos e que reforçam ou questionam valores e tradições nas relações de poder, ou seja, na tensão entre autoridade e poder de um lado, e resistência e criatividade de outro.

Sendo assim, a natureza do letramento dependerá da forma como a leitura e a escrita são entendidas e exercidas em um dado contexto social. Ela resulta, portanto, de uma concepção que esclareça os motivos, as ocasiões, o modo e as características daquilo que se lê e escreve. As práticas de letramento serão, dessa maneira, definidas pelo contexto em que se realizam e “[...] as qualidades inerentes ao letramento e suas consequências positivas, enfatizadas por aqueles que afirmam sua funcionalidade como um instrumento para responder a demandas sociais e para realizar metas pessoais, são negadas.” (SOARES, 2001 [1998], p.75).

Dessa maneira, as consequências do letramento só seriam desejáveis por aqueles que consideram justas e igualitárias as estruturas sociais nas quais ele ocorre. Porém, se a estrutura das práticas sociais é questionada, o letramento passa a ser compreendido como resultante de uma ideologia que busca manter as relações vigentes da maneira como se apresentam. A inserção das pessoas nessas práticas deveria aumentar seu domínio sobre suas próprias vidas, tornando-as capazes de agir para transformar o seu contexto social.

Assim, o modelo ideológico de escrita se contrapõe à ideia de adaptação do indivíduo às exigências sociais, contribuindo para o resgate da sua autoestima por meio da valorização da sua cultura local num sentido contra-hegemônico. Considerando, para tal, que as práticas de letramento não são uniformes, mas englobam práticas valorizadas ou não, globais e locais. Essa pluralidade de manifestações, se aplicada à morfologia do termo, resulta no acréscimo do

morfema de plural –s, originando a expressão letramentos, também plural, muito menos restritiva, por englobar a diversidade de práticas escritas, que, por sua vez, podem ser muito menos hierárquicas e dicotômicas do que tradicionalmente se imagina. Surge então, a noção de letramentos múltiplos e, mais tarde, a de multiletramentos.

### ***2.3.1 Letramentos Múltiplos e Multiletramentos: ampliações e repercussões***

Como foi dito, nos trabalhos de Street, já se pode observar o uso do termo letramentos, no plural, e da expressão “letramentos múltiplos”, que ele caracteriza como sendo variáveis no tempo e no espaço, contestáveis nas relações de poder e classificáveis em letramentos dominantes e letramentos marginalizados (ou de resistência), sendo essas duas classificações interdependentes e interligadas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que letramentos se associam aos diversos domínios da vida (estudantil, familiar, religioso), pois a cada prática social de letramento em que os sujeitos se envolvem em seu cotidiano, novos significados são construídos por meio da linguagem, modificando, dessa maneira, as próprias práticas de letramento, bem como a identidade desses sujeitos (BAULER, 2011).

São considerados letramentos dominantes, também chamados de institucionalizados, aqueles que, de algum modo, se associam às instituições ou organizações formais, tais como escola, igreja, trabalho, comércio; eles preveem agentes, como os professores, autores, pesquisadores. Os letramentos marginalizados, também conhecidos como locais ou vernaculares, por sua vez, são aqueles que não possuem uma regulação oficial, nem são sistematizados por organizações sociais, mas emergem da experiência cotidiana, nas culturas locais, sendo, em geral, desprezados pela cultura oficial, constituindo-se, muitas vezes, em práticas de resistência.

Desse modo, o conceito de letramento assume uma dimensão múltipla, mais bem contemplada na expressão “letramentos múltiplos”, que, segundo Rojo (2012), aponta para a presença de práticas letradas múltiplas e variadas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral.

Os NEL voltam-se, sobretudo, para os letramentos marginalizados, buscando abarcar a heterogeneidade das práticas, geralmente pouco valorizadas e, conseqüentemente, pouco investigadas, afinal:

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis [...] de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. **Mas não exclusivamente** [...]. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo assim, letrado de uma certa maneira (ROJO, 2009, p.98, *Grifos nossos*).

Essa linha de estudos propõe-se, ainda, a questionar os letramentos dominantes no mundo contemporâneo, e, em especial, no contexto escolar. Algumas das motivações para esse último interesse são explicitadas em Rojo (2009), dentre as quais se destaca a universalização do acesso à rede pública de ensino, que trouxe para o interior da escola letramentos locais antes desconhecidos, originando um conflito entre estes e os letramentos valorizados.

Com relação às práticas de letramento presentes no contexto escolar, percebe-se que muitos dos letramentos que constituem a vida cotidiana dos estudantes e que circulam além dos muros da escola são ignorados, ou mesmo, desvalorizados pelo sistema educacional. Sendo assim, embora no ambiente escolar convivam letramentos múltiplos e diferenciados, dominantes e marginalizados, a relação que se estabelece entre eles é de conflito.

Ainda nessa linha de estudos do(s) letramento(s), têm ganhado ênfase, mais recentemente, a noção de multiletramentos, que não poderia, por sua relevância e atualidade, deixar de entrar nesta discussão. O termo foi cunhado pela primeira vez em 1996 em um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, traduzido como “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais.”, resultante de um colóquio promovido pelo Grupo de Nova Londres (GNL) na cidade de mesmo nome, em Connecticut (EUA). A proposta do grupo era a de afirmar a necessidade de a escola se posicionar diante dos novos letramentos que surgiram em função das novas TICS<sup>5</sup>, pois se constatou que, embora o alunado já tivesse acesso a essas novas ferramentas de comunicação e informação, a escola ainda não as havia incorporado às suas práticas (ROJO, 2012). Desse modo, as demandas contemporâneas acabaram por lançar sobre os estudos do letramento novos desafios.

O prefixo *multi-*, empregado na expressão *multiletramentos* aponta para três tipos de multiplicidade evidenciadas nos textos contemporâneos: primeiramente, as multimodalidades,

---

<sup>5</sup> A sigla quer dizer: Tecnologias da Informação e Comunicação. Este tema não será aprofundado neste trabalho por não ser central para as análises realizadas. Basta saber que se trata de um conjunto de recursos tecnológicos que são usados de forma integrada com uma finalidade comum. Essas ferramentas são empregadas na indústria, no comércio, e na educação, principalmente na modalidade de educação à distância (EAD). A popularização da internet potencializou o seu uso, pois, por meio dela, criaram-se novos sistemas de comunicação e informação, tais como o *e-mail*, o *chat*, os fóruns, as comunidades virtuais, a *web cam*, que revolucionaram as relações humanas (PACIEVITCH, 2013).

tendo em vista que as modalidades oral e escrita da língua são exploradas nesses textos; em segundo lugar, as multissemioses em que a sociedade atual está imersa, que englobam diversas linguagens e mídias na constituição dos textos; e, por fim, a multiculturalidade presente nesses textos, também reflexo de uma sociedade múltipla, com múltiplas identidades.

É preciso observar que o surgimento e a ampliação do acesso à Internet têm transformado a maneira como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita, tanto na esfera profissional, como na pessoal. Se antes essas práticas ficavam restritas à leitura de livros e à escrita em forma de manuscrito, hoje, enviar e-mails, se comunicar por meio do *Facebook* e ler periódicos e livros em sua versão digital são algumas das inúmeras atividades que um indivíduo pode, e muitas vezes prefere, realizar *on-line*. A difusão desses multiletramentos, que tomam como suporte para a sua propagação os meios digitais, levou ao desenvolvimento de novas formas de agir por meio da linguagem. Para se ler e escrever nesse novo contexto, não é necessário dominar apenas o código linguístico em si, mas apropriar-se de inúmeras habilidades e conhecimentos relacionados com as novas tecnologias e com as práticas culturais que delas decorrem (BAULER, 2011).

Dessa maneira, o conceito de multiletramentos amplia o de letramentos múltiplos por estender a análise para além da multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não, que permeiam a sociedade em geral. Ele aponta para a multiculturalidade e contempla, de forma muito mais detalhada, a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, que, hoje, são multimodais, por se relacionarem ao modo oral e ao modo escrito e multissemióticos, por empregarem diferentes linguagens, demandando o manuseio de outras linguagens e ferramentas, tais como o áudio, o vídeo, a imagem, a edição e a diagramação. Tal concepção se torna bastante necessária considerando-se a sociedade altamente semiotizada em que se vive atualmente, na qual existem inúmeras maneiras de se construir significados, com diversas concepções de texto, ligadas não apenas ao escrito, mas também ao que visual, auditivo, comportamental e perceptivo. Se os significados assumem esse caráter múltiplo, os letramentos não podem ficar restritos aos aspectos verbais.

De acordo com Rojo (2012, p. 23), embora os multiletramentos já se fizessem presentes em textos impressos que mesclassem diferentes linguagens, como a verbal e a não-verbal, por exemplo, com o surgimento das novas mídias, eles têm apontado para algumas novas características relevantes e recorrentes:

- a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos;

- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Logo, percebe-se que a mídia digital, por sua natureza, possibilita ao usuário experiências de interação com vários interlocutores, ela reduz a distância e minimiza o fator tempo. A velocidade na troca de informações é um fator primordial e a quantidade de informações a que se tem acesso em um único minuto é incalculável. Muitas das atividades realizadas permitem ao usuário um protagonismo, uma produção colaborativa. A sua participação é fundamental para o bom funcionamento da proposta (como é o caso do *Facebook*, do *Twitter*, dos *blogs*). Isso subverte a lógica unidirecional das mídias analógicas, para as quais os indivíduos funcionavam como consumidores passivos, e permite que diversas vozes ecoem, mesmo que nem todas sejam escutadas.

É importante salientar, também, que a Internet se torna um ambiente bastante profícuo na emergência de redes interpretativas, sobretudo em função dos novos gêneros que se desenvolvem através do suporte computacional, afinal:

[...] o impresso permite imagens estáticas e escrita, mas não sons ou imagens em movimento; a transmissão radiofônica permite sons e fala, mas nenhum tipo de imagem, seja estática, em movimento ou gráfica. Outras mídias (televisiva e, sobretudo, digital) aceitam o conjunto das semioses possíveis. (ROJO, no prelo<sup>6</sup>, p.14)

Ainda que o texto impresso já apresentasse, em alguns casos, um caráter multiletrado, com o surgimento das novas mídias, as possibilidades de utilização de diversas linguagens foram ampliadas. No Brasil, vários assuntos atuais e de interesse popular que, antes do advento da Internet, eram discutidos nas mesas de bar e nas ruas, lugares em que a presença física era uma constante, ou lidos em suportes impressos, hoje, adquirem um novo espaço nos ambientes virtuais. De acordo com Chartier:

o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na

---

<sup>6</sup> A versão do texto “A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos” à qual tivemos acesso foi gentilmente enviada pela autora, Roxane Rojo, por e-mail, antes mesmo da sua publicação, para a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Pellon, orientadora desta dissertação, que, por sua vez, nos cedeu o material para a construção da base teórica deste trabalho. Dessa maneira, não foi possível identificar as páginas de onde foram extraídas as citações.

margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. (CHARTIER, 1998 apud ROJO, no prelo)

Esses novos usos colocam os sujeitos leitores numa posição protagonista em relação ao texto. Eles não apenas leem, como interferem nos textos, tornando-se co-autores, ou mesmo autores, numa dimensão mais democrática e colaborativa do que em outros tempos. Surgem, assim, novas formas de leitura, produção e circulação de textos na sociedade, que incorporam as múltiplas possibilidades do universo hipertextual, multissemiótico e hipermidiático dos textos eletrônicos. Diante desse contexto, apenas a leitura do texto verbal escrito não é mais suficiente, é preciso relacioná-la às outras modalidades de linguagem que a impregnam, para só então compreender os possíveis significados provenientes dessa junção, que vão muito além do sentido de cada modalidade quando analisada separadamente (ROJO, no prelo).

Além dos atributos formais e do seu caráter multimodal e multissemiótico, os multiletramentos devem, ainda, contemplar uma concepção de língua mais abrangente que reconheça os traços socioculturais relacionados à linguagem. Trata-se do multiculturalismo, que abre espaço para outras manifestações mais democratizadoras, desterritorializadas e híbridas.

Rojo (2012), ao discutir algumas ideias apresentadas nos estudos realizados por Lemke (1998), defende que:

[...] não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso (ROJO, 2012, p. 22).

Dessa maneira, os saberes trazidos pelos estudantes precisam ser considerados e incorporados nas práticas escolares para que estas se tornem adequadas à realidade social contemporânea.

## 2.4 Gêneros do discurso<sup>7</sup> e (multi)letramentos: diálogos e intercessões

Diante das reflexões feitas acerca dos letramentos múltiplos e multiletramentos, surge a dúvida sobre como sistematizar, em uma pesquisa, uma quantidade tão grande e diversificada de práticas que englobam desde o contexto escolar até o cotidiano. Dois conceitos bakhtinianos revelam-se, então, fundamentais para a realização dessa tarefa: o primeiro é o conceito de *campos de atividade humana ou de circulação de discursos* e o segundo, o de *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010 [1952-53/1979]), pois se compreende que, no dia a dia, os indivíduos circulam por entre campos diversificados de atividades (escolar, familiar, religiosa...) e assumem diferentes posições sociais, produzindo e recepcionando inúmeros discursos que se materializam por meio de gêneros variados, mídias e culturas diferentes.

É preciso ressaltar, porém, que a produção bakhtiniana se debruça sobre “[...] o texto escrito, impresso, literário e, quase sempre, canônico [...]” (ROJO, no prelo), sendo assim, os textos contemporâneos, cuja natureza é multissemiótica e multimodal, impõem à teoria dos gêneros de Bakhtin novos desafios.

O estudo dos gêneros do discurso não é novidade, principalmente se considerarmos que, no mundo Ocidental, ele foi iniciado por Platão há cerca de vinte e cinco séculos e não nas últimas décadas do século XX, como se pode vir a crer. O que se têm, atualmente, são novas perspectivas acerca do tema. Na tradição Ocidental, essa noção esteve, por muito tempo, restrita aos gêneros literários, tendo passado pelos gêneros retóricos, chegando aos gêneros do cotidiano já há algum tempo, mas em uma abordagem estruturalista. Recentemente, sofreu uma releitura, sendo expandida para diversas outras áreas, tendo interessado a: teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas, analistas do discurso, professores de língua estrangeira e professores de língua materna. Diante disso, o trato com gêneros do discurso adquiriu um caráter multidisciplinar, podendo-se adotar como possibilidades as definições de gênero como: categoria cultural, esquema cognitivo, forma de ação social, estrutura textual, forma de organização social e ação

---

<sup>7</sup> É preciso esclarecer que muitos teóricos brasileiros, dentre eles, Marcuschi (2008), optam por utilizar a expressão “Gêneros textuais”, escolha que reflete os princípios teóricos que os norteiam, muito mais relacionados aos estudos da Linguística Textual. Como o objetivo, neste trabalho, não é analisar a estrutura linguística ou composicional dos textos, mas sim suas finalidades sociocomunicativas, a partir de sua imersão em determinados campos sociais da atividade humana, preferiu-se empregar “Gêneros do discurso”, terminologia cunhada por Bakhtin (2010 [1952-53/1979]). Entretanto, não há, como se pode vir a imaginar, relação alguma entre o emprego dessa terminologia e as teorias do discurso, tais como a Teoria da Argumentação e a Análise do Discurso.

retórica. O gênero é, simultaneamente, cada um desses aspectos e todos eles. Tendo em vista o recorte feito neste trabalho, trabalhar-se-á, em linhas gerais, com uma perspectiva de herança bakhtiniana segundo a qual: “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo<sup>8</sup> de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2010 [1952-53/1979], p.262. *Grifos do autor*).

Segundo Bakhtin (2010 [1952-53/1979]), a linguagem é utilizada em diversos campos da atividade humana. E as formas e a natureza dos usos da linguagem que compõem esses campos são tão multiformes quanto estes. Os enunciados – orais e escritos - realizados pelos indivíduos que constituem quaisquer dos campos da atividade humana são concretos, únicos, particulares e individuais, e é por meio deles que o emprego da língua se manifesta. Contudo, esses enunciados refletem as condições e finalidades do campo no qual surgem em seu conteúdo (temático), estilo de linguagem e construção composicional. Dessa maneira, esses enunciados, além de se tornarem relativamente estáveis, passam a ser recorrentes em determinados campos.

Antes de se tratar do conceito de gênero discursivo, é preciso compreender, em linhas gerais, o conceito de campo. Este, tal qual adotado por Bakhtin (2010 [1952-53/1979]) encontra-se nos estudos bourdieusianos (BOURDIEU, 1993) e é discutido de forma bastante clara por Hanks (2008). Segundo este autor, campo:

[...] é uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: (a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; (b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos) (HANKS, 2008, p. 43).

Em outras palavras, campo seria a maneira como os indivíduos se organizam socialmente em áreas de interesse e exercem, ali, seus papéis sociais, assumindo uma posição no interior da estrutura na qual estão inseridos. Essas posições, por sua vez, não são assumidas aleatoriamente, mas são situadas em contextos sócio-historicamente delimitados. Alguns exemplos de campos levantados por Hanks (2008) são: o campo educacional, o acadêmico, o das artes, o da religião, e aqueles que são fundados em disciplinas, tais como o campo da antropologia, da linguística, entre outros.

---

<sup>8</sup> Em algumas edições traduzidas de Bakhtin (1952-53/1979) é possível verificar o emprego do termo “esferas” para designar o mesmo conceito de “campo”.

Está claro que existem, em qualquer sociedade, diversos campos. Resta então o questionamento sobre a maneira como eles se relacionam mutuamente. Hanks (2008) defende que:

Um estudo com foco na língua poderia comparar os campos em termos de seus recursos discursivos, os tipos de efeitos que produzem quando colocados em uso, os tipos de estratégias que os produtores (falantes) perseguem e os fins que alcançam. (HANKS, 2008, p. 47)

Tal proposta torna-se muito sugestiva como incentivo para avaliar como as atividades desenvolvidas no campo escolar, ou mais especificamente, as atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, e as atividades dos campos cotidiano/familiar se relacionam, ou melhor, se existe algum tipo de relação entre elas.

Ao tratar do assunto, Rojo (2009) defende que as diversas esferas da atividade humana, nas quais os discursos circulam, não estão separadas ou estanques, elas se interpenetram todo o tempo na vida cotidiana dos sujeitos, organizando-a e organizando as posições que eles assumem nos diversos contextos, em relação aos seus direitos, deveres e discursos que produzem. Logo, cada campo é um lugar de tomada de posição, pois:

No interior de um campo, as posições são definidas por oposição [...] as posições sociais dão origem a disposições corporais. **Manter o vínculo com o campo é estar moldado, ao menos potencialmente, pelas posições que se ocupa nele [...]. O campo, portanto, torna-se não uma característica externa do contexto, mas um elemento de formação (*formative input*) que modela o indivíduo através do *habitus*.** (HANKS, 2008, p. 43, 44, 45. *Grifos nossos*)

Cabe aqui uma breve, mas importante consideração acerca de um conceito bourdieusiano bastante complexo retomado por Hanks (2008) ao falar sobre campo: o conceito de *habitus*. Este conceito tem auxiliado, em diversas pesquisas, na compreensão dos gêneros do discurso e, em função disso, será retomado, ainda que sumariamente, neste trabalho.

Segundo Hanks (2008), o *habitus* modela o indivíduo, fazendo com que o campo torne-se parte da sua constituição. Ele remete a determinadas regularidades comuns à prática do sujeito, que não passam da incorporação deles mesmos ao mundo social e da reprodução de aspectos que o constituem. Nesse sentido, os atores sociais reproduzem em suas ações, formas e orientações de relativa estabilidade social. Essa incorporação não se dá por meio de regras, mas “[...] de usos, disposições para agir de formas específicas, e esquemas de percepção que regulam as perspectivas individuais ao longo de eixos socialmente definidos.” (HANKS, 2008, p.36).

No que se refere ao *habitus* linguístico mais especificamente, pode-se dizer que ele se relaciona com a definição social do falante, seja mental ou fisicamente, isso inclui seus modos de falar habituais, seus gestos, as ações e perspectivas comunicativas que já corporificou socialmente. Nesse sentido, está relacionado à formação social dos falantes, incluindo a disposição para certos usos linguísticos, para avaliá-los de acordo com valores socialmente internalizados e para incorporá-los ao gestual e à forma como a fala é produzida. No entanto, “As regularidades de uso não são explicadas por regras, códigos ou convenções, mas por disposições e esquemas incorporados, os quais não são seguidos ou obedecidos, mas atualizados no discurso.” (HANKS, 2008, p. 42).

Percebe-se que o conceito de *habitus* linguístico abarca o conceito de gêneros do discurso (orais e escritos), a partir do momento em que se compreende que eles, assim como todas as demais práticas que constituem o *habitus* dos sujeitos, não são aprendidos, no convívio social, como um conjunto de regras de como fazer, mas são incorporados pela experiência e se renovam a cada nova enunciação. Desse modo, no que se refere aos gêneros, pode-se dizer que Hanks (2008) os concebe como produto de um *habitus* linguístico, no qual estão previstos esquemas estilísticos, temáticos e indiciais que funcionam como recursos esquemáticos a partir dos quais os indivíduos improvisam, de diferentes maneiras, ao longo de sua produção linguística. Sendo assim, os gêneros discursivos nunca se fixam em uma estrutura única e invariável, mas são adaptados pelos usuários da língua conforme as suas necessidades comunicativas imediatas. Adotando essa perspectiva, Hanks (2008) não apenas dialoga com a teoria bakhtiniana, mas também a relaciona ao conceito de língua enquanto prática social.

Um aspecto referente aos gêneros do discurso que não pode ser ignorado é a sua infinitude. Bakhtin (2010 [1952-53/1979]) salienta que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010 [1952-53/1979], p. 262).

Isso ocorre porque a necessidade de comunicação do locutor se opera, principalmente, a partir da escolha (ainda que inconsciente) de um gênero do discurso. Nessa escolha, são consideradas: as especificidades de um determinado campo da comunicação verbal; a necessidade de um tema, que se constituirá em objeto de sentido; o conjunto já constituído dos parceiros. Então, o locutor, mesmo mantendo a sua individualidade, a sua subjetividade,

rende-se e apropria-se do gênero que escolheu e, a partir da forma pré-definida, desenvolve o seu discurso. Esses gêneros se manifestam, não apenas por meio da escrita, mas também nos diversos campos de circulação da comunicação oral que permeia a vida cotidiana, inclusive nos âmbitos familiar e íntimo (BAKHTIN, 2010 [1952-53/1979]).

Ao tratar do tema, Bazerman (2007) afirma que tanto o enunciador quanto o ouvinte resgatam, no momento da comunicação, suas memórias de tipos de enunciados para fazer com que a situação faça sentido. Este repertório pessoal pode ser utilizado, reavaliado e reestruturado por ambos a depender dos seus objetivos e interesses; porém, a afinidade entre os gêneros que são empregados na produção e na recepção definirá o grau de compreensão mútua da situação e do enunciado. Isso ocorre, segundo o autor, porque:

[...] o desenvolvimento de um repertório socialmente compartilhado de situações, formas, ações e motivos – encaixados nos gêneros – é essencial para altos graus de compreensão, coordenação e cooperação mútuas – mesmo como parte da criação de posições opostas ou diferenciadas (BAZERMAN, 2007, p.22).

Diante do exposto, conclui-se que não há como se comunicar verbalmente sem fazer uso de um gênero, pois toda manifestação verbal, seja ela oral ou escrita ocorrerá por meio de textos que se realizam em algum gênero. Cada gênero, por sua vez, tem um objetivo bastante explícito que o define como tal e lhe atribui um contexto de circulação. Todo gênero possui forma, função, estilo e conteúdo, mas é determinado, sobretudo por sua função. Desse modo, não se trata de estruturas rígidas, modelos estanques, mas, sim, de estruturas dinâmicas com limites bastante fluidos. Em decorrência disso, o interesse dos pesquisadores, hoje, não está mais em fazer listas de gêneros, mas em avaliar e explicar a maneira como se constituem e a sua circulação social.

Levando-se em consideração o exposto acima, torna-se particularmente interessante analisar de que maneira a escola tem incorporado tais concepções à sua prática e se, ao fazê-lo, tem dialogado com os gêneros do discurso que circulam no domínio discursivo extraescolar e os inserido em um contexto sociocomunicativo real.

A princípio, quando se analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - (1998) para o ensino de Língua Portuguesa, percebe-se uma aparente diversidade de gêneros do discurso presentes na proposta. Aparente porque, se for feito um exame minucioso, percebe-se que, na prática, aqueles que se prestam a um estudo mais aprofundado são sempre os mesmos, enquanto os demais figuram ali apenas por formalidade.

Além disso, outro problema, geralmente verificado nas atividades de produção textual nas escolas, consiste na ausência de um interlocutor real e de uma situação real de comunicação. Não há um “outro” bem definido e tudo acaba sendo escrito para um mesmo interlocutor: o professor. E mais do que isso: não há retorno algum a não ser a nota e as manchas vermelhas apontando falhas, principalmente gramaticais. Tal situação se distancia sobremaneira do contexto real de comunicação, no qual há trocas, respostas, reações, no qual os papéis de locutor e interlocutor se invertem a todo o momento, como afirma Bakhtin:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...]. O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante (BAKHTIN, 2010 [1952-53/1979], p.291).

Assim sendo, é desejável que se criem, também no contexto escolar, situações reais com a reprodução de contextos concretos de produção e circulação textual, com atenção especial para as relações que se estabelecem entre produtores e receptores. Nesse sentido, faz-se necessário um estudo minucioso sobre a maneira como essas práticas de leitura e produção textual vêm ocorrendo, para que, então, se percebam os prós e contras e sejam feitas as alterações necessárias. Para tanto, não há maneira mais eficiente do que a imersão do pesquisador no contexto de análise, o que só se torna possível por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, em especial, a de base etnográfica.

### **3 A PESQUISA INTERPRETATIVISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: A METODOLOGIA E O CAMPO**

#### **3.1 O ponto de vista etnográfico e suas possibilidades**

Quando um pesquisador se debruça sobre qualquer campo da realidade social, ele não se depara apenas com fatos, que serão observados como fenômenos naturais, mas com um universo repleto de significações construídas pelos sujeitos que o constituem e continuamente constroem percepções sobre ele. Em grande parte das pesquisas realizadas, pode-se observar, como destaca Magnani (2002), “a ausência de atores sociais”. Aplicando tal perspectiva ao contexto escolar, a escola acaba sendo compreendida como uma entidade abstrata que independe dos sujeitos que a constituem. Surge, então, o seguinte questionamento: não seria possível chegar a resultados mais significativos se o foco de análise fosse mais bem detalhado, com a utilização de instrumentos de pesquisa mais eficientes no contexto social, como os herdados da antropologia? A abordagem etnográfica vem com a proposta de resgatar esses sujeitos e suas práticas, a fim de dar visibilidade aos seus pontos de vista sobre as práticas do seu cotidiano.

Por muito tempo, ao longo do século XX, predominou, nas ciências sociais, uma tradição lógico-empirista, também conhecida como paradigma positivista. Nos postulados deste paradigma, é priorizada a razão analítica, de modo que se buscam explicações causais para os fenômenos, na tentativa de estabelecer relações lineares entre eles. Essa tradição, considerada explicativa ou cientificista, fundamentou-se sobre as bases do positivismo de Comte, iniciado no século XIX, cujo pressuposto central está no fato de que a realidade deve ser apreendida por meio de observações empíricas, a fim de detectar regularidades que permitam a construção de regras ou leis gerais (método indutivo), ou, no sentido contrário, aplicar essas regras mais gerais a situações particulares (método dedutivo). A matemática era tomada como modelo de investigação da natureza. Em Bortoni-Ricardo (2008), são destacados os seguintes postulados deste paradigma:

- ✓ certeza sensível: só é considerado real aquilo que se consegue apreender por meio dos sentidos. Para tanto, foram criados ao longo da história das ciências instrumentos para tornar essa percepção mais precisa, tais como: microscópio, telescópio, entre outros;
- ✓ certeza metódica: são empregados métodos rigorosos e sistemáticos na investigação científica, baseados nas ciências exatas e naturais;

- ✓ antinomia entre sujeito e objeto: a percepção do mundo tem que se dar de forma objetiva, de modo que o pesquisador não se envolva com o objeto subjetivamente.

Há também uma aversão à metafísica e à filosofia, pois fatos e valores não podem ser considerados conjuntamente. Bem como, uma oposição explícita entre o senso comum e o raciocínio científico, sendo atribuída apenas a este último uma credibilidade, decorrente da rigidez metodológica que lhe é pertinente. Ao senso comum, é negado qualquer valor de verdade.

A abordagem qualitativa se consolidou no início da década de 1920, em reação aos postulados positivistas clássicos de Comte, e sob a influência do idealismo de Kant, como possibilidade de análise para as ciências sociais, quando um grupo de pensadores, dentre os quais se destacam Theodor Adorno e Jürgen Habermas, se reuniu na Escola de Frankfurt, fazendo emergir uma alternativa para o fazer científico nesse campo de estudos. Esses indivíduos se posicionaram contra a aplicação dos modelos positivistas às ciências sociais, defendendo que estudar a realidade social a partir dos métodos de outras ciências poderia vir a destruir o que é mais peculiar a essa realidade: a liberdade e individualidade humana. Surge, assim, o paradigma interpretativista, de natureza hermenêutico-dialética, segundo o qual, nas ciências humanas, o contexto-histórico não pode ser negligenciado em função dos princípios epistemológicos das ciências exatas, como sugeria Comte. Afinal, não há como se observar o mundo sem que se considerem as práticas sociais e os significados que nele circulam. Nesse novo contexto, o pesquisador abandona o seu papel passivo, para assumir uma postura ativa e participativa na pesquisa. Rejeita-se, assim, a tão sonhada neutralidade do pesquisador, como um ser dotado de total imparcialidade e com controle absoluto dos seus dados. Admite-se que o pesquisador vai influir no objeto de pesquisa e que, em contrapartida, esse mesmo objeto influi no pesquisador. Esse processo de influências mútuas é conhecido na literatura técnica como reflexividade. O foco passa a ser a multiplicidade de ações e sentidos sociais que permeiam o mundo. Desse modo, as escolas e, em especial, as salas de aula, que outrora foram espaços prioritariamente reservados à realização de pesquisas quantitativas, passam a ser palco de pesquisas qualitativas de natureza interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; GOLDENBERG, 1997).

A abordagem qualitativa, no entanto, é um campo bastante amplo, que envolve diversos tipos de pesquisa a ela associadas, como o estudo de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação, e a pesquisa etnográfica. Deteremo-nos nesta última por ser a que nos interessa mais de perto. A etnografia é um modelo de pesquisa oriundo da Antropologia que prevê o

estudo da cultura (práticas, valores, hábitos, significados) de um grupo social, tendo, etimologicamente, o sentido de “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo representa: o conjunto de técnicas empregadas na coleta de dados, bem como o relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2010).

Tal perspectiva de análise tem, guardadas as devidas proporções, se mostrado bastante produtiva na área de pesquisa educacional. Nesta, houve uma adaptação, de modo que o que se realizam não estudos etnográficos no sentido estrito da palavra, mas estudos de base etnográfica ou do tipo etnográfico. Não há, portanto, o compromisso com uma longa permanência do pesquisador em campo, nem a necessidade de entrar em contato com outras culturas, ou de caracterizá-las a partir de categorias sociais amplas. O que houve, na verdade, foi a incorporação de técnicas e princípios tipicamente etnográficos, tais como: a observação participante, a entrevista, a análise de documentos, o princípio de interação constante entre o pesquisador e o contexto analisado, a ênfase no processo e não no produto, um interesse particular no significado e a realização do trabalho de campo, o que pressupõe uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Com relação a isso, André (2010), afirma que:

O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2010, p.28, 29).

Baseada em Erickson (1992), Bortoni-Ricardo (2008) define três questões indispensáveis à realização de uma pesquisa dessa natureza no ambiente escolar:

- ✓ O que está acontecendo aqui?
- ✓ O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas?
- ✓ Como essas ações que têm lugar na sala de aula estão relacionadas a outras dimensões da natureza macrosocial?

Nesse caso, não interessa estabelecer relações de causa e efeito entre variáveis, e sim, entender os sentidos atribuídos pelos atores sociais envolvidos nas práticas escolares às suas próprias ações, ou, em outras palavras: “A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.” (BORTONI-

RICARDO, 2008, p.42). Alguns desses sentidos são expressos por meio da linguagem verbal, outros são expressos por meio de ações. Cabe ao pesquisador, portanto, avaliar, tanto aquilo que é dito, como aquilo que é realizado pelos sujeitos. Ao falar sobre essa importante metodologia de pesquisa, Magnani (2002) afirma que:

[...] a natureza da explicação pela via etnográfica tem como base um *insight* que permite reorganizar os dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o 'concreto vivido' (MAGNANI, 2002, p.17).

Entretanto, para que não haja extrema subjetividade na coleta e análise de dados, existem algumas técnicas que permitem minimizar esses efeitos. Uma delas é a triangulação dos dados. Trata-se de um recurso que possibilita a comparação de dados de diferentes tipos, por exemplo, entrevista, observação e coleta de materiais e documentos. Pode-se, ainda, realizar a triangulação dos dados por meio da combinação entre as diferentes perspectivas dos atores envolvidos em uma ação. Ou seja, podem ser confrontados os dados fornecidos por um professor em entrevista com aqueles apresentados por um estudante em entrevista e, por fim, com as observações e impressões do próprio pesquisador.

Estreitamente relacionado à pesquisa etnográfica encontra-se o estudo de caso. Essa abordagem vem sendo empregada, há anos, em áreas do conhecimento como a medicina, a enfermagem, o serviço social, com o objetivo de realizar um estudo exaustivo de alguns casos para fins diagnósticos, ou ainda, na área de administração, para avaliar o funcionamento de instituições e sugerir mudanças, e na área de direito, para ilustrar procedimentos jurídicos necessários ao julgamento de alguns processos. Em todos esses contextos, a finalidade era analisar uma única unidade. Embora já esteja presente nos livros de metodologia educacional há algum tempo em sua modalidade mais restrita, apenas recentemente ele surge na literatura dessa área como estudo de caso etnográfico. O objetivo é muito simples: aplicar a abordagem etnográfica ao estudo de um caso específico. Nem todos os estudos de caso se enquadram nessa perspectiva, assim como nem todo estudo etnográfico irá se configurar como estudo de caso. Para que se configure um estudo de caso etnográfico, ou de base etnográfica, como sugerem alguns autores, é preciso que sejam preenchidos os requisitos básicos da pesquisa etnográfica e que eles sejam aplicados a uma unidade bem delimitada.

A pesquisa cujos resultados são apresentados neste trabalho foi desenvolvida a partir da metodologia acima exposta, ou seja, tratou-se de um estudo de caso de base etnográfica, que se enquadra no grande paradigma de estudos qualitativos, também denominados interpretativistas. Tal escolha foi efetuada porque essa se mostrou a maneira mais eficaz para se analisar o objeto de estudo em questão, ou seja, os usos sociais que escrita assume no contexto escolar e cotidiano dos sujeitos. Pode-se dizer que foi empregada uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, tendo em vista que há um compromisso em interpretar as ações sociais e o significado que os sujeitos lhes atribuem e como as avaliam. Além disso, os dados foram coletados a partir de uma interação constante com os sujeitos, por meio da observação de práticas de escrita do cotidiano escolar e da realização de entrevistas, assim como da coleta, sistematização e análise de dados, configurando dessa maneira, um estudo de base etnográfica. Como o contexto delimitado para a realização da pesquisa foi uma única unidade escolar, o Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão, pode-se classificar a pesquisa como um estudo de caso.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Foram definidos alguns procedimentos metodológicos e alguns instrumentos de coleta de dados a fim de alcançar os objetivos propostos para a pesquisa. Tais procedimentos estão relacionados tanto à pesquisa de campo em si, como à construção do aparato teórico necessário à sua realização.

A pesquisa de campo foi constituída pelos seguintes procedimentos e instrumentos:

1. Definição do recorte espacial da pesquisa: Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Maria Bernadete Brandão (CEPMBB), localizado na Estrada das Barreiras;
2. Observação e caracterização do bairro e do colégio, com o auxílio dos depoimentos da gestão escolar;
3. Realização de uma pesquisa-piloto a fim de: adentrar o espaço escolar, familiarizando-se com o contexto da pesquisa; começar a seleção de alguns dos sujeitos; testar a validade do roteiro definido para a realização das entrevistas (vide Apêndice A); definir os fatores de análise a serem considerados;
4. Escolha dos sujeitos da pesquisa no contexto escolar;
5. Coleta de dados sobre as práticas sociais e, especificamente sobre práticas de leitura e escrita, a partir de entrevistas temáticas semi-estruturadas (conforme Anexos de A a G),

com a utilização de gravador. Os temas que foram pré-determinados para serem abordados com os sujeitos referem-se às atividades de lazer, às práticas religiosas e comunitárias e, principalmente, às atividades de escrita que constituem os diferentes campos da vida diária, incluindo as escritas do espaço escolar e do contexto da sala de aula;

6. Coleta e reprodução em copiadoras de textos lidos e/ou produzidos que circulam no espaço escolar, fornecidos pelos estudantes;
7. Coleta de dados sobre práticas sociais e, especificamente sobre práticas de escrita, a partir da observação das atitudes assumidas pelos sujeitos com relação às suas práticas sociais do cotidiano e às do espaço escolar, em especial as suas atividades de escrita – o que dizem ler e escrever. Os dados considerados para a análise das atitudes desses sujeitos sobre os usos da língua foram os seus próprios depoimentos, mas também, as impressões e interpretações feitas do seu comportamento, daquilo que não foi dito, das hesitações e estratégias de fuga, ou seja, o que esteve subentendido no comportamento dos sujeitos foi considerado;
8. Registro de imagens do contexto pesquisado, sobretudo as mencionadas pelos sujeitos da pesquisa, com a utilização de máquina fotográfica para melhor caracterização do contexto da pesquisa.

A pesquisa teórica (conceitual), por seu lado, foi desenvolvida por meio de:

1. Revisão de bibliografia, principalmente, sobre os usos sociais da escrita, as teorias sobre letramento, o conceito de gêneros do discurso e os estudos interpretativistas de base etnográfica, especialmente, no contexto escolar.

Um aspecto bastante relevante no que concerne à definição teórico-conceitual da pesquisa é que ela não se deu em um momento anterior à entrada no campo, senão de uma maneira bastante introdutória. A maior parte dos conceitos só foi se revelando pertinente na medida em que os dados coletados em campo revelaram a sua eficácia na análise do que se apresentava. A dinâmica teoria e prática se deu, dessa maneira, numa via de mão dupla em que houve constantes desconstruções, reconstruções, complementações do referencial teórico, a partir daquilo que se observava no campo. A intenção não era a de, simplesmente, aplicar uma teoria pré-definida, mas a de avaliar em que medida determinados aportes teóricos se mostrariam eficazes para analisar as situações que se apresentavam.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu com base nos seguintes fatores de análise:

- ✓ estudantes: idade, gênero (sexo), grau de escolaridade; situação escolar, tipo de moradia/ estrutura familiar; profissão dos pais;
- ✓ professores: idade; formação acadêmica, relação entre experiência docente e série escolar, e tipo de classe em que atuam;

Conforme consta na Introdução deste trabalho, embora os dados fornecidos pela vice-direção do colégio tenham se mostrado pertinentes para a descrição do contexto escolar, a vice-diretora (E.Y) não se constitui sujeito da pesquisa, afinal, suas práticas de leitura e escrita não foram analisadas e ela não interfere de forma direta nas práticas que ocorrem em sala de aula. Seus depoimentos, porém, foram fundamentais para compreender a dinâmica do colégio e para se ter acesso às professoras, que, por sua vez, tornaram-se sujeitos da pesquisa.

Os critérios usados para a seleção dos professores foram a sua formação acadêmica, que deveria ser, necessariamente a de Licenciatura em Letras e a sua atuação, como professor(a) de Língua Portuguesa nas turmas de 5ª série do turno vespertino. A escolha pelas turmas de 5ª série foi feita pressupondo que, por ser esta a primeira série do Ensino Fundamental II, circulariam no contexto de sala de aula uma diversidade maior de gêneros discursivos, tanto nas atividades de leitura, como nas de produção de texto. Tal pressuposto se baseia na percepção de que, na medida em que o Ensino Médio se aproxima, a tendência é que esses gêneros se restrinjam um pouco mais aos textos da literatura canônica e à redação para vestibular. Como se pode perceber, não foi exigido dos professores, para se constituírem sujeitos da pesquisa, que morassem no entorno da escola (ao contrário do que ocorreu com os alunos). Afinal, o interesse nos seus depoimentos consideraria muito mais as práticas de leitura e escrita que adotam no ensino de Língua Portuguesa, e as atitudes que mantêm quanto à relação dos seus alunos com a leitura e a escrita na escola e no seu cotidiano. A identidade desses sujeitos, por razões éticas, será preservada, de modo que a sua identificação, neste trabalho, será feita apenas pelas iniciais do primeiro e do último nome de cada um.

Com relação à seleção das professoras têm-se, portanto, o perfil apresentado nos próximos dois parágrafos.

- ✓ A professora M.E., tem 42 anos e é formada em Letras Vernáculas com Espanhol pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente mora com duas irmãs (uma professora e outra veterinária), no bairro do São Gonçalo, no qual reside há mais de 20 anos, mas afirma passar a maior parte do tempo nos últimos três anos, na casa de outra irmã na

Barra. Trabalha no CEPMBB desde 2000, lecionando Língua Portuguesa, com carga horária de 20h no turno vespertino, assumindo, no ano de 2013, turmas de 5ª e 8ª série. É professora também de outra escola pública no São Gonçalo, na qual trabalha no turno matutino, com carga horária também de 20h.

- ✓ A professora I.Q, por sua vez, tem 57 anos, é formada em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia, campus Jequié (atual UESB). Mora sozinha (pois ficou viúva há três anos e não tem filhos) no bairro da Federação, no qual reside há cinco anos. Trabalha no CEPMBB desde 2000, lecionando Língua Portuguesa com carga horária de 40h, nos turnos matutino e vespertino, assumindo, no ano de 2013, turmas de 5ª série. É professora também de Literatura Infantil na escola particular da irmã, onde trabalha como contadora de histórias, com carga horária de 10h. Além disso, faz pós-graduação na Faculdade Vasco da Gama sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por intermédio da professora M.E, chegou-se aos alunos da 5ª série, turma A, e, por meio da professora I.Q, aos alunos da 5ª série, turma D. A seleção dessas turmas, especificamente, se deu em função do fator idade dos alunos. A 5ªA é composta por alunos com idade entre 11 e 12 anos, já a 5ªD, embora não tenha um perfil de distorção série-idade muito grande, é composta por alunos um pouco mais velhos, entre 13 e 14 anos. Foram escolhidos, então, dois alunos de cada turma, um do sexo masculino e outro do feminino, com idade semelhante, mas não necessariamente igual, que morassem nas adjacências do colégio. Alguns alunos mostraram disposição em participar da pesquisa e, na medida em que se enquadravam nos critérios estabelecidos, foram aceitos. Dessa forma, chegou-se ao perfil apresentado nos parágrafos a seguir:

Da turma 5ª A, sob a regência da professora I.Q., foram selecionados:

- ✓ E.M - sexo feminino, 11 anos, mora com a mãe na Estrada das Barreiras (próximo à Irmã Dulce), estuda no CEPMBB há um ano, vinda da rede particular de ensino, nunca repetiu o ano.
- ✓ R.O – sexo masculino, 11 anos, mora com a o pai, a mãe e o irmão na Estrada das Barreiras (conjunto ACM), estuda no CEPMBB há um ano, vindo da rede pública de ensino, nunca repetiu o ano.

Da turma 5ª D, sob a regência da professora M.E., foram selecionados:

- ✓ S.R. – sexo feminino, 14 anos, mora com o pai a mãe e a irmã de 12 anos na Estrada das Barreiras (na vila), estuda no CEMPBB há um ano, vinda da rede pública de ensino, já repetiu o ano.
- ✓ L.S. – sexo masculino, 13 anos, mora com a avó na Estrada das Barreiras, mas transita entre a casa da avó e a da mãe, no Tancredo Neves, estuda no CEMPBB há um ano, vindo da rede pública de ensino, já repetiu o ano.

As informações acima apresentadas, referentes à caracterização das professoras e dos alunos foram sintetizadas, para melhor visualização, nos Quadros 01 e 02:

Professoras	Idade	Formação		Residência Atual			Atividade Profissional		
		Área	Universidade e (cidade)	Bairro	Período	Pessoas residentes	CH Semanal no CEPMBB	Tempo no CEPMBB	CH fora do CEPMBB
M.E	42	Letras Vernáculas com Espanhol	UFBA (Salvador)	São Gonçalo	20 anos	3	20 horas	13 anos	20 horas
I.Q	57	Letras Vernáculas – Língua Portuguesa	UNEB (Jequié)	Federação	5 anos	1	40 horas	13 anos	10 horas

Quadro 01: Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa  
(Organizado pelo autor)

Alunos	Sexo	Idade	Residência Atual		Vida escolar				
			Bairro	Pessoas residentes	Série-Turma	Professora	Tempo no CEPMBB	Oriundo (Rede Pública ou Particular)	Sobre repetência
E.M.	F	11	Estrada das Barreiras	2	5ªA	I.Q.	1 ano	Particular	Nunca repetiu
R.O.	M	11		4				Pública	Nunca repetiu
S.R.	F	14		4	5ªD	M.E.		Pública	Já repetiu
L.S.	M	13		2				Pública	Já repetiu

Quadro 02: Caracterização dos alunos sujeitos da pesquisa  
(Organizado pelo autor)

### 3.4 O recorte espacial da pesquisa

#### 3.4.1 Justificando algumas escolhas



Figura 01: Fachada do Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão  
Foto da autora

Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão (CEPMBB), Estrada das Barreiras, Salvador, Bahia. Esse foi o local escolhido para a realização da pesquisa (cf. Figura 01). Tal escolha induz a alguns questionamentos imediatos:

- ✓ Por que uma única escola, e não várias?

Inicialmente, a proposta lançada no projeto de pesquisa era a de analisar uma média de quatro instituições de ensino na Estrada das Barreiras. Contudo, quando se teve acesso à primeira delas e, na medida em que uma pesquisa-piloto foi sendo desenvolvida, percebeu-se que a quantidade de dados que poderiam ser obtidos com a participação de um único sujeito poderia ser bastante significativa. Desse modo, conclui-se que esses dados seriam mais bem analisados e explorados caso a pesquisa se limitasse a um número menor de sujeitos. Em virtude disso, optou-se por sujeitos da mesma instituição, configurando, assim, conforme já foi dito anteriormente, um estudo de caso de base etnográfica.

- ✓ Por que um colégio da Rede Pública de ensino, e não um da Rede Particular?

Os motivos que levaram à escolha de um colégio da Rede Pública de ensino têm motivações históricas relacionadas ao processo conhecido como democratização do ensino público, iniciado, no país, em meados do século XX. Esse foi um movimento multiorientado, que teve por principais elementos motivadores: o novo modelo econômico proposto pela Ditadura Militar, instaurada em 1964, e o acelerado movimento de urbanização ocorrido nessa época. As alterações sociopolíticas do período se refletiram na escola, pois a busca pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista por meio da expansão industrial e agrícola fez recair sobre esta a responsabilidade de fornecer os recursos humanos necessários para que o Estado realizasse o ideário progressista decorrente do período neoliberal da globalização<sup>9</sup>.

Desse modo, a escola pública, que sempre estivera reservada aos filhos das classes urbanas de prestígio, foi impulsionada a abrir suas portas para os descendentes dos imigrantes de origem rural (em sua maioria com baixa escolaridade), que se instalavam, sobretudo, nas periferias das grandes cidades. O acesso ao Ensino Fundamental passou assim, por um processo de universalização que culminou na década de 1990, introduzindo na escola uma heterogeneidade de letramentos e de variedades dialetais, tanto por parte do alunado, quanto do professorado, porém não foram assegurados aos que ingressavam no ensino formal, a permanência e o êxito no sistema escolar (BAGNO, 2004; ROJO, 2009). Um dos grandes dilemas no ensino, especialmente de Língua Portuguesa, hoje, consiste no fato de a escola pública continuar desconsiderando as práticas de letramento e os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos em seu contexto cotidiano. As portas foram abertas, mas as condições ainda precisam ser discutidas para que os estudantes consigam enxergar a aplicação daquilo que estudam na escola na sua vida além dos muros escolares.

✓ Por que um colégio localizado na Estrada das Barreiras, Salvador, Bahia?

Um dos principais fatores para a escolha do CEPMBB entre tantos outros da Rede Pública de ensino foi a sua localização. O critério primordial referente à seleção do bairro foi a sua proximidade da UNEB, por se acreditar que um dos princípios da Pesquisa e Extensão da Universidade é atender a demandas da comunidade que a rodeia. Desse modo, a universidade deve dialogar com a comunidade, a fim de compreender as suas necessidades e contribuir para saná-las. Estando a UNEB localizada no bairro do Cabula, procurou-se uma escola nas suas imediações, chegando-se, dessa maneira, até a Estrada das Barreiras, situada ao lado dessa instituição.

---

<sup>9</sup> Para uma reflexão mais detalhada acerca das fases da Globalização, consultar Porto-Gonçalves (2006, p.26 a 52).

A distância entre o colégio e a UNEB é de apenas 1.3 Km, que foram representados na Figura 02 pelo traçado azul:

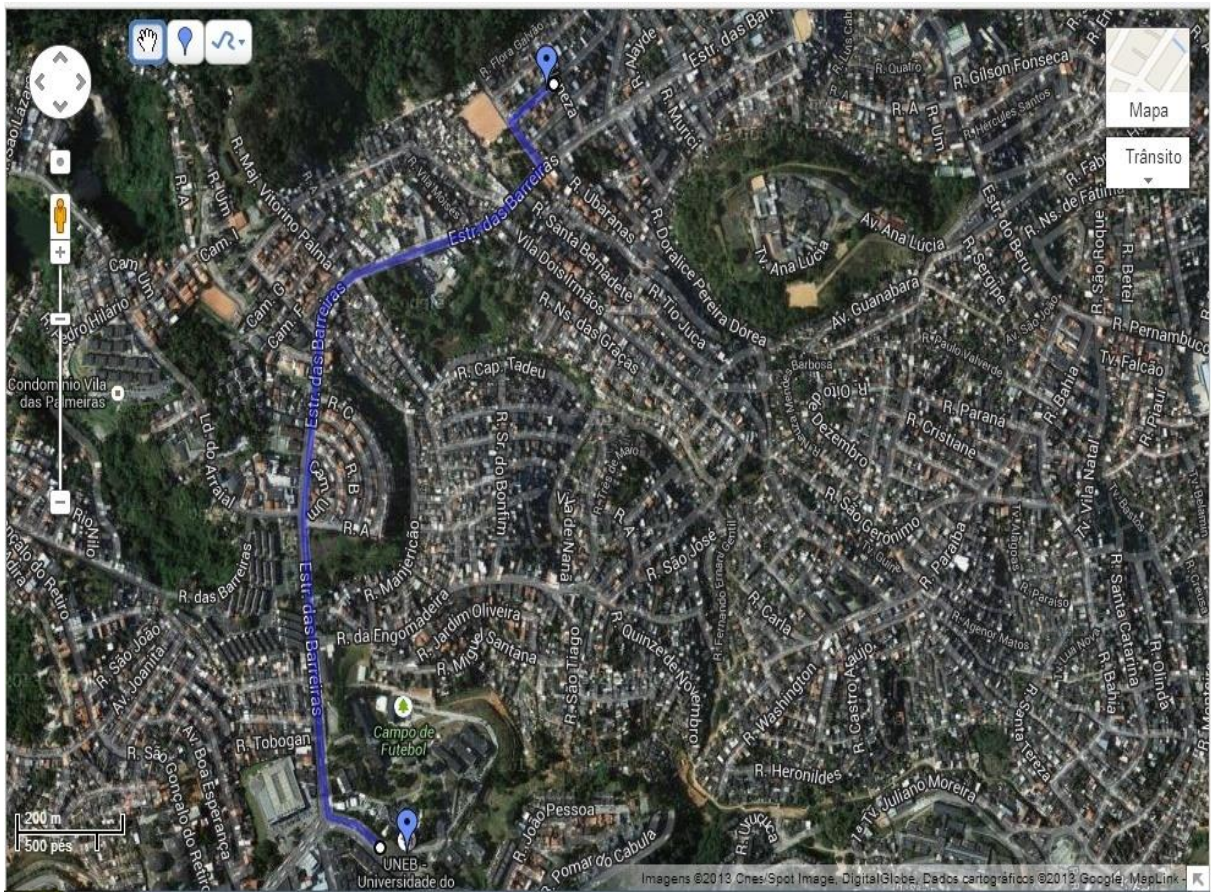


Figura 02: Distância entre a UNEB e o CEPMBB  
Fonte: Google Maps. Elaborada por Leandro Vieira

Cabe ressaltar, aqui, a decisão consciente de considerar a Estrada das Barreiras como um bairro nas imediações do Cabula, e não como parte do próprio Cabula. Essa escolha se justifica a partir do conceito de bairro, que, de acordo com Lima, Pena e Fernandes (2010), deve atender à seguinte definição:

Unidade espacial, componente do espaço urbano, conectado ao tecido urbano através de vias de acesso, espontaneamente constituído, que possui em sua área oferta de serviços básicos de educação, transporte, saúde e comércio de primeira necessidade (padarias, pequenos mercados, pequenas lojas), e **que possui uma população consciente da sua condição de pertencimento a este local.** (LIMA; PENA; FERNANDES, 2010, p. 24)

Fato é que, ao longo de sua história, a cidade de Salvador sempre foi regida por diversas divisões territoriais, de modo que, atualmente, ainda não há um consenso com relação à delimitação dos bairros da cidade. Os principais órgãos, como a Companhia de Desenvolvimento

Urbano do Estado da Bahia (CONDER), a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente (SEDHAM), a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (EBCT), estabelecem para controle próprio, suas próprias regionalizações, a fim de otimizar o seu trabalho. Porém, a delimitação traçada por esses órgãos desconsidera o sentimento de pertencimento da população local que, muitas vezes, nomeia o local da sua moradia pela relação que estabelece com o lugar. O critério estabelecido, neste trabalho, sobre o local da pesquisa foram os próprios depoimentos dos sujeitos que trabalham ou estudam e/ou moram no local. Por meio desses depoimentos, foi possível depreender que os sujeitos: compreendem a Estrada das Barreiras como o bairro no qual o colégio está situado; diferenciam a Estrada das Barreiras de outros bairros como o Beiru/Tancredo Neves, Engomadeira, Sussuarana; fazem uma distinção entre Estrada das Barreiras e “Cabula mesmo”, o que leva a concluir que não consideram a Estrada das Barreiras como parte do Cabula; quando perguntados onde moram, a resposta obtida mais imediatamente é “Estrada das Barreiras”. Tais depoimentos revelam uma relação de pertencimento forte pertinente à conceituação da Estrada das Barreiras como bairro, pelo menos, no que se refere às atitudes dos sujeitos que constituem a pesquisa aqui apresentada.

### ***3.4.2 Adentrando o espaço escolar: estrutura física, social e pedagógica***

Neste tópico, o contexto espacial da pesquisa é estruturado a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa (Anexos B a G), das observações feitas na instituição de ensino e dos depoimentos da vice-direção (Anexo A).

O Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão, situado na Estrada das Barreiras, foi inaugurado, segundo a vice-diretora do turno vespertino, E.Y. (vide Anexo A), no ano 2000. Ele funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oriundos do próprio bairro ou de bairros das adjacências, como Engomadeira, Sussuarana e Arraial do Retiro.

A estrutura física de escola é constituída por dois prédios, ambos com pequenos pátios na frente, e sem conexão interna, de modo que, para se deslocar de um prédio a outro, é necessário transitar pela rua. Segundo a professora M.E (vide Anexo E), o espaço, antes ocupado por um colégio particular, foi alugado como uma medida provisória, que já se estende por doze anos, ou seja, desde a fundação da escola. Há cerca de quatro anos, foi comprado um terreno enorme localizado perto de um posto de saúde próximo à escola, mas até o momento presente a construção não foi iniciada. A biblioteca, a sala de informática e a

sala de vídeo se encontram neste segundo pavilhão, o que dificulta bastante o acesso dos alunos, sobretudo, os do Ensino Fundamental II, em função da sua idade e indisciplina. Além disso, o acesso à biblioteca é ainda mais dificultado por uma escada estreita de ferro em formato espiral, bem como pela estrutura interna apertada:

**I.Q.:** (entrevistada – professora 5ªA) Biblioteca não tem. Tem é uma... Tem, biblioteca tem, entre aspas, né? Não é uma biblioteca porque até você... Você vai lá, você vai ver, como é que os alunos chegam até ali. A gente chama Torre de Babel. Porque a Biblioteca é assim, uma escada, de ferro, que antes era sala, aí tem os livros lá [...] (Ver Anexo B)



Figura 03: Visão panorâmica da escada de acesso à biblioteca  
Foto da autora

Alguns dos livros que lá estão disponíveis foram enviados pelo governo e ficaram armazenados por um tempo à espera da construção de um local para organizá-los adequadamente, o que só ocorreu há cerca de três anos; outros foram levados pelos próprios professores. É possível observar que muitos ainda estão embalados em sacos plásticos ou em caixas e empilhados, sem uso (cf. Figura 04). A sala de informática e a sala de vídeo, por sua vez, estão bem equipadas, o maior problema para a sua utilização, realmente é a indisciplina dos estudantes.



Figura 04: Biblioteca  
Foto da autora

A estrutura das salas de aula é bastante precária. São salas muito pequenas para a quantidade de alunos que comportam, uma das primeiras queixas referentes à estrutura apresentadas pela professora I.Q, que afirmou, inclusive, não conseguir chegar ao final da sala, pois, como o espaço é pequeno para a quantidade de alunos, eles sentam colados uns nos outros, impedindo a passagem. Além disso, as salas são pouco iluminadas e poucas têm janelas, ou canais de ventilação além da porta, tornando-se abafadas e, simultaneamente, úmidas. M.E, ao falar da sala onde ficava uma das turmas analisadas durante a pesquisa piloto afirmou:

**M.E.:** (entrevistada – professora 5ªD) Olha, eu vou lhe dizer. Essa sala é horrível. Até o ambiente é horrível. Ontem eu quase saio e deixo eles lá. É a última sala do corredor embaixo. Perto de uma rua atrás, olha... pense num absurdo! Não tem condição! Aquele lugar ali me deprime. [...] você precisa ver a sala. Tem um corredor do lado de fora, na rua, que dá acesso a uma rua, pense no absurdo! Todo dia, quase que eu não consigo nem falar, porque sei lá o que é que tem do lado de lá. Que é uma tal de uma serra... o barulho de uma serra. Não sei se é alguma coisa de carro, oficina, sei lá... e, quando não, é jogando terra dentro da sala, toda hora é um problema. (Ver Anexo E)



Figura 05: Sala de aula  
Foto da autora

Na 5ª série, especificamente, existem quatro turmas no turno vespertino e uma no matutino, cada uma com uma média de 32 alunos. Até o ano de 2012, a política do colégio era reservar uma dessas turmas para os alunos em situação de distorção série-idade. Já, em 2013, os alunos com uma distância muito grande da faixa etária adequada para a série foram transferidos para o turno da noite, passando a cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com E.Y, não há condições de eles permanecerem na mesma turma que os mais novos, senão a disciplina fica comprometida. São, em geral, alunos trirrepetentes, na faixa dos 16, 17 anos. Desse modo, as diferenças etárias de uma turma para a outra, embora existentes, são mínimas e, segundo a vice-direção, foram programadas pelo próprio sistema que realiza as matrículas.

Em geral, o alunado é proveniente de famílias humildes, com baixa renda. Somente uma minoria, cerca de 10% têm uma situação financeira melhor. Nesses casos, os pais acabam optando por colocar seus filhos no CEPMBB em função da proximidade entre a escola e a sua residência. A maioria, porém, é constituída por meninos que passaram boa parte da vida escolar na própria Rede Pública e que passam por necessidades em seu cotidiano. A merenda escolar e o fardamento fornecidos pelo governo já seriam, segundo E.Y., algum auxílio para

essas famílias, pois a verba que gastariam com isso, podem investir em outras coisas. A professora M.E. acrescenta que muitos só frequentam a escola porque a mãe tem interesse no Bolsa Família<sup>10</sup>, outros não conhecem o pai, ou mantêm uma relação distante ou ruim com o mesmo, ou ainda, moram com avós, ou com tios. Para sustentar a sua argumentação quanto à condição social dos alunos, a professora apresentou o seguinte exemplo:

**M.E.:** [...] já teve vezes aqui, nessa escola, principalmente, de eu trazer de casa o caderno pra dar ao aluno na sala. Porque a pessoa é tão pobre a ponto de o caderno acabar e ficar sem vir pra escola dois, três dias, e eu procurar saber por que, porque era uma pessoa frequente, já teve dois ou três casos aqui, “Ah... porque o caderno acabou...” e tem não sei quantos irmãos, sete, oito, ou nove. E eu dizer: “Olha, manda vir, que eu vou trazer o caderno, agora você não fale a ninguém.”, porque eu não quero estar humilhando... e trazer o caderno, entendeu? Foram duas meninas e um menino que aconteceu isso... e eles continuaram a frequentar tudo e encerraram o ano letivo, quer dizer que não têm o básico.

Outras duas questões são colocadas pela professora I.Q, ainda no que se refere ao perfil dos alunos. A primeira delas é a da inclusão de alunos com necessidades especiais. A professora coloca que não é contra a inclusão de alunos com dislexia, autismo ou síndrome de Down, até mesmo, porque a lei exige essa postura. O problema que ela ressalta é que, muitas vezes, esses alunos são inseridos nas turmas sem que os professores sejam comunicados com antecedência e, em geral, não há preparo para lidar com esses estudantes, tampouco acompanhamento de profissionais especializados, tais como psicólogos, ou psicopedagogos. O outro aspecto salientado é a presença da violência dentro da escola, muito em função da sua localização:

**I.Q.:** Aqui mesmo teve tiroteio esses dias e teve que suspender as aulas. Alunos aqui envolvidos com drogas, com traficantes. Semana passada teve um traficante que entrou aqui pra pegar um aluno. Então... nós ficamos reféns, hoje, da violência, entendeu?

No que diz respeito à participação da família, E.Y. afirma que só participam com regularidade das reuniões os familiares daqueles alunos “que não aprontam”, os daqueles que dão mais trabalho não têm uma frequência muito regular na escola. O mesmo foi dito pela professora M.E., segundo ela, a família dos alunos mais indisciplinados só comparece à escola quando esses estudantes têm a sua entrada condicionada à presença dos responsáveis, ou quando existe a ameaça de bloquear o Bolsa Família. Como muitos dos pais trabalham durante a semana, a maior parte das reuniões de pais e mestres é agendada para os sábados,

---

<sup>10</sup> O Bolsa Família é um programa assistencial implementado no Governo Lula, como parte integrante do Plano Brasil Sem Miséria. Seu principal objetivo é a transferência direta de renda em benefício de famílias de todo o país que se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza. O Plano, de um modo geral, visa aos 16 milhões de brasileiros com renda per capita inferior R\$ 70 mensais (MDS, 2013).

caso contrário, os pais alegam não poderem estar presentes. Aqueles que não comparecem no dia da reunião, muitas vezes, providenciam um dia durante a semana em que eles possam estar presentes e acompanhar, de alguma maneira, a vida estudantil dos filhos. Tal informação foi corroborada quando, em uma das visitas à escola, fomos informados, informalmente, pela vice-diretora que a mãe de L.S., um dos alunos sujeitos da pesquisa, sobre o qual falaremos melhor no próximo capítulo, esteve no colégio para conversar sobre o desempenho do filho.

Com relação às atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola, E.Y. disse que existe um projeto político-pedagógico ainda inconcluso. A cada início de ano letivo é realizada uma jornada pedagógica que envolve todos os professores, na qual esse projeto é retomado e são preparados o Planejamento Anual e o Planejamento Trimestral Geral. Cada área, então, faz o seu subprojeto. Esse processo seria comprometido, em parte, pela ausência de uma coordenadora no turno da tarde (que nunca existiu), de modo que para a realização dos projetos interdisciplinares, os professores precisam se organizar e articular por si mesmos.

Os conteúdos a serem trabalhados por unidade são sugeridos pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), mas o professor tem liberdade para fazer as alterações que achar pertinentes. O material didático, também é enviado pela SEC de acordo com escolha feita pelos próprios professores a cada quatro anos, mas, segundo as professoras participantes da pesquisa, eles não chegam em quantidade suficiente para todos os alunos. A professora M.E disse que foram feitos *kits* de três livros para cada aluno, alternando as matérias, de uma forma que fosse possível, dentro das turmas, trabalhar em duplas ou trios, mas, muitos dos que receberam não levam o material para as aulas.

Outro problema encontrado na instituição é a disponibilidade de equipamento e material para Xerox, segundo M.E, às vezes falta tinta, outras, a máquina está quebrada ou em uso, de modo que, se for preciso trabalhar com material impresso em sala, é preciso buscar outros meios para trazê-lo pronto de casa. Com relação a isso, a professora I.Q observa que, até mesmo para a impressão das provas, falta papel, só sendo possível utilizar uma folha com impressão na frente e no verso.

Paralelamente às atividades realizadas no turno em que o aluno está matriculado, existe o Projeto Mais Educação, programa elaborado pelo Governo Federal que prevê a realização de atividades como oficinas de rádio, informática, matemática e letramento para os alunos no turno oposto ao das aulas, com oficinas, geralmente em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). A quantidade de vagas é limitada e o aluno se inscreve conforme o seu interesse, de um modo geral, o programa é mais procurado por aqueles que têm mais dificuldade nas disciplinas do currículo escolar, como uma espécie de reforço,

embora, não sejam trabalhados os mesmos conteúdos de sala de aula, mas habilidades de leitura e escrita. Segundo E.Y., na oficina de letramento, por exemplo, se trabalha com a elaboração de jornais, discussão de textos, mas ela deixa claro que não são os mesmos conteúdos de Língua Portuguesa.

### **3.5 (Des)venturas e aventuras no campo**

As visitas ao colégio foram iniciadas em meados de 2012, com a realização de uma pesquisa-piloto, e retomadas em agosto de 2013, tendo sido finalizadas em dezembro desse mesmo ano. O ideal teria sido realizar toda a coleta de dados ao longo do ano letivo de 2012, porém, com o advento da greve dos professores da Rede Estadual, que se prolongou pelos meses de abril a agosto desse ano, só foi possível ingressar no ambiente escolar no segundo semestre.

Primeiramente, entrou-se em contato, em agosto de 2012, com a gestão escolar para a obtenção de dados mais gerais referentes ao colégio, tanto no que tange à estrutura física, como nos aspectos pedagógicos, bem como dados relacionados ao perfil dos professores e alunos. Na ausência do diretor do colégio, o primeiro sujeito que se apresentou foi a vice-diretora do vespertino, identificada neste trabalho como E.Y., selecionada por sua disponibilidade e assiduidade no ambiente escolar. Em todas as visitas feitas, ela esteve presente e mostrou-se disponível para viabilizar a realização da pesquisa no que fosse possível e necessário. Por meio das informações fornecidas por ela, chegamos ao quadro de professores de Língua Portuguesa que atuavam no turno vespertino. Como no momento da entrevista, havia na sala um professor (R.S) que, inclusive, havia sido, em anos anteriores, coordenador de um dos projetos realizados na escola, algumas informações fornecidas por ele também foram consideradas neste trabalho.

Segundo esses critérios, chegamos às professoras M.E. e I.Q.

A professora M.E. foi a primeira com a qual se teve contato, em agosto de 2012. Na época, ela lecionava a turma 5<sup>a</sup>V1, constituída pelos alunos multirrepetentes que, em 2013, vieram, em sua maioria, a ser transferidos para o turno da noite. Alguns dos dados fornecidos por ela foram coletados nessa época, tendo sido parcialmente modificados em 2013, quando ela assumiu a turma 5<sup>a</sup>D. As entrevistas feitas com os alunos de M.E., da 5<sup>a</sup>V1, embora tenham servido como experiência para as que se realizaram no ano seguinte, não puderam ser aproveitadas na constituição do *corpus* deste trabalho, tendo em vista que o ano letivo

terminou em dezembro e, com o início de um novo ano, esses alunos mudaram de série e de professor, não sendo possível utilizá-los.

Quando retornamos ao colégio em 2013, a professora M.E. continuava com a 5ª série, mas apenas com uma turma, a 5ª D. Sendo assim, fez-se necessário procurar a professora que havia assumido as demais turmas. Chegamos, então à professora I.Q., responsável pelas turmas A, B e C. Ela mostrou-se bastante receptiva à ideia de contribuir com a pesquisa, e começou, logo, a falar acerca do seu perfil profissional. A possibilidade de estabelecer outro referencial para a pesquisa além da professora M.E, aliada ao seu entusiasmo e acolhimento, nos motivou a inseri-la entre os sujeitos. Por meio dessas professoras, chegamos aos alunos das turmas 5ª A e 5ªD.

Coletar os dados com os alunos não foi uma tarefa fácil, afinal, nem sempre era possível encontrá-los nas visitas feitas à escola. Em algumas ocasiões, todos os alunos foram liberados mais cedo em função da falta de merenda escolar. Em outras, houve faltas de cunho pessoal. Alguns deles se comprometeram a levar para escola alguns dados mencionados em entrevistas, como cartas, caderninhos, mas nem sempre cumpriram o acordo feito.

Em síntese, pode-se dizer que, embora a pesquisa de campo seja uma experiência fascinante e desafiadora, ela não conta somente com a disposição do pesquisador, mas o seu desenvolvimento requer a participação e o envolvimento de todos os sujeitos da pesquisa e, no caso de ser realizada em um contexto escolar, depende, ainda, do funcionamento da instituição, que, na esfera pública, é bastante instável.

Somente enfrentando esses percalços, superando-os, não desistindo, e adaptando a proposta que se tinha em mente com a realidade que se apresenta, é possível levar a pesquisa adiante.

#### 4. DESCRIÇÃO DOS DADOS FORNECIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

A descrição dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa será feita atendendo aos seguintes critérios: primeiramente, serão apresentados os dados fornecidos pela professora I.Q, seguidos pelos dados fornecidos pelos alunos desta professora que foram selecionados, um do sexo feminino, E.M., e um do sexo masculino, R.O, ambos da 5ª série, turma A, expostos nessa ordem. Em seguida, serão apresentados os dados fornecidos pela professora M.E., seguidos, da mesma maneira, pelos dados disponibilizados pelos seus alunos: S.R. e L.S., dos sexos feminino e masculino, respectivamente, e ambos alunos da 5ª série, turma D.

É necessário salientar que os estudantes que foram selecionados para se constituir em sujeitos da pesquisa representam o perfil da turma da qual fazem parte. Dessa maneira, é possível perceber que os alunos da turma A, sob a responsabilidade da professora I.Q. não são repetentes e fazem parte de uma faixa etária inferior àqueles que pertencem à turma D, turma da professora M.E, constituída, em sua maioria, por alunos repetentes.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que os usos que as professoras fazem da escrita, que se constituem dados da pesquisa, foram descritos a partir do que elas afirmam ler e escrever, porque, embora tenha sido solicitado, não disponibilizaram nenhum texto que pudesse comprovar o que disseram ler e escrever.

##### 4.1 Sujeito I.Q.

A professora I.Q. tem 57 anos de idade, nasceu em Patos, na Paraíba, e veio ainda adolescente para Salvador, para prestar vestibular. Sua vontade era cursar Direito, mas, como não conseguiu aprovação, acabou, por falta de opção, tentando Letras e foi aprovada. Em sua carreira como professora de Língua Portuguesa, profissão que exerce há 30 anos, constam diversas experiências, como o trabalho de alfabetização de menores infratores no Pelourinho, a coordenação do Programa Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos, AJA Bahia, entre os anos de 1995 e 1998, e a atuação, ainda exercida, como contadora de histórias e bibliotecária na escola particular *Novo Tempo*, sob a direção de sua irmã. Embora já leccione há bastante tempo, I.Q. só passou a atuar na Rede Estadual de ensino em 2000. Atualmente, ela possui carga horária de 40h semanais nesta Rede, todas exercidas no CEPMBB, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, em turmas de 5ª série. I.Q. concilia essa

jornada de trabalho com as atividades que realiza na Rede Particular e, nas horas vagas, atua como contadora de histórias em lançamento de livros a convite de amigas.

Além da graduação em Letras Vernáculas, I.Q. possui uma formação complementar que explica a feição diversificada que atribui à sua carreira. Ela participou de um curso de formação de contadoras de histórias na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, e realizou, ainda, uma Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível de Especialização, na Faculdade Vasco da Gama. A motivação para seguir com a sua qualificação profissional surgiu, segundo ela, da necessidade de melhorar o valor da sua aposentadoria, bem como da possibilidade de atuar na área de coordenação após a aposentadoria, que já está em processo.

Em sua carreira, I.Q. não esconde sua preferência em trabalhar com as séries iniciais, decorrente da sua experiência como alfabetizadora e como professora da Educação Infantil. Ela disse ter dificuldade em trabalhar com o Ensino Médio, onde já teve uma experiência ruim, pois, segundo ela, a mentalidade dos alunos é outra, e há a necessidade de formação de “cidadãos críticos”. Em função disso, pediu à direção do colégio para assumir as turmas de 5ª série. Ao falar sobre a sua atuação em sala de aula, I.Q. remete aos PCN’s de Língua Portuguesa, para confrontá-los com a realidade que enfrenta e justificar as atividades que deveria realizar, mas não realiza.

Em sua vida pessoal, I.Q. diz usar pouco o computador, apenas para trabalhar, ouvir música e baixar filmes. Ela disse não participar das redes sociais, como o *Facebook*, por não achar interessante, mas afirmou ter e utilizar uma conta de *e-mail*. I.Q. afirmou, ainda, gostar muito de ler. Disse, porém, que as leituras de Pós-Graduação e aquelas relacionadas com a sua área de atuação ocupam muito o seu tempo. Desse modo, I.Q. dedica boa parte do seu tempo à leitura de revistas, como a *Língua*, que traz propostas de como trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa em sala, e de romances de pré-vestibular, quando está atuando no Ensino Médio. Além dessas leituras, I.Q. costuma se dedicar a leituras de orientação religiosa, relacionadas com as atividades religiosas que desempenha em seu tempo livre na Igreja Batista, e que ela entende como sendo a “obra de Deus”. Ela afirma que participa assiduamente das atividades realizadas no templo nos domingos pela manhã. I.Q. atua, também, como professora na chamada Escola Bíblica Dominical (EBD), uma espécie de classe na qual são lidos e estudados textos bíblicos com o apoio de revistas com atividades sobre os temas abordados. Segundo ela, o trabalho pedagógico realizado é o mesmo que faz em seu trabalho como docente, uma espécie de alfabetização, voltada para a evangelização dessas crianças.

Além de frequentar os cultos aos domingos e atuar na Escola Bíblica, I.Q. participa de um grupo de intercessão às segundas-feiras das 07 às 08 horas. Trata-se de um momento de oração conjunta em que os membros do grupo clamam pelas demandas uns dos outros e de pessoas próximas: familiares, amigos e vizinhos. Há, ainda, o grupo das senhoras, que se reúne quinzenalmente e contempla exclusivamente as mulheres, independentemente de estado civil. Nessas reuniões, são discutidos conflitos familiares que afligem essas mulheres e são realizadas leituras coletivas, a fim de orientá-las sobre como agir para solucionar essas situações. Segundo a professora, uma das leituras realizadas foi a do livro “Mulher Virtuosa”. Quando indagada sobre a autoria do livro, I.Q. disse se tratar de uma autora catarinense, de cujo nome ela não lembrava. Acreditamos se tratar do livro “A mulher virtuosa”, de Miriam Brito, pois, embora tenha mencionado a leitura, I.Q. não levou a obra até o colégio para que pudessemos reproduzi-la para a pesquisa.

#### **4.2 Sujeito E.M.**

A primeira estudante entrevistada da turma A e, portanto, aluna da professora I.Q. foi E.M. Trata-se de uma garotinha com seus 11 anos, única entre os entrevistados a ser egressa da Rede Particular de ensino (Escola Ampléo Futuro, no bairro do Beiru), estudante do CEPMBB há um ano. A sua idade é considerada regular para a série em que se encontra, o que se deve ao fato de nunca ter perdido de ano ao longo da sua trajetória estudantil.

E.M. mora na Rua Irmã Dulce (que, segundo ela, fica localizada em uma descida na Estrada das Barreiras), apenas com sua mãe, que tem o Ensino Médio completo e trabalha como vendedora de bebidas. Seu pai é ausente deste núcleo familiar, pois, separado da mãe de E.M., reside em Pernambuco, com outra família já constituída. Ele trabalha em uma casa de construção da empresa Gerdau e tem um filho dessa atual união.

Além do seu núcleo familiar principal, E.M. interage bastante com a sua avó, o seu tio e sua tia, sendo que esta última, de 18 anos, está cursando o Ensino Médio na Escola Estadual Helena Magalhães, também no Beiru, e exerce forte influência na vida de E.M., sobretudo em suas atividades de leitura e escrita. Estes três familiares moram em uma mesma casa, próxima à que E.M. reside com sua mãe, permitindo assim, um contato frequente de E.M., que afirma gostar de conversar com eles.

Nos momentos em que não está no colégio, E.M. alterna o seu tempo livre entre as tarefas domésticas, o lazer, as tarefas escolares e as atividades religiosas. Entre as tarefas

domésticas, E.M. destaca o preparo das refeições, que ela diz ter aprendido com a mãe desde os 8 anos de idade. O seu lazer, por sua vez, inclui brincar na rua, assistir televisão e acessar as redes sociais, como o *Facebook*. Como em sua casa o computador está quebrado, E.M. vai até a casa de sua tia para ter acesso à Internet. É lá que ela acessa o *Facebook*, por meio do qual conversa com os seus amigos e ouve músicas. É com o auxílio da Internet também que E.M. faz as pesquisas que são passadas como tarefa para casa pelos professores. Ela exemplifica essa situação com um trabalho proposto pela professora de Ciências sobre as doenças causadas pelo solo contaminado; E.M. diz ter pesquisado sobre o assunto na Internet e ter copiado no caderno. É lá, ainda, que E.M. lê os versinhos adolescentes e os copia.

Outro aspecto do seu cotidiano bastante comentado por E.M. foram as suas práticas religiosas. Ela afirma pertencer à denominação Testemunha de Jeová (TJ), amplamente reconhecida na sociedade brasileira por suas condutas regulares de estudo da Bíblia e de pregação nas casas. E.M., embora ainda não seja batizada e, apesar da sua pouca idade, já atua como publicadora, ou seja, ela participa da pregação nas portas das casas. A preparação para estas ocasiões é feita por meio de estudos que se iniciam no espaço coletivo da congregação e continuam individualmente no ambiente doméstico. Nas reuniões em grupo, são recomendadas leituras de textos bíblicos a serem feitas em casa. Em um momento posterior, nos eventos da igreja, os mesmos textos voltam a ser lidos e, agora, uma interpretação é proposta por uma pessoa autorizada e considerada letrada naquele meio. Existem diversas publicações que norteiam esses estudos bíblicos de acordo com a doutrina da TJ, como as revistas *A Sentinela* e *Despertai!*. Ambas, além de atender aos seguidores da religião, são distribuídas, muitas vezes de forma gratuita, assim como os folhetos, no momento da pregação. A garota E.M. afirma que, ao se preparar para as visitas nos lares, realiza os estudos e prepara, por escrito, em um caderninho pessoal, aquilo que pretende falar. Nele, se encontram as respostas para as reflexões propostas nas revistas anteriormente citadas, listas de diversos textos bíblicos a serem consultados e que se relacionam com o tema estudado durante a semana, resumos desses textos, e ainda, os dias e horários em que serão realizadas as visitas, denominadas serviço de campo, como pode ser visto nas Figuras 06, 07, 08 e 09, apresentadas e comentadas a seguir:

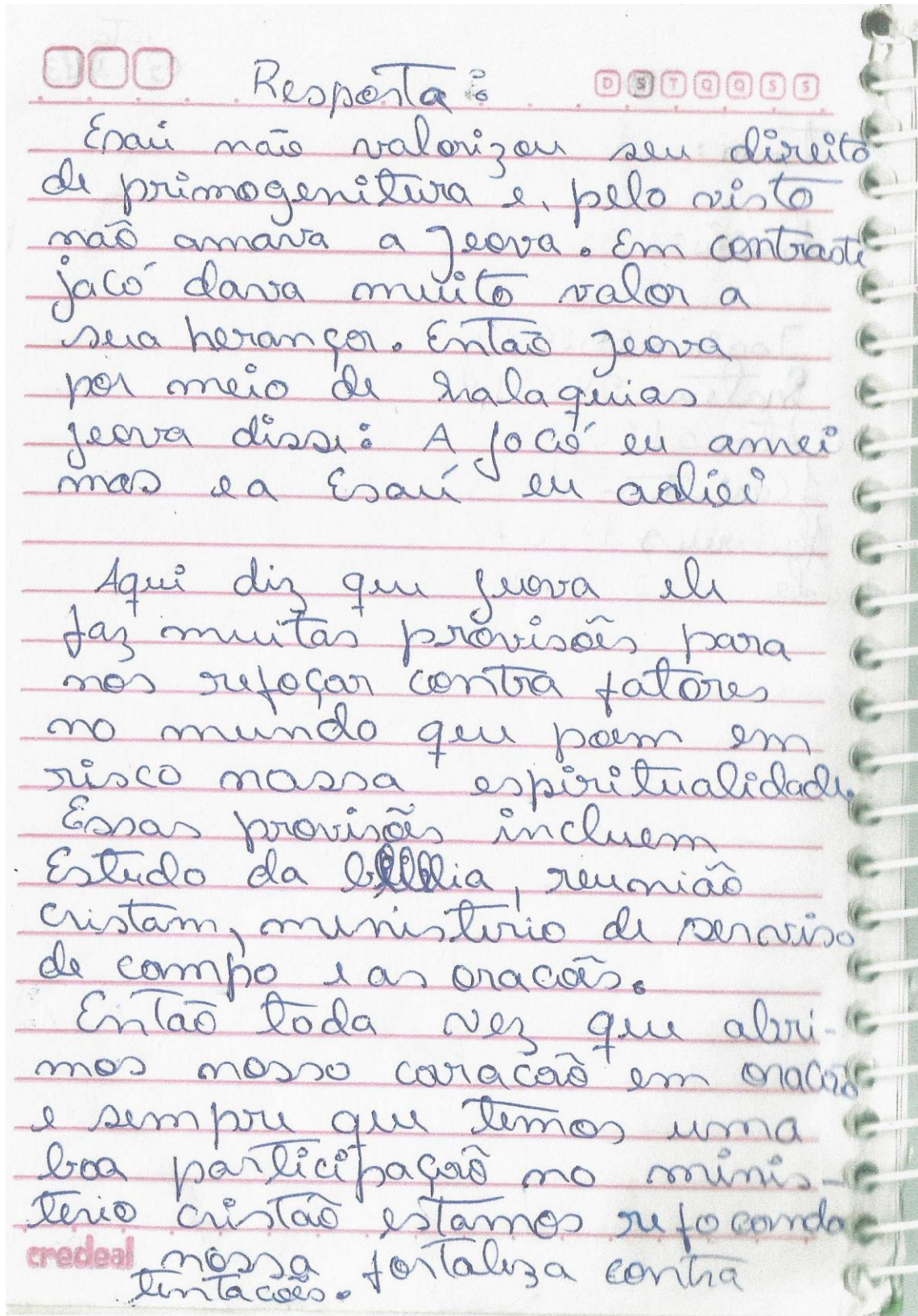


Figura 06: Interpretação da história de Esaú e Jacó (E.M.)  
Foto da autora

Na Figura 06, é possível perceber que E.M. faz anotações referentes à história bíblica de Esaú e Jacó, registrada no livro de Gênesis, capítulo 27. No primeiro parágrafo, E.M. copia

um trecho que resume a história e que ela encontrou nas revistas que orientam os estudos. No segundo parágrafo, porém, ela mesma faz uma análise do texto e tira suas conclusões, numa espécie de paráfrase. Essas lições, porém, não são aleatórias, pois se baseiam completamente nas interpretações que são dadas nas reuniões da igreja e nos textos das revistas. Desse modo, E.M. faz sua análise pautada naquilo que a doutrina da religião que segue orienta com relação ao tema, fazendo referência, inclusive, ao chamado serviço de campo, que é uma atividade característica da sua denominação.

Na Figura 07, por sua vez, ainda dentro da proposta religiosa, ela apresenta um tema para estudo e alguns versículos bíblicos relacionados ao mesmo:

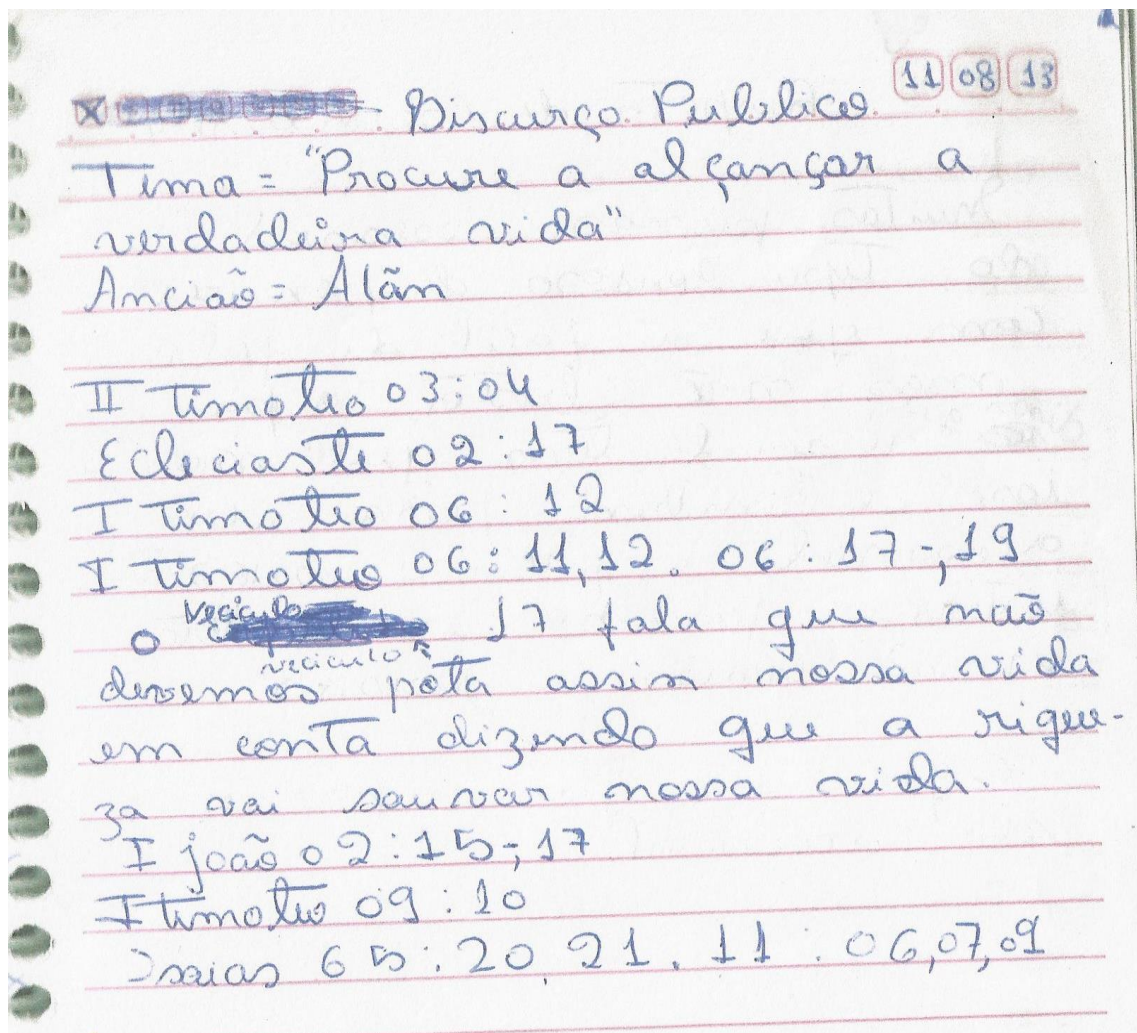


Figura 07: Versículos bíblicos relacionados a um tema e interpretação (E.M.)  
Foto da autora

Após a primeira relação de versículos, encontram-se as lições que E.M. tirou de um desses versículos, provavelmente aquele que considerou mais relevante entre os lidos sobre esse tema na Bíblia.

Um exemplo que deixa bem clara a maneira como as conclusões são orientadas pelo próprio estudo que é feito compõe a Figura 08, na qual pode ser vista uma pergunta referente ao tema em questão. Percebe-se que a resposta esperada encontra-se, na íntegra, logo antes da pergunta ser feita:

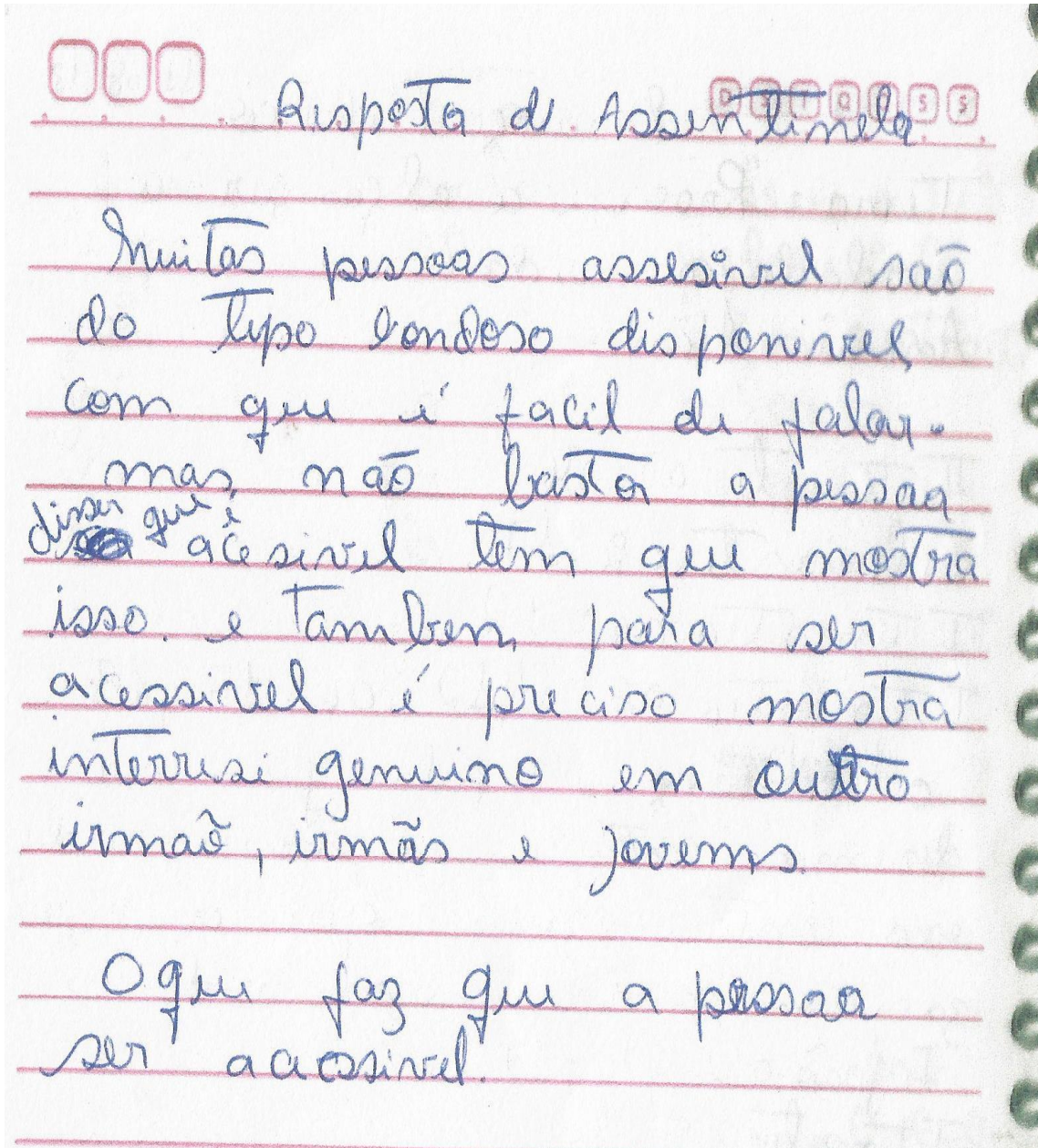


Figura 08: Resposta da revista *A Sentinela* (E.M.)  
Foto da autora

Como última observação entre as anotações de teor religioso que se encontram neste caderno de anotações pessoais de E.M., encontra-se uma lista com as datas e os horários das visitas aos lares programadas para o mês de agosto de 2013:

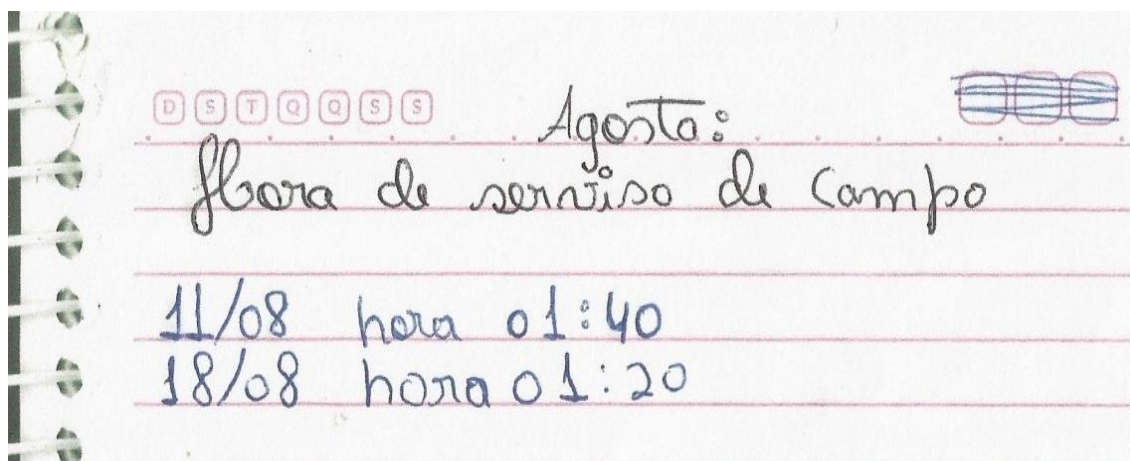


Figura 09: Horário do serviço de campo (E.M.)  
Foto da autora

E.M. não considera essas anotações um diário, mas sim, um caderno de uso geral, daí a diversidade de temas que o constitui e o acesso livre que sua mãe tem ao mesmo. Além disso, E.M. não demonstrou resistência alguma em disponibilizá-lo à pesquisadora para leitura e reprodução. A partir da leitura de algumas das anotações feitas nesse caderno, foi possível perceber que, por vezes, as respostas dadas e os resumos feitos são cópias de partes dos textos disponibilizados nas revistas. Porém, vez ou outra, são feitas paráfrases daquilo que foi dito, pois, embora se mantenha a ideia apresentada, as palavras utilizadas para expressá-las são da própria E.M. Essas anotações, muitas vezes, após serem feitas, são memorizadas por E.M. para os momentos de pregação.

As anotações de cunho religioso dividem espaço no caderno com os versinhos adolescentes que E.M. seleciona na Internet e copia e que giram em torno dos temas de namoro e amizade na adolescência. São versinhos prontos, com rimas simples e de fácil memorização, muito comuns no universo de garotas dessa idade, como se pode ver na Figura 10:

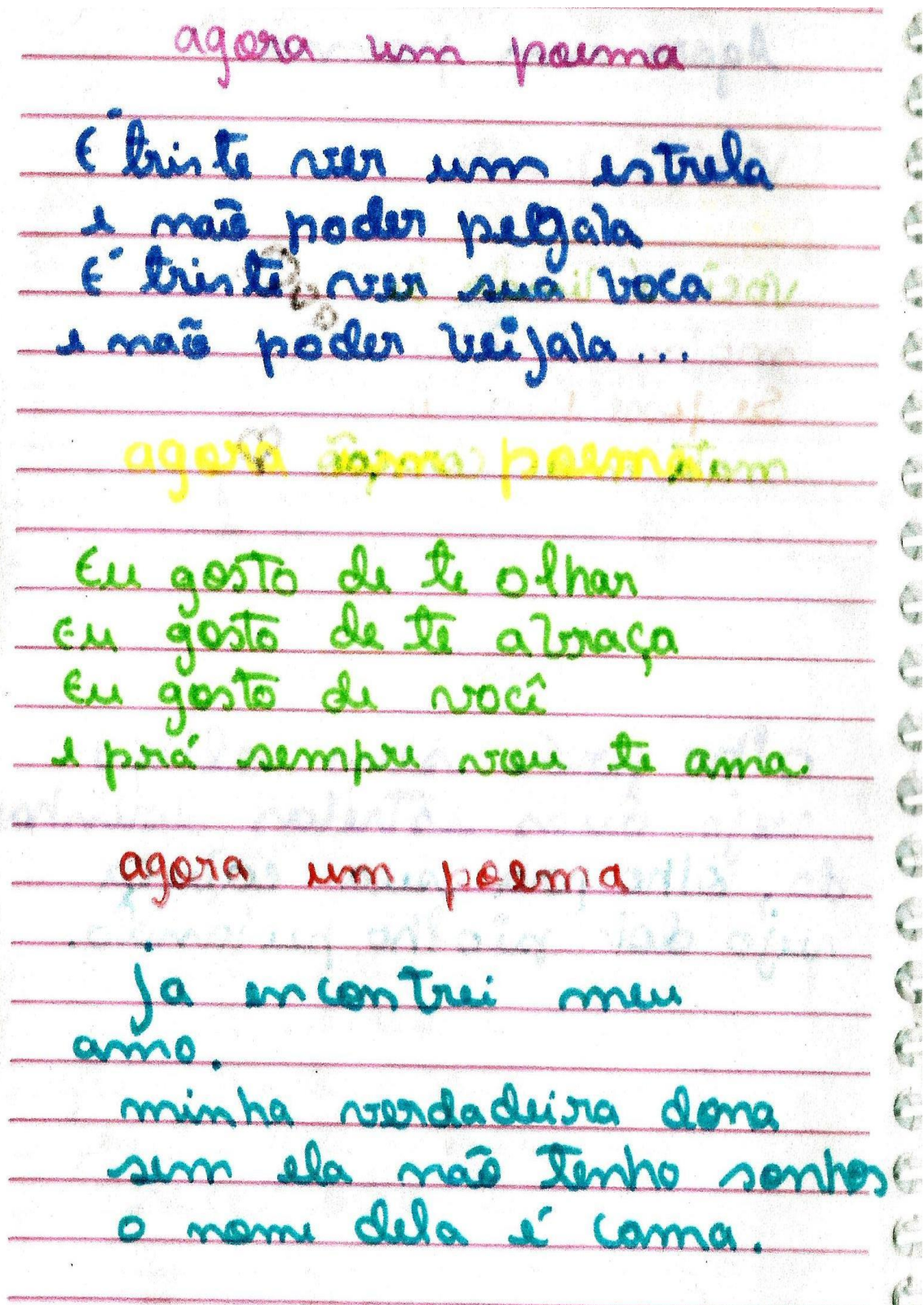


Figura 10: Versinhos (E.M.)  
 Foto da autora

As práticas de leitura e escrita de E.M. no universo extraescolar não se resumem ao seu caderninho. Ela afirma, ainda, ter acesso a uma série de textos que foram utilizados por

sua tia no ano letivo anterior por recomendação dos professores. Após passarem as avaliações em que esses textos seriam cobrados, a tia iria descartá-los, mas, por saber que E.M. gosta de ler, a tia decidiu repassá-los para a menina. Após E.M. ler esses textos, sua mãe os jogou fora. Para exemplificar os textos que leu nesses materiais, E.M. contou uma das histórias:

**EM.:** Teve uma história que... eu não me lembro bem o título, mas teve uma história que o homem ele não podia se ver, que ele era muito lindo. E... quando ele foi beber água... final... já tô no final da história. Quando ele foi beber água, aí ele viu o reflexo dele. E quando ele viu o reflexo dele, ele achou ele tão lindo que ele morreu.

Trata-se, evidentemente, da história de Narciso, pertencente à mitologia grega, interpretada oralmente por uma garota de apenas 11 anos. Além dos textos avulsos, E.M. afirma, ainda, ter acesso às histórias presentes nos livros didáticos da tia e do tio, pois, como o colégio onde estuda não forneceu os livros didáticos, ela os procura por sua conta, para ler. Além disso, E.M. diz, também, ler, em casa, um dicionário antigo comprado pela mãe, pois acredita que, dessa maneira, é possível compreender melhor, durante as leituras que realiza, o significados das palavras desconhecidas por ela.

Embora tenha apresentado diversos dados em seus relatos sobre as práticas de leitura e escrita que permeiam o seu cotidiano, E.M. omitiu, provavelmente para preservar a sua intimidade, uma informação muito relevante: a escrita de um diário. Esse dado só foi identificado quando, ao pegar o caderno da escola para a reprodução do material referente às aulas de Língua Portuguesa, percebeu-se a presença deste outro caderninho no envelope plástico que se encontra no início do caderno de matérias. Somente quando questionada a respeito deste caderninho, a garota admitiu se tratar de um diário e permitiu também a sua reprodução. O teor das anotações é de cunho pessoal, nele são descritas situações do cotidiano escolar, doméstico e também do religioso. As confissões adolescentes sobre as alegrias e angústias vividas, o registro das paixões não declaradas e das confusões com as amigas, ou mesmo situações rotineiras que acabaram por merecer, do ponto de vista da garotinha de 11 anos, uma memória escrita. Na Figura 11, é possível ver o registro feito no dia 1º de junho de 2013, dia do aniversário de E.M., em que ela decide escrever o diário durante uma Assembleia que ocorre no salão das Testemunhas de Jeová que frequenta:

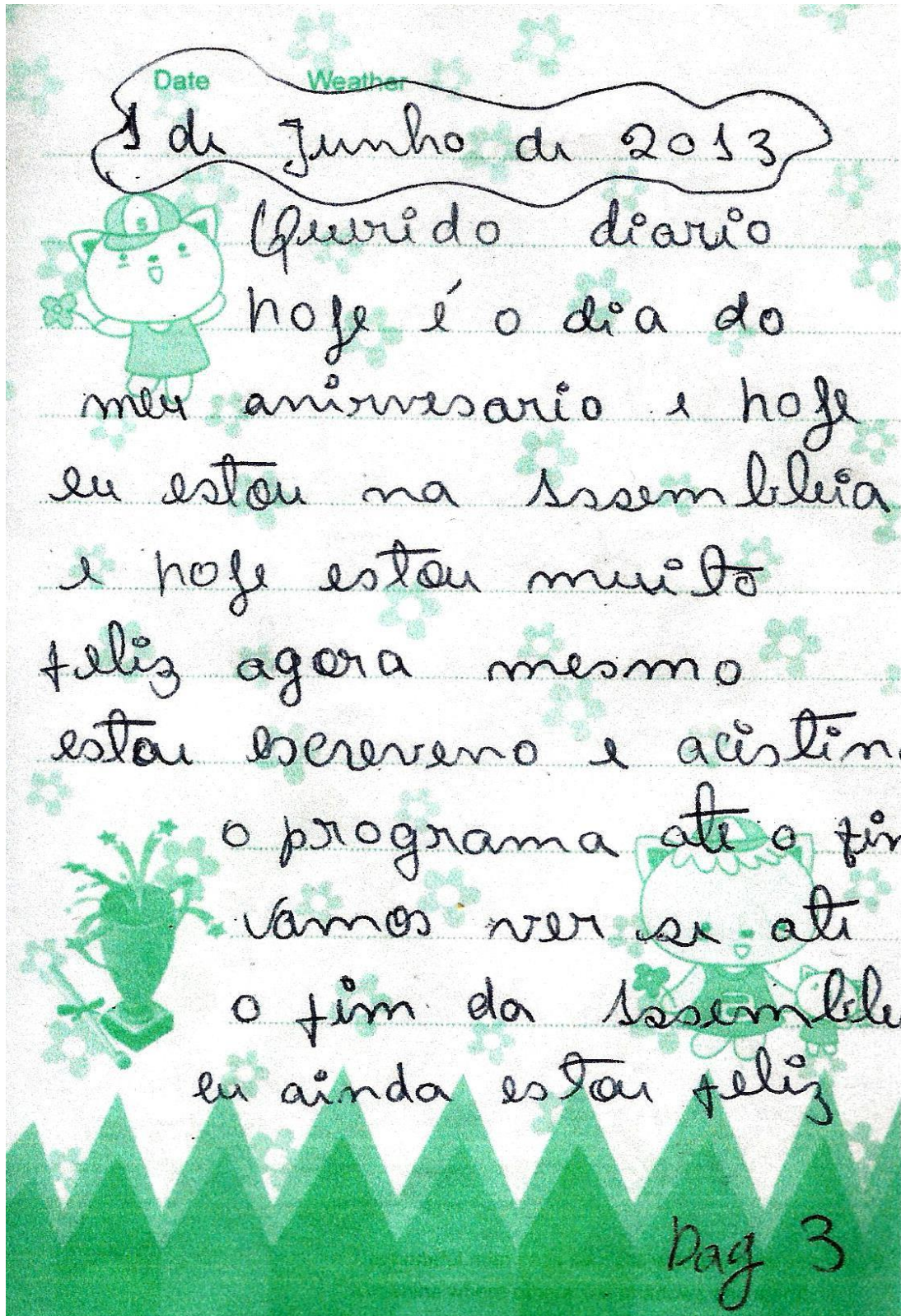


Figura 11: Página do Diário de E.M.  
Foto da autora

No que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, E.M. diz achá-las boas, interessantes, afinal, nessas ocasiões, é possível aprender mais sobre ortografia, substantivo e

adjetivo. Segundo ela, além disso, não há mais nada nas aulas, o que se confirma quando o caderno da aluna é observado. Todos os conteúdos e atividades de Língua Portuguesa registrados giram em torno do ensino de Gramática Tradicional, como pode ser visto nas Figuras 12, 13 e 14:

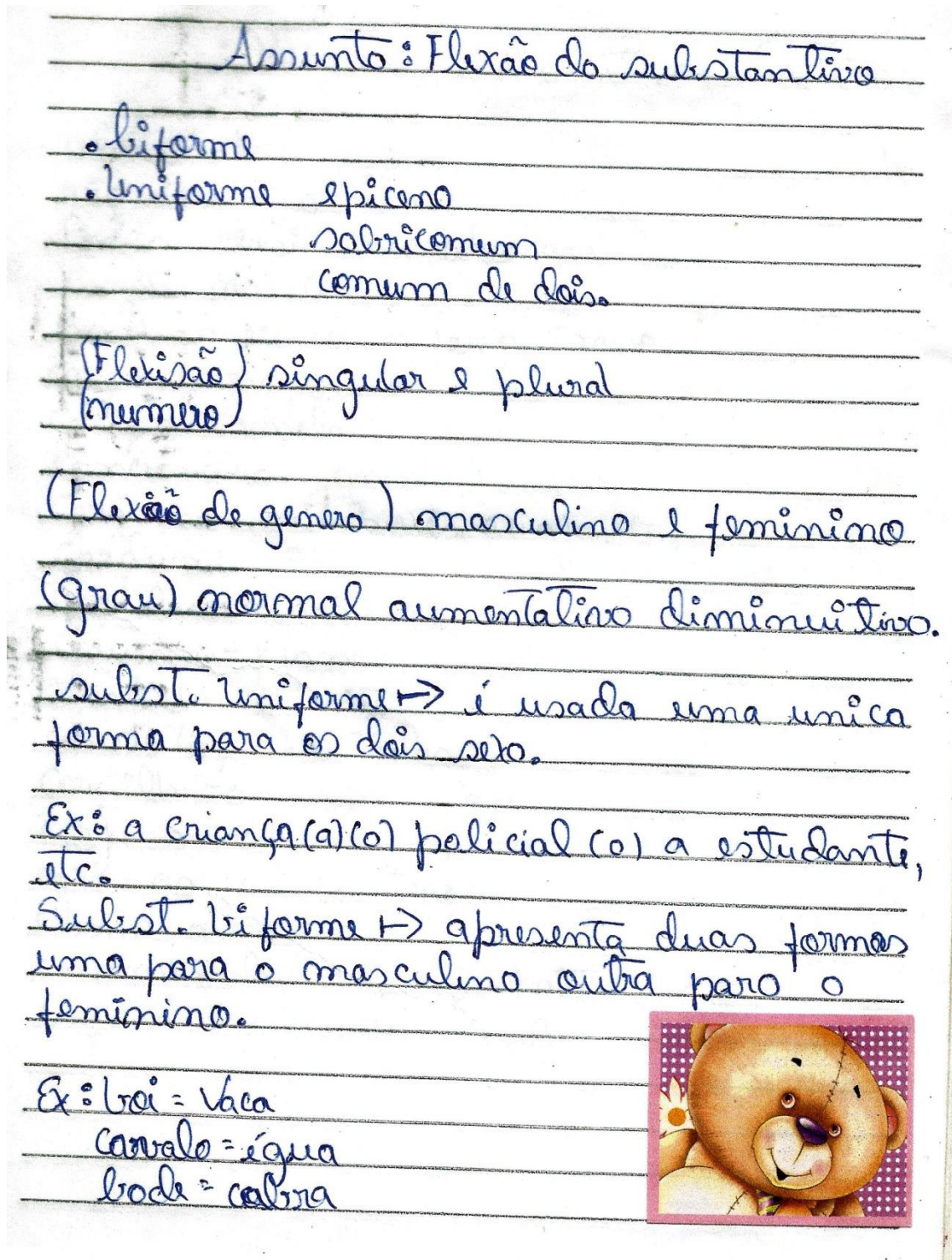


Figura 12: Apontamento no caderno sobre Flexão do Substantivo (E.M.)  
Foto da autora

Atividade sobre substantivos

1º) O que é substantivo? Assinala a alternativa correta:

a- ( ) É uma palavra que indica ação, estado, ou fenômeno da natureza.

b- (x) É uma palavra que modifica o substantivo indicando qualidade.

c- É a palavra que substitui o substantivo ou termo equivalente.

2º) Relacione os substantivos:

a- comum      (d) porta-bó

b- próprio      (c) flor

c- simples      (b) Pedro

d- composto      (a) homem

3º) Escreva o plural das seguintes palavras:



Figura 13: Atividade sobre Substantivos – Parte I (E.M.)  
Foto da autora

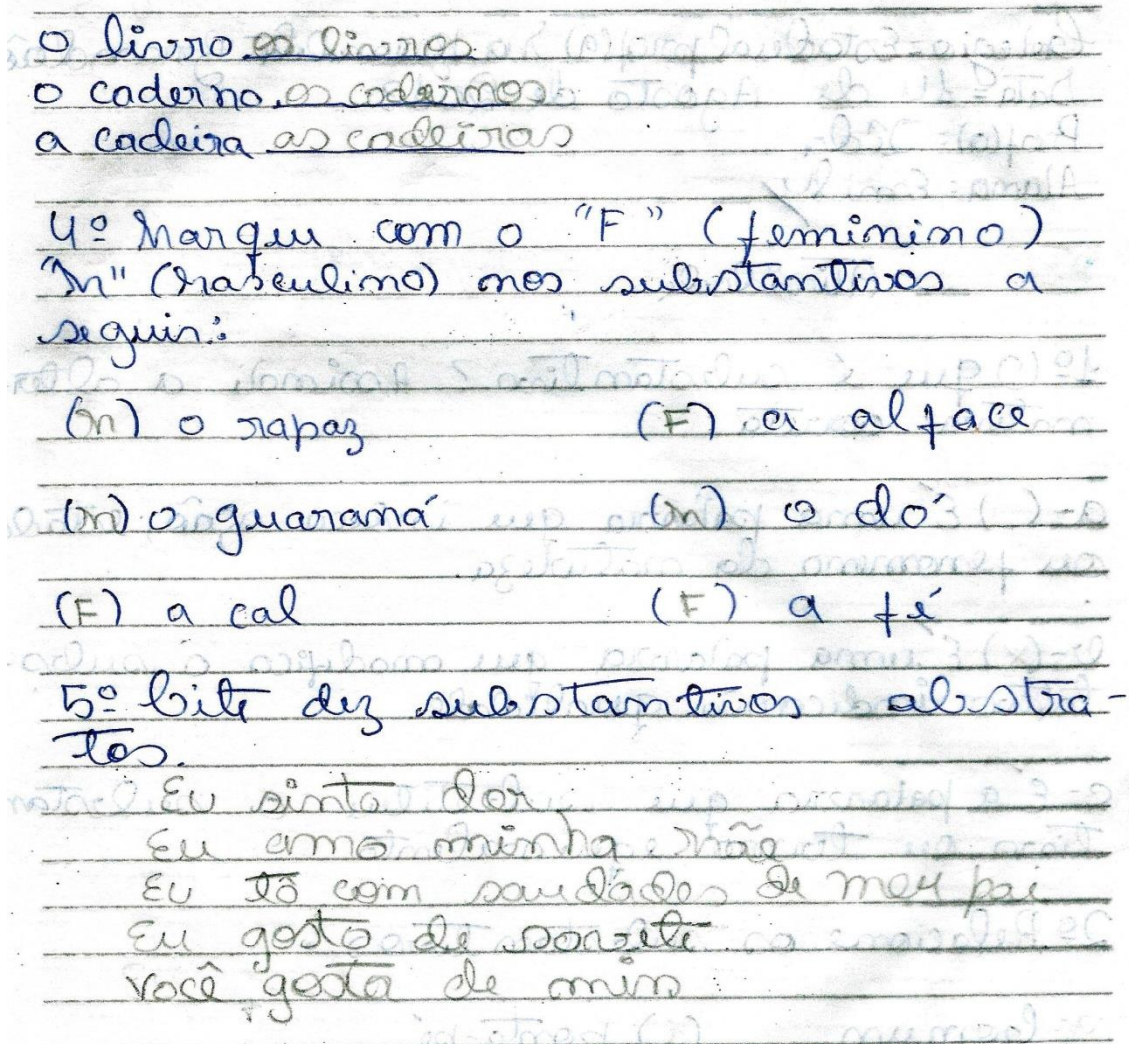


Figura 14: Atividade sobre Substantivos – Parte II(E.M.)  
Foto da autora

Apesar de gostar de Português, ela diz não gostar do assunto substantivo, e preferir mesmo as aulas de Matemática. Quando questionada sobre o que ocorre durante as aulas, E.M. falou sobre o barulho e a bagunça comuns às aulas e que acabam por comprometer a atenção, inclusive daqueles que pretendem prestar atenção. Por não haver livro didático para a maioria dos alunos, a professora pede que os eles se organizem em grupos junto àqueles que o receberam. A rotina seguida nas aulas, de acordo com E.M., é a seguinte: a professora I.Q. anota apontamentos e exercícios referentes a conteúdos gramaticais na lousa, explica esses conteúdos, em seguida dá um tempo para que os alunos copiem, tanto o apontamento, como o exercício no caderno e, depois, resolvam a tarefa. Sobre as atividades de leitura em sala, E.M. as resume em uma frase aparentemente contraditória:

E.M.: Assim... a professora não manda a gente ler, mas a gente trabalha muito com leitura.

Porém, no decorrer da sua fala, torna-se fácil compreender o que ela disse. Na verdade, a professora não pede para que os alunos leiam textos em voz alta e o explorem em conjunto, como parte de um trabalho de leitura e produção textual, ela apenas os copia no quadro, ou pede que os alunos os consultem no livro didático, para responder questões no caderno, geralmente, sobre aspectos gramaticais do texto, como pode ser visto na Figura 15:

Texto: "Cidadzinha cheia de graça"  
 (Cidadzinha) cheia de graça tão (pequeni-  
 ninha) que ali causa dó!  
 Com seus bairros a pé na praça...  
 Sua (igrejinha) de uma torre só

Murros que nemham, murros e asas  
 Não param nunca nem um segundo  
 ...  
 E fica a torre, sobre as velhas casas,  
 Fica esmando como é vasto  
 O mundo!...

Eu que de longe vindo perdi ela,  
 Seu peso fixo (a triste sena!)  
 Ah! Quem me dura ter lá nascido!

Sei toda vida pode morar!  
 Cidadzinha... tão pequena.  
 Que toda cabi em um só lugar"

Atividade

1º Retire do texto as palavras  
 que estão no diminutivo.




Figura 15: Atividade com o texto (E.M.)  
 Foto da autora

Observe-se que, embora, na Figura 15, haja um texto, o foco da atividade continuam sendo as questões gramaticais, nesse caso, as palavras que se encontram no grau diminutivo.

Apesar dos seus relatos contundentes com relação às aulas de Língua Portuguesa, E.M. se considera uma boa aluna na disciplina e diz aprender, mesmo com a bagunça em classe, pois suas médias ficam em torno de 7,0 e 7,5. Mesmo assim, a aluna afirma não ver aplicação alguma para aquilo que aprende nas aulas de Português, vendo muito mais utilidade nas contas que aprende a fazer em Matemática, principalmente, na hora de pagar as contas no banco com a mãe. Além disso, E.M. não consegue perceber relação alguma entre as aulas de Português e as práticas de leitura e escrita que permeiam o seu cotidiano, como as suas anotações no caderninho, por exemplo.

Quando pensa em seu futuro, E.M. afirma querer ser médica ou professora de Educação Física. Quando questionada sobre as razões, ela disse que pensa em ser médica porque gosta de profissões que ajudam a salvar a vida das pessoas, e quanto à Educação Física, ela pensa em exercer porque gosta de correr e de brincar e, hoje, provavelmente considera que deve ser divertido para a professora da disciplina continuar fazendo isso depois de adulta.

#### **4.3 Sujeito R.O.**

O segundo estudante entrevistado da turma de I.Q., ou seja, da 5ªA, foi R.O. Do sexo masculino e com seus 11 anos de idade, R.O. é egresso da Rede Pública de ensino, tendo estudado, anteriormente, na Escola Municipal da Engomadeira. Assim como E.M., R.O. tem idade considerada adequada à série em que se encontra, e nunca perdeu de ano ao longo da sua trajetória estudantil, perfil comum à maior parte dos alunos da turma A. R.O., assim como os demais alunos entrevistados, mora nas proximidades do colégio, mais especificamente, no Conjunto ACM. O seu núcleo familiar se constitui, além dele, de sua mãe, que trabalha como manicure e cuja escolaridade ele não sabe ou omite; de seu pai, que exerce dois ofícios: o de barbeiro e o de reprodutor e vendedor de DVD, e cursou até a 8ª série do Ensino Fundamental (atual 9º Ano); e de seu irmão de nove anos.

Em seus momentos de lazer, R.O. afirma gostar de brincar com uma prima, jogar com seu irmão na quadra de futebol do bairro, ou se entreter com os eletroeletrônicos que possui em casa: a televisão, que segundo ele, é HDTV, ou seja, a família possui TV por assinatura em alta definição; o computador, que possui *Wi-fi*, de modo que ele pode acessar a internet tanto do próprio computador de mesa como do seu *Tablet*, ocasiões que aproveita para interagir com os seus amigos e colegas por meio do *Facebook*, jogar e ouvir músicas, entre as quais ele destacou *Não me compares*, gravada por Alejandro Sanz e Ivete Sangalo; e, ainda, o

*X-Box*, aparelho de jogos descrito por ele como semelhante ao *Playstation 2*, só que mais atual, com um formato diferente e com um controle sem fio.

R.O. mencionou, ainda, gostar de ler notícias para se manter informado acerca do que está ocorrendo no dia a dia. Para tanto, utiliza a internet em casa para acessar sites de notícias e periódicos *on-line*. Esta conduta parece estar relacionada ao fato de que o seu pai costuma fazer o mesmo. Observando o seu exemplo, R.O. percebeu a importância de estar informado na sociedade atual. Além das notícias, ele afirma gostar de ler sobre esportes, sobretudo futebol.

No que se refere às práticas religiosas, R.O. tem um histórico familiar de idas à igreja, mas, no momento, afirma não estar frequentando nenhuma por causa da distância até a sua casa. Quando pequeno, ele disse frequentar, junto a outros quatro primos, uma Igreja Batista, na qual o seu tio era pastor. Nessa época, participava da Escola Bíblica Dominical (EBD), classes em que realizava o estudo da bíblia em pequenos grupos, de acordo com a sua faixa etária. Hoje, embora seja batizado, R.O. vai apenas esporadicamente à igreja com a sua avó, não participa mais das classes, e apenas escuta a pregação feita pelo pastor. Geralmente, as pregações são realizadas após a leitura conjunta de determinados textos bíblicos, mas, quando questionado acerca disso, R.O. negou a realização de qualquer leitura prévia por parte do pastor, ou da congregação, afirmando que o pastor apenas fala, enquanto ele apenas ouve.

Quando perguntado acerca da presença da escrita no seu cotidiano, R.O. afirmou incisivamente que escreve, para, em seguida, acrescentar que o faz apenas na escola ou para realizar os trabalhos que são passados pelos professores para serem feitos em casa. Ao falar mais sobre o assunto, ele deu a entender que, na verdade, não produz os textos de acordo com a temática proposta pelos professores para pesquisa, mas que procura o assunto na Internet, imprime, para depois copiar no caderno, provavelmente porque muitos professores não aceitam tarefas impressas para evitar que o aluno as entregue sem nem ao menos ler. R.O. afirmou não escrever muitas coisas além dos trabalhos escolares, e disse não escrever diário, pois registra as coisas na mente mesmo. Acabou confessando, por fim, fazer algumas anotações em um caderno da mãe sobre as notícias que lê no computador, mas esta parece ter sido muito mais uma resposta induzida pela insistência da pergunta, do que algo real, tanto que o aluno se esquivava da possibilidade de levar o caderno para a escola, afirmando que sua mãe o leva todos os dias para o trabalho. Outra leitura lembrada pelo garoto, já no final da entrevista, foi a de um livro que fala a respeito de Roma, que ele diz ser da autoria de Júlio César. Provavelmente, trata-se de algum livro didático de História ou Enciclopédia que fala a

respeito de Júlio César, imperador romano. Os seus pais, segundo ele, não costumam ler ou escrever em casa, a não ser na já referida circunstância em que o pai lê notícias na internet.

No que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, R.O. admitiu gostar das atividades que são realizadas e justificou a sua opinião dizendo que nessas aulas ele aprende aquilo que será necessário para quando ele se tornar adulto, em sua vida profissional, discurso bastante recorrente na sociedade e reproduzido por vários pais e professores. Porém, quando lhe foi perguntado o quê, de fato, ele aprendia durante essas aulas, sua resposta foi: substantivos, pronomes e adjetivos, o que pode ser verificado nos apontamentos e atividades reproduzidos em seu caderno. A Figura 16 apresenta um apontamento sobre os graus do adjetivo colocado no quadro pela professora I.Q. para que seus alunos copiassem, seguido de um resumo da regra de uso dessa classe gramatical de acordo com a GT:

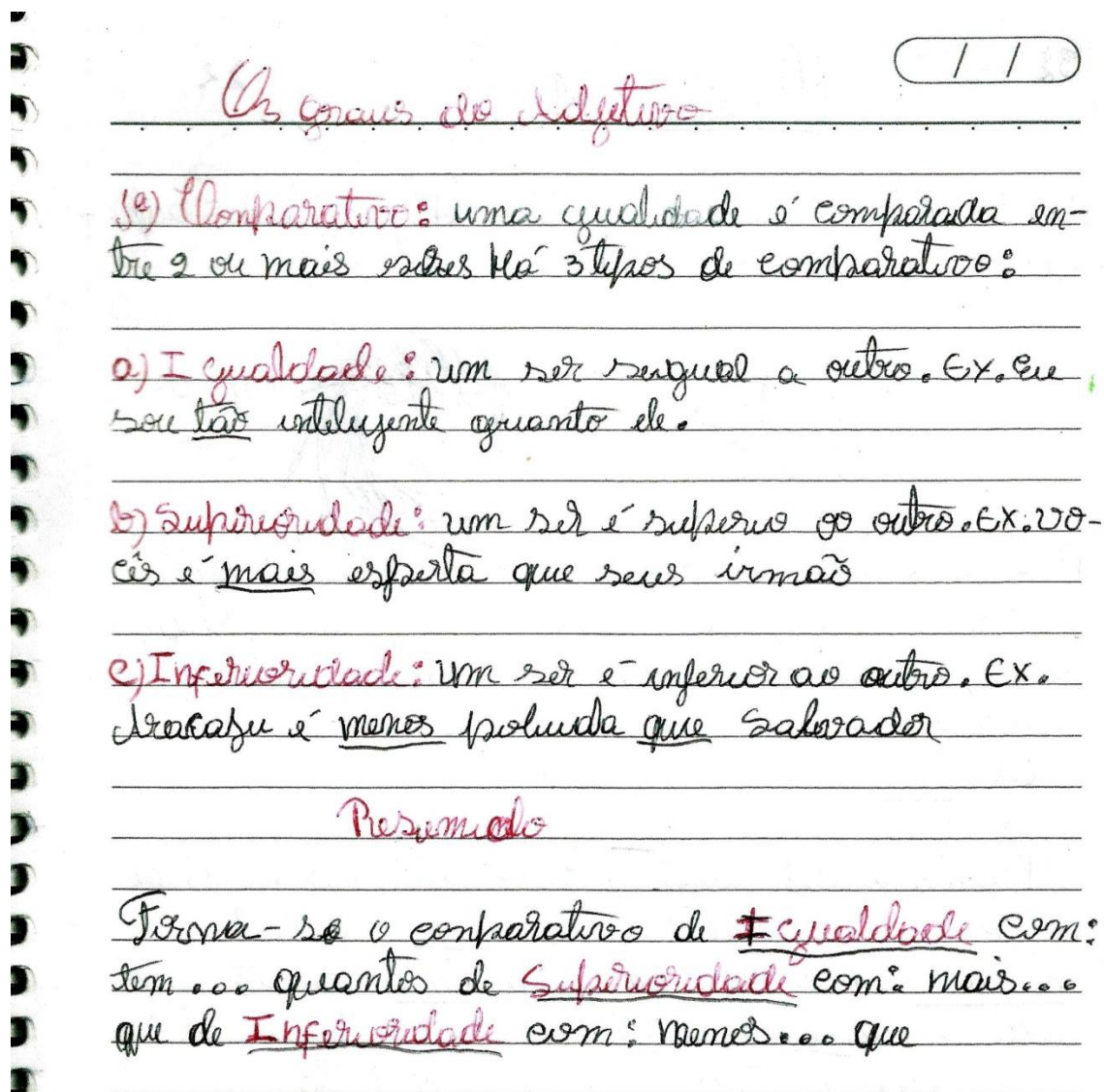


Figura 16: Apontamento sobre graus do adjetivo (R.O.)

Foto da autora

Na sequência, o aluno disse não ver aplicação para esses conteúdos em seu cotidiano, a não ser para ler e escrever coisas. Com base em suas colocações, R.O. deu a entender que acredita que para ler e escrever bem, é necessário ter domínio sobre os referidos conteúdos gramaticais. Perguntou-se, então, se essas atividades de leitura e escrita são realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, e sua resposta foi de que apenas a escrita é utilizada, o que ele explicou: as atividades são feitas em grupo, por conta da carência de livros didáticos. Com base em textos presentes no livro, a professora elabora algumas questões e coloca no quadro para que os alunos copiem e respondam no caderno, sendo que, por vezes, todo o texto é copiado. Tratam-se das atividades de interpretação de texto muito comuns em aulas de Português, como pode ser visto na Figura 17:

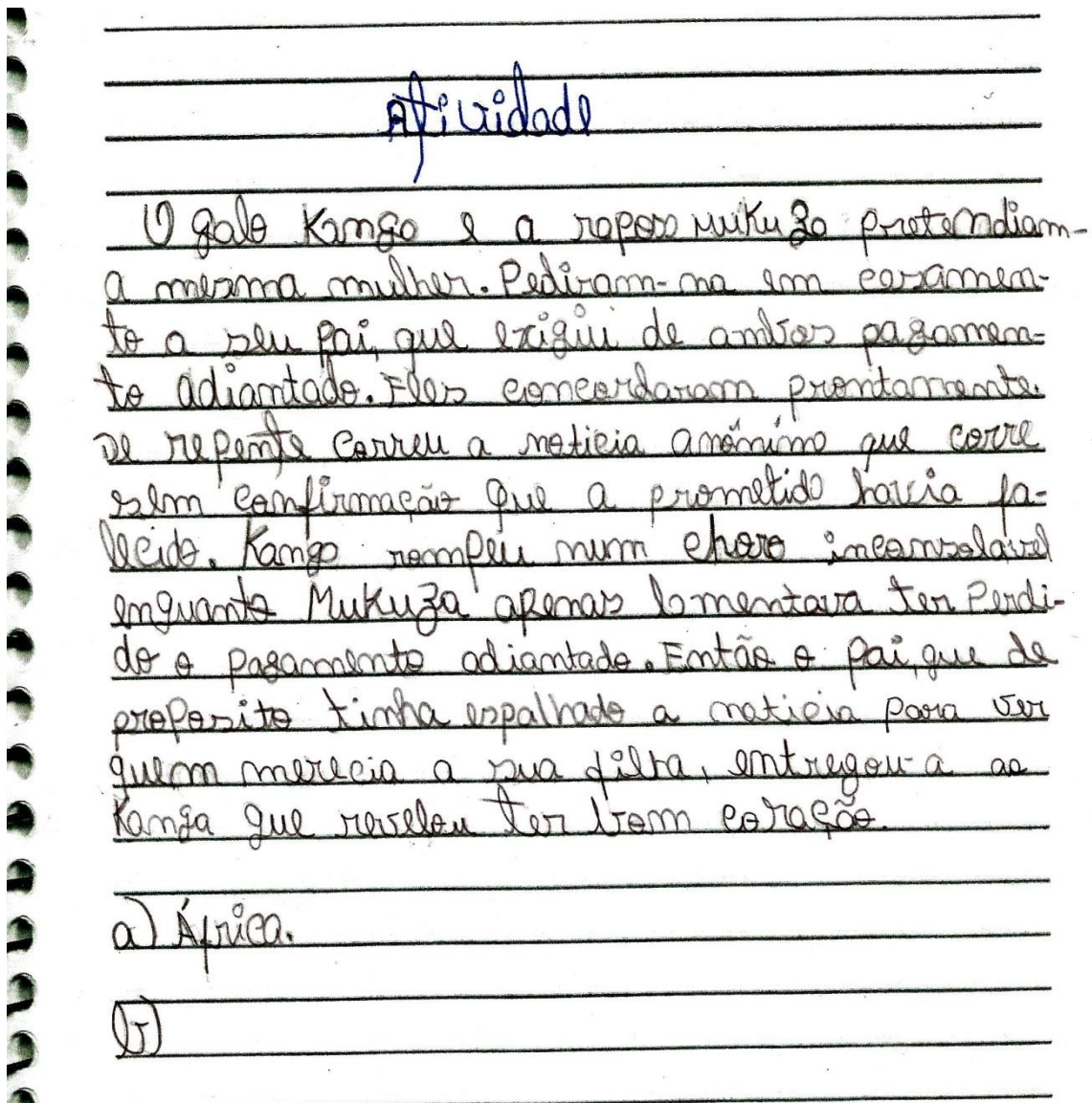


Figura 17: Cópia de texto (R.O.)  
Foto da autora

Na Figura 17, é possível perceber que o texto trata de um mito africano, o que parece ser reflexo da Lei 10.639 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Observe-se que, neste caso, a professora não solicitou que as perguntas fossem copiadas, apenas o texto e as possíveis respostas.

Já na Figura 18, há um apontamento falando acerca dos elementos estruturais do texto, uma espécie de orientação para que os alunos produzam seus textos, mas, na sequência, não há produção alguma, mas sim uma atividade do livro sobre numerais e substantivos:

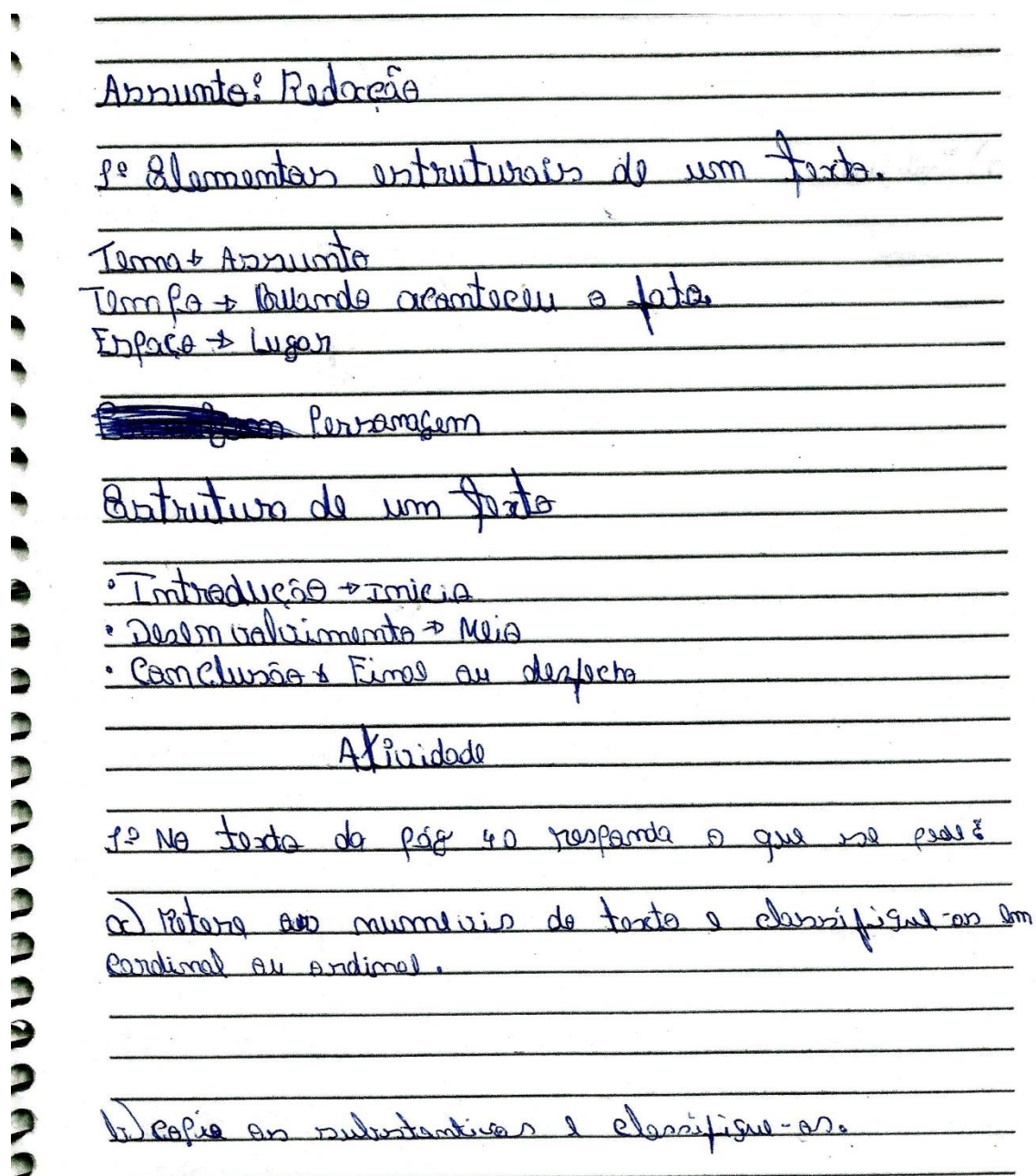


Figura 18: Estratégias de produção de texto e atividade de gramática (R.O.)  
Foto da autora

Um dado importante fornecido por R.O. em um momento informal após a entrevista foi o de que a professora M.E. (também sujeito dessa pesquisa e professora de Língua Portuguesa da 5ª série, turma D), responsável pelo componente curricular transversal, denominado Eixo Temático, em alguns momentos, trabalha, durante as suas aulas, com a interpretação de textos. Um exemplo disso pode ser visto na Figura 19:

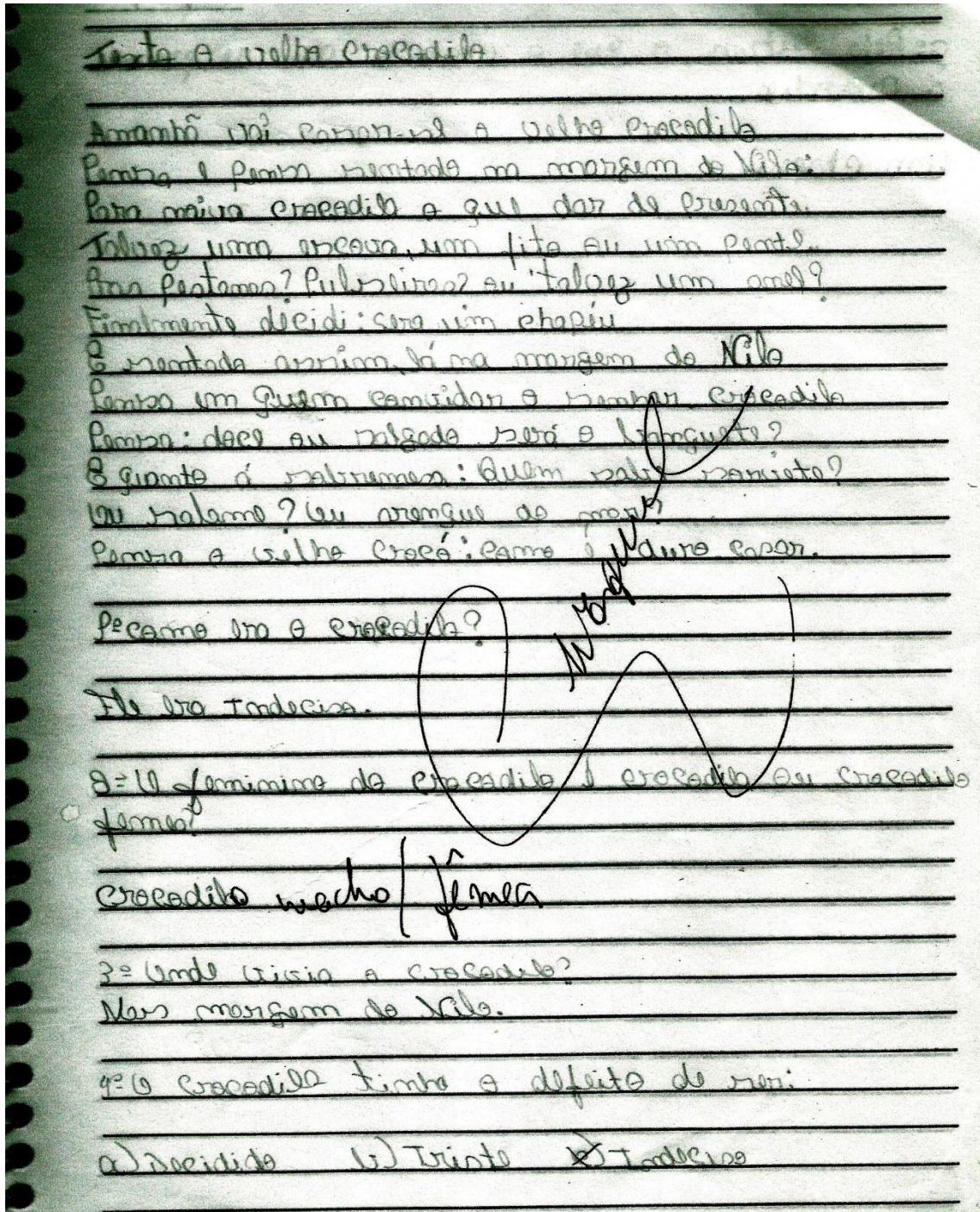


Figura 19: Atividade de interpretação de texto em Eixo (R.O.)  
Foto da autora

R.O. se considera um bom aluno na disciplina de Língua Portuguesa, o que, de acordo com ele, significa que ele tira boas notas e faz as atividades. Um bom aluno em Língua Portuguesa deve, segundo ele, fazer os deveres que a professora passa, acompanhar as aulas e dar respostas às perguntas feitas pela professora. Ele afirmou gostar de todos os conteúdos da matéria e, da mesma maneira, disse que não há nenhuma matéria que ele não goste.

#### **4.4 Sujeito M.E.**

Natural de Salvador, a professora M.E tem 42 anos de idade. Foi aluna da Rede Pública desde os anos iniciais da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Médio. Decidiu seguir carreira na docência e optou por atuar na mesma modalidade de ensino responsável pela maior parte de sua formação. Tendo começado a trabalhar desde os semestres iniciais da universidade, em seu currículo acumula experiências em vários colégios públicos de Salvador, tais como o Evaristo da Veiga, o Ruy Barbosa e o Thales de Azevedo. Embora sua formação seja em Letras Vernáculas com Espanhol, chegou a lecionar Língua Inglesa, durante certo período, na Rede Particular. Atualmente sua carga horária de trabalho é de 40h semanais, divididas igualmente entre o CEPMBB, com turmas do Ensino Fundamental II, entre elas a 5ª Série A, e outro colégio da Rede Estadual, localizado no bairro do São Gonçalo, onde leciona Português e Redação no Ensino Médio.

M.E. reside no bairro do São Gonçalo com duas irmãs: uma veterinária, de 40 anos, e outra professora, de 46 anos. Porém, afirma que não possui afinidade com o bairro onde mora, embora vá regularmente ao São Gonçalo e à Estrada das Barreiras, já que tem passado boa parte da semana, nos últimos três anos, na casa de uma irmã que mora na Barra.

No que tange às suas práticas religiosas, M.E. se considera cristã e afirma ir à Igreja Católica aos sábados e domingos, mas apenas para assistir às celebrações. Ela disse gostar muito de ir ao cinema, de ler e de assistir televisão, mas não especificou nenhum filme, livro ou programa de que goste, pois disse ser muito eclética.

Como ficou pouco à vontade com a situação de entrevista, M.E. tendeu a dar respostas bastante evasivas, tanto com relação a sua vida, como no que se refere à sua prática profissional. Em função disso, as dificuldades que disse enfrentar na docência foram bastante genéricas, sendo comuns à maioria dos professores, independentemente da área em que atuem. Ela diz que os alunos não têm objetivos na vida e têm problemas de várias ordens que acabam tendo que ser administrados na sala de aula.

O planejamento das aulas, segundo M.E., se baseia nos planejamentos trimestrais elaborados conjuntamente pelos professores ao longo da Jornada Pedagógica realizada no início do ano letivo, embora sofra adaptações durante o processo de execução. M.E. entende que os objetivos de lecionar Língua Portuguesa compreendem o ensino de uma maneira correta de falar e escrever, bem como a formação de cidadãos críticos, senso comum recorrente entre os professores. Quando questionada sobre as práticas de multiletramentos durante as aulas, a professora não respondeu de forma satisfatória, apenas apontou as dificuldades de acesso ao laboratório de informática e à sala de vídeo, justificando, assim, a pouca utilização desses recursos por ela.

Ao falar sobre sua prática profissional, M.E. fez referência aos PCN's de Língua Portuguesa, e disse tentar, em suas aulas, fazer uma intercessão entre os conteúdos que são orientados pela Secretaria de Educação para cada série e os conhecimentos que os alunos daquele nível, de fato, dominam. De acordo com ela, a teoria aprendida na universidade e apresentada nos documentos oficiais se distancia bastante da realidade prática vivida pelos professores.

Ainda assim, M.E. afirmou buscar trabalhar com textos que apresentem uma linguagem acessível aos alunos. Nessas ocasiões, procura aqueles que transmitam mensagens e valores que possam auxiliá-los com seus problemas, e aproveita para explicar como funciona a estrutura desse texto e para destacar os aspectos gramaticais relevantes. Nas práticas de leitura de texto que realiza nas turmas de 5ª e 6ª séries, M.E. disse dar preferência ao trabalho com histórias em quadrinhos, por serem aquelas que mais despertam o interesse dos alunos. Esse material diversas vezes é reproduzido em xerox e levado por ela, pois muitos estudantes não possuem livro didático, o que dificulta a realização de atividades neste suporte.

M.E. disse realizar as atividades de leitura em classe basicamente de duas maneiras: na primeira, um aluno é escolhido para fazer toda a leitura em voz alta, enquanto os demais o acompanham silenciosamente em seus livros; na segunda, todos os alunos fazem, individualmente, a leitura silenciosa do texto. Em ambos os casos, após a leitura, a professora dá segmento ao trabalho com atividades de interpretação dos textos lidos. No Ensino Médio, M.E. afirmou fundamentar esse trabalho na leitura de clássicos para o vestibular, embora enfrente muitas dificuldades, principalmente porque essas obras estão muito distantes da realidade vivida pelos alunos. A leitura desses clássicos não é feita na íntegra, mas por meio de fragmentos apresentados no livro didático de acordo com o período literário em que são enquadrados. Dessa maneira, os estudantes não têm a oportunidade de propor uma leitura para o texto, afinal, ela já vem induzida pelo próprio livro didático. No Ensino Fundamental II, as

queixas da professora em relação à dificuldade de compreensão por parte dos alunos quanto aos textos trabalhados se mantiveram, pois embora os gêneros do discurso estudados sejam adequados à série escolar em que os alunos se encontram (fábulas, histórias em quadrinhos, contos), eles se mantêm distantes da sua realidade cotidiana.

Aliada à sua prática em sala de aula, M.E. mencionou a realização dos eventos da escola, cuja proposta é interdisciplinar. Como exemplos ela citou as feiras, como a de Ciências, e os projetos, geralmente baseados em temas transversais e encaminhados pela Secretaria de Educação. Ela disse, ainda, que busca trabalhar, em suas aulas, temas relacionados a outras disciplinas, como os nomes de bairros da cidade de Salvador, ao falar sobre substantivos, e as temáticas de higiene e de assuntos relacionados à adolescência, nas atividades de leitura e compreensão de texto.

Sobre o desempenho dos alunos nas atividades e avaliações realizadas, M.E. ressaltou que eles não sabem ler e escrevem muito mal. Na leitura em voz alta, apontou a falta de fluência e a dificuldade em empregar a entonação adequada à pontuação do texto. Na produção escrita, salientou os erros ortográficos e a caligrafia de difícil compreensão. Segundo ela, os alunos apresentam muito mais dificuldade nas atividades de leitura e compreensão de texto do que nas de gramática.

Ao analisar o desempenho dos estudantes na disciplina que leciona, M.E. apontou as possíveis causas para o baixo rendimento. Primeiramente, ela destacou a falta de autoestima dos alunos, mas acredita não poder fazer nada a respeito disso, ou seja, ela não se vê capaz de solucionar algo que provém da realidade externa desses indivíduos. Em seguida, falou sobre o descaso deles para com as atividades desenvolvidas na escola, sua falta de interesse e participação. M.E. disse, ainda, que os alunos da 5ª série, particularmente, não têm preparo psicológico para participar das atividades realizadas em conjunto, o que também contribui para restringir o seu acesso ao laboratório de informática e à sala de vídeo, por exemplo. Muitos, tanto da Rede Pública, como da Particular, não sabem o motivo pelo qual estão na escola, só querem saber das notas, e projetam o seu futuro como bandidos e traficantes. A estrutura física da escola também foi apontada como elemento que dificulta algumas práticas, pois para ir ao laboratório de informática e à biblioteca, por exemplo, é necessário se deslocar, pela rua, para um prédio anexo, e para reproduzir os textos, geralmente, é preciso fazê-lo por conta própria, pois a máquina de xerox do colégio nem sempre funciona. Por fim, M.E. responsabilizou a família, mais até do que os próprios alunos, pelo seu fraco desempenho escolar, pois, segundo ela, a participação desta no cotidiano escolar é baixa ou, às vezes, inexistente, havendo, também, os problemas de ordem pessoal, como embriaguez, falta de

planejamento familiar e separação dos pais, que afetam o cotidiano dos estudantes e provocam uma carência afetiva que, dificilmente, a escola terá como suprir.

#### 4.5 Sujeito S.R.

S.R. é uma estudante da 5ª série, turma D e, portanto, aluna da professora M.E. Ela tem 14 anos, é egressa da Rede Pública de ensino, já tendo repetido de ano em séries anteriores. Moradora da Vila, nas proximidades do colégio, S.R. reside com o pai, que é trabalhador da construção civil, a mãe, que é doméstica, e a irmã de 12 anos. Existem ainda três outros irmãos, uma de 25 anos, que mora com o filho, um irmão de 18 e uma irmã de 23, com os quais ela mantém contato, embora nenhum deles more na mesma residência que ela.

Nos momentos de lazer, S.R. gosta de sair com o seu namorado, comer um acarajé, passear na praça e voltar para casa. Esse namorado está com 19 anos, cursa o 2º Ano do Ensino Médio e trabalha com computadores em uma firma da tia. S.R. disse não gostar de assistir televisão e nem de ir ao cinema. No entanto, acessa regularmente o *Facebook*, pela Internet, onde costuma conversar com amigos e amigas.

S.R. disse não ser adepta de nenhuma religião, mas afirmou ter frequentado, por um tempo, o grupo de jovens da Igreja Universal do Reino de Deus com a irmã e as amigas. Enquanto estava lá, permanecia sentada, apenas ouvindo os outros cantarem. Ela disse ter parado de frequentar a igreja porque não gostava, e também porque não obtinha a aprovação do namorado.

Embora não exerça nenhuma atividade remunerada, S.R., esporadicamente, faz as unhas de suas amigas.

As práticas de leitura e escrita permeiam, também, o cotidiano de S.R., assumindo aspectos pertinentes à sua faixa etária e gênero. Ela afirmou gostar de ler revistas que, às vezes, ela compra em uma banca lá mesmo no bairro Tancredo Neves. Quando questionada sobre o conteúdo dessas revistas, ela disse serem coisas de adolescente mesmo, como aquelas que falam sobre signos e horóscopo, que ela diz serem as suas preferidas, e também as que falam sobre a novela *Rebelde*, transmitida pela emissora SBT, e sobre os seus atores. Ela afirma não possuir livros em casa, a não ser um de natureza religiosa, que ela não soube dizer se era escrito por um pastor ou um padre. S.R. disse, ainda, trocar mensagens de texto (SMS) com o namorado pelo celular, tanto românticas como outras para “discutir a relação”, mas negou fazê-lo pelo *Facebook*. Espontaneamente, revelou gostar de escrever, em seu caderno da escola, poesias:

S.R.: [...] E também eu gosto de escrever coisa assim no caderno. Poesia, essas coisas assim.

Esses textos não são de sua autoria, e sim copiados do caderno da prima de 17 anos, como pode ser visto nas Figuras 20 e 21:

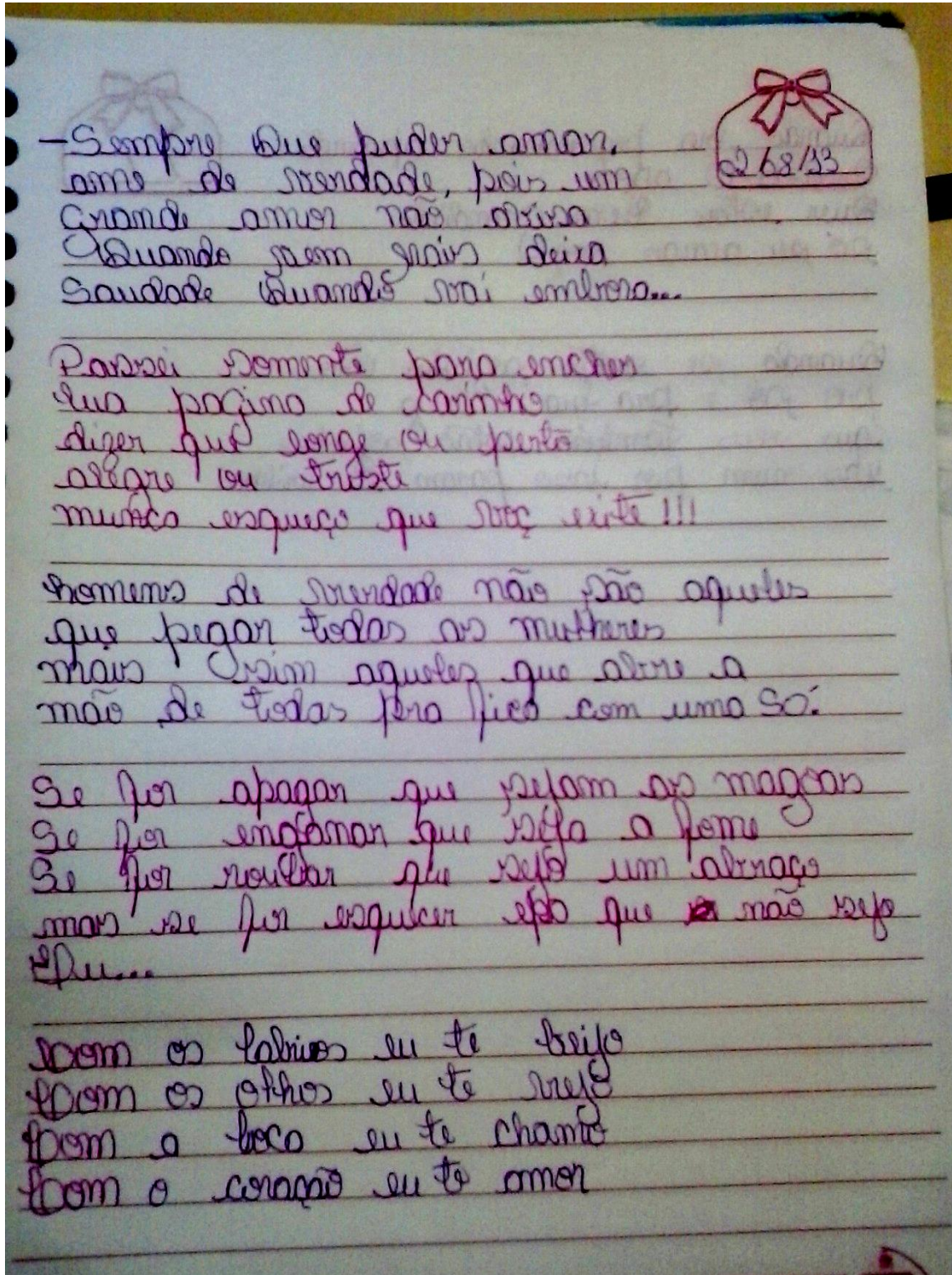


Figura 20: Poemas de amor no caderno escolar (S.R.)  
Foto da autora

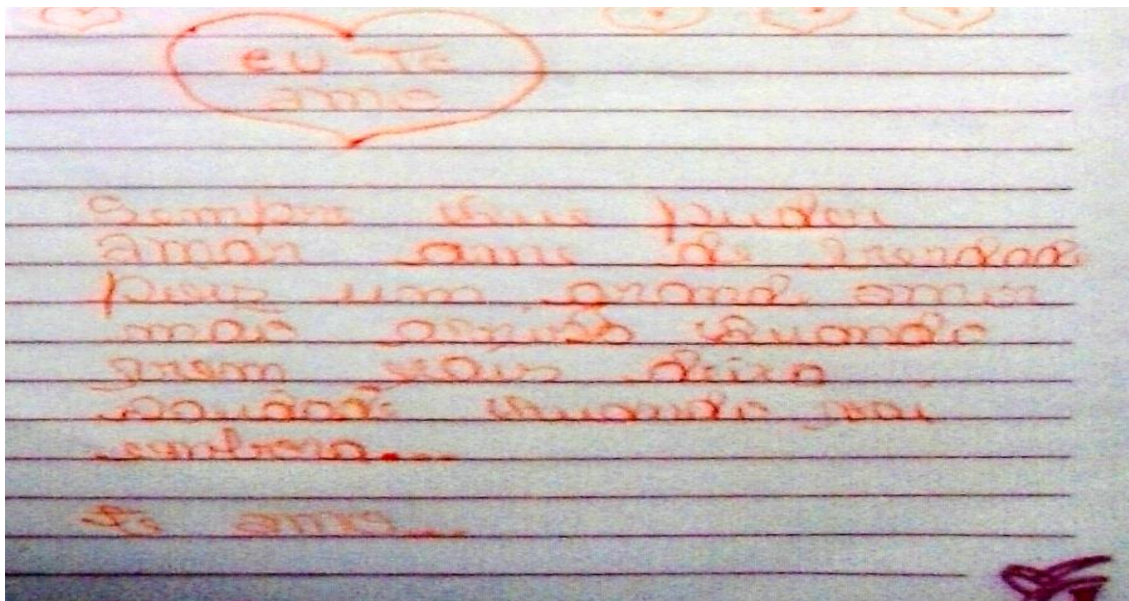


Figura 21: Declarações de amor no caderno escolar (S.R.)  
Foto da autora

Ela deixa bem claro que, embora goste de copiar as poesias, não gosta de fazer dever, e aí começam as suas críticas ao ensino de Língua Portuguesa.

S.R. diz não gostar das aulas de Português, assim como não gosta de Geografia, mas afirma gostar das outras matérias, principalmente de Matemática. Ela apresenta algumas justificativas para a sua insatisfação com a disciplina. Primeiramente, ela diz não gostar da professora, que considera chata, entre outros fatores, porque ela não gosta de escrever muito no caderno e a professora enche o quadro de coisas para copiar:

**Pesq.:** [...] com relação às aulas de Português aqui na escola, como é que funcionam? O quê que a professora faz?

**S.R.:** Rapaz... eu nem sei muito, porque eu nem gosto da aula de Português. [...]

**Pesq.:** Mas você tava me falando que não gosta das aulas de Português. Por quê?

**S.R.:** Porque ela [a professora M.E.] é chata. E ela... Eu não gosto de escrever muita coisa e ela enche muito o quadro.

Mas não foi sempre assim. Este é o seu primeiro ano na escola, pois, desde pequena, ela estudou na Escola Anfrísia Santiago, localizado na Curva da Morte, também na Estrada das Barreiras. Durante o período em que estudou lá, ela diz ter gostado das aulas de Português, pois as professoras pediam para que os alunos escrevessem textos, cartas para os amigos, e S.R. gostava disso. Para S.R., com a professora M.E. é diferente, pois esta passa atividades de interpretação de texto e os alunos têm que buscar alguém na sala que tenha o livro para realizar a atividade de maneira conjunta, pois nem todos o receberam.

S.R. se considera uma má aluna em Língua Portuguesa, e, para tanto, leva em consideração o critério nota. Ela afirma ter tirado 0,2 em um teste. Sobre os testes da matéria, ela só soube dizer que são de acordo com “uns textos lá que a professora coloca”.

#### **4.6 Sujeito L.S.**

O segundo estudante escolhido para representar a 5ª D, sendo, portanto, aluno de M.E., foi L.S. Do sexo masculino, com 13 anos de idade, L.S. é egresso da Rede Pública de ensino e, assim como S.R., já repetiu de ano quando estava na 1ª série, atual 2º Ano do Fundamental I. Sua família é constituída por dois núcleos, ambos centrais em sua vida e em sua rotina: atualmente ele reside com a sua avó, na Estrada das Barreiras, mas, por muito tempo, residiu com a mãe no bairro Tancredo Neves e, ainda hoje, transita entre as duas residências. Essa circunstância é devida ao envolvimento de seu irmão mais velho com o crime, o que levou a sua mãe a levá-lo para a casa da avó por precaução, tendo em vista as frequentes visitas realizadas pela polícia à sua própria casa. Isso, porém, não fez a mãe de L.S. se ausentar da vida do filho. Durante o período de realização da pesquisa, a vice-direção do turno vespertino informou sobre a ida da mãe de L.S. ao colégio, em um dia letivo comum, para acompanhar o desempenho estudantil do filho.

A mãe de L.S. completou o Ensino Médio e exerce a função de babá, e sua avó é vendedora de salgados. Ele possui oito irmãos, embora não conviva com todos. Seu pai, ausente, é eletricitista. L.S., porém, mantém contato frequente com seus tios que, embora não morem com ele, exercem grande influência em suas atividades cotidianas. Esses tios têm uma loja de telemensagens e trabalham filmando e editando vídeos de festas de aniversário e casamento. Um deles está, segundo L.S., no segundo ano do Ensino Superior na Faculdade Estácio de Sá, mas ele não soube dizer qual curso ele está fazendo.

A primeira influência que esse tio exerce na vida de L.S. é que o garoto, com seus 13 anos, trabalha, juntamente com a irmã, na loja dos tios e recebe de 50 a 100 reais para tomar conta do recinto. O tio prometeu ensiná-lo a elaborar as mensagens, mas até então não parou para fazê-lo, por encontrar-se ocupado demais com as demandas externas da loja. L.S. disse não lembrá-lo dessa promessa, afinal, ele não pretende trabalhar com isso, já que o seu desejo é trabalhar como eletricitista, assim como o pai. Além de fiscalizar a loja, L.S. também ajuda a sua avó com a venda de salgados, e afirmou saber fritar os pastéis e as coxinhas apenas. Pela ajuda, sua avó lhe dá de 10 a 20 reais, quando possível.

Em seu tempo livre, L.S. costuma comer e assistir a filmes na televisão, geralmente, filmes de terror e ação que o tio assiste quando está na casa da avó, ou desenhos animados. L.S. também participou, antes de ir morar com a sua avó, do Projeto Ceifar, uma associação beneficente que atua, dentre outros lugares, no bairro Tancredo Neves, cujo objetivo é realizar atividades educativas e de lazer diversas, a fim de reintegrar socialmente uma parcela da população infanto-juvenil com iminência para a vida do crime e das drogas. Do trabalho realizado pelo Ceifar, L.S. destacou as aulas de Capoeira, mas disse haver também aulas de Português, Matemática e Natação, das quais ele participava e também gostava. Algo que L.S. também gostava bastante era o fato de serem oferecidas refeições. Infelizmente, após ter se mudado para a casa da avó, ele não pode permanecer no projeto por causa da distância.

Um grande *hobby* de L.S. é desenhar. Ele não apenas gosta, como o faz regularmente e apresentou suas produções, feitas no próprio caderno da escola, ou em folhas de papel ofício que carrega consigo todo o tempo, em sua mochila, como pode ser visto nas Figuras 22 e 23:

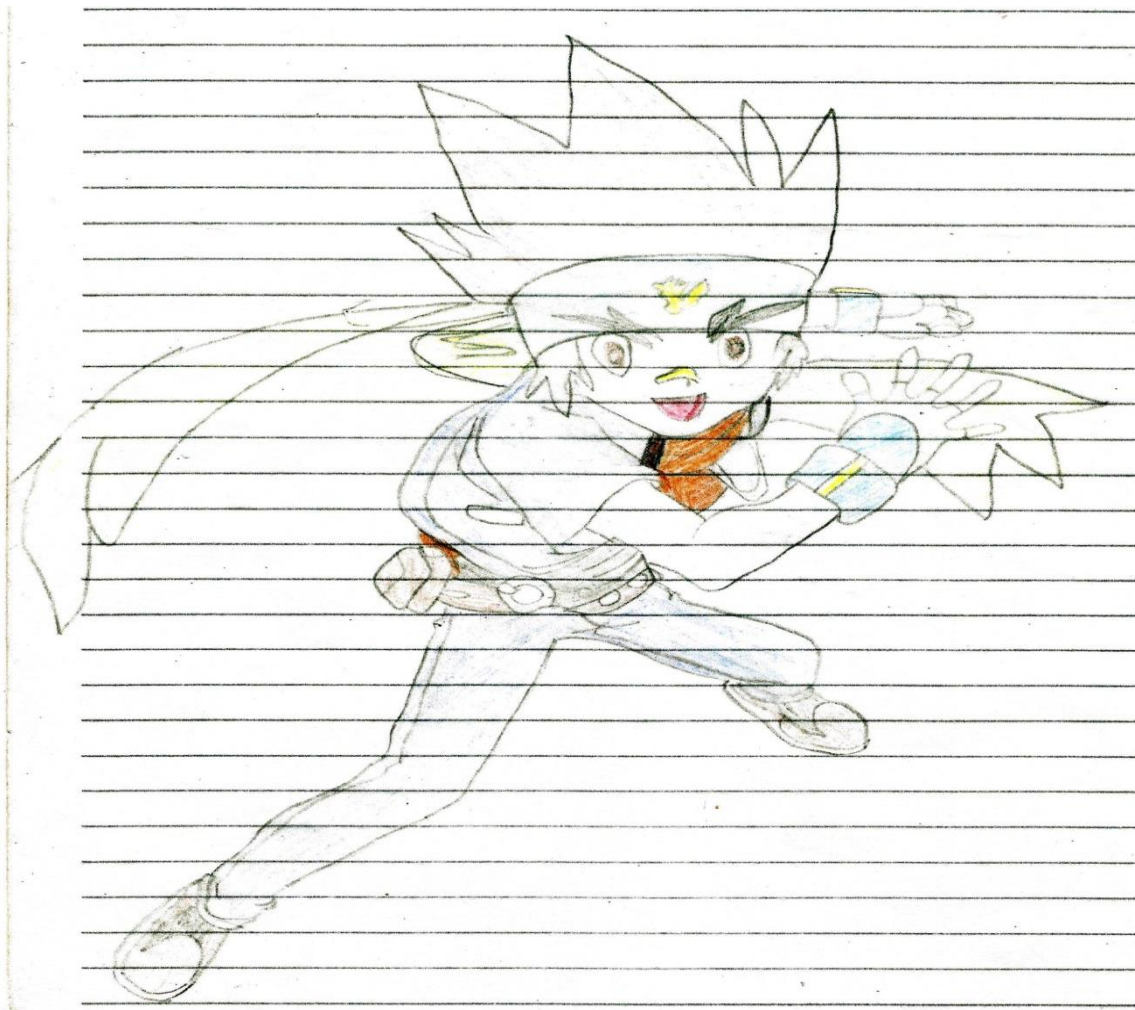


Figura 22: Anime desenhado no caderno (L.S.)  
Foto da autora



Figura 23: Palhaço desenhado em papel ofício (L.S.)  
Foto da autora

Por vezes, esses desenhos feitos por L.S. vêm acompanhados por palavras ou frases e representam ele mesmo, o tio e o irmão, que, inclusive, é pichador, como ocorre na Figura 24:

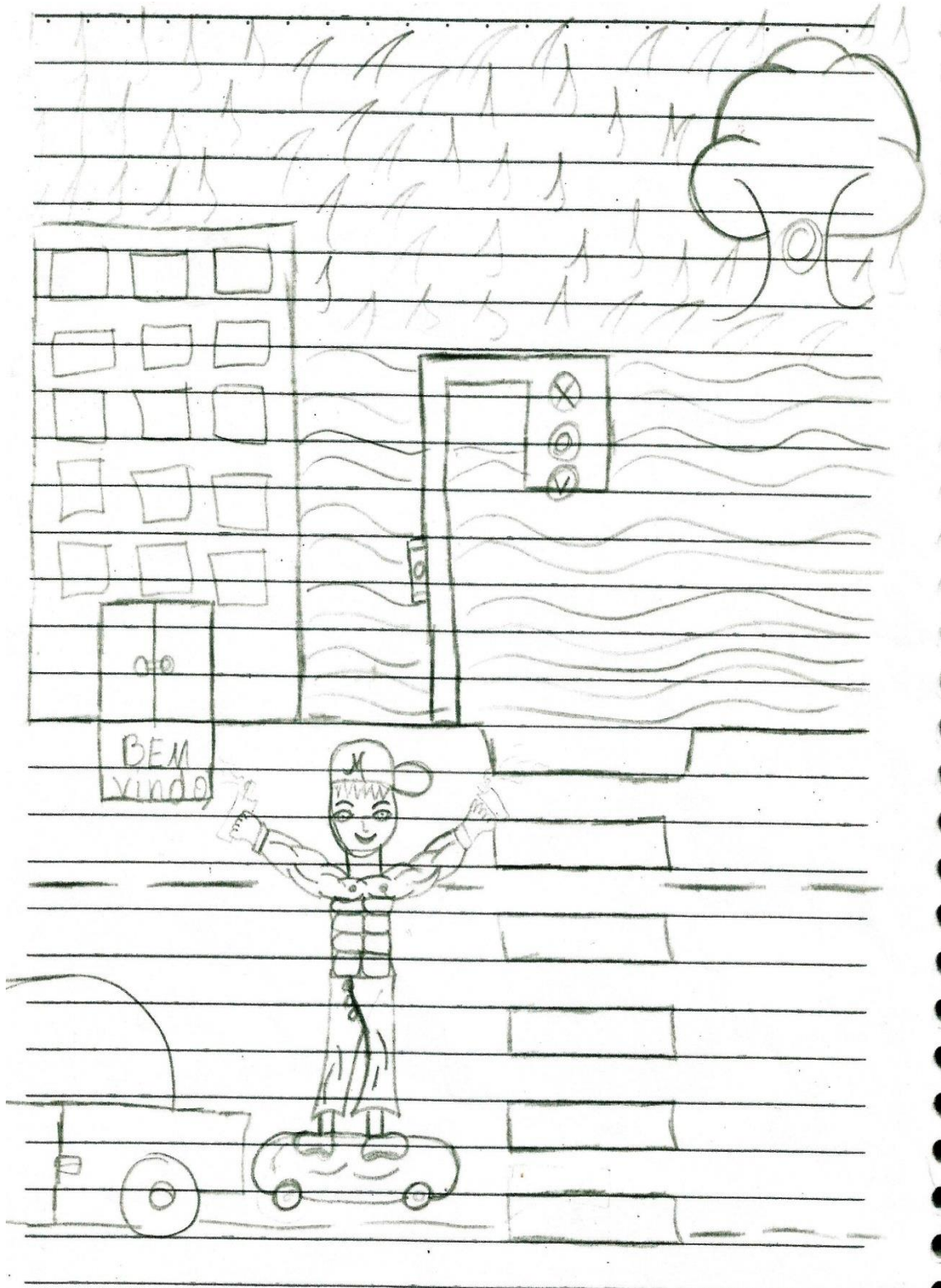


Figura 24: Desenho de um garoto pichador no caderno (L.S.)  
Foto da autora

Ao mostrar os seus desenhos no caderno da escola, L.S. acabou mostrando, sem querer, algo que havia escrito para a sua namorada, o que pode ser visto na Figura 25:



Figura 25: Declaração de amor no caderno (L.S.)  
Foto da autora

A garota também é aluna do CEPMBB, mas L.S. afirma não ter mostrado essa declaração, feita de maneira tão espontânea, para a menina. Admitiu, porém, receber, vez ou outra, cartinhas de sua namorada, às quais ele afirmou responder. Embora tenha havido insistência para termos acesso a essas cartas, L.S. não as divulgou. Ele disse não carregá-las consigo na mochila e tê-las deixado na casa de sua mãe, o que dificultaria o acesso. Contrariamente ao que se podia esperar, L.S. afirmou que, nem ele, nem a namorada, gostam de escrever. Ele disse gostar mesmo é de desenhar. Quando se questionou se ele conseguia perceber alguma relação entre os bilhetes e cartas que recebia e escrevia e as aulas de Língua Portuguesa, a resposta de L.S. foi negativa.

É importante salientar, aqui, uma grande dificuldade pessoal enfrentada por L.S. e que, sem dúvidas, afeta a relação que ele estabelece com a leitura e com a escrita e que, inevitavelmente, interfere no seu desempenho escolar. Ele não enxerga bem nem de perto, nem de longe. Não soube dizer na linguagem médica qual é o seu problema, mas ressaltou a dificuldade de ler, por exemplo, o que a professora escreve no quadro. Da primeira vez em que estivemos com L.S., ele não utilizava óculos, o que agravava ainda mais a situação. Da última vez, ele disse já ter procurado um especialista e já estava utilizando lentes de contato. Além disso, disse ter adquirido um celular que lê em voz alta, programado para cegos, pois, mesmo com óculos, a visão de L.S. permanece comprometida. Dessa maneira, ele consegue ler, mas com bastante dificuldade, tendo que buscar a distância ideal entre os olhos e o texto para poder enxergar. Contudo, é importante destacar que o colégio e, especialmente a professora M.E., não tomaram conhecimento dessa situação especial enfrentada pelo aluno.

Apesar da limitação física, L.S. mantém uma relação constante com a leitura em seu cotidiano, e as práticas religiosas que realiza com sua avó contribuem muito para que isso ocorra. L.S. e a avó frequentam juntos uma Igreja que, embora ele não saiba especificar a denominação, diz que é evangélica. Com base em um dado fornecido pelo próprio aluno, de forma espontânea, suspeita-se, no entanto, tratar-se de uma Igreja Adventista. Tal suspeita advém do fato de que, em uma das visitas feitas ao colégio, sem aviso prévio, L.S. retirou da mochila um livro que carregava consigo: *A grande esperança*, de Ellen G. White, Figura 26:

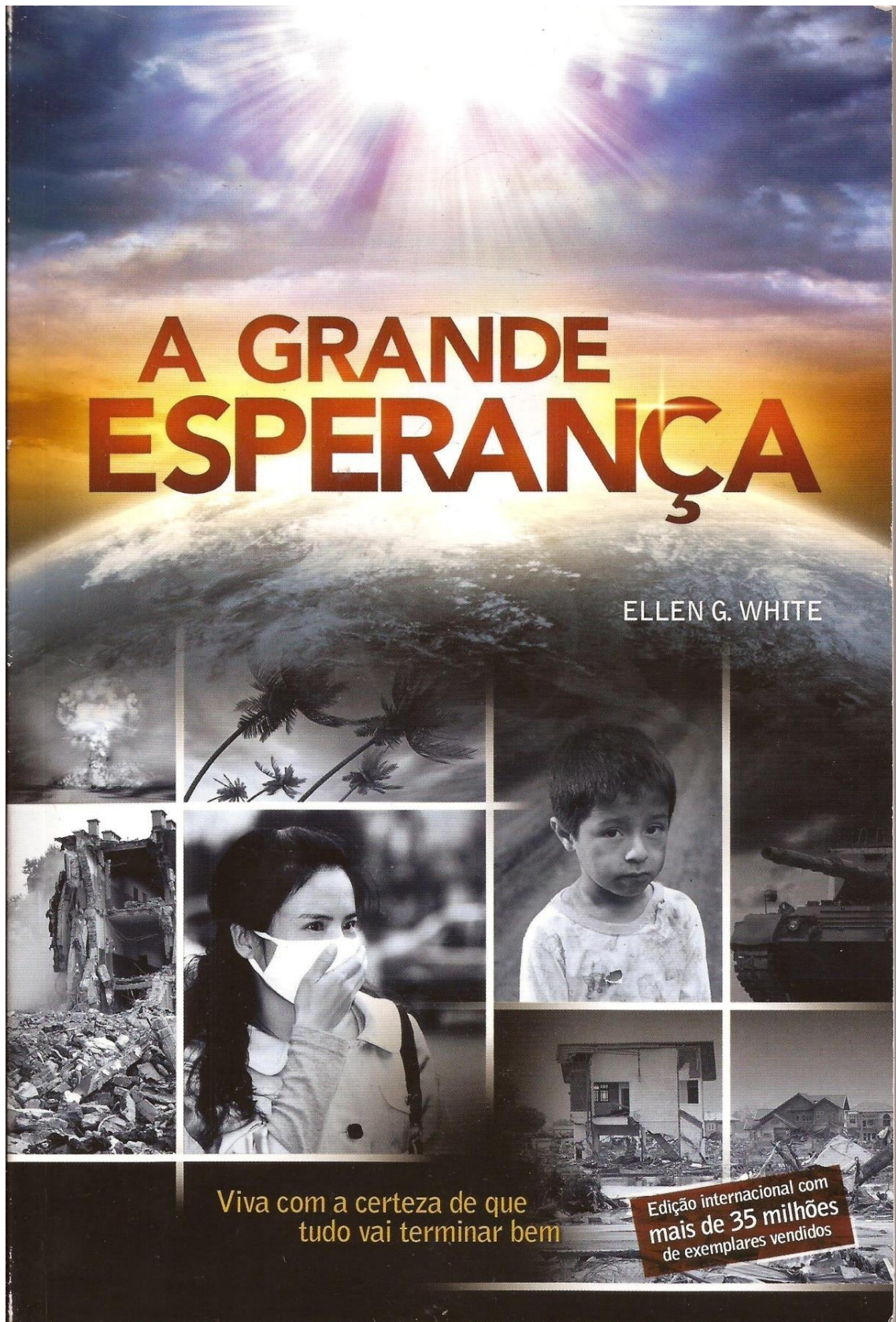


Figura 26: Capa do livro *A Grande Esperança* de Ellen G. White (L.S.)  
Foto da autora

A autora deste livro é considerada, pelos adventistas, como uma profetiza; no entanto, outras denominações não a reconhecem dessa maneira, de modo que dificilmente recomendariam ou distribuiriam um livro de sua autoria para leitura e estudo. De forma bem resumida, pode-se dizer que o livro fala acerca das dificuldades enfrentadas neste mundo e da certeza, cultivada por aqueles que acreditam, de que há uma vida eterna, totalmente diferente daquela que se vivencia hoje, esperando por aqueles que, tendo fé, a cultivarem até o final de suas vidas, guardando os princípios bíblicos, conforme pode ser visto na sinopse contida na contracapa do livro, Figura 27:

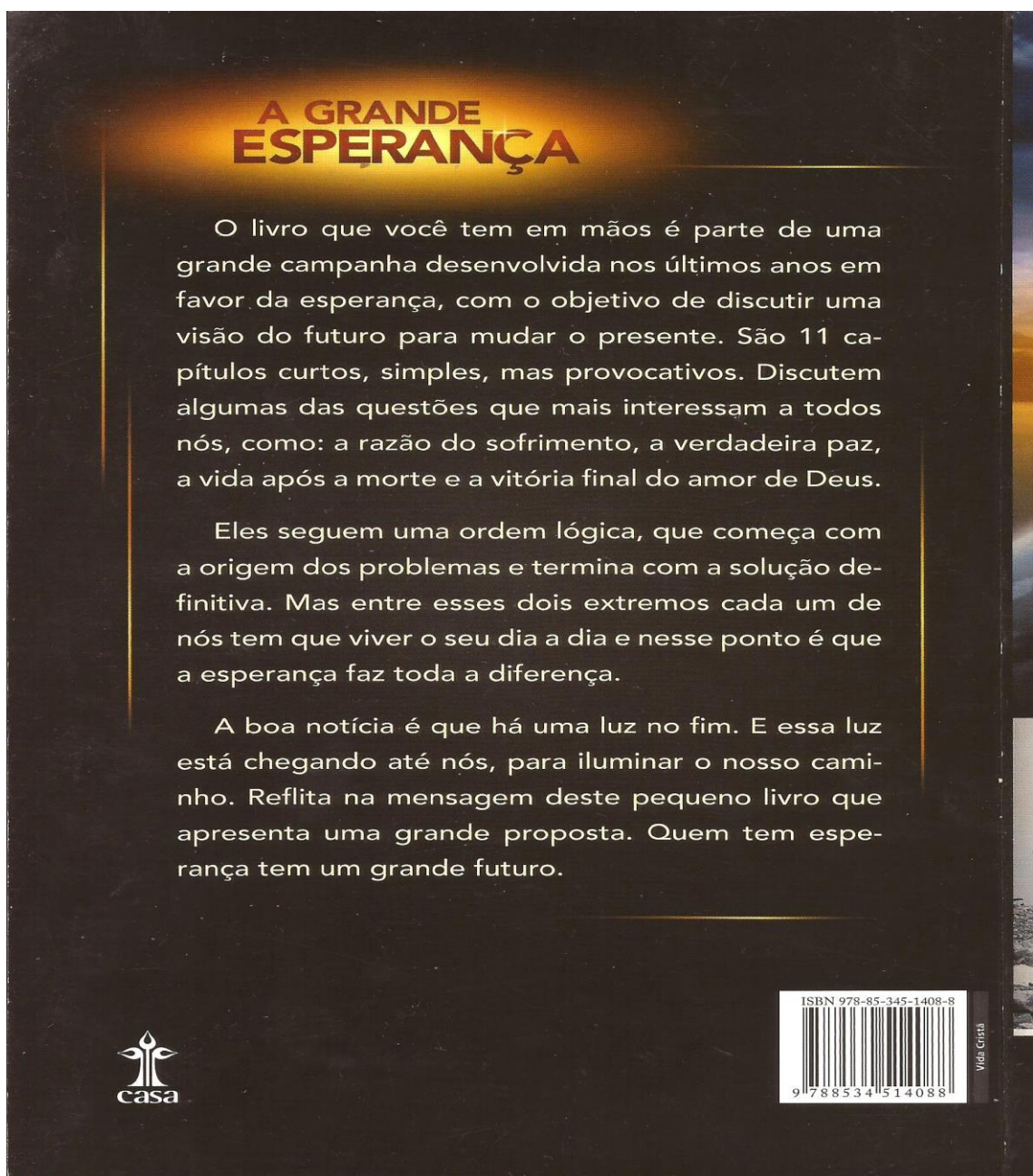


Figura 27: Contracapa do livro *A Grande Esperança* (L.S.)  
Foto da autora

Alguns desses princípios são explanados no breve livreto de onze curtos capítulos, mas de forma totalmente orientada para as crenças e doutrinas da religião Adventista. Um panorama geral da abordagem feita pode ser visto no Sumário da obra, Figura 28:

The image shows a page from a book with the title 'Sumário' at the top right. Below the title, the main title of the book 'A vitória da esperança' is visible in a lighter font. The table of contents lists 11 chapters with their respective page numbers.

A vitória da esperança .....	7
<b>1</b> Por que existe o sofrimento? .....	10
<b>2</b> A paz verdadeira .....	18
<b>3</b> Vida para sempre .....	28
<b>4</b> Falsa esperança .....	38
<b>5</b> Seduções perigosas .....	45
<b>6</b> Nossa única segurança .....	53
<b>7</b> Em defesa da verdade .....	58
<b>8</b> O destino do mundo .....	64
<b>9</b> Esperança real .....	74
<b>10</b> O grande resgate .....	85
<b>11</b> A vitória do amor .....	96

Figura 28: Sumário do livro *A Grande Esperança* (L.S.)  
Foto da autora

Independentemente da denominação, o fato é que avó de L.S. lê a bíblia em casa e leva o neto consigo para as reuniões da Igreja há cerca de cinco anos. L.S. diz que, nessas ocasiões, as pessoas fazem leituras conjuntas dos textos bíblicos e também cantam, mas ele

não canta, porque tem vergonha. Sua tia, que também vai com eles aos cultos, acessa o texto para leitura pelo *Smartphone*, e como L.S. tem problema de visão, a tia lê os textos para ele em voz alta.

Além das leituras realizadas no cenário religioso, L.S. menciona, ainda, as leituras em voz alta que faz em casa, a pedido da sua prima de quatro anos. Para ela, L.S. lê histórias em quadrinho da Turma da Mônica, pois diz serem as únicas que a prima gosta. Segundo ele, ela se diverte quando o personagem Cebolinha “fala as coisas dele erradas”, e começa a rir sozinha, até que L.S. começa a rir junto.

Outro aspecto relevante na relação que L.S. estabelece com a leitura e a escrita é a constante presença das novas tecnologias nessas atividades. Além da presença do *Smartphone* durante as leituras realizadas na Igreja, L.S. pode contar com a presença de três *notebooks* do seu tio e um computador em casa. De acordo com ele, o *notebook* do tio dá defeito, ele coloca para consertar, mas não tem paciência para esperar o tempo necessário, então vai e compra outro. Um desses aparelhos o tio deu para L.S., bem como um celular. Cercado por essas tecnologias, L.S. as utiliza para acessar o *Facebook*, onde conversa com as meninas e os amigos da escola, coloca fotos suas e joga. De todos os sujeitos da pesquisa que afirmaram participar das redes sociais, L.S. foi o único que conseguimos adicionar e aceitou iniciar essa amizade, o que nos permitiu acesso à sua página no *Facebook*.

Na imagem de capa, a referência ao time do coração: Esporte Clube Bahia. Apenas quatro fotos, mas 337 amigos. Entre as preferências musicais, uma mistura que vai do Gospel ao Funk. Entre os filmes preferidos, uma seleção de 17 longas que alternam entre o humor, a ação e as animações, mas nenhuma referência a filmes de terror. Entre os livros que gosta, apenas uma menção a *Lua Nova*, o segundo livro da saga *Crepúsculo*, escrita por Stephenie Meyer. Entre os jogos e aplicativos, somente *Monster Legends*, um jogo gratuito disponível no *Facebook*, cujo objetivo é gerenciar uma fazenda em que há inúmeras criaturas, sendo que para tanto é necessário criar e evoluir seus próprios monstros (o que, nesse jogo, ocorre por meio da procriação) e construir uma estrutura própria para abrigá-los. L.S. participa, ainda, de alguns grupos e páginas no *Facebook*, o que significa que ele pode visualizar, através do seu *Feed de Notícias*, as atualizações feitas nesses ambientes virtuais, e pode, ainda, postar assuntos que sejam do interesse dos seus usuários. Foram identificados os seguintes grupos: Mafiosos e Mafiosas, Para mudar é preciso educar, Meu pagode é Massa e Eu amo Salvador. Uma vista panorâmica da página de L.S. no *Facebook* foi reproduzida na Figura 29:



Figura 29: Página Inicial do Facebook de L.S.  
Foto da autora

Com relação ao seu desempenho escolar, L.S. afirmou que tem mais dificuldade em Português e Geografia dos que nas outras matérias, e que gosta mais de Matemática, pois é,

segundo ele, uma disciplina mais fácil. Ele disse que as aulas de Língua Portuguesa são mais difíceis. E que a professora costuma trabalhar com substantivos, adjetivos e textos que retira do livro didático. L.S. afirmou gostar de quando a professora trabalha com fábulas, porém, quando lhe foi perguntado o título de alguma fábula que ele tenha gostado mais, ele disse que não lembra, pois faz tempo que a professora trabalhou com esse gênero. Desde então, ela tem colocado apontamentos e exercícios no quadro, para serem copiados. No caderno de L.S. foi possível verificar algumas dessas atividades, o que pode ser visto nas Figuras 30 e 31.

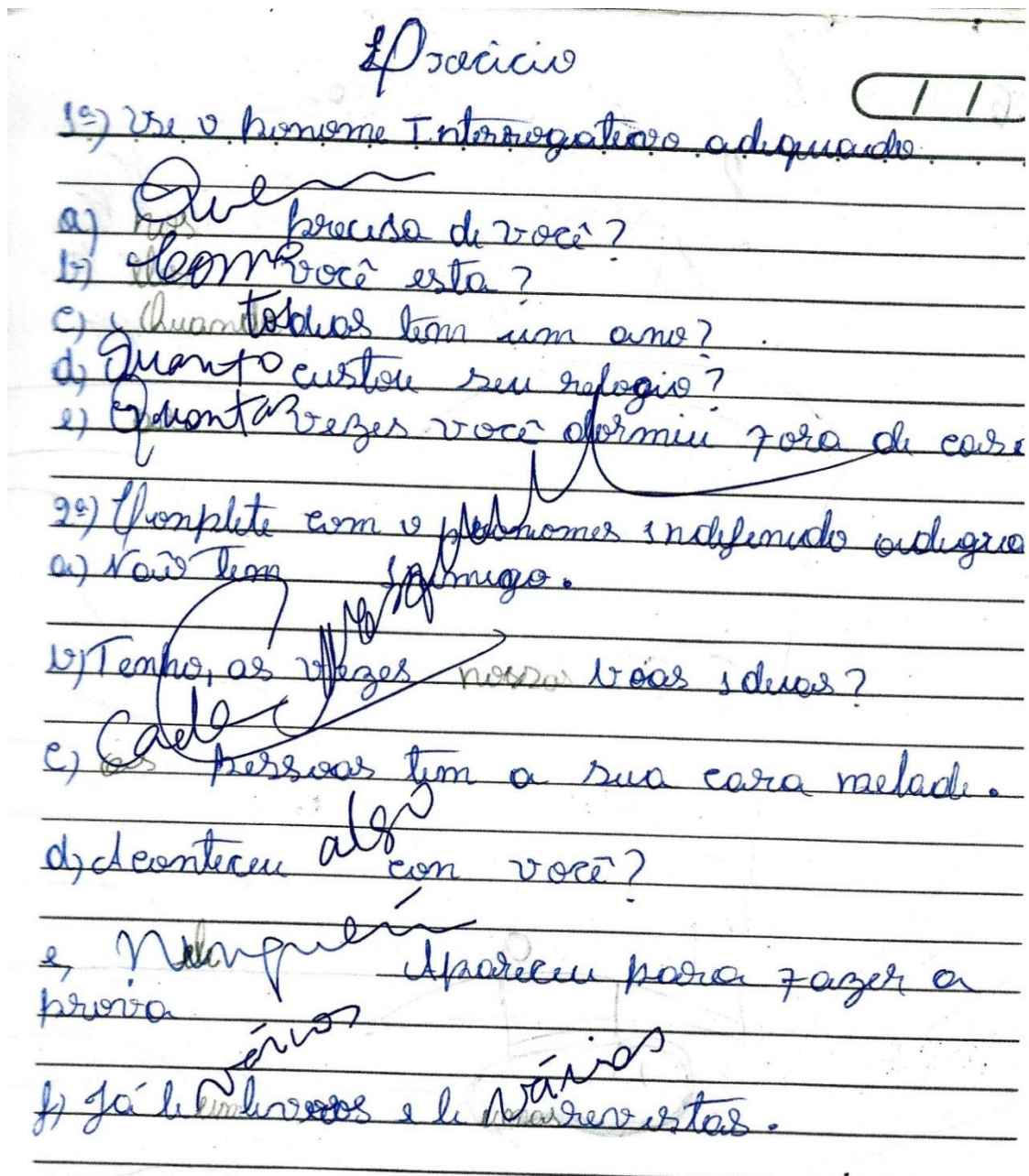


Figura 30: Atividade sobre pronomes (L.S.)

Foto da autora

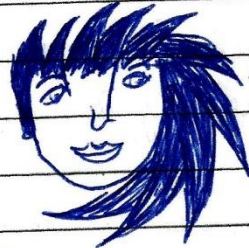
31/07/23

## Exercício - classe

22

1º) Em que grau comparativo (Igualdade, superior ou inferioridade) estão as frases:

Exercício  
continuando



Arte de  
D. G.

Pronomes possessivos: indicam posse; são eles: meu, meus, minha, minhas, seu, seus, sua, suas, nosso, nossa, nossos, nossas, vossos, vossas, dele, delas, dela, delas.

Ex. Meu livro é novo.

Esse livro é seu?

Pronomes Interrogativos: são usados no início das frases interrogativas. Ex. Quem e quem?

Quantos anos você tem? Quanto custa um dólar? Qual é a sua idade? Quais os seus ideais? Como vai você? etc...

Pronomes Indefinidos: Indicação Indefinição. não se especifica quem praticou a ação.

são eles: cada, nenhum, nenhuma, algum, alguma, alguns, algumas, algo, alguém, ninguém, vários, várias, ...

Ex. Cada um de nós é especial para Deus. Não tenho nenhum dinheiro.

Figura 31: Apontamento sobre pronomes (L.S.)

Foto da autora

L.S. justificou a pouca quantidade de anotações com o fato de o caderno ser novo. Ainda assim, percebe-se a predominância de conteúdos da Gramática Tradicional, conforme o garoto já havia dito, afinal, as Figuras 30 e 31 correspondem, respectivamente, a uma atividade, corrigida pela professora, e um apontamento, ambos sobre pronomes.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

A partir da sistematização dos dados, podem-se fazer algumas considerações importantes acerca das práticas de leitura e produção de textos que fazem parte da rotina escolar e cotidiana dos sujeitos, bem como das suas atitudes com relação a estes usos, pois todas as práticas de escrita relatadas por esses sujeitos, tanto professores quanto alunos, se sustentam em concepções (muitas vezes similares) de língua e das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos. Analisar essas atitudes torna-se fundamental, afinal elas influenciam nas práticas de uso da língua exercidas por esses sujeitos. Com relação a isso, Calvet (2002) afirma que:

Com efeito, existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento. Pode-se amar ou não um martelo, sem que isso mude em nada o modo de pregar um prego, enquanto as atitudes lingüísticas [sic] exercem influências sobre o comportamento lingüístico [sic]. (CALVET, 2002, p.65. *Grifos do autor*)

A princípio, percebe-se que as professoras I.Q. e M.E. possuem um conhecimento teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's – (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. A professora I.Q., mesmo não mencionando explicitamente o documento, emprega termos e conceitos recorrentes que o caracterizam e que são amplamente difundidos entre os professores, como a expressão “formação de cidadãos críticos”, que ela utiliza ao falar sobre a transição entre o trabalho que realizava como alfabetizadora e o trabalho com as turmas de Ensino Médio:

**I.Q.:** [...] Aí fui parar no 2º Grau, aí foi um choque. Eu saí dos pequeninhos com aquela mentalidade delicada, trabalho todo delicado, pra ir lá pro 2º Grau, totalmente diferente, outra realidade, você tem que tá lidando com **formação de cidadãos críticos, né? Atuantes na sociedade, reconhecendo seu papel dentro da sociedade**, e eu estava com o quê? Com as primeiras palavras, com a alfabetização... Isso me fez muito sair do 2º Grau por isso. Eu não tive condições de acompanhar o 2º Grau [...]. (*Grifos nossos*)

Essa expressão remete, imediatamente, a dois dos objetivos listados nos PCN's para o ensino de Língua Portuguesa. São eles:

. **compreender a cidadania como participação social e política**, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia [sic], atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

. **posicionar-se de maneira crítica**, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (BRASIL, 1998, p.7. *Grifos nossos*)

A professora M.E., por sua vez, quando foi questionada acerca dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, deu uma resposta bastante evasiva e, imediatamente, ressaltou que é muito difícil, diante da realidade enfrentada da Rede Pública de ensino, implementar na prática aquilo que é proposto nos PCN's e pelos teóricos que estudou na universidade ao longo da sua graduação:

**M.E.:** Eu num, num, num... **O que se tem no papel que nós lemos enquanto estudantes é a teoria que difere da prática do dia a dia.** O que eu vejo é que, de maneira geral, **o que a gente estudou não se pode querer aquilo que a gente leu muito e lia se aplicar no ensino público.** (*Grifos nossos*)

Ainda assim, tanto M.E., como I.Q. remetem a concepções presentes nos PCN's ao falar sobre sua prática em sala de aula, pois ambas afirmaram trabalhar com a leitura de textos, o que leva a crer que elas acreditam ser esse o seu papel enquanto professoras de Língua Portuguesa. De fato, os PCN's orientam que o ensino de Português para o Ensino Fundamental II deve possibilitar ao aluno:

[...] utilizar a linguagem na **escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos** de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p.32. *Grifos nossos*).

Entretanto, o discurso das professoras difere da sua prática. Embora I.Q. afirme utilizar textos em suas aulas para, a partir deles, trabalhar os conteúdos (gramaticais) de maneira contextualizada, é possível perceber, por meio dos dados fornecidos por seus alunos (E.M. e R.O.), que os conteúdos gramaticais são trabalhados, em sua maioria, de maneira descontextualizada. O trabalho com textos acontece, de forma pontual, e de um modo diferente do que a professora havia dito: o texto é colocado no quadro para cópia, não é feita nenhuma atividade de análise da sua temática, ou da sua função social, e são passados exercícios de gramática para os quais o texto só serve de pretexto, ou seja, embora os exemplos sejam extraídos do texto, não há nenhum tipo de reflexão acerca da sua função ou das relações de sentido que determinado fenômeno linguístico promove dentro dele. Desse modo, embora estejam no texto, os conteúdos gramaticais continuam sendo explorados de maneira descontextualizada.

M.E., por sua vez, afirmou gostar de trabalhar com textos que tenham um fundo moral, que ensinem valores aos alunos, ou que estejam relacionados com conteúdos de outras disciplinas e tenham alguma utilidade na vida pessoal dos estudantes, como os que falam sobre higiene pessoal, mencionados por ela como exemplo. A realização de atividades baseadas em textos por essa professora se confirmou nos dados fornecidos por seus dois alunos. Embora haja predomínio das atividades de gramática, também descontextualizadas, todos os alunos fizeram referência em sua fala ao trabalho com textos: S.R. disse que os testes de Português são sobre “uns textos lá que a professora coloca”; L.S. afirmou gostar de quando a professora lê fábulas com eles, o que corrobora, inclusive, o que M.E. falou sobre trabalhar com textos que tenham um pano de fundo moral.

A partir dos relatos das professoras é possível perceber o conflito existente entre aquilo que é proposto nos PCN's e a visão de língua e escrita das mesmas, o que acaba se refletindo em suas práticas no ensino da Língua Portuguesa, gerando uma distância entre o que deveria ser o objetivo do ensino de Português e o que é na prática. Percebem-se, ainda, diferenças entre as abordagens feitas por ambas. Enquanto a professora I.Q. nem sequer parte do texto e trabalha com a gramática de forma explicitamente descontextualizada, M.E. usa o texto em suas aulas, mas somente como pretexto para o ensino de valores. Tais divergências parecem advir da visão de língua que cada uma tem. I.Q. demonstra em sua prática que considera o ensino de língua como sinônimo do ensino de gramática. Já M.E., reconhece a importância do texto, mas como um artifício de que os professores podem lançar mão para ensinar aos seus alunos os valores que acreditam ser desejáveis.

Em ambos os casos, o texto serve como pretexto para outros propósitos e não cumpre o seu papel de ser analisado por seu valor próprio. Em Geraldi (1984), é possível perceber uma defesa pelo trabalho com o texto em outra direção, no sentido de lhe atribuir significado, sentidos possíveis, relacionando-os a outros textos que sejam significativos para cada um. O leitor, nesse caso o aluno, deveria, portanto, assumir um papel ativo e consciente de entregar-se ao que lê ou rebelar-se contra o que está sendo lido, propondo, nesse último caso, outro ponto de vista possível. Desse modo, no trabalho com a leitura em sala de aula, não se deveria estimular uma assimilação passiva e consonante, por parte dos estudantes, com aquilo que é dito no texto, pelo contrário, o texto deveria servir como uma provocação.

A partir dos dados analisados é possível constatar que, de um modo geral, o foco do ensino de Língua Portuguesa, na prática, continua sendo o ensino da Gramática Tradicional, de forma descontextualizada e com ênfase na nomenclatura e nas regras gramaticais. Desconsidera-se, dessa forma que “[...] as palavras não têm realidade fora da produção

lingüística [sic]; as palavras existem nas situações nas quais são usadas. [...] Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece.” (GNERRE, 2009, p.19). Sendo assim, não há motivos para se ensinar nomenclatura gramatical se não houver uma contextualização desses conteúdos, se o aluno não for estimulado a reconhecer a importância de determinados mecanismos linguísticos na construção do texto e, conseqüentemente, na construção de sentidos.

O trabalho com textos é, portanto, feito de forma esporádica e, quando ocorre, eles são desvinculados da sua função social, de modo que o aluno não vê nenhuma finalidade na leitura a não ser responder aos exercícios propostos pelo professor. Nessas ocasiões, além de a temática do texto não ser muito explorada, não é permitido ao aluno realizar leituras que sejam significativas para ele e que sejam feitas de maneira intencional, estabelecendo relações, por exemplo, com outros textos que tenha lido anteriormente ou com o seu cotidiano, afinal, o objetivo é apenas a compreensão daquilo que está escrito e as interpretações possíveis são direcionadas pelas atividades propostas no livro didático ou pelo professor. Nas poucas vezes em que entra em cena, o texto, geralmente, serve de pretexto para o ensino de gramática ou para o ensino de valores (GERALDI, 1984). Em ambos os casos, prevalece e é reproduzido aquilo que a escola preconiza como correto, seja linguisticamente ou moralmente.

Os momentos de leitura, nesse sentido, partem sempre de situações artificiais, sendo realizadas leituras mecânicas e não restando espaço para a leitura por fruição, ou seja, da escolha do aluno, do seu interesse e que lhe proporcione o prazer em ler. Dessa forma, com base nos dados coletados, percebeu-se que “na escola, os alunos não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras.” (GERALDI, 1984, p. 24)

Isso se confirma nos critérios utilizados pelas professoras para caracterizar um bom leitor. M.E. por exemplo, julga que seus alunos não são bons leitores, porque, nessas situações artificiais criadas em sala de aula, nas quais se solicita que o estudante realize a leitura em voz alta, a maioria deles não é capaz de ler fluentemente e não sabe adequar a entonação da sua voz à pontuação presente no texto. Observe-se que a compreensão do texto e as relações que se pode estabelecer a partir dele são aspectos secundários na concepção que essa professora tem de um bom leitor. Ler bem seria, portanto, do seu ponto de vista, ler com fluência e com a entonação correta.

Com relação às práticas de leitura e escrita em sala de aula, outro aspecto que os dados demonstram é que, se a leitura é realizada de maneira mecânica e artificial, a escrita é relegada ao esquecimento, pois praticamente não ocorre durante as aulas de Língua

Portuguesa e, quando acontece, é na forma de cópia de textos postos no quadro pelas professoras, colocando o aluno na função de reprodutor, de copista, e privando-o de exercitar os mecanismos mentais e linguísticos que são mobilizados durante a elaboração de um texto, desde o planejamento até a finalização, e, principalmente, privando, durante as aulas, as práticas de leitura e escrita do caráter social que lhes é intrínseco. Dessa maneira, ignora-se a concepção de língua enquanto prática social, defendida, por exemplo, por Hanks (2008), que adota uma perspectiva segundo a qual: “[...] o sistema lingüístico [sic] é visto como parte dos fatos sociais, que abrangem as dinâmicas do contexto, as indeterminações das formas culturais, a relação entre a experiência humana e a elaboração do significado.” (HANKS, 2008, p.10).

Isso leva os alunos a não perceberem o significado dessas atividades da forma como são realizadas no colégio; afinal, a apropriação das práticas letradas deveria ser “[...] um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103 apud MARCUSCHI, 2008, p.154). Para que as atividades de produção textual feitas em sala de aula assumam esse caráter social é fundamental: que os estudantes produzam seus textos a partir de uma reflexão sobre determinados temas, que haja um contexto comunicativo real e motivador para que isso ocorra, que haja interlocutores reais com os quais se constitua, de fato, uma interação, e que ele próprio seja capaz de escolher as estratégias necessárias à construção do seu texto. Afinal, a escrita é justamente essa “atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado.” (CERTEAU, 1994, p.225)

No que se refere aos critérios empregados pelas professoras para julgar a escrita escolar desses alunos, pode-se dizer que estes não diferem muito, em sua natureza, daqueles adotados para avaliar a leitura: são critérios formais, de acordo com os quais se prioriza a ortografia e a caligrafia; coesão, coerência e conteúdo são aspectos negligenciados nessas práticas.

Percebe-se, portanto, que as atividades de leitura e escrita realizadas no contexto escolar destoam daquele que deveria ser o papel da escola na sociedade contemporânea: viabilizar a participação dos seus estudantes nas várias práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes; afinal, as exigências do mundo atual nesse sentido são inúmeras, requerendo dos sujeitos ações éticas, críticas e protagonistas. Sendo assim:

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. (ROJO, 2009, p.108)

Proporcionar o diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos e aqueles privilegiados pela escola e considerados pelo patrimônio cultural valorizado torna-se, assim, uma função indispensável das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, tendo em vista o seu potencial de convergência entre saberes locais e globais.

Antes de partirmos para a análise dos dados fornecidos pelos estudantes, é preciso destacar que, embora sejam professoras da mesma série, as realidades enfrentadas pela professora I.Q. na turma A e pela professora M.E. na turma B diferem bastante uma da outra em função do perfil dos alunos de cada turma. A turma A, sob a responsabilidade da professora I.Q., é composta por alunos com a média de idade entre 11 e 12 anos, ou seja, são alunos que, em sua maioria, nunca repetiram o ano e se aproximam mais do padrão de estudantes esperado pela escola. Os alunos da turma D, e, portanto, alunos de M.E., apresentam um perfil diferenciado, com idade entre 12 e 14 anos, caracterizando o que nas escolas é denominado distorção série-idade, ou seja, é uma turma composta majoritariamente por alunos que, em algum momento de sua trajetória estudantil, já perderam de ano. Na visão escolar, trata-se de uma turma mais problemática. Essas diferenças, aliadas às diferenças experienciais das duas professoras, explicam as divergências no seu comportamento com relação às turmas.

Professora I.Q., demonstra estar, talvez não mais satisfeita, mas pelo menos, mais conformada com o que presencia em sala de aula. Entre os principais fatores que podem contribuir para isso está o perfil da turma, que é mais próximo daquele que a escola compreende como ideal. Além disso, I.Q. tem a idade mais avançada, mais tempo de carreira, e está prestes a se aposentar; sua prática profissional parece ser mais conservadora, tanto no que se refere ao conteúdo, como na metodologia, tendo em vista que ela não trabalha com textos e prioriza o ensino de gramática; além disso, é importante destacar que I.Q. não questiona o trabalho em Língua Portuguesa que realiza. Embora tenha experiência tanto como contadora de histórias, quanto como alfabetizadora, I.Q. não enxerga o ato de contar histórias como formação de leitores e escritores, para ela, trata-se muito mais de lazer do que de

trabalho. Sendo assim, na sala de aula, ela reproduz muito mais o seu ofício de alfabetizadora, por acreditar que este tem mais relação com o ensino de Língua Portuguesa.

Professora M.E., por sua vez, demonstrou um conflito maior em relação à sua prática profissional. Ela sabe que suas aulas poderiam acontecer de outro modo, ter outro perfil mais próximo do que é orientado nos PCN's (com a utilização da biblioteca, da sala de vídeo e do laboratório de informática, por exemplo), e elenca uma série de fatores que acredita serem os responsáveis, ou pelo menos justificarem, a forma como ela tem conduzido suas práticas em sala de aula: a estrutura escolar, o desinteresse do governo, mas principalmente o aluno e sua família. Por administrar uma turma com o perfil mais distante do ideal escolar, M.E. vivencia uma realidade mais difícil em seu cotidiano profissional. Aliado a isto, está o fato de que a professora não revela identificação com o bairro onde trabalha, pois, mesmo residindo no São Gonçalo, nas proximidades do colégio, passa boa parte da semana na casa de sua irmã que mora na Barra:

**Pesq.:** E aqui no Cabula, você tem alguma atuação na comunidade...?

**M.E.:** Nenhuma. Grande parte do tempo eu não passo nem aqui.

**Pesq.:** Passa onde?

**M.E.:** Eu fico geralmente, passo grande parte da semana na casa de uma outra irmã minha... aí às vezes só vou lá no São Gonçalo... vou todo dia pra trabalhar, mas no ambiente em si, não tem nenhuma... afinidade, só com algumas pessoas mais velhas que eu conheço. Os mais novos assim...

Relacionando esse dado com as atitudes demonstradas pela professora com relação aos estudantes, foi possível perceber uma falta de identificação por parte de M.E. com a realidade social de seus alunos, o que, por sua vez, revela uma rejeição à sua própria procedência social, como moradora de bairro popular.

Com relação aos dados fornecidos pelos alunos de ambas as turmas sobre suas práticas extraescolares de leitura e escrita, é possível perceber similaridades e divergências entre eles. Os fatores faixa etária e gênero (sexo) mostram-se pertinentes para a análise dos dados desses sujeitos, bem como as influências exercidas pela família e pelas práticas religiosas. Além disso, contrariando a crença das professoras de que esses alunos não leem nem escrevem em seu dia a dia, os dados disponibilizados por eles apontam para a presença dessas práticas em seu cotidiano.

Essa realidade nos permite aludir a um estudo realizado por F.Furet e J.Ozouf e mencionado em Certeau (1994). De acordo com essa pesquisa, há, na França um processo amplo que Certeau (1994) chama de “semi-alfabetização”, que focaliza a leitura e é motivado pela família e pela Igreja, voltado essencialmente às moças. Nesse contexto a escola só teria o

papel de fazer, de maneira muito frágil, a união entre as capacidades de ler e escrever. Processo semelhante pode ser verificado na realidade escolar analisada neste trabalho, tendo em vista que as práticas de letramento não institucionalizado se fazem presentes na vida desses estudantes, sobretudo por meio da interação com a família, das práticas religiosas e do uso das novas tecnologias, com a diferença apenas de não ser restrito ao sexo feminino. O papel exercido pela escola, nesse caso, assim como no referido exemplo, muitas vezes também se revela frágil (quando não inexistente) na tentativa de conciliar essas experiências do cotidiano à realidade escolar.

Os dados fornecidos por E.M. (11), sexo feminino, turma A, demonstram que o exercício constante de práticas religiosas influencia a natureza das práticas de leitura e escrita em seu cotidiano, pois, é em função dessas práticas que E.M. realiza leituras bíblicas e faz anotações em um caderno particular sobre essas leituras. Trata-se de um exercício constante de leitura e interpretação dos textos bíblicos que, embora realizadas individualmente, emergem em um contexto de práticas coletivas, propostas por um grupo com liderança, mas que, sem dúvida, se constituem em práticas de leitura e escrita. Nos diálogos de Bourdieu e Chartier (2001), o caráter essencialmente individual e privativo da leitura é posto em questão tendo em vista as experiências com a leitura e a escrita nos espaços urbanos entre o século XVII e XVIII:

RC: [...] A leitura é sempre um ato de foro privado íntimo, secreto, que reenvia à individualidade? Não, porque esta situação de leitura não foi sempre dominante. Creio, por exemplo, que nos meios urbanos, entre os séculos XVII e XVIII, existe todo um outro conjunto de relações com texto que passa **pelas leituras coletivas, leituras que manipulam o texto, decifrado por uns para outros, por vezes elaborado em comum, o que põe em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura.** (BOURDIEU e CHARTIER, 2001, p. 233. *Grifos nossos*)

Embora se refira a um tempo remoto, a descrição sobre as práticas coletivas de leitura feita pelo autor se aplica aos registros expostos por E.M. Contudo, além dessas atividades motivadas pela religião, E.M. também interage com a leitura e a escrita de forma espontânea ao copiar versinhos adolescentes em seu caderno, ao escrever, em seu diário, assuntos de teor pessoal, comportamentos típicos de meninas da sua idade, e ao ler textos disponibilizados por sua tia que está cursando o Ensino Médio. Nesse último caso, percebe-se a influência de um familiar de maior grau de escolarização que incentiva ou proporciona o contato com outros tipos de leitura no ambiente doméstico.

O aluno R.O. (11), do sexo masculino e também da turma A, destacou entre suas experiências cotidianas com a leitura e a escrita o fato de gostar de ler notícias na Internet, principalmente aquelas relacionadas a esportes e, mais especificamente, ao futebol. Trata-se de uma prática espontânea inspirada no fato de seu pai também gostar de ler notícias dessa maneira. As experiências de leitura e escrita no cotidiano de R.O também são caracterizadas pela forte presença de multimídias: televisão, computador, *tablet*, *X-Box*. Seus dados revelam uma tendência a usar alguns desses equipamentos para jogar, atitude comum entre adolescentes da sua faixa etária, sobretudo, do sexo masculino.

Dessa maneira, fica evidente na descrição dos dados de R.O. a presença marcante de uma das características dos multiletramentos na sociedade contemporânea: as multissemioses; pois o sujeito aprecia tanto a leitura do texto escrito (no meio digital), como a interação com a imagem, o movimento, a dinâmica dos jogos multimídias. Esse aspecto poderia ser aproveitado e bastante explorado pela professora de Língua Portuguesa durante suas aulas, mas acaba por ser ignorado.

Em Rojo (2009), a autora coloca diante dos leitores, para reflexão, uma pergunta que se revela bastante pertinente na análise desse caso: “[...] o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?” (ROJO, 2009, p. 119). O primeiro aspecto destacado em sua resposta para essa questão contribui para salientar a importância do resgate dessas multissemioses no trabalho escolar:

A resposta a essa primeira pergunta reside principalmente na disposição em trabalhar:

. os *letramentos multissemióticos*, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por ela exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. [...] Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação. (ROJO, 2009, p.119. *Grifos da autora*)

A escola, no entanto, diante desse novo cenário que emerge socialmente, assume uma postura defensiva de censura e não de acolhimento, deixando recursos fundamentais no processo de aprendizagem desses alunos sempre além dos muros escolares.

Entre os dados apresentados pela estudante S.R. (14), sexo feminino, turma D, foi possível perceber uma preferência por práticas de leitura e escrita mais voltadas para o universo adolescente, como a leitura de revistas que falam sobre novelas juvenis, revistas com

previsões astrológicas, a escrita de versinhos românticos, ou ainda, a troca de SMS com o namorado. O fato de ter a idade um pouco mais avançada que a dos sujeitos anteriores (E.M. e S.R.) faz com que seus interesses sejam um pouco diferenciados. O namoro passa a ocupar boa parte do cotidiano e influenciar, inclusive, nas práticas de leitura e escrita.

É importante ressaltar que S.R. não gosta da maneira como a professora M.E. conduz as aulas de Português, com a cópia de textos e exercícios do quadro, mas afirma ter gostado do trabalho realizado por outra professora, de uma escola em que estudou antes de ir para o CEPMBB, a qual propunha a produção de cartas pelos alunos:

**S.R.:** [...] eu nem gosto da aula de Português.

**Pesq.:** Por quê?

**S.R.:** Ah... eu não gosto dela, não. (Referindo-se a M.E.)

**Pesq.:** E antes dela, você gostava de Português?

**S.R.:** Não. Gostava.

**Pesq.:** E o quê que você fazia em Português que você gostava?

**S.R.:** Uns textos que eles mandavam fazer lá, esses negócios assim. [...] Fazia textos, e tinha vezes que eles mandavam fazer cartas pr'os amigos.

O posicionamento assumido por S.R. mostra-se bastante coerente se analisarmos que partiu de uma adolescente, do sexo feminino, que se encontra em fase de namoro. Escrever cartinhas é uma prática muito comum entre adolescentes nessa condição, mesmo após o advento da Internet, dos e-mails, das redes sociais e do SMS. Escrever uma carta pode soar bastante romântico para eles, sobretudo, na era digital. Além disso, a escrita de cartas, seja no dia a dia extraescolar, seja no trabalho em sala de aula pressupõe a presença de um interlocutor real, aspecto que Bakhtin (2010 [1952-53/1979]) destaca como fundamental no processo de comunicação e de produção de textos. A escola, todavia, muitas vezes ignora esses gêneros do cotidiano em detrimento de outros, como os contos, as crônicas, as fábulas, reconhecidos e valorizados pela tradição escolar.

Situação semelhante à de S.R. pode ser verificada nos dados L.S. (13), sexo masculino, turma D, que também revela em seus dados a escrita de bilhetes para a namorada. Mais uma vez, o fator idade mostra-se relevante na realização dessa prática em particular. Além disso, percebeu-se, em seu cotidiano, a presença de leituras da esfera religiosa, por influência de sua avó. L.S. demonstrou, também, uma relação constante com as leituras e escritas digitais, por meio das redes sociais, principalmente com o *Facebook* e uma paixão declarada pelo desenho, que, geralmente, vem aliado a textos verbais. Com relação a esses dois últimos aspectos destacados é possível perceber uma similaridade entre as práticas: em ambos os casos, há um apelo constante para a linguagem não verbal, imagética. No *Facebook*, por exemplo, embora o indivíduo lide constantemente com a linguagem verbal, ele é

submetido a uma avalanche de imagens, sons, vídeos e jogos. Os desenhos, por sua vez, são a expressão de algo que, talvez, L.S. pudesse até traduzir em palavras, mas que ele prefere e optou conscientemente ou não, fazer por meio de imagens. Essa preferência de L.S. parece ter estreita relação com a dificuldade visual que esse sujeito apresenta. Buscar impressões ou expressar-se por meio de imagens parece ser uma estratégia desse sujeito na busca de uma melhor expressão pessoal. Ao fazer seus desenhos, L.S. se volta para dentro de si, num ato individual e íntimo. Ao usar a *web* para manifestar suas opiniões, seus gostos, suas ideias, L.S. interage com outras pessoas e se constitui sujeito no mundo real e virtual, pois:

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos 'bens culturais imateriais' (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades). (ROJO, 2012, p.24 e25)

Dessa forma, L.S. assume, ainda que de forma inconsciente, um protagonismo espontâneo que contrasta, inclusive, com a personalidade tímida que demonstrou ter durante o período de entrevistas e observações.

Cruzando os dados fornecidos por cada estudante, é possível perceber que os fatores gênero e faixa etária são os principais responsáveis por aproximá-los ou distanciá-los. Constata-se, por exemplo, que as meninas escrevem com mais frequência do que os meninos, e que suas escritas atendem a interesses bastante específicos, mais comuns ao universo feminino, como é o caso da cópia de poesias e da escrita de diários. Suas leituras também se voltam, em alguns momentos, para esse universo, como acontece com a leitura de revistas sobre novelas e horóscopo. Os meninos, por sua vez, se interessam mais por leituras relacionadas a jogos, esportes, ou temas mais amplos, como é o caso das narrativas épicas e das fábulas que R.O. e L.S., respectivamente, disseram gostar.

Com relação ao fator idade, por sua vez, é possível tecer algumas considerações. Tanto S.R., como L.S., os mais velhos do grupo, com 14 anos e 13, respectivamente, afirmaram trocar mensagens com seus respectivos namorados. S.R. por meio do celular, L.S. por bilhetes e declarações de amor no caderno. É importante ressaltar que, entre os sujeitos mais novos, nenhum mencionou a existência de qualquer relacionamento amoroso, durante as entrevistas, ou apresentou qualquer dado imediato que apontasse para a sua existência. Quando E.M. permitiu a reprodução do seu diário, foi possível perceber a existência do tema paquera, de forma bastante incipiente, porém, a garota não falou sobre o tema abertamente em nenhuma

ocasião. Embora a diferença de idade exista e seja determinante nas escolhas dos sujeitos com relação às suas práticas de leitura escrita, esse fator não é considerado pelas professoras nas práticas escolares. Os textos trabalhados, geralmente, são aqueles presentes no livro didático, ou ainda, os que pertencem aos gêneros do discurso recomendados pela Secretaria de Educação para a série, ou seja, são semelhantes em ambas as turmas, o que pode afetar o interesse dos estudantes pelas atividades realizadas, tendo em vista que, sobretudo na turma D, estas não condizem com os seus interesses pessoais.

Uma forte influência também é exercida pela vida familiar desses sujeitos em suas práticas de leitura e escrita. Aqueles que possuem em seu círculo familiar próximo pessoas que leem, escrevem e/ou estimulam essas práticas, tendem a estabelecer uma relação mais frequente com a leitura e a escrita. R.O., por exemplo, observa o comportamento de seu pai ao ler notícias na Internet e faz o mesmo. E.M., por sua vez, lê os textos deixados em sua casa pela tia que cursa o Ensino Médio. O perfil daquilo que se lê e escreve também sofre a interferência familiar; aqueles sujeitos, por exemplo, que acompanham familiares em práticas religiosas, como no caso de L.S. e E.M. tendem a ler e escrever textos de caráter religioso.

A partir dos relatos dos alunos é possível, ainda, identificar suas atitudes sobre a língua/escrita e sobre o porquê de aprender português na escola. Em síntese, embora tenham idades diferentes e gêneros distintos, todos os estudantes apresentam a mesma concepção de língua/escrita: saber Português é saber gramática, ser ruim em Português é não saber gramática. Trata-se, na verdade, da reprodução da visão escolar de língua e, especialmente, de escrita, que é partilhada também pelos professores.

Dos quatro alunos, três disseram não ver razão para estudar Português, a maioria disse ver mais utilidade ou gostar mais de Matemática. Apenas R.O. disse, de forma bastante genérica, que era importante para o seu futuro profissional. Quando questionado sobre o que aprende na disciplina e que pode ser útil futuramente, sua resposta foi: “substantivos, pronomes, adjetivos”, ou seja, nomenclatura gramatical, o que leva a crer que, na prática, ele não vê utilidade naquilo que aprende em Língua Portuguesa para o seu presente, e não sabe ao certo como isso lhe servirá no futuro, ou seja, em sua fala, ele apenas reproduziu uma resposta pronta que, possivelmente, ouviu dos seus professores ou de seus pais.

E.M. também apresentou um dado relevante nesse sentido, ela disse gostar de ler dicionários em casa, explicando que essa leitura auxilia nas leituras outras que ela possa vir a fazer, pois lhe acrescenta vocabulário. Na sua concepção, portanto, para compreender bem um texto é preciso entender primeiramente o sentido das palavras que o constituem.

Eles não percebem também, nenhuma relação entre as práticas de leitura e escrita que permeiam o seu cotidiano e os conteúdos e atividades vistos durante as aulas de Língua Portuguesa na escola, e alguns, como S.R., chegaram a afirmar que não gostam de ler ou de escrever, mesmo realizando espontaneamente essas atividades em seu dia a dia. Ou seja, na verdade, a leitura e a escrita que eles dizem não gostar é aquela preconizada pela escola e que se distancia das práticas significativas que realizam no ambiente familiar, doméstico, ou religioso. S.R. disse, ainda, que não sabe Língua Portuguesa, pois tira notas ruins na matéria.

As práticas de escrita escolares diferem bastante das práticas de escrita do cotidiano, tanto com relação aos gêneros que são empregados, como no que tange à sua natureza. Enquanto as escritas do cotidiano possuem, em alguns contextos, natureza coletiva, como no caso do campo religioso, e do mundo virtual, em que a escrita ocorre de forma colaborativa, a escola tende a práticas de leitura e escrita individuais e mecânicas que se distanciam das leituras motivadas e significativas do cotidiano. Essa escrita mecânica e individualizada que, na escola, se manifesta, principalmente, por meio da cópia de apontamentos, atividades e textos do quadro, bem como da realização de atividades de interpretação de texto, por vezes se estende ao ambiente doméstico, pois quando os professores definem temas para pesquisa como deveres de casa, muitos dos alunos o realizam copiando textos da Internet relacionados ao tema.

Todavia, além da realização dos deveres de casa, os alunos interagem com a leitura e com a escrita em outros contextos da vida cotidiana, como é o caso da escrita de diários, de caderninhos de poesias, de reflexões religiosas feitas oralmente e por escrito. Essas práticas diferem em sua essência daquelas propostas no ambiente escolar, pois, além de serem realizadas por iniciativa própria dos sujeitos, elas mostram-se significativas para eles, provavelmente por estarem inseridas em um contexto sociocomunicativo real (BAKHTIN, 2010 [1952-53/1979]). Isso se comprova quando os alunos demonstram sua preferência no trabalho com gêneros, em sala de aula, que se aproximem mais da sua realidade. L.S., um menino que adora o universo dos jogos e das imagens disse preferir quando a professora trabalhava com fábulas. L.S., uma menina que troca mensagens com o namorado, disse preferir quando outra professora, de uma escola que estudou anteriormente, pedia para que os alunos escrevessem cartas para os amigos.

Por fim, é preciso destacar a participação de todos os alunos que se constituíram sujeitos da pesquisa aqui apresentada no universo dos multiletramentos, e, por outro lado, a total falta de familiaridade das professoras I.Q. e M.E. com essas práticas. Todos eles afirmaram ter acesso, mesmo que irregular, à Internet e utilizar as redes sociais. Nesse mundo

virtual, têm acesso a multissensórias, afinal, interagem com diversas linguagens (áudio, vídeo, texto verbal, imagem...); a multimodalidades, pois tanto a oralidade, como a escrita se fazem presentes nesses contextos; e ao multiculturalismo, pois no mundo virtual há um hibridismo de culturas e interesses que permite certa democratização; as meninas, M.E e S.R., por exemplo, vão em busca de seus versos, R.O, procura seus jogos e L.S., participa de grupos do seu interesse no *Facebook*.

Nesse contexto, a escola, que poderia ser uma instituição promotora de práticas educativas que viabilizassem e explorassem as possibilidades de uso dos multiletramentos mediados pelo computador e pela Internet, acaba por se intimidar diante dessa nova realidade a que a sociedade e os alunos têm sido expostos. A experiência nos mostra que sua atitude é de, por vezes, coibir, censurar, limitar, em vez de incorporar, apropriar-se. O uso das novas tecnologias (*smartphones, notebooks...*) em geral, é proibido no interior das salas de aula para manter a disciplina; nas poucas aulas em que se utiliza o laboratório de informática, o acesso às redes sociais também é restrito. Existe, ainda, a carência na estrutura de inúmeras escolas (sobretudo da Rede Pública de ensino), o que dificulta, limita e inibe o acesso às novas tecnologias: aparelhos insuficientes para a quantidade de alunos, equipamento quebrado, salas sem estrutura física ou acústica. Por fim, resta a falta de preparo de muitos professores para lidar com essas ferramentas, bem como a falta de familiaridade com algumas delas por falta de manuseio e conhecimento no seu dia a dia. Assim, as escolas se distanciam dos multiletramentos emergentes e, por consequência da realidade cotidiana dos alunos que interagem com os computadores diariamente (ainda que não o possuam em casa), e estão frequentemente submetidos aos significados que se constroem por meio desse suporte.

Percebe-se, assim, que a escola prioriza um modelo autônomo de letramento em oposição ao modelo ideológico (STREET, 2006), ou seja, os aspectos estruturais da língua são priorizados em detrimento ao seu aspecto social. Além disso, os multiletramentos que permeiam a vida em sociedade e que fazem parte da vida dos alunos fora da escola acabam por ser esquecidos nas práticas escolares e toda a diversidade de gêneros típicos desse universo também é esquecida em favor daqueles tradicionalmente estudados. Dessa maneira, a escola se coloca numa posição obsoleta em relação às demandas da sociedade atual e em relação às práticas multiletradas tão familiares aos seus alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa apresentada neste trabalho, buscou-se verificar os usos da escrita no contexto escolar e no cotidiano familiar de alunos de um colégio da Rede Pública de ensino. A motivação para essa proposta de análise surgiu por se perceber que uma das principais justificativas empregadas pelos professores de Língua Portuguesa para o mau rendimento dos seus alunos nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula consistia em afirmar a ausência dessas práticas no cotidiano familiar desses sujeitos. Dessa maneira, pretendeu-se observar as possíveis semelhanças e diferenças entre os usos que são feitos da escrita no contexto escolar e aqueles que se fazem presentes em sua vida extraescolar, bem como as atitudes de professores e alunos com relação a essas práticas.

Primeiramente, procurou-se identificar e caracterizar as manifestações de leitura e escrita que circulam no âmbito escolar, com base na concepção de gêneros do discurso e verificar a possível inserção desses gêneros de escrita em contextos sociocomunicativos reais. Com base nos relatos de professores e alunos, bem como, na observação dos registros escritos por estes últimos em seus cadernos escolares, percebeu-se que no trabalho realizado por ambas as professoras em sala de aula a ênfase recai sobre o ensino gramática, mais especificamente de nomenclatura gramatical, feito de maneira descontextualizada.

As atividades de leitura de texto são realizadas de maneira esporádica, em função da ausência de livros didáticos e da escassez de recursos na escola para a reprodução do material impresso necessário. Quando essas atividades ocorrem, apresentam um caráter individual e mecânico e não é dado ao aluno o direito de escolher os textos que deseja ler, ou com os quais mais se familiariza; esses fatores também não são considerados pelo professor, pois, em geral, são trabalhados os gêneros do discurso reproduzidos no livro didático, ou recomendados pela Secretaria de Educação para uma determinada série. Esses textos dificilmente atendem aos interesses dos alunos, afinal, nessa proposta há um nivelamento incompatível com a realidade das salas de aula, que são múltiplas e diversificadas em seu perfil, enfrentando, inclusive, muitas vezes, situações de distorção série-idade, como se pode verificar em uma das turmas analisadas nesta pesquisa. Além disso, verificou-se que, diversas vezes, a utilização do texto é feita como pretexto para se trabalhar questões gramaticais, ou ainda, para ensinar os valores e comportamentos que a escola preconiza. Desse modo, esses textos são desvinculados da função social que lhes é intrínseca e passam a atender a outros objetivos, fundamentados nas concepções de língua de cada professor.

As atividades de produção de texto, por sua vez, são praticamente inexistentes. Os estudantes não são estimulados, no contexto escolar, a produzir seus próprios textos, de modo que o que geralmente ocorre é a cópia de textos colocados pelas professoras no quadro, ou ainda, a cópia de apontamentos sobre conteúdos gramaticais.

Observou-se, ainda, que, no contexto escolar, aqueles gêneros do discurso relacionados com as novas tecnologias são totalmente negligenciados, tanto nas práticas de leitura, como nas de escrita. A justificativa utilizada pelas professoras foi a distância entre as salas de aula e o laboratório de informática e a sala de vídeo, que ficam separados em dois prédios entre os quais o único acesso é feito pela rua. Porém, pelos seus relatos, é possível perceber a sua total falta de familiaridade com as redes sociais e as ferramentas disponíveis no computador e na Internet e que poderiam, facilmente ser exploradas na realização de aulas mais interativas.

Em seguida, objetivou-se confrontar as práticas de leitura e escrita que fazem parte do contexto escolar com aquelas que constituem o contexto comunitário e familiar dos sujeitos e analisar se os fatores idade, gênero, escolaridade, família, pré-definidos para a classificação dos sujeitos, são fatores pertinentes para caracterizar as suas experiências com a escrita em contextos diversificados. Nessa comparação, observou-se que, ao contrário do que é propagado pelas professoras em seus discursos, os estudantes de ambas as turmas se veem inseridos em constantes práticas de leitura e escrita em seu cotidiano extraescolar. Ao contrário das práticas escolares, essas, por sua vez, se mostram significativas para os sujeitos, pois são escolhidas por eles, de acordo com os seus próprios interesses e atendem às suas necessidades sociocomunicativas e se situam em contextos sociocomunicativos reais.

Percebeu-se, ainda, uma forte influência das práticas religiosas na natureza dos usos que são feitos da escrita. Aqueles sujeitos que disseram participar ativamente de alguma prática religiosa disseram participar de práticas coletivas de leitura, ou seja, da leitura compartilhada de textos, divergindo, assim, do caráter individual que a escola atribui a essa tarefa. Além disso, eles admitiram realizar leituras de caráter religioso, também, no ambiente doméstico; um dos sujeitos apresentou, também, dados de escrita relacionada às práticas religiosas, ou seja, com base nos textos bíblicos lidos, ela faz as suas reflexões e as registra por escrito.

Observou-se, também que a presença, no contexto doméstico, de outros familiares que fazem uso da leitura e da escrita, ou estimulam esse uso pelos sujeitos influencia em seu comportamento com relação a essas práticas. Aqueles sujeitos que convivem com pessoas mais escolarizadas, ou com pessoas que interagem mais com a leitura e a escrita

demonstraram utilizá-las de forma mais frequente, seja em função de um estímulo mais incisivo, como o empréstimo de materiais de leitura, ou de forma indireta, por meio do exemplo.

O fator gênero também se mostrou bastante relevante na análise dos dados fornecidos pelos sujeitos, principalmente, quando aliado ao fator idade. Percebeu-se, por exemplo, que a opção por determinados gêneros do discurso atende a esses aspectos. Enquanto os meninos optam por ler assuntos relacionados aos jogos de que gostam, ou ao tema esportes, as meninas leem e copiam versinhos adolescentes em seus cadernos. O fator idade, por sua vez, exerce forte influência nessas práticas, pois os sujeitos mais velhos demonstraram interesse em trocar declarações com seus parceiros amorosos, enquanto os mais novos não demonstram nenhum tipo de preocupação nesse sentido.

Um elemento que se mostrou comum a todos os estudantes em suas práticas de leitura e escrita no contexto doméstico foi a constante interação com as novas mídias e tecnologias. Todos afirmaram utilizar a Internet para algum fim relacionado à leitura ou escrita de textos. Desse modo, muitos dos usos que esses sujeitos fazem da escrita têm um caráter multimodal e multissemiótico e multicultural, divergindo assim, das práticas realizadas no contexto escolar. Os multiletramentos perpassam o cotidiano extraescolar desses sujeitos, eles já estão familiarizados com práticas dessa natureza, mas a escola insiste em ignorá-las em favor de textos lineares, nos quais há predomínio, quando não, exclusividade da linguagem verbal e cujo único suporte possível é a folha de papel. Assim, a escola se coloca em um lugar obsoleto em relação aos avanços que têm sido vistos na sociedade atual e os estudantes terminam por estranhar a falta de relação entre as práticas de leitura e escrita que já dominam e realizam no seu dia a dia e aquelas propostas no ambiente escolar.

Por fim, pretendeu-se avaliar se as escritas escolares e as escritas do cotidiano resultam de concepções diversas das modalidades oral e escrita da língua e se isso se reflete nas atitudes que os sujeitos externam com relação a essas práticas. Nesse último ponto existem, pelo menos, quatro aspectos a serem observados: a concepção de língua presente nos PCN's e que fundamenta os objetivos do ensino de Língua Portuguesa apresentados nesse documento; a concepção de língua e especificamente de escrita que fundamenta as práticas escolares das duas professoras que se constituem sujeitos desta pesquisa; as concepções de língua que fundamentam as práticas de leitura e escrita dos alunos sujeitos desta pesquisa, no contexto escolar e familiar; os reflexos dessas visões de língua sobre as atitudes desses sujeitos com relação aos usos que fazem da mesma.

Com base na análise dos dados foi possível perceber divergências entre a concepção de língua que fundamenta os PCN's de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e as visões de língua expostas pelas professoras, o que acaba se refletindo em suas práticas em sala de aula. Enquanto os PCN's adotam uma concepção de língua enquanto fato social, historicamente situado, dependente de contextos sociocomunicativos reais para a sua utilização, propondo o texto como base para o ensino de Língua Portuguesa, a escola permanece com uma visão conservadora acerca da linguagem, propondo atividades em torno do ensino de nomenclatura gramatical de maneira descontextualizada. O que se entende por língua são os padrões propostos pela Gramática Tradicional e por escrita, aqueles gêneros discursivos que se aproximam dos textos canônicos tradicionalmente preconizados pela própria escola. Isso fica claro, por exemplo, nos depoimentos das professoras sobre o mau desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita realizadas no contexto escolar. Um bom leitor seria, no seu ponto de vista, aquele que consegue ler com fluência, dando a entonação adequada ao texto, de acordo com os sinais de pontuação. Um bom escritor, por sua vez, seria aquele que conhece bem a ortografia das palavras da língua e escreve com uma boa caligrafia. A distância entre o que é proposto nos PCN's e o que é feito na prática revela certa esquizofrenia no ensino do Português, pois, embora tenham conhecimento daquilo que é orientado nesse documento, as professoras não realizam desse modo na prática, por partilharem de visões diferentes acerca da língua.

Os estudantes, por seu turno, acabam incorporando as concepções de língua e de escrita que circulam no contexto escolar. Eles acreditam que para ser um bom aluno em Língua Portuguesa é necessário saber substantivo, adjetivo, pronome, ou seja, gramática. Na prática, esses sujeitos não veem aplicações para esses conteúdos em seu dia a dia. Em contrapartida, lançam mão de práticas de leitura e escrita significativas em seu cotidiano, atendendo às suas necessidades sociocomunicativas reais. Trata-se de usos da língua feitos por escolha própria, que atendem a interesses reais e que, em função disso, adquirem relevância para esses sujeitos. Entretanto, eles não percebem relações entre essas práticas e as aulas de Língua Portuguesa, pois não as reconhecem como uso da língua, pois sua visão de língua é a visão escolar, que diverge completamente desses usos significativos.

Acredita-se que o percurso iniciado com a idealização da pesquisa ora apresentada e parcialmente concluído com a sua finalização pode contribuir de maneira significativa para a teorização acerca dos estudos da escrita, tanto no contexto escolar, como no cotidiano extraescolar dos sujeitos. Perceber a distância que ainda persiste entre as práticas escolares e aquelas que são significativas para o aluno em outras esferas da vida nos permite refletir

acerca daquilo que pode ser feito para minimizá-la, afinal, não basta analisar as relações entre essas instâncias, é preciso transformá-las. Além disso, a escolha de uma unidade escolar próxima à universidade pode auxiliar no estreitamento das relações entre a academia e o contexto comunitário que a circunda, bem como entre as reflexões acadêmicas e as práticas escolares, desafio constantemente proposto a professores-pesquisadores.

Sabe-se que os resultados obtidos com a realização deste trabalho não são conclusivos, nem podem ser generalizados. Assim sendo, outros trabalhos podem ser feitos no sentido de verificar as realidades vividas por outros sujeitos de outras instituições de ensino, inclusive da Rede Particular, a fim de ampliar as reflexões em torno do tema. Espera-se, portanto, que o produto final desta pesquisa sirva de estímulo e incentivo para despertar o interesse de outros pesquisadores sobre o objeto deste estudo: a leitura e a escrita em uso em diversas esferas da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2. ed. rev. atual. aument. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. *In*: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 179-199.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. Trad. Paulo Bezerra, 2010 [1952-53/1979].

BAULER, Clara Vaz. Multiletramentos na era digital: uma reflexão crítica para a educação. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n.13, 2011. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/18663/18663.PDFXXvmi=wMP9Wmf6ocSnIRszIfOvLIawZvEmDPPaDGkB4AHtNBSvsm6cCUJohkVhQBEuruF5b0HgBpKp1EWu13IEXr3gNZxFBda3IP8UQQbsgWShCPNDSvhRZk8MkGrVUCZDs8xkZKNgIGxkvmZpShhSCpFX78U2LUFe3ez30njJ4S4Bg419i3ZIJWQRRESEMzTQOtUORexV8DwoHzz4RC3Bm0rfSITGUNwKhrz9H86QMEgudPz5sCHQD96vv0crOKc6dMgV>> Acesso em 17 mar. 2014.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **The field of cultural production: essays on art and literature, European perspectives**. New York: Columbia University Press, 1993.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família: Transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde e à educação**, 2013. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/biblioteca/secretaria-nacional-de-renda-de-cidadania-senarc/cartilhas/bolsa-familia-2013-transferencia-de-renda-e-apoio-a-familia-no-acesso-a-saude-e-a-educacao/>> Acesso em 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola. Trad. Marcos Marcionilo, 2002.

CARNEIRO, Sandra. “**Se eu falar você, *painho* me mata!**”: Tratamento entre pais e filhos em Salvador. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMAS, Priscila. O melhor dos piores. **Correio da Bahia**, Salvador, 28 set. 2013. Caderno Mais!, p. 30,31. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-1/artigo/bahia-e-o-melhor-estado-da-regiao-nordeste-no-indice-de-analfabetismo-nacional/>> Acesso em: 28 set. 2013.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic Microanalysis of Interaction. *In*: **The Handbook of qualitative research in education**. Nova York: Academic Press, 1992.

GERALDI, João Wanderley et al (Orgs.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOODY, Jack e WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006 [1963].

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Anna Cristina Bentes, Renato C. Rezende, Marco Antônio Rosa Machado (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LEMKE, Jay. Metamedia Literacy: Transforming meanings and media. *In*: REINKING, D. *et al* (Orgs.). **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. Hillsdale: Erlbaum, 1998.

LIMA, Jamile de Brito; PENA, João Soares; FERNANDES, Rosali Braga. Os “Cabulas” de Salvador: confrontando as delimitações de 1992 e 2010. **Revista Geográfica de América Central**. Costa Rica, Número Especial EGAL, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2245>> Acesso em: 15 out. 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol 17, n. 49. jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>> Acesso em 15abr. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da informação e comunicação**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>. Acesso em: 20 out. 2013.

PARCERO, Lúcia Maria de Jesus. **Fazenda Maracujá: sua gente, sua língua, suas crenças**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, **Imaginário, Representação e Identidade Linguística**: Aspectos Conceituais. *In*: XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2012, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF (CiFEFil). Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012. v. XVI. p. 362-372.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin**: inter e intra

discursividades, vol 4, da Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, no prelo.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 [1998].

SOEIRO, Raphael. Por que o brasileiro lê pouco?: Além de a leitura não vir de casa, a escola mais atrapalha que ajuda. **Super Interessante**, São Paulo, nov. 2010. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/brasileiro-le-pouco-610918.shtml>> Acesso em: 04 out. 2013.

STREET, Vincent Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Vincent Brian. **Autonomous and Ideological Models of Literacy**: approaches from New Literacy Studies, 2006. Disponível em: <[http://www.media-anthropology.net/street\\_newliteracy.pdf](http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf)> Acesso em: 02 set. 2013.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### A) A escola / projeto escolar (professor/ coordenador/ diretor)

- . Histórico da escola – como surgiu, etc., e seu espaço físico.
- . Alunos que atende: se moram em bairros do entorno. Perfil social deles (renda familiar/ profissão deles e/ou dos pais).
- . Situação escolar dos alunos: turnos e modalidades de ensino e séries atendidas, e se há alunos fora da relação idade/série, e por quê.
- . O projeto pedagógico da escola – se é que existe. Em caso positivo, perguntar sobre o projeto para Língua Portuguesa, e quem supervisiona este projeto.

### B) O sujeito

#### 1 – *Pessoas da comunidade, professores e alunos:*

- . Nome; idade; onde mora; grau de escolaridade.
- . Se mora nos bairros do entorno: há quanto tempo reside lá com a família.
- . Estrutura familiar (número de pessoas da família, profissão, escolaridade).
- . Atividades que gosta de desenvolver no tempo livre (=lazer) no espaço familiar/ comunitário e fora.
- . Atividades religiosas que fazem parte de sua rotina, e quais.
- . Função social/ comunitária que possivelmente exerce no bairro pesquisado e adjacências. O que faz nesta função.
- . O que, no cotidiano, costuma ler e escrever: quando, onde e por quê.
- . Utiliza o computador? A internet? Para que atividades e fins?

#### 2 – *Professores de português:*

- . Experiência profissional com língua portuguesa (inclusive em projetos ditos culturais, no voluntariado, etc.).
- . A série em que atua(va) em escola como professor de português.
- . Finalidade do ensino de português, os seus objetivos.
- . Atividades de ensino de Língua Portuguesa em classe.
- . Relação com outras matérias, outros projetos, com as experiências de leitura/ escrita dos alunos fora da classe, da escola.
- . Aproveitamento dos alunos, se correspondem à expectativa de aprendizagem do Português. Quais os possíveis entraves para o bom aproveitamento do ensino de Português nesta escola? Por quê?

#### 3 – *Alunos:*

- . Série e modalidade de ensino de que faz parte.
- . É aluno trabalhador?
- . Já estudou em quais escolas antes? Particulares ou públicas? Em que séries?
- . Já interrompeu os estudos alguma vez? Por quê?
- . Já repetiu alguma série?
- . Você tem dificuldade em alguma matéria? Qual(is)?
- . O que você faz nas aulas de Português?
- . Você lê e escreve em que momentos e para que matérias/projetos da escola? Sobre que assuntos? Você gosta ou não?

**ANEXOS**

**ANEXO A - ENTREVISTA COM A VICE-DIRETORA (E.Y)<sup>11</sup>**

Realizada em 27 de agosto de 2012

Pesq. (pesquisadora): Com relação ao histórico, quanto tempo tem essa escola aqui? Sabe quanto tempo ela tem aqui?

E.Y. (vice-diretora): 2010 fez dez anos.

P.A. (professor da casa): 12 anos.

Pesq.: 12 anos, né?

E.Y.: Né tão velha assim, não. Particularmente recente, né? 10 anos...

E.Y.: É porque quando eu cheguei aqui a escola já existia, já há algum tempo.

Pesq.: Ela atende crianças... eh.. quer dizer... meninos só aqui do bairro, ou vem gente de fora?...

E.Y.: Vem... desse bairro aqui mesmo da Estrada das Barreiras, vem também da Engomadeira, Sussuarana...

Pesq.: Mata Escura...

E.Y.: Não. Mata Escura aqui... geralmente não tem aluno... então... não tenho conhecimento.

Pesq.: Beiru...

E.Y.: Mas vem aqui do...

Pesq.: Beiru?

E.Y.: Não... do

Pesq.: Arraial do Retiro.

E.Y.: Sussuarana, Engomadeira...

Pesq.: Aqui... o pessoal não chama aqui de Beiru, né?

E.Y.: Não...

P.A.: Não.. chama Tancredo Neves.

E.Y.: Não, porque Tancredo Neves já é lá pra baixo já... lá pra baixo.

Pesq.: Os professores também, tem professores daqui, também?

E.Y.: Da região?

Pesq.: Sim...

---

<sup>11</sup> As transcrições das entrevistas foram realizadas pela autora deste trabalho de acordo com critérios pessoais, sem recorrer a nenhum tipo de norma oficial para a padronização desta tarefa.

E.Y.: Tem, tem... Tem professor que mora em Sussuarana, tem professor que mora na Mata Escura, tem professor que mora no Resgate.

Pesq.: De Língua Portuguesa?

E.Y.: De Língua Portuguesa mora aqui próximo... no São Gonçalo.

Pesq.: No São Gonçalo...

E.Y.: Tem professor aqui que mora no São Gonçalo, né?

E.Y.: Tem, tem...

P.A.: A.P. mora no Cabula VI, né?

Pesq.: A.P. me disse... ela me disse que é Cabula VI.

P.A.: Sim... e no São Gonçalo tem M.E.

E.Y.: Pois é... é.

Pesq.: Então.. é..é... Bom.. o perfil social desses alunos, assim... renda familiar... estrutura familiar... Se eles são de baixa renda ou se já são pessoas de classe média-baixa. Eles tem um perfil geral ou depende do nível, assim... Se é Ensino Médio...

E.Y.: Como são de bairros diferenciados, eles são de baixa renda... assim, a maioria. Só assim um número muito pequeno... eu posso precisar talvez assim sabe uns 10% dos nossos alunos que talvez tenha uma renda boa, né? Uma renda alta, que, de repente, está aqui na escola. Às vezes por causa da localidade, é próximo de casa... Pra, quem sabe, diminuir gastos... Porque já não vem de transporte...

Pesq.: Mas o perfil geral deles é parecido...

E.Y.: É... parecido.

Pesq.: São meninos que a vida estudantil toda esteve na rede pública, assim...

E.Y.: É, inclusive assim, eles... eles fazem muito uso da merenda escolar...

Pesq.: É, né?

E.Y.: É... como o governo agora está dando fardamento também, todos têm acesso a isso. E acho que isso melhorou muito pra eles, né? E acredito até que essa verba que eles gastariam, né, com esses materiais, eles já empregam em outras coisas.

Pesq.: A família participa muito ou vocês têm dificuldades de manter esse contato?

E.Y.: Dos alunos que não aprontam participam bastante. Dos que não aprontam... dos que aprontam... às vezes.

Pesq.: Ah... e são muitos os que aprontam?

E.Y.: Demais!

Pesq.: Tem mais dos que aprontam do que dos que...

E.Y.: Isso tudo aqui são ocorrências... que eu anoto, e às vezes passo pra caderneta também, pra ficha deles, né... são muitas ocorrências num dia só.

Pesq.: Quer dizer, esses que a família tá mais perto... é... são... é menos do que o outro.

E.Y.: Assim... próximos aqui, né, da região? É... Assim, porque tem muitos deles, também, né, desses pais que trabalham. Inclusive, até, as reuniões aqui são feitas aos sábados.

Pesq.: Sei...

E.Y.: Não tem condições de fazer durante a semana, porque eles dizem que não têm condições de vir.

Pesq.: Mas eles, os pais vêm?

E.Y.: Vêm. Grande número.

Pesq.: A maioria...

E.Y.: A maioria. E os que não vêm no dia do sábado, eles providenciam assim uma folga no dia que eles podem durante a semana e vêm à escola.

Pesq.: Ou seja, os pais, eles têm contato com a escola.

E.Y.: Tem demais.

Pesq.: Eles procuram saber... de maneira geral...

E.Y.: Procuram.

Pesq.: Eh... Aqui vocês têm Ensino Fundamental, Médio e EJA?

E.Y.: E EJA.

Pesq.: EJA é à noite?

E.Y.: O EJA é à noite. Tem o Mais Educação também. Mas o Mais Educação é mais assim um reforço que eles têm no turno oposto.

Pesq.: Ah... Todos os alunos?

E.Y.: Bom... Um pequeno número, não é isso?

P.A.: O mais educação? É... uma quantidade pequena.

E.Y.: Até porque tem uma quantidade de vagas limitada, não é?

Pesq.: Mas é pro Ensino Fundamental?

E.Y.: É... pro Ensino Fundamental. Somente Ensino Fundamental.

Pesq.: Todo o Fundamental?

E.Y.: Eles frequentam... por exemplo... os meninos da manhã frequentam aula normal, né? De manhã? Aí então eles já ficam na escola, merendam, aí já vai frequentar... é... o Mais Educação à tarde. Que aqui tem aula de rádio, né?

P.A.: É rádio, informática.

E.Y.: Rádio, informática, matemática.

P.A.: Letramento e matemática.

Pesq.: Letramento seria Língua Portuguesa, toda a parte de língua, né?

P.A.: Isso.

Pesq.: Mas quem vai são os alunos que têm dificuldade e que a escola indica ou são eles que escolhem?

P.A.: Geralmente vão os que tem mais dificuldade, né?

Pesq.: Mas é a escola que indica ou são eles que procuram?

P.A.: Não... Eles procuram, eles têm interesse, aí assim... por exemplo... O Mais Educação são cinco oficinas: rádio, matemática, letramento, capoeira e uma outra... Aí eles querem fazer somente aquela que eles têm mais interesse, por exemplo, uns deles fazem rádio, eles querem fazer rádio. Aí nós tentamos mostrar pra eles que são [...] as oficinas.

Pesq.: Agora esse letramento é pra... é...

P.A.: Não é nenhum reforço.

Pesq.: Não é reforço... Ahh.. era isso que eu queria saber, se era reforço do conteúdo da classe... não.

P.A.: Eventualmente, você pode até tá passando alguma coisa e coincidir.

Pesq.: mas não é da Língua Portuguesa.

P: Não. Não é reforço. É por exemplo, montagem de jornal. É... Discussão de textos, né?

Pesq.: E quem dá é o professor da classe ou já é outro professor?

P.A.: Outro professor. Um oficineiro à parte.

Pesq.: Ah... interessante...

E.Y.: E às vezes até um professor de regime REDA, né?

P.A.: É.

Pesq.: Às vezes não é um efetivo, é um REDA, é...

P.A.: É... tem essa, como é o nome dela? A., não? R... Como é, rapaz, fugiu o nome dela agora.

E.Y.: Inclusive ele já foi até o coordenador do Mais Educação aqui ano passado. (Se referindo a P.A)

Pesq.: Dessa, desse... Reforço...

E.Y.: Não... É coordenador do Mais Educação. Aí entra em contato com o pessoal de oficina, capoeira, de matemática, letramento... pra fazer essa ponte entre o professor e o aluno, entendeu?

Pesq.: Certo. É... Existe... Quer dizer... Essa relação idade-série aqui... Eles tão na idade geralmente certa ou tem mistura de idade?

E.Y.: Geralmente tem uma turma que a distorção é grande. Às vezes tem meninas com 16, 17 anos ainda na 5ª Série.

Pesq.: Quer dizer... há essa mistura?

E.Y.: Geralmente assim... Nós temos, hoje, quatro salas de 5ª Série. Uma delas é assim, geralmente, composta mais dos alunos repetentes, e que têm essa distorção, tá com 14, 15 anos, 16.

Pesq.: Ah! Mas eles ficam juntos pela idade, não tá misturado... mais velhos...

E.Y.: Não... Não tem condições nenhuma.

Pesq.: São misturados.... Ah.. não são misturados...

E.Y.: Não são misturados... é uma turma à parte.

Pesq.: E aqui tem... há muitos casos de repetência, multirrepetência?

E.Y.: Tem... Desses. Desses da 5ª Série. Porque geralmente menino que tá aqui ainda com 17 anos de idade... Ele já tava aqui quem sabe, né, desdos 12, 13 anos de idade. E ele fica na repetência.

P.A.: 14...

E.Y.: E inclusive, o trabalho... a escola tem um trabalho sistemático de tá contabilizando a quantidade de faltas, pra, quando chamar os pais, estar informando essa quantidade de faltas pra que os pais estejam acompanhando... e assim diminuir o número dessas faltas ou até acabar.

Pesq.: Eles é que dão mais trabalho...

P.A.: É... Eles dão mais trabalho.

Pesq.: Querem sair da sala, querem ir pra rua...

E.Y.: É... geralmente assim... Eles abusam muito dentro da sala, porque como nós temos assim uma pessoa no pátio da escola para conduzir esses alunos pra sala de aula, caso ele esteja filando aula... aí eles gostam de abusar muito em sala de aula, porque a funcionária encontrando esse aluno no pátio, traz pra gente aqui. Aí eu vou notificar, vou chamar a mãe, ou o pai, vou estar informando que esse aluno está filando aula, conseqüentemente, vai acabar prejudicando o desempenho dele, né? Daqui pro final do ano.

Pesq.: Agora, assim... Quantas 5ªs séries têm, assim...

E.Y.: Quatro.

Pesq.: Quatro... De manhã ou à tarde?

E.Y.: À tarde, à tarde... Pela manhã é uma só.

Pesq.: E dessas cinco, assim... Quantas de repetente tem?

E.Y.: É uma só.

Pesq.: É uma só, né?

E.Y.: Porque assim, em outras turmas pode até acontecer de um ou outro repetente, mas a maior parte tá numa turma só, que, inclusive, é até essa 5<sup>a</sup>V1, né?

Pesq.: Sim...

E.Y.: Nós temos quatro turmas aqui: 5<sup>a</sup>1, 5<sup>a</sup>2, 3 e a 4. A 5<sup>a</sup>1 que é composta mais por esses alunos repetentes.

Pesq.: Repetentes, né? À tarde, né?

E.Y.: À tarde...

Pesq.: Agora, EJA, aí já é diferente, né? EJA são os alunos...

E.Y.: Geralmente no EJA, à noite aqui, são os alunos que saem daqui, esses com 17 anos de idade, 16, que então a gente transfere pra noite. Porque, por exemplo, eles chegam até um número máximo de repetência: duas, quando ele já tá indo pra terceira, aí a gente joga pra noite.

Pesq.: Joga pra noite:

E.Y.: É... Porque também... alcança a maioridade aí fica difícil...

Pesq.: É... eu pensei que o EJA só pegasse a partir de 18.

E.Y.: Não... mas pega.

Pesq.: E pessoas de mais idade?

E.Y.: Aqui, pelo menos, à noite, que eu saiba não...

Pesq.: Uma pessoa da terceira idade, resolve voltar, não volta?

E.Y.: Volta.

Pesq.: Uma pessoa de 45 anos...

E.Y.: Eu digo aqui, pelo que eu conheço, porque à noite aqui eu sou professora. Então, pelo que eu vejo aqui, o EJA é mais pra esses alunos com 17 anos de idade... ou que estava assim com 16, pra completar 17 anos, passou pra noite.

Pesq.: São todos trabalhadores, EJA?

E.Y.: Não... a minoria.

Pesq.: A minoria..?

E.Y.: Porque assim, aqui já houve época em que o EJA era composto por coroas, né, senhoras, mas isso mudou um pouquinho.

Pesq.: É tipo um supletivo?

E.Y.: É uma aceleração.

Pesq.: É uma aceleração?

E.Y.: É...

Pesq.: Por exemplo, o EJA é Ensino Médio, né?

E.Y.: Eles fazem duas séries. O EJA, não, é Ensino Fundamental. Porque o menino, ele perdeu na 6ª Série, então ele faz 5ª e 6ª.

Pesq.: Mas faz em quanto tempo, assim?

E.Y.: Um ano.

Pesq.: Um ano... ele faz dois em um?

E.Y.: É...

Pesq.: Dois anos em um, não é isso? É tipo uma aceleração.

E.Y.: É...

Pesq.: Quer dizer, o que se chama aceleração, agora é EJA. Educação de Jovens e Adultos.

E.Y.: É...

Pesq.: Poucos trabalham, né?

E.Y.: Que eu tenha conhecimento.

Pesq.: Não tem assim uma pessoa que ficou assim um tempão, por algum motivo, sem estudar e tenha retornado os estudos depois, não, né?

E.Y.: Olha, eu acredito que tenha...

Pesq.: Uma descontinuidade.

E.Y.: É... Eu acredito até que tenha. Porque eu também não sei, aqui, aqui são muitas turmas de EJA à noite.

Pesq.: São quantas turmas?

E.Y.: Eu posso procurar saber, pode ser?

Pesq.: Pode.

E.Y.: [Faz uma ligação para buscar a informação]. São três turmas de 5ª e 6ª à noite e três turmas de 7ª e 8ª. É porque tem uma funcionária à noite que só ela pra informar isso: R. Mas tem turma que é de coroa e as outras são de adolescentes... esse povo que já tá alcançando a maior idade. Entendeu?

Pesq.: Ahh... Separadas?

E.Y.: É... não tem como colocar junto não.. pega fogo!

Pesq.: Então fica o pessoal que voltou pra estudar, né? E quer completar os estudos, e os que foram transferidos, né? Que migraram.

E.Y.: É. Os mais jovens.

Pesq.: Você dá aula lá de quê?

E.Y.: Não dou aula no EJA, eu dou aula no 1º Ano do Segundo Grau e ao 2º Ano do Segundo Grau aqui à noite.

Pesq.: Ahh... Aqui também à noite além do EJA tem...

E.Y.: Tem Ensino Médio.

Pesq.: É... Normal?

E.Y.: É. Regular, isso.

Pesq.: Regular?

E.Y.: É.

Pesq.: O aluno que vem à noite é o aluno que trabalha? Porque pra vir estudar de noite... Ensino Médio...

E.Y.: Sim. Ensino Médio é. Aí, sim, a grande maioria é que trabalha.

Pesq.: Que interessante! Não é no EJA, vai ser à noite no... no...

E.Y.: É... regular.

Pesq.: Ah... então, de noite, aqui, é EJA e regular?

E.Y.: É EJA e regular.

Pesq.: Você dá aula de quê?

E.Y.: Matemática.

Pesq.: Ahhh... Você é professora de matemática?

E.Y.: Da noite. À tarde eu sou vice-diretora.

Pesq.: Existe assim, na escola... Existe algum projeto pedagógico da escola? Ou vocês têm que prestar conta desse projeto pra Secretaria de Educação... ou vocês mesmas que fazem o projeto de vocês a partir de algum recomendação...

E.Y.: Tem o projeto político-pedagógico da escola...

Pesq.: Da escola...

E.Y.: A gente tenta trabalhar esse projeto na medida do possível quando a gente faz a jornada pedagógica.

Pesq.: Ah... é?

E.Y.: Quando aconteceu a jornada pedagógica, então, nós elaboramos um projeto que interpassava por essa questão do letramento, a leitura...

Pesq.: Os transversais, né?

E.Y.: É... isso... Agora, assim, com essa greve aí muita coisa teve que dar um tempo.

Pesq.: Ah... Essa jornada foi esse ano?

E.Y.: Foi esse ano... No dia 03 de...?

E.Y.: Fevereiro.

Pesq.: Tem todo ano, ou...?

E.Y.: Todo ano acontece.

Pesq.: [...]

E.Y.: Porque o projeto político-pedagógico ele não está... assim... finalizado, né? Deu-se início, mas ainda não acabou.

Pesq.: Não acabou não...

E.Y.: Não.

Pesq.: É porque ele... Quer dizer... é um projeto geral, mas depois cada professor... quer dizer... matemática..

E.Y.: Cada área...

Pesq.: Cada área se apropria e faz o subprojeto...

E.Y.: Isso, isso, isso...

Pesq.: Quer dizer, o grupo de Língua Portuguesa faz...

E.Y.: Assim... porque essa parte também fica mais com o coordenador... essa parte pra ser trabalhada e, infelizmente, a coordenadora daqui, a única que tinha, que ela trabalhava aqui pela manhã e à noite, ela se aposentou. Então, nós estamos aqui sem coordenador.

Pesq.: Coordenador pedagógico.

E.Y.: Sem coordenador... em nenhum dos turnos... À tarde sempre foi um sofrimento, nunca aconteceu.

Pesq.: Certo. Então, quer dizer, o pessoal de Língua Portuguesa, eles é que resolvem, né? Eles criam o planejamento deles...

E.Y.: Porque assim... esse ano implantou-se a articulação pra substituir esse trabalho da Coordenação.

Pesq.: Ahhh. Articulação?

E.Y.: Articulação. Como é isso? Bom. Então, tem um professor designado pra uma área. Então, na área de exatas, tem um professor. Mas, na área de Linguagens, não tem... tinha a professora A.

Pesq.: A.

E.Y.: Mas A. teve que sair. Ela tá agora com...

Pesq.: O IAT...

E.Y.: Com o GESTAR, né? Trabalhando no GESTAR, então ficamos sem um coordenador nessa área.

Pesq.: Certo. Agora assim, os conteúdos.. é... é.. est... isso já é preestabelecido pela Secretaria de Educação... ou, não sei...

E.Y.: Foi, foi. Isso foi abordado na Jornada Pedagógica. Você diz o conteúdo programático por Unidade? Ou geral?

Pesq.: É.. sim...

E.Y.: Porque os dois foram feitos na Jornada Pedagógica.

Pesq.: Ahhh... sim.

E.Y.: Foi dia 1º, 2º e 3º de fevereiro.

Pesq.: Isso já foi estabelecido, assim... pra 5ª série tais conteúdos...

E.Y.: Isso...

Pesq.: Os conteúdos, eles já são estabelecidos... O Que tem que ser na 5ª, na 6ª, na 7ª.

E.Y.: Isso... Porque assim, na Jornada Pedagógica foi implantado o tal do PEIPE. E lá, ele pelo menos dava uma sugestão de conteúdos a serem trabalhados por Unidade. Então, foi utilizada essa orientação... da Secretaria de Educação.

Pesq.: Ahh... É isso.. a Secretaria de Educação, ela recomenda que se... os conteúdos têm que ser trabalhados, né? A escola não tem uma autonomia total não.

E.Y.: É... ali vale, é, na verdade, como sugestão.

Pesq.: Sugestão, né?

E.Y.: Porque assim, o professor da matéria, ele... ele sabe... vamos dizer, o conteúdo que deve ser trabalhado em cada série. Eu, como professora de Matemática, mesmo, sei que determinado conteúdo eu não posso trabalhar numa 6ª, que tenho que trabalhar numa 5ª.

Pesq.: E o material didático? Eles... é que...

E.Y.: A Secretaria de Educação?... Bom, aqui, tem, de quatro em quatro anos, a escolha do livro didático.

Pesq.: Ahn... Ahh... vocês escolhem.

E.Y.: É... o professor escolhe...

Pesq.: Vocês têm autonomia pra escolher...

E.Y.: Isso... pra escolher o livro.

Pesq.: Ah... era isso que eu queria saber.

E.Y.: [...] semana pra fazer revisões e, na próxima, já seria avaliação. Aí aconteceu a greve.

Pesq.: Ahh, sei.

E.Y.: Então, quando do retorno, damos prosseguimento a isso. Tivemos o quê? Uma semana de revisões e, logo em seguida, provas, mas já sem semana de prova. Cada professor trabalhando sua prova na sua turma. E ainda está em fase de conclusão de notas. 'Té agora nós já estamos na segunda unidade.

Pesq.: Certo. Mas depois volta? O projeto.. Tem possibilidade de retorno ainda esse ano do Mais Educação, ou...?

E.Y.: Tem, sim.

Pesq.: É isso... mas depois retorna.

E.Y.: É a questão mais de se organizar, né? Porque essas pessoas que estão também trabalhando com... no caso, o coordenador, porque o coordenador não é nem mais ele (P.A.)... é uma outra pessoa. Então o coordenador também procurar se situar, né? Se organizar novamente... Até os alunos também. Então a gente deu prioridade, agora, em terminar a 1ª Unidade...

Pesq.: E ele faz parte do projeto pra... de escola em tempo integral ou é uma iniciativa particular do colégio?

E.Y.: O Mais Educação?

Pesq.: Sim.

E.Y.: Vem da Secretaria de Educação. É um projeto de lá.

Pesq.: Você sabe dizer...

E.Y.: Porque assim a escola de tempo integral o aluno teria que estar... bom... pela manhã ele está na sala de aula, pela tarde então ele estaria nas oficinas... aulas de reforço... então integralmente ele estaria na escola todo dia, pra sair 5h da tarde. O projeto da Secretaria de Educação era esse aí a intenção. Só que, em algumas escolas, isso não é possível, então, já que não é possível manter em tempo integral, então manter o aluno um pouco mais de horas na escola.

Pesq.: Ah... então não é a tarde toda o Mais Educação...

E.Y.: Não. É um período só.

Pesq.: [...] A média de alunos por turma é quanto? É...

E.Y.: 35... A gente vê isso aqui agora.

E.Y.: É uma média de 32.

**ANEXO B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA I.Q. (5ªA)**

Realizada em 07 de agosto de 2013

Pesq.: Primeiro eu preciso que você se apresente, não é? Dados pessoais. Seu nome, sua idade...

I.Q.: Meu nome é I.M.S.Q., idade 57 anos, sou professora de Língua Portuguesa, Línguas Vernáculas com Literatura e Redação na Língua Portuguesa. E sou professora também do braile, em alfabetização do braile, e contadora de história.

Pesq.: Seu grau de escolaridade, Ieda?

I.Q.: É... 3º, né, 3º grau.

Pesq.: Você se formou em quê?

I.Q.: Eu me formei em... eh... Licenciatura Plena em Letras Vernáculas. Só Português. Só Língua Portuguesa.

Pesq.: Certo. E onde foi?

I.Q.: Foi na UNEB. Formei em 1980.

Pesq.: Aqui em Salvador mesmo, não?

I.Q.: Não. Em Jequié. Na UESB. A minha é a UESB. Quer dizer que é da UNEB, mas o núcleo é da UESB, da UNEB que tá lá em Jequié. Que eu sou de Jequié, nascida em Jequié.

Pesq.: Você disse que não mora aqui nas redondezas da escola, que mora na Federação, não é?

I.Q.: Eu moro na Federação.

Pesq.: Com quem você mora?

I.Q.: Eu moro, atualmente eu sou viúva. Tem três meses, vai fazer que meu esposo morreu. Nós não temos filhos, né? Não tivemos filhos, então eu moro sozinha. Agora tem meus familiares tudo aqui, tem mãe, tem irmã. Tem irmão médico, advogado, engenheiro, pedagogo, psicopedagogo, eh... tem artista plástico na minha família. Que a família é muito grande, somos 12 irmãos.

Pesq.: E você mora lá na Federação há quanto tempo?

I.Q.: Eu moro agora há 5 anos, porque eu morava antes no Dois de Julho. Trabalhava no Pelourinho. Eu também tenho trabalho com menor infrator, já tive. No Pelourinho eu trabalhava com menor infrator. Alfabetização deles, de jovens e adultos. 9 a 15 anos. Aí fui transferida pr'aqui, tô aqui desde 2003. Por qual motivo eu estou aqui? Porque a escola municipalizou e, como só tinha eu formada de faculdade, aí a prefeitura me devolveu pro estado. Aí, como estava inaugurando essa escola eu fui lotada aqui 40 horas.

Pesq.: Em dois mil e... três.

I.Q.: Dois mil.

Pesq.: Dois mil?

I.Q.: É. Eu tô lotada aqui há treze anos.

Pesq.: No seu dia a dia. Me fala um pouco sobre sua rotina, no trabalho e em casa também.

I.Q.: Olhe, minha rotina de trabalho é tranquila, porque agora eu estou sozinha, mas tô fazendo uma pós-graduação.

Pesq.: Onde? De quê?

I.Q.: Na FAC. Faculdade Vasco da Gama, de jovens e adultos, que eu já trabalhei também com jovens e adultos... Também fui supervisora do AJA Bahia, que é de jovens e adultos. Eu era coordenadora do AJA Bahia, fui coordenadora durante um ano, no AJA Bahia. Agora, hoje não, hoje minha vida tá mais tranquila, porque eu tô trabalhando, né? Já tenho 30 anos de estado, já tô querendo realmente descansar, já fiz 30 anos agora e só trabalho. Tô fazendo essa pós. Tranquila, minha vida é tranquila, gosto de sair, gosto de me divertir, visito minha mãe, vou na casa de minha mãe, que ela mora no Itaigara. Visito ela, saio, sou cristã, sou evangélica, entendeu? E faço a obra de Deus também. Trabalho, sou alfabetizadora das crianças, ensino na escolinha das crianças, na escola dominical das crianças, o estudo quem faz sou eu. O trabalho pedagógico é o mesmo, só que é voltado para a religião cristã... evangélica. Então, meu trabalho é isso aí, gosto muito de ler... hoje, eu tô mais assim, me dedicando à pós, né? E tô tomando muito o meu tempo com isso, né? Fazendo, pra sair com uma qualificação melhor, né? E de repente, amanhã querendo voltar pra alguma área de trabalho na parte da área educacional, vê se eu me encaixo em alguma dessas áreas de coordenação. Mas a minha vida é tranquila...

Pesq.: E na igreja? Você mencionou a questão da igreja, qual é a frequência com que você vai?

I.Q.: Ah... eu vou aos domingos... olhe... tem grupo de intercessão dia de segunda-feira 08h da noite, de 07 às 08h. Toda segunda-feira. Que eu participo, sou intercessora lá também. E tem o grupo das senhoras... de 15 em 15 dias nós temos, duas vezes no mês, o encontro das senhoras, das mulheres, tanto casadas, como solteiras. Onde a gente discute a questão familiar e aparece irmãs que têm problema com o marido, porque o marido: ah, você tem que fazer as tarefas domésticas, isso é machista, embora a religião... Tem que fazer, porque é obrigação isso, de mulher. Então a gente trabalha sobre essa desmistificação. Desmistificar isso aí de que existe tarefa pra mulher, existe tarefa pra homem. Agora, tem que saber pedir, tem que saber conduzir essa situação. Pra ela reconquistar o marido ou o marido reconquistar ela, porque às vezes é o marido que leva a questão pra gente. Aí a gente lê o livro “Mulher virtuosa”, que mostra tudo isso, né? Não é aquela mulher subm... a gente explica, porque submissa que a gente fala, é no sentido de quê? Compartilhar tudo que acontece, não é só... compartilhar despesa, compartilhar cama... não. Compartilhar tudo que acontece... um com o outro. Jesus fala na palavra dele... quando a gente casa, nós somos uma só carne, né? Vivemos num só corpo, tem que compartilhar tudo ali, concorda? Aí nós trebalhamos nisso aí, eu faço esse trabalho.

Pesq.: Esse livro “Mulher Virtuosa” é de quem?

I.Q.: É de uma autora catarinense. Que eu não tô lembrada o nome dela agora.

Pesq.: O nome é esse mesmo “Mulher virtuosa”?

I.Q.: É... “Mulher virtuosa”. Mas não é porque ela é melhor do que as outras, não. A mulher virtuosa é aquela que tem sabedoria de lidar com seu esposo, com seu filho, com as coisas domésticas... saber dividir porque a mulher hoje não é mais aquela dona de casa, abraçou o mercado de trabalho, tanto quanto o homem, entendeu? Então ela hoje é diferente. Então a mulher chega em casa... eu mesmo

chego em casa... meu esposo quando ele estava vivo, mesmo que ele chegasse uma hora da manhã, eu tinha que esperar ele, pra eu botar a janta pra ele, porque ele gostava de me ver. Porque eu saio antes dele, ele sai depois de mim, quando ele chega eu tô dormindo, tava dormindo... então ele queria que eu ficasse... então me chamava, nem que seja pra eu ver ele jantar, porque ele era pastor, ele chegava uma hora da manhã.

Pesq.: De que denominação, Ieda?

I.Q.: Batista.

Pesq.: De que... você congrega na mesma igreja dele ainda?

I.Q.: Não. A dele é Reino dos Céus. Batista também, só que é de Belo Horizonte essa igreja. Reino dos Céus é uma denominação da neopentecostal. Ela não é aquela batista tradicional, entendeu? Ela é a que fala assim do Espírito Santo, entendeu? Você pode louvar, grita ao senhor. Tocar dançar na presença de Deus. Já a Batista tradicional que eu vim não tem isso.

Pesq.: Qual é?

I.Q.: Sião do Campo Grande.

Pesq.: Você tem quanto tempo lá em Sião?

I.Q.: Olhe, na Sião daqui eu tenho uns 5 anos. Porque eu saí depois que ele saiu da igreja, aí ele morreu eu fui pra lá. Ele me encontrou lá, eu fui pra dele, aí agora eu voltei. Depois que ele morreu eu voltei. Aí estou lá fazendo esse trabalho social. Agora a minha vida é dinâmica, eu gosto desse trabalho. Esse grupo das senhoras é mais de bate-papo...

Pesq.: Que grupo é? Qual o nome do grupo?

I.Q.: NCA... é MCA, desculpa. É que sou novata nele. Eu sou mais da intercessão de segunda-feira. Esse eu entrei esse ano, na MCA eu entrei esse ano. Aí eu estou num grupo de intercessão da noite. Pastor Walter eu conheço desde que era professor de Jequié, porque eu sou de Jequié, eu conheço pastor Walter desde Jequié. Olhe minha história. Eu sou descendente de retirantes, meu pai foi retirante, e veio pr'aqui com três filhos, quatro, já tinha uma irmãzinha, ela já tinha nascido. Só que ele veio no caminhão de meu avô. Só teve isso de diferença. São 16 filhos. Aí desses 16 filhos, 9 são formados pela Universidade Federal da Bahia. 3 se casaram e 9 são formados pela Universidade Federal da Bahia. Aí 3 se casaram, 3 morreram. Aí ficou, resumindo, são 12, aí tem Engenheiro, Advogado...

Pesq.: Eles vieram de onde?

I.Q.: De João Pessoa na Paraíba. Aliás de Patos, que fica vizinho à Campina Grande. Gosto muito de lá, meu sonho é morar lá. Que é lindo lá, lá é econômico, o custo de vida é baixíssimo, as pessoas mais família, ambiente mais família, entendeu? Minha família é de lá. Agora, tenho também parente em Pernambuco, muitos primos em Pernambuco. Meu avô foi prefeito da cidade 30 anos... meu avô... têm Engenheiro, Médico... Tem Engenheiro Civil, de Elétrica, Química. Tem dois de Civil e dois de Química, um de Elétrica.

Pesq.: E o que foi que te levou a seguir carreira de Licenciatura?

I.Q.: De professora. Não. Professora não era meu sonho. Eu tive dificuldade em Português, então eu fui, terminei o curso, que nós viemos pr'aqui com 8 irmãos, aí meu pai disse: “Eu vou dar dois anos...”, tava aqui contando pra minha colega esses dias, ele alugou um apartamento quarto e sala, na Padre Feijó, no Canela, imagine 8 jovens ali, de 14 a 17 anos. Aí disse: “EU vou dar dois anos pra vocês passarem no vestibular. Quem não passar, vai voltar.” Quem é que voltou? Ninguém! Todo mundo estudou mesmo. Só teve uma que não quis, aquela que não gostava de estudar mesmo. Não fez faculdade, mas tem 2º Grau. Aí quê que acontece? Eu fiz vestibular, na verdade eu queria pra Direito, eu queria ser advogada, aí eu fiz vestibular na federal duas vezes, perdi. Aí disse: Meu pai vai mandar me buscar, então vou trabalhar. Isso, meus irmãos mais novos já passaram 4 de vez na UFBA. Aí meu pai então não pôde mais dar a despesa, já tava trabalhando eu e minha irmã mais velha, nós sustentamos eles, estávamos sustentando eles. Já tava tudo na faculdade, não tinha mais como trabalhar, então a gente... o que me atrasou casar, cuidar de minha vida foi isso, cuidei de meus irmãos mais novos que passaram primeiro do que eu. Aí quê que foi que aconteceu? Eles começaram a estudar, eu estava trabalhando, fui demitida, na época que Collor entrou, já com quase 10 anos de firma, aí eu sempre estudava querendo fazer vestibular, fazia agora o cursinho já à noite, aquele intensivão, mas não passava, aí desisti de fazer Direito, fui fazer Letras. A primeira vez que eu fiz Letras passei. Letras Vernáculas. Só que antes de fazer Letras eu tinha me inscrito, eu tinha dificuldade em Português, aí fui fazer... me inscrevi no Consulado Português pra estudar a Língua Portuguesa mesmo. Pra melhorar meu Português, a Literatura, a leitura, tudo. Fui fazer no Gabinete Português. Quando eu me inscrevi no Gabinete, eu passei em Letras, aí eu desisti. Aí nisso eu fui acidentalmente cair na educação.

Pesq.: E você gosta?

I.Q.: Nunca pensei, mas minha mãe o sonho dela era... porque na minha época as mulheres tinham que ser mães e professoras. Agora, hoje eu gosto, gosto muito do que eu faço. Porque pelo que a gente passa aqui, passa nessa profissão, realmente, ou gosta ou não fica, porque exige muito de você, você é psicólogo de aluno, você é pai, você é tio, você é avô, é mãe, você assume uma responsabilidade muito grande com eles, que às vezes, nem os pais se preocupam tanto quanto a gente. Meus alunos pra mim é tudo, ainda mais que eu não tenho filho. Aí eles dizem: “Por que, pró?”, aí eu digo: “Eu não preciso não, Deus já me deu 300.”. Eu tenho 350 alunos, ainda ensino na escola particular de minha irmã, a “Novo Tempo”, eu ensino lá Literatura Infantil, agora é diferente, a realidade é totalmente diferente: meninos com recursos, famílias estruturadas, entre aspas, também têm meninos que só têm pai, outra hora só têm mãe, né separados, têm muitos meninos lá com pais separados. Mas têm toda uma estrutura, os pais se comprometem, entendeu? É uma outra realidade. Então lá eu sou contadora de histórias, é lá que eu sou contadora de histórias e bibliotecária, por isso que eu quero fazer Literatura Infantil, porque já estão me chamando, já têm editoras que me chamam pra quando apresentar o livro contar a história daquele livro, tem colegas minhas que são escritoras, aí me chamam: “Ieda vai ter um evento, coquetel, eu vou apresentar meu livro, você vai?”. “Eu vou”. Aí me dá o livro antes, leio o livro e, lá, vou contar histórias. Porque eu tomei o curso de contadora de histórias na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Pesq.: E aqui? Como é que você conduz as aulas de Língua Portuguesa? Especificamente na turma A, né?

I.Q.: A minha maior dificuldade é o número de alunos, que são muitos, tá muito lotada as salas, eu acho que devia ser no máximo 30 alunos, ali aquela sala você vê dá pra dividir em duas. Eu até hoje não li um texto, tenho dificuldade de ler texto, primeiro que não tenho muita dicção boa, e a sala, muito grande, os meninos regulares eles conversam mesmo, muito junto um do outro, a sala

superlotada, então dificulta o meu trabalho, fazer um trabalho melhor, e lá, porque eu quero fazer um trabalho como? Explica o assunto, passa a atividade, espero eles responderem, eles mesmos procurando as dificuldades deles. Porque, quando você passa um assunto, você quer ver se o aluno sabe aquele assunto ou não, ou se ele tá nulo, você faz um diagnóstico, eu faço o diagnóstico da sala, aí o que é que acontece? Eu não posso ir no fim da sala. Então, hoje, atualmente, essa é a minha dificuldade. E a questão pior: eles não têm livro e não têm acompanhamento da família. Aí fica quebrado o nosso... o meu trabalho. Porque às vezes eu quero chamar um pai, conversar, dizer: “O aluno tá assim...”, tá com essa dificuldade, precisa de reforço, não consigo... porque eu acharia que... eu já ensinei o Estado, 40h um turno só, e pode ser feito isso, precisa haver uma mudança da base desse ensino fundamental, a base que é o ensino fundamental, precisa existir uma mudança desde o primário, do pré, até chegar a eles, porque uns vêm com dificuldades, 5ª série eu pego com muitas dificuldades de leitura, ortografia... ortografia nem se fala, é o mais fácil, é o que eles mais erram, por quê? Não há leitura. Por que como é que se aprende português? Lendo. E como é que vai ele ler, se até eu não tenho condições às vezes, de comprar um livro. Eu leio revistas, artigos, porque não tem livro, não posso comprar aqueles livros, imagine o aluno. E hoje tá uma demanda assim de muito aluno, pouco livro. [...] Então, os alunos ‘tão sem livros. Você vê aquela sala, 5ªC, nenhum ali tem livro, hoje mesmo eu tava conversando com a vice, com a coordenadora ontem, eu coloco textos pequenos aí vou trabalhando, ou então tiro cópia, pra gente trabalhar o conteúdo, tudo contextualizado, que hoje se trabalha assim, né... da forma mais... de... daquela metodologia... construtivista, mas construtivismo só não pode, você tem que voltar um pouco ao tradicional, senão o aluno não acompanha. Senão não tem como o aluno acompanhar. Se ele nem livro tem?... Atividade pra casa nem adianta mandar que ninguém faz, então é por isso que às vezes, eles copiam muito na minha sala, às vezes é muito na mão grande mesmo... pra mim, eu não estou trabalhando como eu gostaria, meu trabalho está capenga, quer dizer, está improdutivo, está... é... eu dou o básico, porque eu não posso dar mais além, senão eu vou ter que tirar do meu bolso pra fazer as coisas, porque a realidade do estado é essa e, às vezes, até a da prefeitura. A prefeitura ainda dá uma assistência maior, por quê? Porque é pequeno. Ela é pequena. O Estado não, o Estado abrange a Bahia toda. Então, tem prefeitos que recebem a verba e fazem um trabalho bom, como aqui tá fazendo até melhorzinho, mas o estado... nessa dificuldade, acho que aqui é falta de recursos, investimentos, entendeu? Ficam os projetos faz de conta... que a gente sabe que... como esse EJA, que eu tô fazendo a pós-graduação sobre jovens e adultos, é um projeto que não condiz com a realidade do aluno. Esse aluno ele é iletrado. Porque ele já tem uma prévia, já traz um conhecimento prévio dele, ele só vai aprimorar. Aí que é que eles fazem? Eles pegam conteúdo regular e dá pra eles. Não. Vamo trabalhar em cima de uma bula de remédio, porque têm senhoras que têm problema de pressão, não entende a bula. Vamo voltar pra realidade dela, acho que é isso que tem que voltar, pra realidade. Hoje, eu acho que... no meu ponto de vista, o sistema educacional está falido. Porque não tem como, eles vêm pra sala, a pulso, crianças de 5ª série, todos eles dizendo que acabou a aula: “Tá bom, professora!”, as crianças de 5ª série falando “Ah, tá bom, pode parar”, “Ah, professora, chega! Eu tô cansado!”, e você está dando o mínimo. O que me dói é que eu estou dando o mínimo. Me dói, porque você quer fazer uma coisa organizada e não consegue. Você fica frustrado. O que é que frustra mais o professor do estado? É isso. Falta de recurso. Aí não tem como, você incentiva o aluno, você estimula ele àquela aula, mas como é que vai dar o estímulo? Não tem papel... Uma prova você faz uma prova só pode dar uma folha. Aí um dia eu cheguei aqui com uma prova, esse diretor é novato, professora, a senhora tá achando que a gente é rico? Aí eu disse “Por quê? Porque ele pegou uma prova minha da 3ª série, que eu trabalho na escola particular, pra 5ª série, a prova de 3ª série que eu trouxe pra 5ª série, 3 folhas, ele disse se eu tava pensando que ele era rico, se a escola era rica. Resumindo a história, só usa frente e verso. Tem dia que eu não posso botar nem texto. E isso não é só a 5ª não, porque eu também trabalho com a 7ª. Já trabalhei com 2º grau, já trabalhei por aí com tudo...

Pesq.: Atualmente, você trabalha aqui com as 5<sup>as</sup>...

I.Q.: Só com as 5<sup>as</sup> e a 7<sup>a</sup>. Por quê? Porque de manhã... Eu, na verdade, só trabalho com as 5<sup>as</sup>, porque ele pegou assim: os professores que se identificam com as 5<sup>as</sup>, fica com a 5<sup>a</sup>, com a 6<sup>a</sup>? Aqueles ficam com a 6<sup>a</sup>... Com a 7<sup>a</sup>... Tem professor que só gosta de 2<sup>o</sup> Grau. Tem outros que só gostam do Fundamental II, então, fica... tem mais afinidade. E eu vim, eu pedi porque eu vim da alfabetização infantil. Inclusive, eu fiz uma pós, se me deixassem lá, pra ver se eu ficaria lá, aí não consegui. [...] Eu estava trabalhando com alfabetização infantil, adorei, amei o trabalho, aí eu “pan”, fiz a pós, mas não pude ficar, porque a Escola Municipal, eles diziam “Aqui não tem Fundamental I.”, só é o Fundamental II, né? Aí fui parar no 2<sup>o</sup> Grau, aí foi um choque. Eu saí dos pequenininhos com aquela mentalidade delicada, trabalho todo delicado, pra ir lá pro 2<sup>o</sup> Grau, totalmente diferente, outra realidade, você tem que tá lidando com formação de cidadãos críticos, né? Atuantes na sociedade, reconhecendo seu papel dentro da sociedade, e eu estava com o quê? Com as primeiras palavras, com a alfabetização... Isso me fez muito sair do 2<sup>o</sup> Grau por isso. Eu não tive condições de acompanhar o 2<sup>o</sup> Grau. Porque é uma demanda tão grande, pra preparar eles pro vestibular, que aí eu disse “Olhe pró, me bote na 5<sup>a</sup> ou na 6<sup>a</sup>, até a 7<sup>a</sup> ou 8<sup>a</sup> tudo bem, me bote no Fundamental II que é melhor pra mim. Aí fui descendo. E como eu já estou saindo, na hora que eu sair não vai prejudicar o 2<sup>o</sup> Grau, que tá se preparando pro vestibular, né? “Então, pró, fique logo aí que a senhora já vai se aposentar.”

Pesq.: Falta quanto tempo?

I.Q.: Já tô saindo, fiz 30 anos já. Ano que vem. Janeiro, fevereiro eu já tô dando entrada. Porque eu só vou esperar essa pós entrar, que termina em dezembro, na hora que eu entregar a monografia, automaticamente eu dou entrada, então é um trabalho bom, um trabalho árduo, mas vale à pena. Que a gente aprende, você aprende também com eles. Aprende muito com os alunos, com os pais... entendeu? Eu gosto do que eu faço, hoje, eu gosto. [...] Uma população sem saúde, sem educação, não te como. Porque o saber é fundamental, né?

Pesq.: Você disse que lê livros religiosos, não é? Além dos livros religiosos, o que mais você costuma ler?

I.Q.: Eu leio muitos ar... mais coisa da minha área, entendeu? Mais da minha área.

Pesq.: Literatura técnica mesmo...

I.Q.: É... técnica... Revistas..., Aqui chegam revistas... Língua... A revista Língua é muito boa. Os romances do pré-vestibular... Essas coisas sempre técnicas. E minha literatura fora dela é sempre evangélica.

Pesq.: E os alunos em sala de aula? Você disse que essa turma, a 5<sup>a</sup> A não tem?

I.Q.: A 5<sup>a</sup> A tem, a 5<sup>a</sup> A tá melhor, na 5<sup>a</sup> A a maioria tem. Você viu que todo mundo ficou quietinho ali, a maioria tem. Eu faço atividade de grupo tranquilo porque são poucos que não têm. Agora, já as outras, como é que eu faço? Quando eu consigo arranjar 10 livros, aí eu faço trabalho em grupos. Geralmente eu trabalho em grupos, faço círculo, eu vou fazer agora um teste de leitura... Como é o teste de leitura? Vamo ver quem tá lendo corretamente, vamo interpretar primeiro esse texto, ver as personagens... Trabalhar a estrutura de texto, tudo isso eu vou trabalhar com eles, quando eu vou fazer a leitura.

Pesq.: A partir do livro didático?

I.Q.: É. Do livro didático.

Pesq.: Como são essas atividades propostas pelo livro adotado por vocês?

I.Q.: Esse livro é velho, o da Moderna é melhor. Mais construtivista do que... esse outro é mais tradicional. Muito conceito. Mas esse da Moderna é melhor porque ele trabalha de uma maneira mais contextualizada.

Pesq.: Vocês ainda tão com o “tradicional”?

I.Q.: É o tradicional. Mais ou menos, ele é mesclado. Mas é mais pro tradicional do que pro Construtivismo.

Pesq.: E como é a proposta de atividade dele?

I.Q.: As propostas é de os alunos desenvolverem as habilidades deles, né? Cognitivas, entendeu? Na linguagem... e nas diversas variedades linguísticas, né? Aí vem receitas... textos de poesia... trabalho poesia com eles... tem texto de cordel... Aí vem uma variedade de linguagens...

Pesq.: E como é a recepção deles diante das atividades?

I.Q.: É de dificuldade, porque eles não leem, eles não gostam de ler... Você pra trabalhar um texto, uma música? Ahh... vira piada a música. Principalmente, se a música não é funk. Eles já não gostam do funk... Você tem que ter o controle da sala pra trabalhar com música, principalmente se você bota o som. Porque se for naquela turma grande dá muito trabalho, eles vão bagunçar. Então eu prefiro ler texto. Dependendo do perfil do meu aluno, eu vou trabalhar... naquela 5ªC, eu vou trabalhar mais poesia, coisa leve, entendeu? Porque se for colocar um funk... já andam com o celular direto com funk, pagode, aí eu não puxo isso aí, porque eles...vão querer o que é brincar... aí vai levar o caso pra brincadeira. Eu prefiro levar textos mesmo, pra eles começarem a ler uma leitura formal, dentro das suas normas da gramática, entendeu? Eu prefiro trabalhar assim. Aí depois parto... aí vai até eu conseguir, o controle da sala, conseguir que eles realmente percebam que existe esse texto e existe o outro. Que necessariamente eles não precisam ter esse compromisso com a (?)..

Pesq.: E o aproveitamento deles nas avaliações? Qual é o perfil de avaliação, como é que você cobra e como eles...

I.Q.: O regular é melhor. Eu cobro atividade em grupo, atividade individual, que é a prova, mas geralmente atividade em grupo. As nossas avaliações é paralela. Então sempre tô dando assunto, fazendo atividade, dando assunto, fazendo atividade, paralela. Aí tem as provas, que sempre tem de ter toda unidade. A média é 5,0. Quem tirar menos de 5,0, automaticamente vai fazer... aí eu dou uma revisão, e vou fazer a recuperação.

Pesq.: E, na prova individual, como é o rendimento deles?

I.Q.: Os regulares são melhores, agora o... porque a questão toda é que eles não sabem interpretar as questões. Eles têm dificuldade porque não leem, então têm dificuldade de interpretar as questões.

Pesq.: Têm alunos, os que você me indicou, você disse que têm um aproveitamento bom em Língua Portuguesa... mas naquela mesma turma deve haver alguns que não têm o rendimento tão bom...

I.Q.: É. Mas ali é melhorzinho. Ali é melhor... são poucos a... Tem assuntos que eu vou dar: “E a senhora...”, por exemplo, eu tava trabalhando... é paroxítona... “E a senhora vai dar hiato?”. E também

tem o seguinte, existe uma clientela... os alunos da manhã, eles têm um perfil diferente dos da tarde. Os da tarde, o QI deles, o QI Cultural deles... é aquele aluno trirrepetente, aquele aluno que a mãe não acorda cedo, aí deixa de tarde, pra não ficar acordando o menino, maltratando a criança porque tem que acordar mais cedo, então quê que acontece? Os da manhã não. Os da manhã eles chegam cedo, exigem, os pais participam ativamente... de tarde... à tarde, a indisciplina é pior, o nível cultural é pior, autoestima pior, e começa pela autoestima, eles se acha... ontem mesmo eu encontrei um: "Não vou estudar mais não, porque eu tô quatro anos na quinta série, eu vou fazer o que mais na escola?", "Menino, nunca é tarde. Aí, você percebeu que ficou quatro anos perdidos, então prova que você tá acordando, está acordando... Que é hora de mudar. Mudar essa realidade.". Eu converso com os grandes: "Gente! Não é hora de brincar!". E existem esses também, parecendo que têm alguma coisa psíquica, entendeu? Uma dislexia... eu não sei. Porque antigamente, quando eu comecei a trabalhar, tinha o SOE, o SOE era um grupo de psicólogos, e tinha duas psicó... numa escola dessa, grande, tinha duas psicólogas e uma assistente social. Porque a psicóloga já detectava qual o problema, já passava pra assistente social, e a assistente social já levava pra ao setor responsável. Ou no Juizado de Menor se fosse caso de violência, de distúrbio já ia pro psiquiatra, hoje, nós não temos isso e, hoje, o governo também tá fazendo a inclusão, então naquela 5ª C mesmo, tem três casos de inclusão. Alunos com deficiências leves, até autista tem. Até autista tem. Tem três casos mesmo... Aqui tem cego. Eu não tenho problema se vier algum cego até a 5ª série eu sei me sair. Mas, se for do 2º Grau, eu não sei lidar com eles. Porque o pessoal que trabalha na educação especial dos cegos, eles têm, cada etapa é um professor, porque é uma metodologia totalmente diferente. Quem está na fase, no período de alfabetização, como eu, é uma metodologia, quem vai pro ginásio, outra metodologia, 2º Grau, outra e faculdade, mais profundo ainda. Vai até pr'os Estados Unidos estudar quem vai pra faculdade, o professor. Então, manda esse pessoal pr'aqui. Eu estou com problema aqui, naquela quinta tem três casos. 5ª C. Não adianta bater testa com os meninos. Com Emerson, Ícaro e tem outro lá. Tem três. Então, a gente percebe que eles têm um... Luís. Luís, Ícaro e Emerson. Eles são desligados totalmente, não tem autoridade que mande neles, não têm limite, não respeita autoridade, não vê você como autoridade. Chega na minha mesa, vai e senta. Eu preciso pedir licença: "Oh, meu filho, essa é minha mesa, já pensou se eu chegasse na sua mesa..."; "Ieda, gostosa!". "Você já percebeu que eu tenho idade para ser sua mãe?". Eles não discernem não. "Ah... pró...". Já tá com a lista cheia aqui, já tá com a lista cheia, só tá esperando mais uma queixa pra devolver. Porque ele tem um perfil de menino com distúrbio. Só que não é mais grave porque ele não agride. Mas na mesma hora que ele é seu amiguinho, tá aqui, "Ah... pró, deixa eu levar sua bolsa..." na mesma hora, ele vira uma arara com você. Luís, porque você não viu ele chegar, porque se você visse, você ia perceber logo. Uma hora você vai lá, você vê ele, na 5ª C, agora na 5ª A não. Na 5ª A só tem Eduarda, e ela também tem problema, Eduarda. Eduarda tem distúrbio. Coisa infantil mesmo, só tem tamanho. É o caso de Emerson, Emerson também é infantil, tem atitudes de criança, ela também tem atitudes de criança. Brinca com os meninos pequenos, quer brigar, quer bater nos pequenos. Aí não adianta nem dizer assim: "Oh, minha filha, olha o seu tamanho!", porque ela não sabe, ela não vê isso. Não vê. Então, são esses problemas que a gente não tem condições de receber não. Nós não estamos preparados pedagógica... eh... didaticamente, tem que se fazer... preparar esse professor, como antigamente. Eu fui pra educação especial, por quê? Eu fundei a associação dos cegos lá da minha terra, eu sou pioneira lá. Mas lá já tinha o instituto que tinha o DA, DV, e DM, que é deficiente visual, deficiente mental e auditivo, DA. Tinha os três. Eu fui tomar curso no Rio de Janeiro, vim tomar curso aqui, tenho vários cursos pra chegar aí, pra ensinar alfabetização. Eu fui até o Rio de Janeiro tomar curso. Aqui eu vinha quase todo mês, tomar curso aqui. Porque a fundadora do braile, eh... não me lembro o nome dela agora, é de São Paulo. Ela foi tomar curso no exterior, aí trouxe essa pedagogia pr'aqui pro Brasil, e é em São Paulo. Porque ela teve uma filha cega. Aí ela se interessou, estudou, se formou, foi pr'os Estados Unidos, aprendeu e trouxe pr'aqui a metodologia, entendeu? Aí... só isso aí, mas se vier esses

meninos aí, com dislexia, com autismo, a gente não sabe. A outra menina foi agredida por um aluno autista no Manoel Novaes. É perigoso, ele agrediu ela. Só não bateu porque os alunos foram em cima. Disse que ele fica assim oh... [gesto de inquietude] aí qualquer coisa se levante e sai da sala. Eu acho que o governo tem que olhar, tinha que ter uma equipe pra fazer análise desse perfil. O perfil desse aluno, geralmente, é um aluno que possa estar no meio daquela... Porque uma coisa... inclusão eu concordo. Também não discordo, não discordo, porque eu acho que deve incluir, até pela lei exige, na escola de minha irmã mesmo tem vários alunos com deficiência, Síndrome de Down, tranquilo Síndrome de Down. Tranquilo. Trabalhei com eles tranquilo. Tenho até experiência com eles. Mas só que aqui não. Solta lá, não passa pra gente. Aí o professor quando começa a detectar, ver, já brigou com o aluno, não sabe nem o quê que tá acontecendo. E se for um violento? Você tá no quadro, ele vai lá, mata. A gente corre risco. Eu acho que devia ter uma equipe, uma equipe, como tinha antes o SOE. O SOE, quem foi do meu tempo lembra. Que tinha dois... ficava nas escolas, principalmente, escolas grandes e de periferia, porque é perigoso lá. Aqui mesmo teve tiroteio esses dias e teve que suspender as aulas. Alunos aqui envolvidos com drogas, com traficantes. Semana passada teve um traficante que ele entrou aqui pra pegar um aluno. Então... nós ficamos reféns, hoje, da violência, entendeu? E ainda tem esses casos que a gente tem na sala de aula. O rendimento deles, o aluno da tarde, o rendimento deles é baixíssimo. Menina, é uma situação que eu fico assim “Como é que eu vou dar aula nessa sala?”, Você prepara uma aula bonitinha, de manhã, mesmo, eu dou tranquilo. Até o professor também vem, né? Porque acordou aquela hora, vem tranquilo... Agora o aluno da tarde já brigou com o pai, a mãe já brigou com o pai, já teve problema em casa, você não sabe o que foi que aconteceu, às vezes chega agressivo com você, chega derrubando, ‘rumando o pé nas coisas. Agora, as minhas atividades é através de... tanto livro didático, agora mesmo tem o monitor que eu vou usar... monitor é aquela televisão com *pen drive*, funciona. Uso ele e uso o computador. Porque eles também têm o projeto, que aí já não é comigo. O projeto que nós temos as salas de informática, com 10 computadores. O projeto pega alunos, eles ficam o dia todo aqui, almoçam, um grupo, né, o grupo desse projeto, que ela [falando da vice-diretora] vai lhe dizer o nome do projeto que eu não sei o nome do projeto. Eles ficam pra trabalhar só produção de texto... as dificuldades de Português, aí já é com outro professor lá na sala de informática. E foram preparados, foram trabalhar especificamente com esse projeto.

Pesq.: E no seu dia a dia, como é a presença desses equipamentos assim de informática, da Internet, as redes sociais...?

I.Q.: Os e-mails... Eu trabalho também com os computadores deles, “Vamo trabalhar hoje, que tipo de mensagem você recebeu hoje?”. Aí trabalho também a questão. “Essa questão de vocês ficarem usando a Internet, essa linguagem, uma linguagem virtual, é uma mensagem, é uma linguagem? É. Por quê? Porque você entende, agora, vocês usam códigos, por exemplo, ‘você’, vocês escrevem ‘vc’. Aí será que vocês... amanhã não vai se tornar um vício de linguagem? Vai. Vai se tornar. Amanhã até vai fazer parte da língua, da nossa Língua Portuguesa.”. Porque ela é muito... é como a dialética, né? A língua está sempre em movimento, então essas linguagens vão acabar ficando, fazendo parte do nosso dialeto. Porque a informática não vai mais sair, né? Ela veio pra ficar e dominar. Hoje, estamos todos conectados pela internet, pelo computador. Então, eu trabalho, eu tenho até um livro que diz tudo sobre internet.

Pesq.: E você usa no seu dia a dia, como é? Tem facebook...?

I.Q.: Tenho *Facebook*, tenho *face*... Não, *Facebook* não que eu não gosto. Eu tenho um *e-mail*, *e-mail*, tenho *e-mail*, *Facebook* eu não gosto, *Orkut*, essas coisas... porque não é que eu não seja da geração do computador, é porque eu não g... eu vejo, assim, muitas coisas sem graça, como eu vejo minha irmã

abrindo lá cada coisa absurda que não tem nem sentido. Eu abro mais meu computador pra trabalhar, ouvir músicas, baixar filmes, aí eu faço isso e eles gostam muito. Tem vezes, às vezes a gente passa filme aqui. Agora, nós estamos trabalhando um projeto de música, desde a Bossa Nova, até a época atual, a evolução da música brasileira. Aí fiquei com um grupo que ficou com o sertão que é o forró. O sertanejo, é... o forró regional, entendeu? Aí vamos trabalhar Luís Gonzaga, estamos trabalhando cordel, eu fiquei com a parte de cordel. E a internet eu trabalho até com o celular deles. “Que mensagem você passou hoje?”. Aí pergunto “Quais foram os verbos que vocês usaram, e os pronomes, substantivos?”. Aí vão descrevendo e vão falando. Fazer uma aula mais interessante, mais fora do livro, entendeu? Mas também não tem recursos porque a maioria dos monitores não tá funcionando. A maioria não está funcionando desses monitores. Então, você passar uma coisa 15 dias antes. Aí quando chega no dia, a pessoa que é responsável pela sala não está, por algum motivo foi fazer alguma coisa pela escola. Aí você desiste.

Pesq.: E a Biblioteca daqui?

I.Q.: Biblioteca não tem. Tem é uma... Tem, biblioteca tem, entre aspas, né? Não é uma biblioteca porque até você... Você vai lá, você vai ver, como é que os alunos chegam até ali. A gente chama Torre de Babel. Porque a Biblioteca é assim, uma escada, de ferro, que antes era sala, aí tem os livros lá, às vezes eu levo... pra eu levar esses alunos, eu só levo uma vez por mês pra fazer leitura. Eu aí passo uma ficha, aí levo na biblioteca, mas pra levar esses meninos daqui pra lá é uma viagem. Porque sai... Às vezes, eu não faço esse trabalho, porque a 5ª série todo cuidado é pouco com eles, porque as mães cobram tudo, qualquer coisa podem vir, uma brincadeira, um carro vir correndo, então... “Oh, Ieda, você deixa os meninos lá, você traz os livros pra sala...”, mas na sala não é o mesmo que estar na biblioteca, quando eles saem da sala de aula já é outro ambiente, né? Eles não ler só aquele livro que eu dei, eu escolho, por exemplo, um livro que tenha uns 20 exemplares, porque podem ficar dois juntos lendo, vamo trabalhar em grupo. Vamo contar aquela história em grupo. Aí chega na sala ao retorno, nós vamos fazer um círculo e vamo ver, “O quê que acharam da história?” “Esse final tá bom?”, “O que é que você mudaria no final da história?”. Aí vamo trabalhando a oralidade. Pra eles se colocarem, verem se realmente eles tão entendendo o que leram. Se realmente estão fiéis à minha história. É assim que eu trabalho. Aí, às vezes, eu não trabalho melhor por isso, entendeu? Porque é essa dificuldade de sair pela rua, pra rua pra ir pra outro pavilhão... Às vezes, eu não vou por isso, entendeu?

**ANEXO C - ENTREVISTA COM A ESTUDANTE E.M. (5ªA)**

Realizada em 28 de agosto de 2013

Pesq.: Eu quero saber seu nome, sua idade e a série em que você está agora.

E.M.: Meu nome completo é E.S.X.M., minha idade eu tenho 11 anos. Tô na 5ª série. 5ª A.

Pesq.: Certo, você estuda aqui na escola há quanto tempo?

E.M.: Só um ano só.

Pesq.: Entrou agora...

E.M.: Foi.

Pesq.: Antes, você estudava onde?

E.M.: No Beiru, no Ampléo Futuro.

Pesq.: Como?

E.M.: Ampléo Futuro.

Pesq.: É da Rede Pública também?

E.M.: Não. Particular.

Pesq.: Você mora com quem?

E.M.: Moro com minha mãe.

Pesq.: Só sua mãe?

E.M.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: Onde?

E.M.: Na Estrada das Barreiras, descendo a Estrada das Barreiras, aí assim, você descendo... Até por aqui mesmo dá pra ir pra minha casa. Você desce... Você sabe onde é o campo? Você desce o campo ali na Irmã Dulce. Eu moro ali na Irmã Dulce.

Pesq.: Sua mãe, você sabe dizer até que série ela fez?

E.M.: Ela disse que fez até o segundo grau completo.

Pesq.: Ela trabalha com o quê?

E.M.: Minha mãe trabalha de vendedora.

Pesq.: De quê?

E.M.: Vendedora assim de bebidas. E seu pai?

Pesq.: E seu pai?

E.M.: Meu pai, ele não mora aqui, mas ele trabalha em... é... assim... em casa de construção. Não tem a empresa Gerdau? Ele trabalha naqueles carros amarelos, grandes, de entregar ferramenta...

Pesq.: E ele mora onde?

E.M.: Ele mora em Pernambuco.

Pesq.: No dia a dia, me fale um pouquinho sobre o seu cotidiano. O que é que você gosta de fazer? Além da escola, o que é que você faz?

E.M.: Ah... eu não faço muita coisa não... Tem vezes que eu saio assim de tardinha... pra passear mesmo... converso às vezes com minha avó, meu tio, minha tia...

Pesq.: Eles moram perto?

E.M.: Moram. Tudo na mesma casa, só que eu moro em outra casa, desce um pouquinho já é minha casa e minha avó mora mais pra cima, junto com meu tio.

Pesq.: Entendi... E o quê mais? Sozinha, você faz o quê? Quando você tá só?

E.M.: Sozinha... sozinha eu assisto televisão, às vezes arrumo a casa... faço comida... Tem vezes que eu faço isso...

Pesq.: Sabe cozinhar?

E.M.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: O que é que você faz de bom?

E.M.: De bom, bom, assim... eu faço qualquer coisa... Sei fazer feijão, arroz, macarrão, sei fritar coisas, sei fazer... tô aprendendo ainda a fazer moqueca.

Pesq.: E como é que você aprendeu?

E.M.: Eu aprendi com minha mãe. Como é que eu aprendi? Minha mãe me ensinando... Desde os 8 anos de idade, minha mãe me ensina a fazer comida.

Pesq.: Você tem irmãos?

E.M.: Tenho só um que é de parte de pai.

Pesq.: Aí mora com seu pai?

E.M.: É. Meu irmão mora com meu pai.

Pesq.: Aí, sim. Você disse que assiste TV, cozinha e o quê mais?

E.M.: Brinco um pouquinho na rua e pronto...

Pesq.: Internet?

E.M.: Internet, lá em casa, meu computador quebrou. Aí eu fico na casa de minha tia e aí eu acesso a Internet.

Pesq.: E o que é que você faz quando você tá na Internet?

E.M.: Ah... eu entro no *Face*, converso... boto umas musiquinhas... E aí, pronto. Às vezes, quando tem trabalho de escola, eu pesquiso...

Pesq.: Faz pesquisa na Internet, né?

E.M.: Faço.

Pesq.: E que tipo de trabalho é esse que você procura na Internet? Sobre o quê?

E.M.: Vários trabalhos. A semana passada mesmo, eu botei... Essa semana não, tem duas semanas passadas já. Eu botei sobre... esqueci... pêra aí... É... Já tem um mês, não é Rian? Já tem um mês já. É um trabalho sobre duas doenças que a professora de Ciências mandou. Duas doenças causadas pelo solo contaminado.

Pesq.: Hun... Aí voce pesquisou...

E.M.: Pesquisei e copiei no meu caderno.

Pesq.: A professora de Ciências que passou, né?

E.M.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: É... OK. Religião. Você tem alguma religião?

E.M.: Testemunha de Jeová.

Pesq.: É? E como é? Você frequenta, é...

E.M.: Frequento. Não... assim... Eu já sou, não sou visitante não, já sou de lá já.

Pesq.: Ahn... E você participa de... Quais são as atividades que tem lá... na igreja? Chama igreja?

E.M.: É... participo. É o... Eu faço muitas coisas... As pessoas, às vezes, não podem entender, mas assim... Não tem a pregação de casa em casa? Assim... que as pessoas batem na porta? Eu faço isso. Eu sou publicadora... Assim, as pessoas não podem entender, mas... Já estou avisando... Eu sou publicadora e eu saio de casa em casa avisando a palavra de Deus.

Pesq.: É... publicadora... é porque eu não conheço... é o nome que se dá à pessoa que faz isso? Que vai de casa em casa?

E.M.: É... Só que eu sou publicadora não batizada.

Pesq.: Hun... entendi. E, quando você vai falar assim, como é que você prepara o que você vai dizer?

E.M.: Ah... eu preparo... é... eu preparo assim num caderninho e eu já vou memorizando já, às vezes, nem preciso de um caderninho, já vou memorizando já... pra pessoa... é... “Bom dia!” não sei o quê... aí já vou falando já. Aí eu já estou com um folheto na mão pra dar pr’as pessoas.

Pesq.: Vamos supor que você bata na minha casa... O que é que você falaria? Você tem alguma coisa em mente assim?

E.M.: Em mente, em mente assim... não.

Pesq.: E esse caderninho? É um caderninho só que você anota as coisas?

E.M.: Não, não é só um caderno não, eu já memorizo na mente... Não, não só anoto isso não. Eu anoto um bocado de coisa. Um bocado de coisa de dia a dia... Não é um diário, bem um diário, é assim um caderno que eu vou anotar minhas coisas... às vezes, quando eu compro uma coisa eu já anoto quanto é pra pagar depois. Um caderno assim... livre.

Pesq.: E ele fica onde? Aqui com você?

E.M.: Não.

Pesq.: Em casa?

E.M.: É. Eu ia trazer ele, só que... não trouxe não, que minha mochila rasgou. Aí eu vou ter que coisar ela... costurar.

Pesq.: E você... Alguém mais lê esse caderno, tem acesso a esse caderno além de você?

E.M.: Minha mãe tem acesso a ele.

Pesq.: É? E, me diga uma coisa... você poderia me mostrar?

E.M.: Ele não tá aqui...

Pesq.: Não, mas amanhã eu venho pra pegar um material na mão do... de Sullivan e de Stefane. Teria como você trazer? Pra eu dar uma olhadinha...

E.M.: Viu... eu trago o caderno.

Pesq.: Certo. Então, além da igreja e da escola, tem alguma outra atividade que você desempenha aqui no bairro? O salão fica aqui mesmo?

E.M.: Fica aqui nas Barreiras mesmo.

Pesq.: E tem alguma outra atividade?

E.M.: Faço algumas coisas de vez em quando... Agora, que eu me lembre, que eu me lembre... Não me lembro de muita coisa não.

Pesq.: Outras aulas, outros cursos...

E.M.: Ah... entendi. Eu ia vim pro projeto de manhã. Aqui da escola mesmo, que é tipo um curso. Projeto Mais Educação. Mas eu não estou vindo porque assim... Minha mãe ela trabalha de manhã e não dá pra ela vim me pegar e me buscar. Entendeu? Aí não dá pra mim vim. Eu ia fazer um curso de informática só que... minha mãe tava sem dinheiro no momento e não deu pra mim fazer.

Pesq.: E o Mais Educação, você chegou a vir, ou você nunca veio?

E.M.: Eu só vim no começo, assim, no começo de marco. Aí vim março e abril. Antes de começar as aulas normais, pro projeto. Aí quando começou as aulas normais, aí eu parei de vim pro projeto.

Pesq.: E tinha aula de quê no Mais Educação?

E.M.: Tinha aula de Português, Matemática. Tinha... História assim... Às vezes, a gente sempre procurava. Até que eles deram um caderno assim pra gente, deram um caderno, borracha, lápis e lapiseira e caneta.

Pesq.: E você gostava das atividades que fazia no Mais Educação?

E.M.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: Ah... sim... Você falou do caderninho que você anota as coisas da igreja e algumas outras informações... Além disso? Você costuma escrever? Outras coisas?

E.M.: Escrevo, assim, mais ou menos, escrevo normalmente, escrevo poesia... é... dia a dia meu... dia a dia meu assim...

Pesq.: As poesias você escreve, são da sua autoria, ou você copia?

E.M.: Não. Eu copio do computador.

Pesq.: E leitura? Você lê?

E.M.: Leio.

Pesq.: O quê?

E.M.: Leio livros... Leio muitas coisas. Às vezes quando tenho assim um papel com a história... lá em casa tem vários papéis que minha mãe ela não quis mais... Minha mãe, não... quer dizer, minha tia. Aí minha mãe e minha tia não quiseram mais, só que minha mãe ela não quis mais, minha mãe não, quer dizer, minha tia. Aí minha mãe e minha tia me deram, só que minha mãe não quis mais, então minha jogou fora...

Pesq.: Os papéis com as histórias?

E.M.: É... histórias, assim... Minha tia era da escola, minha tia tem 18 anos, ela é da escola Helena, sabe Helena Magalhães? Aí sempre tem...

Pesq.: Hun... Ela estuda lá?

E.M.: É. Estuda lá. Só que lá eles deram pra ela, no 2º Ano do 2º Grau, deu lá uns papéis com várias histórias e aí ela leu, leu, leu, fez a prova, ela disse que não queria mais, aí deu pra mim ler, que ela sabe que eu gosto de ler. Aí ela deu pra mim ler, aí eu guardei lá em casa, só que minha mãe disse que não queria mais, aí eu li, li, li e minha mãe jogou fora.

Pesq.: E eram que tipos de histórias?

E.M.: Teve uma história que... eu não me lembro bem o título, mas teve uma história que o homem ele não podia se ver, que ele era muito lindo. E... quando ele foi beber água... final.. já tô no final da história. Quando ele foi beber água, aí ele viu o reflexo dele. E quando ele viu o reflexo dele, ele achou ele tão lindo que ele morreu.

Pesq.: (Risos)

E.M.: É... Que ele não podia se ver não que ele, se ele se visse assim ele ia morrer, entendeu? Aí a história é assim. É mais ou menos assim.

Pesq.: E os livros que você lê. Você pega onde? Você compra, pega na Biblioteca?

E.M.: Assim... eu leio os livros de minha tia, às vezes leio os livros de meu tio, porque livro escolar tem várias... de Português mesmo tem várias histórias, né? Português... Livros... Tem dicionário também, né? Aí eu leio dicionário, leio livro da escola mesmo, só que como não deram livro pra mim, aí não tem como eu ler assim, mas eu leio mais dicionário.

Pesq.: Como assim lê dicionário? Você senta pra ler dicionário? As palavras?

E.M.: É. É interessante. Eu acho, né? Interessante ler dicionário. Só que o dicionário Português.

Pesq.: Como assim, Português?

E.M.: Do Brasil.

Pesq.: Ah... sim. Entendi. Aí você pega, para e começa a ler várias palavras?

E.M.: É interessante, porque às vezes quando a gente erra alguma coisa, às vezes tem palavra difícil que a gente não dá pra memorizar, aí às vezes a gente pega a palavra e já sabe o que a gente leu dicionário antes pra saber as palavras, o significado das palavras.

Pesq.: Ah... Entendi. Vamos pensar um pouquinho, agora, na questão da Língua Portuguesa aqui na escola. Como é que acontece? Você gosta, não gosta de Língua Portuguesa?

E.M.: Eu gosto.

Pesq.: E como é que são essas aulas?

E.M.: Ah... são boas. Às vezes, a professora Ieda ela reclama assim com a gente, mas ela não é má, não.

Pesq.: Você tá falando isso porque ela tá aqui ou não? (A professora Ieda se encontrava, ainda que um pouco distante, dentro da sala dos professores, onde ocorria a entrevista.).

E.M.: Não. Ela não é má, não.

Pesq.: E como são as aulas? O quê que você faz?

E.M.: São boas... são interessantes, né? A gente aprende mais sobre... é... como é mesmo? Ortografia... É... Substantivo, adjetivo. Aí a gente aprende mais.

Pesq.: Certo. O que é que você não gosta?

E.M.: Qual, assim... aula? As aulas que eu não gosto? Qual? Matemática, Ciências?

Pesq.: Sim.

E.M.: Ah... A aula de Matemática.

Pesq.: E de Português você gosta?

E.M.: Português eu gosto.

Pesq.: De tudo?

E.M.: Mais ou menos de tudo eu gosto.

Pesq.: E o quê que você não gosta?

E.M.: De Português eu não gosto do Substantivo.

Pesq.: É?

E.M.: É. Não gosto do Substantivo.

Pesq.: Só?

E.M.: É.

Pesq.: E além dos Substantivo, esses assuntos... tem mais alguma coisa nas aulas?

E.M.: Não.

Pesq.: Aí a professora faz como?

E.M.: A professora chega... assim... como é que ela age na sala de aula?

Pesq.: É. Em relação à disciplina, ao conteúdo.

E.M.: Ela chega, dá bom dia, explica à gente, manda a gente abrir o caderno. Explica... lá na sala é a maior bagunça, mas, às vezes, não dá pra se concentrar direito não. E assim, às vezes, não dá pra se concentrar direito... É. Aí a professora vai explicando, ela anota primeiro, pra depois ela explicar como é que a gente faz esse dever.

Pesq.: Aí vocês copiam no caderno?

E.M.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: E o livro didático? Vocês têm?

E.M.: Não.

Pesq.: Não é usado na aula de Português?

E.M.: Não. Só se um colega da gente tiver um livro e a gente sentar junto com o colega pra responder o dever.

Pesq.: E textos, vocês trabalham na aula de Português.

E.M.: Textos... Ahan.

Pesq.: O quê?

E.M.: Assim... a professora não manda a gente ler, mas a gente trabalha muito com leitura. Gente que não tem livro, mesmo, a professora bota o texto lá e a gente vai ler o texto pra responder a questão no nosso próprio caderno.

Pesq.: Ela coloca onde o texto? No quadro?

E.M.: No quadro.

Pesq.: Aí vocês não copiam o texto e respondem só as questões, ou copiam tudo?

E.M.: Não. A gente copia o texto, lê o texto e responde.

Pesq.: Você se considera uma boa aluna?

E.M.: Eu me considero uma boa aluna.

Pesq.: Em Língua Portuguesa?

E.M.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: Como é que são suas notas?

E.M.: Ah... Agora, mesmo, eu recebi a notícia que eu passei. 7,5. 7,5. Eu ganhei 7,5.

Pesq.: E você considera que você aprende?

E.M.: É... eu aprendo. Às vezes, quando a sala tá uma bagunça que não dá pra ouvir direito, mas eu aprendo.

Pesq.: E pra quê serve isso no seu dia a dia? Das coisas que você aprende nas aulas de Português, o quê que você usa no seu dia a dia?

E.M.: (Com um ar de quem não consegue identificar o que se está procurando...): Sem palavras... Assim, não sei, não dá pra assim memorizar não. Não sei.

Pesq.: As outras matérias você consegue usar pra alguma coisa?

E.M.: A de matemática.

Pesq.: Pra quê?

E.M.: Às vezes, tem assim uma conta... é... uma conta não. Eu vou pro banco mais minha mãe. Aí, às vezes, tem de pegar, fazer uns negócios lá. Aí minha mãe “não sei o quê”, “não sei o quê”... Ela fala os números lá e, às vezes, eu penso. Como é que pessoa pode dividir isso por aquilo, né? Aí eu digo logo a resposta pra minha mãe. Às vezes, a pessoa divide mesmo pela cabeça, né? Pela consciência.

Pesq.: Você pensa em fazer o quê quando você crescer? Que profissão?

E.M.: Ah... eu quero ser, assim... se eu não for uma coisa eu quero ser outra, entendeu? Ou eu quero ser professora, ou eu quero ser médica.

Pesq.: Professora de quê?

E.M.: Educação Física.

Pesq.: E por que coisas tão diferentes assim?

E.M.: Como assim?

Pesq.: professora de Educação Física e médica. São duas áreas diferentes, não é?

E.M.: Médica assim, porque médica ela salva assim, quando a pessoa tá doente, perto de morrer, ela salva a vida das pessoas, né? Então... eu gosto. Eu gosto dessas profissões assim de salvar a vida das pessoas. Não sei, não dá pra explicar direito.

Pesq.: E Educação Física?

E.M.: Ah... Educação Física é porque a gente corre muito, a gente brinca muito, entendeu?

Pesq.: Me diga uma coisa, esse caderninho que você disse que tem de anotações, você percebe alguma relação desse caderno com as aulas de Língua Portuguesa?

E.M.: Nada a ver... nada a ver.

Pesq.: E quando foi que surgiu essa ideia? Você decidiu fazer?

E.M.: O caderno?

Pesq.: Sim.

E.M.: Não, Eu não fiz, eu comprei. Eu comprei aí eu fui anotando coisas, coisas e mais coisas...

Pesq.: Por conta própria?

E.M.: (Acenou afirmativamente)

**ANEXO D - ENTREVISTA COM O ALUNO R.O (5ª A)**

Realizada em 28 de agosto de 2013

R.O.: Meu nome é R.J.M.O., tenho 11 anos.

Pesq.: Mora?

R.O.: Moro no ACM, em frente à praça.

Pesq.: E tá na...?

R.O.: 5ª série.

Pesq.: Com quem que você mora Rian?

R.O.: Meu pai e minha mãe e meu irmão.

Pesq.: Seu irmão? Seu irmão tem quantos anos?

R.O.: 9.

Pesq.: E são só vocês dois mesmo de irmãos?

R.O.: Acenou afirmativamente.

Pesq.: Seu pai e sua mãe, me fale um pouquinho sobre eles.... Escolaridade...

R.O.: Meu pai tem 32 anos, minha mãe tem 29. Minha mãe trabalha de manicure e meu pai tem uma barbearia e trabalha fazendo DVD.

Pesq.: E você sabe até que série eles cursaram?

R.O.: Só sei a de meu pai que foi até a 8ª.

Pesq.: Certo. E o que é que você costuma fazer no tempo livre?

R.O.: Às vezes, eu brinco com minha prima, eu jogo na quadra com meu irmão e aí eu fico no computador, na televisão, na tablet, ou jogo no Ex-Box.

Pesq.: O que é isso?

R.O.: É um jogo tipo Playstation 2 de função. Só muda um pouco o formato e que o controle não tem fio.

Pesq.: E o quê que você faz no computador e no tablet?

R.O.: Jogando, *Facebook* e ouvindo músicas.

Pesq.: Que músicas?

R.O.: A de... *No me compares*, entre outros que eu não me lembro agora.

Pesq.: De quem é?

R.O.: Alejandro Sanz.

Pesq.: Lá na sua casa tem TV à Cabo? Tem Internet banda larga?

R.O.: Tem Wi-fi. E a TV à Cabo é Sky HD-TV.

Pesq.: E como relação à escrita, você escreve, lê nos tempos livres?

R.O.: Eu só leio notícias.

Pesq.: Notícias?

R.O.: O que tá acontecendo no dia a dia...

Pesq.: Onde? Revista, jornal?

R.O.: No computador.

Pesq.: E por que você gosta de ler notícias?

R.O.: Pra ficar mais informado.

Pesq.: Alguém mais na sua casa faz isso também?

R.O.: Meu pai.

Pesq.: Aí ele te incentiva, ele te estimula ou você lê por conta própria?

R.O.: Leio por conta própria.

E: E além de notícias, você lê mais alguma coisa?

R: Só esporte.

E: Que tipo de esporte?

R: Futebol.

Pesq.: É? Você gosta?

R.O.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: Você torce pra quem?

R.O.: Vitória.

Pesq.: Aí você acompanha é?

R.O.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: OK. E escrita? Você escreve?

R.O.: Escrevo.

Pesq.: O quê?

R.O.: Só escrevo aqui na sala.

Pesq.: Ah... tá.

R.O.: Ou os trabalho em casa.

Pesq.: E, geralmente, quando você vai fazer os trabalhos, você faz como?

R.O.: Eu imprimo pelo computador, sento na mesa e passo pro caderno.

Pesq.: Por que você não copia direto do computador?

R.O.: Porque não dá pra apoiar na mesa. Não tem espaço na mesa pra escrever.

Pesq.: Atividade religiosa. Você frequenta alguma igreja...?

R.O.: Frequentava, mas não frquento mais.

Pesq.: Frequentava o quê?

R.O.: Uma Igreja Batista.

Pesq.: Com quem?

R.O.: Sozinho. É que meu tio era pastor. Aí ia eu e mais quatro primos.

Pesq.: E por quê não vai mais?

R.O.: Porque eu não moro mais no lugar da igreja e também não tem nenhuma perto. Às vezes eu vou com minha avó.

Pesq.: E sua avó vai pra que igreja?

R.O.: Tem uma igreja perto do GBarbosa. É uma Igreja Batista também.

Pesq.: E lá como são as atividades?

R.O.: Como assim atividades?

Pesq.: O que é que você faz lá na igreja, ou fazia quando ia?

R.O.: Não faço nada.... Só sou batizado...

Pesq.: Aí você assiste os cultos ou não?

R.O.: Assistto.

Pesq.: Participa de alguma classe, alguma coisa?

R.O.: Já participei quando eu era criança.

Pesq.: Aí depois parou?

R.O.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: Tem atividade de leitura lá na igreja?

R.O.: Não.

Pesq.: O pastor só fala?

R.O.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: E você ouve?

R.O.: Eu fico ouvindo.

Pesq.: Além da igreja tem alguma outra atividade no bairro, comunidade? Curso... Fora da escola, não?

R.O.: (Acenou negativamente)

Pesq.: Em relação às aulas de Língua Portuguesa, você gosta, não gosta?

R.O.: Gosto.

Pesq.: Como é que são? Como é que você vê as aulas de Língua Portuguesa?

R.O.: É a aula que me ensina as coisas pra quando eu virar adulto, no trabalho, eu precisar de tudo que eu aprendi aqui.

Pesq.: E o que foi que você aprendeu?

R.O.: Substantivo, adjetivo, pronomes...

Pesq.: E, na prática, no dia a dia, você usa isso pra quê?

R.O.: Português, eu não uso pra nada.

Pesq.: Pra nada?

R.O.: Só pra leitura, escrever as coisas... só isso.

Pesq.: E nos trabalhos que são feitos em sala de aula têm essas atividades de leitura e escrita ou não?

R.O.: Só escrita.

Pesq.: Como?

R.O.: A professora passa o trabalho em grupo, passa no quadro pra fazer, a gente faz e dá a resposta.

Pesq.: Por exemplo?

R.O.: Trabalhos do livro.

Pesq.: Com base em textos do livro?

R.O.: Sim.

Pesq.: Ela faz as perguntas?

R.O.: Ela tira as perguntas do texto, aí bota no quadro pra gente copiar.

Pesq.: Você trabalha?

R.O.: Não. Ajudo minha mãe a arrumar a casa às vezes.

Pesq.: E seu pai, você disse que trabalha com o quê mesmo?

R.O.: Ele tem uma barbearia e vende DVD.

Pesq.: Você entrou na escola...

R.O.: Esse ano.

Pesq.: Antes, você estudava onde?

R.O.: Na engomadeira, numa Escola Municipal.

Pesq.: Você estudou lá quanto tempo?

R.O.: Uns quatro anos. Foi quatro ou foi três anos.

Pesq.: Você já perdeu de ano alguma vez?

R.O.: Não.

Pesq.: Já interrompeu os estudos alguma vez?

R.O.: Não.

Pesq.: Você se considera um bom aluno?

R.O.: Sim.

Pesq.: E pra você o que é ser um bom aluno em Língua Portuguesa?

R.O.: Tirar boas notas, fazer as atividades, entre outras coisas.

Pesq.: E que tipo de coisas esse aluno que é bom em Língua Portuguesa tem que saber?

R.O.: Saber os deveres que a professora passa, acompanhar tudo.

Pesq.: Em termos de conteúdo e de habilidade. Por exemplo, um bom jogador de futebol ele tem que... um bom atacante, ele tem que fazer gols, certo? Se ele for atacante e não fizer gols, o papel dele não está sendo bem feito. E em Língua Portuguesa, o bom aluno de Língua Portuguesa tem que saber fazer o quê?

R.O.: As atividades que a professora passa, às vezes dá a resposta quando ela pede as coisas...

Pesq.: E livros, fora da escola, você costuma ler?

R.O.: Nem sempre.

Pesq.: Quando lê, você lê que tipo de livro?

R.O.: Eu leio um que fala sobre Roma. Que é de Júlio César. Só esse.

Pesq.: E seus pais, em casa, leem?

R.O.: Não.

Pesq.: Escrevem?

R.O.: Não.

Pesq.: Você falou a parte boa de Língua Portuguesa. O que é que você não gosta?

R.O.: Não tem nada que eu não goste em Língua Portuguesa, eu gosto de tudo.

Pesq.: E quais são as disciplinas que você não gosta?

R.O.: Nenhuma.

Pesq.: Pra finalizar, você tem alguma coisa em termos de escrita, que você produza?

R.O.: Não. Só fico pela mente mesmo. Eu não tenho diário, eu só gravo na mente.

Pesq.: E as notícias que você lê no computador, depois você não escreve nada sobre o que você lê?

R.O.: É difícil. Às vezes, escrevo.

Pesq.: Onde?

R.O.: Escrevo no meu caderno e no caderno que minha mãe comprou pra ela, que ela não usa às vezes. Sempre ela leva pro trabalho dela, aí quando ela volta, eu escrevo, aí ela todo dia leva.

**ANEXO E - ENTREVISTA COM A PROFESSORA M.E. (5ªD)**

Realizada em 28 de agosto de 2012

M.E.: É totalmente diferente... Porque eu vi aqui as perguntas com relação a sugerir leitura, não sei o que... aqui, por conta de tudo deles, do envolvimento... o não envolvimento deles com nada, é impossível sugerir alguma coisa, porque eles... a autoestima não existe pra eles... eles não fazem nada, então fica inviável você querer... eu não posso estar infiltrada na casa de cada um, ou na mente. E a realidade que eu ensino de Ensino Médio n'outra escola... e é completamente diferente, porque já são adultos e já sabem o quê que pretendem...

Pesq.: Ensino Médio você ensina na rede pública também?

M.E.: Sim. Num colégio lá do São Gonçalo. Mais ou menos perto de minha casa. É até melhor pra mim... Porque, muitas vezes, dá tempo d'eu ir até em casa... porque os meninos às vezes pedem livros pra ler, pedem emprestado, porque não têm dinheiro pra comprar e a biblioteca lá não tem, de repente, o que seria interessante pra eles. Aí os que eu tenho em casa, os que têm muito interesse eu pego e levo... porque fica fácil até pegar em casa, porque a escola é próxima, 2, 3 minutos.

Pesq.: Pra começar, eu preciso que você me diga seu nome completo, idade e escolaridade:

M.E.: Meu nome é M.S.E.. Escolaridade eu me formei em Língua Portuguesa com espanhol...

Pesq.: Onde?

M.E.: Na Universidade Federal da Bahia. E fiz 42 anos.

Pesq.: Trabalha aqui na escola há quanto tempo?

M.E.: Desde 2000.

Pesq.: Sempre com Língua Portuguesa?

M.E.: Sim.

Pesq.: Sua formação em Letras Vernáculas...

M.E.: Sim. Letras Vernáculas com Espanhol.

Pesq.: É dupla Licenciatura, né? Aqui você não trabalha com Espanhol? Só com Língua Portuguesa?

M.E.: Só com Língua Portuguesa. Desde que aqui não foi inserido ainda...

Pesq.: Espanhol...

M.E.: Só tem inglês...

Pesq.: Você disse que mora lá na frente...

M.E.: Sim. Moro no São Gonçalo. No Cabula mesmo.

Pesq.: São Gonçalo... Há quanto tempo?

M.E.: Há mais de 20 anos.

Pesq.: E mora com quem mais?

M.E.: Eu moro... com duas irmãs.

Pesq.: E a idade delas? Escolaridade...

M.E.: Formada também. Na faixa dos 40, 45 e a outra 46.

Pesq.: Elas trabalham em que área?

M.E.: Uma é veterinária e a outra é professora também.

Pesq.: Professora de...

M.E.: De português. Lá no Luís Eduardo Magalhães. Na San Martin.

Pesq.: Com relação ao que você gosta de fazer no tempo livre... quando você não [es]tá trabalhando.

M.E.: Eu vou muito ao cinema. Muito mesmo. Leio muito e assisto TV. Só. É o que eu mais gosto de fazer.

Pesq.: Você trabalha aqui na escola quantas horas?

M.E.: Vou à academia duas vezes por semana por obrigação... Eu? Nessa escola 20.

Pesq.: E na outra?

M.E.: E, na outra, 20 também... No turno da manhã.

Pesq.: Só essas duas, ou...?

M.E.: Só essas duas. Esse ano só estou no Ensino... aqui na rede pública mesmo.

Pesq.: Que tipos de filme você gosta de assistir... tipos de livros que costuma ler...

M.E.: Não tenho escolha... Tudo que eu acho interessante pela história eu assisto, independente do que seja... desde terror, até comédia. Não tenho... eu sou eclética... A leitura a mesma coisa. Tudo que me aparece pela frente eu costumo ler.

Pesq.: Aqui você trabalha com turmas de 5ª série...

M.E.: Aqui, 5ª e Sexta. Na outra escola, trabalho com 8ª e Ensino Médio. Português e Redação.

Pesq.: Você participa de alguma prática religiosa no seu dia a dia?

M.E.: Sou, sou cristã.

Pesq.: Congrega, então.

M.E.: Sim.

Pesq.: E costuma ir à igreja com que frequência?

M.E.: Vou sábado, domingo, sim.

Pesq.: Desempenha alguma atividade lá?

M.E.: Não. Só frequênto. Não tenho vínculo com instituição não. Sou frequentadora nos finais de semana.

Pesq.: E aqui no Cabula, você tem alguma atuação na comunidade...?

M.E.: Nenhuma. Grande parte do tempo eu não passo nem aqui.

Pesq.: Passa onde?

M.E.: Eu fico geralmente, passo grande parte da semana na casa de uma outra irmã minha... aí às vezes só vou lá no São Gonçalo... vou todo dia pra trabalhar, mas no ambiente em si, não tem nenhuma... afinidade, só com algumas pessoas mais velhas que eu conheço. Os mais novos assim...

Pesq.: E essa sua outra irmã mora onde?

M.E.: Mora na Barra. Se mudou há uns três anos.

Pesq.: Com relação ao uso do computador, da Internet...

M.E.: Em escola não existe. Aqui não existe usar computador com esses meninos. Inclusive, está até renovando as salas de computação e esse ano até hoje não usamos dia algum.

Pesq.: Então, existe uma sala de informática?

M.E.: Existe. No outro prédio. Inclusive, é até ruim porque aqui a estrutura é péssima. Porque são dois prédios separados...

Pesq.: Por qual motivo?

P: Olha, isso aqui é alugado. Era um colégio particular. Aí ficou alugado como uma coisa temporária e temporária essa que já tem 12 anos. E tem um terreno já há uns 3 anos que é específico para se construir e não levantaram ainda uma pedra. O motivo não sei lhe dizer.

E: Onde é que fica o terreno?

M.E.: Tem esse posto... você viu o posto de saúde? É um terreno enorme, atrás. A maior parte desse terreno foram buscar na prefeitura quem era o dono... e o governo cedeu para construção. E até hoje eu não sei lhe informar por que não começaram a construir essa escola. Então aqui é ruim a estrutura porque é tudo separado. A biblioteca... tem biblioteca aqui. Uma biblioteca mínima, que tem uma escada complicada pra pessoa subir... no outro pavilhão. Que se você mandar os alunos dá até um medo, porque sabe como são esses meninos, ainda mais esses meninos menores. E a estrutura é tudo apertado. Então pra pegar um livro é uma burocracia. Só de sair de um prédio pra o outro... tudo é um esquema aqui. Tudo tem que ter um planejamento prévio. Aí usar computador aqui minha amiga. Quem usa mais são os meninos do Ensino Médio. Pela necessidade, pela mente deles já... tudo. É melhor que eles tenham acesso do que esses meninos de 5ª e 6ª série. Até nós concordamos com isso aqui. Quando vão pulando pras séries mais velhas é melhor eles terem acesso do que esses meninos de 5ª e 6ª série.

Pesq.: Mas as máquinas funcionam direitinho, quanto a estrutura do laboratório...

M.E.: Eu não sei quantas máquinas são, mas funciona. Com o ensino médio funciona.

Pesq.: Aí, no caso, os mais novos não vão em função do comportamento...

M.E.: Também. Em função do comportamento e da falta de preparo psicológico para estar agrupados em um ambiente... porque, pra assistir um filme é um problema.... chega até ao fato de tentar brigar, entrar em luta corporal. Aí é uma agitação terrível. Aí nós combinamos, pelo menos quem ensina a mesma turma para sempre deixar para os meninos maiores.

Pesq.: E tem uma sala de vídeo também?

M.E.: Tem, tem, tem. Lá mesmo. Tem no mesmo prédio lá.

Pesq.: E com relação à biblioteca, os livros que têm lá, como foi que conseguiram?

M.E.: Tem livros que fomos nós, professores, que trouxemos. Tem livros que foram mandados pra cá, que estavam guardados, durante um longo tempo ficaram guardados esperando arrumar um espaço pra construir lá a biblioteca... e estão arrumados lá no outro prédio. Não tem o que deveria ter, porém é melhor do que há dois, três anos atrás quando não tinha espaço pra nada, né? Muitos meninos vão lá tomar livros emprestados, principalmente revista em quadrinho, que eu trouxe muita revista, deixei lá, eles gostam... os menores principalmente. De 6ª série... 5ª, 6ª.

Pesq.: E com relação aos livros com histórias maiores, romances, por exemplo, eles resistem muito?

M.E.: É mais as meninas. Que gostam de ler romances. E raramente um ou outro menino... tem interesse... principalmente se você falar sobre determinado livro... aí eles se interessam, procuram saber se tem e pedem emprestado. Quando não, eu trago de casa se alguém pedir algum livro, eu trago e empresto... às meninas... menino é bem raro.

Pesq.: Com relação a sua experiência profissional com Língua Portuguesa. Aqui no colégio e fora daqui, antes... Você trabalhou em outras escolas...?

M.E.: Trabalhei, desde que eu entrei na faculdade, no 2º, 3º semestre... eu já estava, eu já ensinava. Eu ensinei inglês em colégio particular, ensinei português, redação pros meninos do Ensino Médio. Eu ensinava o quê? Eu ensinava 8ª série e ensinava 1º Ano do Ensino Médio e não vi muita diferença.

Pesq.: Da rede pública pra particular?

M.E.: Na escola onde eu ensinei. Não to falando do comportamento em si dos meninos, mas o interesse... não é muito diferente não. Tudo depende, varia de pessoa pra pessoa. Mas, de maneira geral, o perfil era ir pra escola como obrigação e tirar a nota que desse pra ser colocada no histórico como aprovado.

Pesq.: Atendia a que público essa escola particular?

M.E.: Era no Santo Antônio. Eram meninos... não era humilde... como aqui... era mais ou menos... medianos. Mas tinha uma mistura assim. É claro que a maior parte era medianos, mas tinha uns com bolsa que eram humildes como uns aqui, mas era uma minoria, menos de 1% eu acho.

Pesq.: E projetos, outros... Algum projeto extraclasse...

M.E.: Tô envolvida lá na escola, com um projeto dos professores lá de sexualidade...

Pesq.: E aqui?

M.E.: Aqui nessa escola não. Os projetos não chegaram ainda.

Pesq.: Com relação à finalidade do ensino de Português. Como você entende as aulas de Língua Portuguesa, objetivos...

M.E.: Eu num, num, num... O que se tem no papel que nós lemos enquanto estudantes é a teoria que difere da prática do dia a dia. O que eu vejo é que, de maneira geral, o que a gente estudou não se pode querer aquilo que a gente leu muito e lia se aplicar no ensino público.

Pesq.: Por quê?

M.E.: Por quê? Pela vida dos alunos, o que eles trazem da família, dentro deles mesmos. A falta de objetividade, a falta de objetivo, falta de amor próprio. Então não tem como você querer dirigir o ensino de uma disciplina, não só de Língua Portuguesa, mas de nenhuma, pra uma pessoa que não tem perspectiva nem objetivo nenhum. Não entende e não internaliza o porquê de estar em um determinado ambiente, qual a finalidade de se estar na escola. Os meninos do ensino público, principalmente, não sabem por que motivo eles estão na escola. Os que você vê aqui é que estão na escola porque a mãe quer ganhar bolsa família e manda eles virem pra cá porque não estão aguentando eles perturbando em casa, que é pra ficar na escola, porque sabe que é um lugar, entre aspas, preso, porque só vai sair quando for determinado que ele saia na hora certa. Então você pergunta os objetivos, o que pretendem, até falar sobre eles mesmos, não têm capacidade. Nem falar, e muito menos se expressar através de palavras escritas. Aí fica difícil. Então, de maneira geral, o que eu procuro é falar com eles com as coisas do dia a dia, o que eles passam. E dentro daquilo ali, entrar no conteúdo que é determinado pra nós. O conteúdo básico. Porque é irreal uma pessoa dizer que dá o conteúdo que a secretaria determina pra cada série. Porque ensinar nós podemos... fingir... porque você pode ficar falando todos os assuntos pra mostrar que você saber e sabendo você que não vai adiantar nada. Então, pela experiência de alguns anos, internamente, eu já sei o que, mais ou menos eles vão aprender, pelo menos a maioria deles, pra conseguir obter a nota, porque eles só querem saber da nota, mesmo sem gostar de estudar. Entendeu? E eu utilizo a língua como eles usam no dia a dia, com relação a tudo que eles passam até as histórias que eles vêm contando lá de fora. Aproveito isso, a realidade deles. Porque eles... se você falar o português que você usa no dia a dia... já começa daí, eles não entendem nada do que você fala. Quê que a senhora ta dizendo? Quer dizer o quê isso? Então, você tem que se adaptar até o ambiente onde você está. Salvando a exceção de palavrão, que eu não vou me igualar a eles, né? Mas, procurar utilizar as palavras que eles utilizam, porque senão não dá em nada. Principalmente, com esses meninos repetentes que pra mim deviam ter uma ajuda psicológica, desde que nós somos educadores e nós não fomos preparados pra lidar com a mente humana. Nós lidamos com o externo. O que nós vemos da pessoa ali enquanto cidadão, enquanto aluno. Você pode ajudá-lo, de repente, dar até um conselho, que eu converso muito com eles, sobre a vida de maneira geral, procurar encaminhá-los. Eu pergunto sempre o que ele faz da vida, como é sua família, você mora com seu pai, sua mãe, você tem problema?

Pesq.: E qual o tipo de resposta que você geralmente obtém?

M.E.: As piores possíveis. Que a maioria... muitos não conhecem o pai. Ou não conhece ou não foi registrado pelo mesmo, ou se dá super mal com o pai, é uma relação de desprezo, de ódio, e daí, a personalidade deles sendo formada a partir do quê? De todos os maus sentimentos, de tudo que eles recebem em casa, vai alimentando, vem jogar na escola, em cima dos colegas, em cima dos professores.

Pesq.: Você acha que isso interfere nas atividades de língua portuguesa especificamente?

M.E.: Pra mim, interfere em todas as disciplinas. Desde que até uma Educação Física, as atividades físicas, muitas vezes eles vêm, não pra encarar como uma distração, como um aprendizado, até de um esporte para a vida, pra formar a personalidade, o caráter... Eles vêm agredir fisicamente o colega, muitos vêm com essa ideia. Não é simplesmente brincar, participar de uma coisa, ou de uma determinada competição, não. Já vai mesmo pra o que puder prejudicar o outro. Prejudicar até o professor. E não é só em Português isso. Em tudo. Porque aqui eu pergunto sempre aos professores. Claro que tem as pessoas, nós somos pessoas e têm as relações afetivas. Têm os meninos que gostam mais de você e, por consequência disso, ainda procuram se inteirar da matéria. E tem outros que não vão com a sua cara, aí já mistura isso com a disciplina que você ensina pra determinar os resultados dele. É isso mesmo, de maneira geral, não só aqui. Eu já ensinei no Thales de Azevedo, tudo na época, enquanto eu ainda estudante, já passei pelo Thales de Azevedo, pelo Evaristo da Veiga, pelo Ruy Barbosa, em Nazaré, e, por isso, eu tenho essa coisa pra dizer, né. Essa experiência pra falar de diferentes pessoas e diferentes meios. Desde que o Thales, quando lá estive, foi exatamente, logo, no segundo ano, ou, no máximo terceiro, em que ele começou a funcionar. E só mudaram os nomes dos alunos e o endereço. Eram pessoas problemáticas, em sua maior parte, que andavam diretamente na diretoria, por uso de drogas no banheiro, por fazer sexo no banheiro. Então, muitas vezes, eles faziam coisas, às vezes distintas até de menino... como se achavam numa condição financeira melhor, humilhavam os funcionários, eu ouvi muito: “Você só tá aqui trabalhando porque meu pai trabalha não sei aonde...”. Então, as pessoas totalmente fora do eixo. Achando que tinham uma condição boa, que podiam dizer o que queriam aos professores e aos funcionários. Quando lá estive, procurei me inteirar, de maneira geral, as turmas que eu ensinava, e quase todos eram a mesma situação de ter sido colocado lá por perder o ano numa escola particular, e os pais não estarem mais aguentando a ... não estarem mais tolerando o comportamento, para eles verem como era a realidade do ensino público. Vários me disseram... eu perguntava “Venha cá...”, que eu ensinei espanhol lá... Aí a resposta básica de quase todo mundo era essa. E eram raros os casos de morar nas adjacências e ser transferido pra lá. E os problemas deles quase todos eram esses: usarem drogas na escola, especificamente o pó, que cheiravam cocaína, e se achar no direito de fazer tudo, de falar tudo que quisesse, porque tinham o aval dos pais pra responderem por eles, né? Na mente deles, o estado [...] tinha que fazer o que eles queriam, então eles tratavam bem mal mesmo a direção e os funcionários, entendeu? Esse foi o quadro que eu vi lá. Então por isso que eu acho que independe da classe social, as pessoas são sempre as mesmas, e o que traz dentro de si, é o que a gente aprende na base da nossa família, não adianta estar num lugar mais privilegiado socialmente, ou menos privilegiado. [...] Como aqui, por exemplo, num caso específico, aqui eu não sei quantos alunos têm no turno da tarde, claro que tem meninos de todo tipo aqui, tanto no aspecto físico, como no aspecto psicológico, é... independente da cor, de tudo, então... todos esses que eu vejo mais desequilibrados, aqui, desequilibrados, acho que em tudo, no falar, no tratar com o colega, com o diretor... então se pergunta a questão: quase todos têm problema familiar e, quando eles não falam, os pais falam

Pesq.: É isso que eu ia perguntar, a participação da família desses alunos no dia a dia deles, como é que funciona aqui na escola? Há reuniões? Eles vêm?

M.E.: Sim. Há reuniões, agora... vêm menos de 40%. E os que vêm, em sua maioria, são os alunos que não têm nenhum problema grave... os indisciplinados só aparecem aqui, a família, quando são proibidos de entrar na escola, a não ser com a presença do pai e da mãe... e quando ameaça bloquear o bolsa família, aí eles vêm correndo... fora isso, têm alunos aqui, já teve alunos aqui que eu fui professora durante três anos seguintes, e não saber quem é pai, quem é mãe, porque nunca apareceu... e alunos indisciplinados. Perguntar: “Vem cá, sua mãe veio pra reunião?”... “Não, não tem tempo pra perder não.”, ou seja, como se outros fossem vagabundos que viessem aqui porque não têm o que

fazer. Quer dizer, que a ideia, ela ta repetindo o quê? O que o pai e a mãe falam em casa. É o que eu vejo aqui, e, muitas vezes, os que aparecem na reunião vê embriagados pra cá, pra falar sobre os filhos, que você encosta dá até vergonha... Bebe, bebe, bebe e vêm... que não percebe, trançando as pernas... aí você já sabe, aí eu compreendo porque os filhos são assim. Aqui têm muitos alunos que não convivem, que não moram nem com os pais, moram com uma avó, a maioria, os que têm problema com pai e mãe moram com a avó, ou, segunda opção, alguma tia, então não têm estrutura nenhuma, a gente vai exigir o quê? De umas pessoas dessas? Por isso que eu defendo a presença de um psicólogo, porque, quando eu estudei, eu estudei no ensino público e só estudei em escola particular quando fui pro ensino médio...

Pesq.: Você estudou aqui em salvador mesmo?

M.E.: Sim. Estudei 2º e 3º Ano no Colégio particular, mas o meu primário, até o 1º Ano, eu estudei em escola pública e sempre teve a presença do SOE, né, na época que eu estudei, existia o SOE, e tinha pessoa que sempre conversava com os alunos, a psicóloga que sempre conversava com os alunos... que era mais de duas vezes em que ela levava a gente pra direção... e, hoje em dia, não existe isso. E o vice-diretor, a vice-diretora não é psicólogo, e nem tem tempo para conversar com todos os alunos problemáticos que são enviados, mandados numa manhã para fora da sala. Pra mim é o maior problema, talvez seja esse, aí não tem como você fazer um trabalho bom, querer que o aluno aprenda a usar o básico, que é nosso idioma, porque a língua portuguesa, no meu caso, o que é? Você querer que o aluno compreenda mecanismos da língua que ele usa todo dia da vida dele. E eles não sabem o básico e nem se interessam em saber, por conta de tudo o que acontece dentro de casa. Como é que você vai querer aprender qualquer coisa quando sua casa, se sua casa é um caos, sua vida é um caos, sua estrutura familiar é um nada. Isso não existe. Eu não me acho nem no direito de estar cobrando nada de um indivíduo desse, porque quando eu vejo o dia a dia, já teve vezes aqui, nessa escola, principalmente, de eu trazer de casa o caderno pra dar ao aluno na sala. Porque a pessoa é tão pobre a ponto de o caderno acabar e ficar sem vir pra escola dois, três dias, e eu procurar saber por que, porque era uma pessoa frequente, já teve dois ou três casos aqui, “Ah... porque o caderno acabou...” e tem não sei quantos irmãos, sete, oito, ou nove. E eu dizer: “Olha, manda vir, que eu vou trazer o caderno, agora você não fale a ninguém.”, porque eu não quero estar humilhando... e trazer o caderno, entendeu? Foram duas meninas e um menino que aconteceu isso... e eles continuaram a frequentar tudo e encerraram o ano letivo, quer dizer que não têm o básico. O que é que eu vou exigir de uma pessoa dessa? Não tem como. Desde o desinteresse do governo. Quem trabalha com famílias são os sociólogos, psicólogos, e nós estamos fazendo o papel de tudo aqui, porque somos pais, psicólogos, médicos, tudo isso dentro da escola. Porque eu me vejo, eu pelo menos, com todas essas obrigações, porque têm meninos, de 5ª série, principalmente, que têm o hábito, alguns, de chamar até de mãe. Por que isso acontece? Por que, de repente, em casa, a visão que ela teria de uma mãe, não sei o quê, seria o que ela queria que fosse, eu. Porque já aconteceu aqui o ano passado, o ano retrasado, tem uma menina da 7ª série que até hoje quando me vê me chama de mãe. Em casa, ela deve ta faltando alguma coisa, porque, geralmente, não é normal você estar chamando a professora de sua mãe, né?

Pesq.: Às vezes, chamam de tia, né?

M.E.: É, tia, mas mãe... Acontece aqui. Tem vários ex-alunos...

Pesq.: E com relação à estruturação das aulas... Você falou que não costuma utilizar o laboratório de informática, a biblioteca, Mas assim... como é que, de um modo geral, você organiza isso?

M.E.: Nós temos, sempre tem o plano das unidades, que a gente tem a obrigação de entregar sempre no início do ano. Só que nós temos a obrigação de entregar, mas não temos a obrigação de segui-lo

100%, por causa da realidade de cada... têm turmas que os meninos sentem muita dificuldade, que você quase nunca consegue sair de determinados assuntos. Então o sistema é não seguir só pra dar o assunto, é procurar que, pelo menos, o pouco que eles conheçam, eles procurem conhecer bem. Eles não têm o livro didático, é pra ter, mas aqui eles não têm.

Pesq.: As turmas de quinta série...

M.E.: Não são todos. Porque distribuíram os livros alternados. Fizeram um kit, por exemplo, de três livros pra cada aluno, e alternou, os que receberam determinados livros, não receberam de outras matérias, pra procurar sempre estar um junto do outro, sempre em dupla ou trio nas aulas, é assim que rola aqui. E os que têm todos os livros, muitas vezes, deixam em casa, porque diz que não vai trazer porque tá com dor nas costas e não vai ficar aleijado pra ficar carregando meio mundo de livro. A gente ouviu essa resposta ainda aqui.

Pesq.: Então tem uma resistência em trazer o livro pras aulas de Língua Portuguesa...

M.E.: Sim... Mesmo os que têm... Em qualquer aula. “Tô com dor nas costas. Não é a senhora que tá carregando.” A gente ouviu essa resposta aqui até o Ensino Médio. Porque, no Ensino Médio, todos receberam livro. Eles respondem que não vão trazer livro nenhum que tão com dor nas costas, que os livros são muito pesados.

Pesq.: E como lidar com isso em sala de aula, como funciona então sem o livro?

M.E.: Ô, se eu ensino Língua Portuguesa, eu, ou junto em trio, e trago... é... são quatro aulas em cada sala. Pelo menos aulas alternadas, eu trago os textos.

Pesq.: E tem como xerocar aqui no colégio, ou você traz por conta própria?

M.E.: Ah... minha filha, eu trago por conta própria, porque se eu for esperar aqui... um dia não tem tinta, no outro dia a máquina tá quebrada, no outro dia tá ocupado, e, se você tem um planejamento, você não vai ficar chegando no dia pra trabalhar e ficar esperando que alguém te dê uma resposta. Entendeu? Eu trago, ou da outra escola, que eu peço pra xerocar na outra escola, ou tenho guardado em casa, que eu já copiei nas férias, eu uso, ou então tiro com meu dinheiro quando eu venho trabalhar. E esses meninos, principalmente repetentes, eu uso muito os textos que tenham mensagens que os influenciem de alguma maneira, mesmo que não influenciem, mas que eu procuro ler e dizer que aquilo ali tem um valor moral, né? Que eu vejo que eles têm problema e tudo, aí eu procuro escolher os textos, não um texto simplesmente, porque eu ensino Português, com os assuntos da Gramática, mas que tenham uma estrutura de compreensão, que transmitam uma mensagem, direta ou indiretamente, e explicar pra eles como funciona. Mas, vou lhe dizer a verdade, não tem porque eu mentir, é como estar falando com as paredes, porque a turma que tem os meninos na idade regular, na série regular, tem muitos desinteressados, sim, conversam, sim, porém eles fazem as atividades quando você pede, você passa pra casa, fazem. Os repetentes não fazem nada, não querem fazer nada. Tudo você tem que dizer que vale uma nota e mesmo assim, a maior parte não faz. Eu não sei, esses meninos que têm problema, tem que direcionar esse povo pra alguma coisa, porque essa série, de repetente, quase todos, estão repetindo há três anos, quase todos, com raríssimas exceções. E são pessoas problemáticas, a maioria agressiva, se você falar mais alto, eles querem falar mais alto que você, te enfrentar, não respeitam os funcionários, não respeita eles... eles entre si, eles não se respeitam, são agressivos com os próprios colegas, não são solidários com os outros. É horrível. Eu não sei... é... eu não acho que essas pessoas deveriam ser colocadas numa turma só, acho que eles deveriam ser misturados. Quando começou o ano eu falei isso aqui com a direção. Misturasse três...

nas classes... três em cada... porque ficaria melhor pra eles, mas colocá-los todos em uma turma só? Pra mim já é excluí-los de uma certa maneira e piorar um problema já existente. E eu não estava errada, tava certa, porque é horrível. O desempenho deles é péssimo. Eles escrevem mal, não sabem ler, lêem com extrema dificuldade...

Pesq.: Explica um pouco melhor essa questão do não saber ler...

M.E.: Não sabe ler com fluidez, não lêem com a pontuação adequada, leem parando. Têm dificuldade de compreender o que tão lendo, porque não têm entonação e quando bota pra escrever, pior ainda, em cada dez palavras, nove estão escritas ortograficamente com erros, além da grafia ser terrível e de difícil compreensão.

Pesq.: Isso tanto para as turmas regulares, como com essas turmas de alunos mais velhos? Tem diferença de uma turma pra outra?

M.E.: Tem. Esses meninos, eu tô me referindo principalmente aos meninos da... os repetentes. Porque nas outras turmas regulares, claro que isso acontece, porém, dá pra você apontar quem comete esses erros mais graves e os da turma de repetentes praticamente todos, todos são assim. Então é difícil, você faz uma pergunta a eles, eles não sabem responder, como no início do ano, eu coloquei umas questões no quadro, do porquê eles estão na escola, do porquê estarem repetindo a série na opinião deles, por quê eles não gostam dos professores... é... “Vocês gostam dos professores?” E por quê? Quase todos disseram que não gostam da maioria, e, dizem eles, que porque acham que não são bem tratados pelos professores, e a maioria das respostas porque tá na escola, porque o pai e a mãe obrigam. E essa série específica aí dos repetentes, todos têm, no mínimo, 15 anos de idade. Tem até gente com 16, com 17. Aí eu acho que pra trabalhar com esse pessoal, todos nós, professores, que ensinam turma desse tipo, deveriam se reunir, sei lá, fazer uma... procurar fazer alguma coisa, pra ver se muda essa situação, porque eles, não adianta você ficar empurrando, empurrando, e chegar no final dizer que o aluno é conservado. Nem passar de graça, muito menos, pra mim, pior ainda, ficar conservado. Isso junta com a vida na família lá todo derrotado, aí todo ano conservado, no terceiro, porque cada ano, quando eles são conservados, aí voltam no ano seguinte, eles estão piores, não melhora em nada. Então, às vezes, no conselho de classe, eu ouço pessoas dizerem: “Tem que conservar, pra ele aprender a viver, pra ele pensar o que ele fez de errado.”. Mentira pura. É só adiar uma situação, deixar de assinalar uma situação grave, e deixar o indivíduo mais um ano perdido, e se tornando, ao meu ver, um ser humano pior, porque eu não vejo que isso seja... é... uma punição pra pessoa... conservar. O menino fica pior a cada ano. Comportamento com o professor, comportamento com ele mesmo, com ele mesmo e com os colegas. É horrível, entendeu? Aí as atividades que se faz, pelo menos no âmbito de Língua Portuguesa, nunca são iguais. Passo os exercícios os básicos dos básicos pra esses meninos repetentes, aí eu não posso fazer as mesmas coisas que eu faço com os meninos que estão em idade regular. Porque taria enganando... querendo enganar a mim mesma e a eles, porque não adianta. Se eles têm a dificuldade e não têm interesse nenhum em querer melhorar. Quando você fala “Num quero saber de nada...”. Muitos dizem: “Não quero saber de nada... Tô aqui porque minha mãe me obrigou.”. Tem muitos que dizem que querem ser bandidos. Quer ser assaltante de banco, traficante. Falar o quê a uma pessoa dessa? O quê que eu vou dizer? Tenho nem... você procura dar conselho, orientar, mas ele me ouve aqui, ele passa o mínimo de tempo aqui, ele passa a maior parte do tempo na rua, porque eu acho que nem em casa, a maioria nem para dentro de casa, porque não acha nem a mãe, nem o pai, porque, ou não têm, ou então, quando têm tá trabalhando ou bebendo. Eles não respeitam a figura paterna, nem materna, né? Muitas vezes os pais não têm significado nenhum, né? Então, nós, qual a visão que eles têm de nós, professores? Alguns, poucos,

substituem a família por nós. Conta as coisas e pede conselho, entendeu? Mas, a maioria, infelizmente, não é assim.

Pesq.: E tem algum tipo de atividade que quando é feita eles reagem melhor, eles gostam mais?

M.E.: Olha, os da série regular eles gostam de história, os meninos...

Pesq.: Quando você conta história, ou...

M.E.: Sim. Eu conto uma história, eles ouvem, principalmente menino de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> série. Sempre, toda aula de sexta-feira, tem alguma história que eu conto, ou trago o texto, eles leem, têm interesse, né, de ler. Já esses repetentes não tem nada. Nada que vale à pena. Eu trouxe, na segunda-feira passada, uma história em quadrinho do Chico Bento sobre a importância da escola na nossa vida. O personagem diz que não gostava de ir à escola, nunca tinha ido à escola, porque os pais nunca ligaram pra matriculá-lo. E Chico Bento achando ele sortudo por isso, porque era obrigado, até que ele viu que o menino não sabia ler nada, e, ao comprar determinada coisa, ele não sabia nem fazer uma conta pra ver se tava sendo ludibriado pelo vendedor. Aí, a partir disso ele percebeu que não era sorte do menino e levou o menino pra se matricular na escola. Eles nem ligaram. Eu lendo a história. A maioria não queria nem saber do quê que estava se falando. Evidente que o texto pegou e largou na mesa. Então é complicado, esses repetentes, realmente, não sei o que fazer.

Pesq.: E os outros como ficam?

M.E.: Leem por interesse, “Porque que num sei quê, que ele fala errado?”. Se divertem porque eles gostam dessas histórias os meninos de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série. Eles gostam. Ficam conversando e... porque eles não têm acesso também. A maioria gosta de ler essas histórias em quadrinhos, histórias mesmo. E não têm acesso, não têm dinheiro pra comprar. A pessoa às vezes passa uma atividade pra criar uma colagem em casa, ou pra fazer na sala, pra trazer de casa, não tem um jornal, uma revista, um livro em casa, um folheto ilustrativo de farmácia, de loja, de nada pra utilizar. Aí chega dizendo que tentou fazer e não conseguiu, que não achou em casa. Às vezes, escreve do próprio punho e diz: “Oh, professora, eu escrevi porque não achei, eu não tenho nada em casa...”. É horrível! Aí a pessoa já se acostuma a não passar pra casa, já deixa os jornais em casa, já leva tudo pronto com a tesoura sem ponta e tudo, entendeu? Porque não funciona passar pra casa.

Pesq.: Aí você traz o material e faz com eles na sala, né?

M.E.: Traz panfleto, folheto, num sei quê. E já deixa tudo já dobrado, e com a tesoura sem ponta pra ninguém querer furar o olho do outro, que ainda tem essa. É... acontece, já aconteceu. Eu me distraí e a menina já tava ameaçando enfiar a tesoura no olho do outro. E tem que levar cola, levar tudo, porque de casa, pra eles aparecerem aqui com alguma coisa é um processo. Mesmo nas feiras que têm aqui, um processo. Às vezes, têm as feiras, todo ano têm. E tem... eu tenho que trazer tudo de casa, mesmo que a nota seja pra eles. Se eu não trouxer, que cada professor é responsável por uma sala, se eu não trouxer tudo já de casa, tudo que eu pretendo usar, desde um durex até uma cola, eles não fazem nada e ficam com zero, porque não têm interesse nenhum. Pra eles tanto faz. Entendeu? Então é um descaso que, se nós, professores, deixarmos passar pra nós, a gente nem pisa os pés mais na escola. Se for deixar o psicológico nos afetar. Eu procuro não pensar nisso, ou levar o caso... muitas vezes eles falam umas coisas e eu dou risada, já levo pra outro caminho, porque é complicado. Ah... e um parênteses, eles, a maior parte deles, tem do que recebe em casa, até da construção do saber, a maioria aqui os pais são semi-analfabetos, e a maior parte deles sabe mais do que os próprios pais, é o que eles dizem. Os pais não sabem ensinar um exercício. Não sabe cobrar uma atividade. Já teve vários casos de

alunos esconderem os exercícios debaixo do colchão e dizerem aos pais que a professora nunca passou nada. Já aconteceu comigo. E o pai procurar, vir aqui, comparar com o caderno dos colegas e dizer: “Ah... por que ela não passou só pra você se os outros têm a letra dela no caderno?” E chegar em casa tá tudo debaixo do colchão, enfiado as páginas. Aí o pai semi-analfabeto, os pais, não têm o que cobrar, como cobrar dos filhos. Porque, às vezes, quando vêm pra reunião, eles sempre dizem, a maior parte dos pais, que não pode... quer ajudá-los, porém não pode, porque não sabem. Não tiveram, não concluíram o Ensino Médio. E, ou não têm condição financeira pra pagar o reforço das matérias que o menino tem mais dificuldade, entendeu? Então, isso é um conjunto de fatores, que você puxa um fio, cai no outro, cai no outro, e vem o outro, embaralha tudo, fica impossível. Os que tem uma estrutura que o pai e mãe... Muito aqui o pai e a mãe ainda estudam, estudam à noite aqui, quando isso acontece...

Pesq.: No EJA?

M.E.: É... tem vários. Tem pais aqui no EJA, como tem no 3º Ano, pais dos alunos regulares, e quando isso acontece, os pais, por serem alunos, eles vêm pra reunião e procuram saber sempre do andamento do cidadão aqui.

Pesq.: Bom. E a relação de Língua Portuguesa com outras matérias? Atividades interdisciplinares...

M.E.: Tem sim.

Pesq.: Que tipo de atividade, geralmente?

M.E.: Tem, principalmente, nas feiras. As feiras que têm durante o ano letivo. É porque nós ficamos desestruturados esse ano porque teve essa greve, porque no período regular, nós já teríamos realizado, porque geralmente é entre a primeira e a segunda unidade. E um ou dois projetos... é... Ciências, ou algo do tipo, onde tem interação com todas as disciplinas pra fazer um trabalho único, e, fora isso, tem sempre os textos que a gente utiliza, com relação a diversas disciplinas, eu, no caso, procuro sempre, principalmente, com questão de geografia, do corpo, uso a Biologia, intercalada nos textos de Língua Portuguesa.

Pesq.: Que tipo de texto?

M.E.: Texto que fale sobre localizações, sobre diferenciação entre bairro, estado, país, cidade, que eles não sabem e toda disciplina a gente tem que estar reforçando isso, principalmente quando se está explicando o substantivo, no caso de Língua Portuguesa, né, 5ª série. Os cuidados com o corpo. Que toda disciplina a gente procura estar repetindo, principalmente os meninos menores, a gente vê que estão vindo pra cá com a higiene inadequada. Aí os textos também, eu procuro sempre procurar os textos onde tenha questão de... a pessoa se definindo enquanto pessoa. Se descrevendo e dizendo sempre o que é bom pra si, o que é bom pra ser adolescente, o que não se deve fazer, o que se deve evitar, na adolescência, pré-adolescência. Esses textos também, esse tipo de coisa eles também ainda procuram ler...

Pesq.: Individual?

M.E.: É . Individual. Eu faço perguntas sobre alguma questão da adolescência e cuidados na adolescência, na aparência e tudo e moda, eles gostam, ainda mais as meninas. Meninas de 6ª série, 7ª.

Pesq.: E quais são, na disciplina de Português, os principais entraves em relação às atividades que são desenvolvidas?

M.E.: As atividades? Eles não, não... têm sérias dificuldades na compreensão dos textos, mais do que na parte da gramática. A maioria tem séria dificuldade. Eu creio, pela falta de leitura. Quem não tem... não gosta de ler em casa não desenvolve o hábito de leitura, além de não ter o que ler, eles têm sérias dificuldades de compreensão, até do que... até de compreender o que a gente fala. Eu sempre coloco isso neles a questão... trabalhar o máximo, em toda série com a variedade linguística e sinonímia. E digo sempre “Procure ler, porque quanto menos leitura você tiver, mais dificuldade você vai ter de compreender, não só em Língua Portuguesa, todas as disciplinas vão ser difíceis pra você. Porque tudo depende da sua compreensão.” Até no Ensino Médio eu falo isso. E vejo até hoje no Ensino Médio a dificuldade dos meninos em compreender a estrutura de um parágrafo, interpretar aquilo que tá lendo, porque não têm hábito de ler e de pensar: “O quê que eu tô lendo aqui? O que é que tá escrito aqui?”. Não. Eles, tudo pra esses meninos hoje em dia é o que eles vêem, só é o visual. Aquilo ali é rápido. Nada que envolva o raciocínio eles querem, porque diz que tá queimando, eles falam que tá “queimando minha mente”. Aí fica difícil. Então a maior dificuldade pra mim é isso.

Pesq.: E tem algum tipo de texto que eles entendam com mais facilidade, outros que eles tenham mais dificuldade?

M.E.: Olha, eu não vou nem dizer... No Ensino Médio, como você trata mais é Literatura, eles têm bem dificuldade. Agora, esses meninos menores, os únicos textos que eles ainda compreendem, só se for alguma fábula, fábulas. Mas a maior parte dos textos eles têm dificuldade. As fábulas eles se saem bem. Tem a lição de moral, eles entendem. Fora isso, os outros textos, é difícil. Pode ser o texto mais simples...

Pesq.: História em quadrinho...

M.E.: Ah... história em quadrinho eles têm uma compreensão boa também. Se tiver todas as falas. Quando eu trabalho com produção de textos só com os desenhos Eles colocarem palavras criando as atitudes ali dos personagens eles têm uma dificuldade terrível, é difícil. Eles fazem, se você fica insistindo e dizendo “Olha, você faça assim, olha aqui...”, mas eu tenho muita dificuldade, muita dificuldade. Exatamente por isso, porque não têm um vocabulário vasto pra utilizar. Eu creio que a dificuldade deles é isso. A falta de vocabulário. Eles têm o vocabulário limitadíssimo. Vocabulário interno... internalizado. Muito pouco, pobre, medíocre. A maior parte das palavras deles que eles expressam é palavrão e gíria. Aí é difícil você trazer, vai lendo aqui ali, pra prestar atenção é difícil. Mas, pior, como eu insisto, são os repetentes. Isso aí eu não sei... Não sei o que vai ser feito... o que deve ser feito com esse pessoal. Eu fico pensando todo dia nisso e não chego a nenhuma decisão convincente que eu acho que vá mudar a situação, entendeu? E isso me incomoda, porque eu fico pensando... ontem, quando eu fui pra casa, eu tava pensando nisso. Esses indivíduos perderem de novo? Como chegar lá na frente, reprovar esse povo? E aí? Não sei. [Você vai conversar com os quatro, você vai ver que o que eu tô falando é verdade].

Pesq.: E em relação às aulas mesmo, professora, tem como assistir? Tem como acompanhar alguma aula algum dia desses? Ou não? Não é obrigatório. É só... fica a critério do professor.

M.E.: Olha, eu vou lhe dizer. Essa sala é horrível. Até o ambiente é horrível. Ontem eu quase saio e deixo eles lá. É a última sala do corredor embaixo. Perto de uma rua atrás, olha... pense num absurdo! Não tem condição! Aquele lugar ali me deprime. Se eu fosse uma pessoa mau caráter, eu ia arranjar um bocado de problema pra não aparecer. Porque o governo tá pouco se lixando pra aluno, pra professor, você precisa ver a sala. Tem um corredor do lado de fora, na rua, que dá acesso a uma rua, pense no absurdo! Todo dia, quase que eu não consigo nem falar, porque sei lá o que é que tem do lado de lá. Que é uma tal de uma serra... o barulho de uma serra. Não sei se é alguma coisa de carro,

oficina, sei lá... e, quando não, é jogando terra dentro da sala, toda hora é um problema. Ontem, eu quase saí, eu fiquei “Meu Deus!”, contando até dez, porque eu levei um texto falando sobre *bullying*, aí eu tava lendo lá, aí eu fiquei “não, não vou sair daqui, não”. Mas, foram quatro vezes, jogando terra lá dentro. Aí os meninos “Não sei o quê”. O menino ficou falando um negócio que eu fiquei me sentindo até mal. Oh, Caio ontem disse que o menino jogou terra na sala. Aí ele chegou lá da... e disse “Olhe, amanhã eu vou tá aqui e vou olhar pra você aí, vou trazer um álcool, quando eu olhar, se eu ver você, eu vou jogar o álcool e riscar o fósforo.” Mas, menina, aquilo me deu um negócio. Eu: “Meu, Deus! Menino, não fale uma miséria dessa. Porque você fala e pode não fazer e se a pessoa fizer? Quer dizer que eu vou ser obrigada a ver essa cena?”. Então é horrível! É horrível! Você precisa ver! Você vai se deprimir, é serio. Todos nós que ensinamos a turma, nós ficamos deprimidos. Vamos descer qualquer hora que você vai ver. E o descaso, os meninos não respeitam as pessoas, não respeita ninguém. É terrível. Eu não sei... E aí, você sabe, eles não se intimidam com ninguém. Pode ser uma pessoa desconhecida, pode ser... Tem uns meninos que até você fala antes “Olha, vocês, por favor, tenham educação.”, porque já aconteceu aqui de os meninos não serem agressivos não, mas conversadores. “Olha fica em silêncio. Que vem uma pessoa aqui amanhã” e os meninos terem a decência de ficar calados, sem conversar nada, ouvir a pessoa. Aqueles lá? Se quiser você vá que você vai ver. Dois minutos que você ficar numa porta da sala, você vê o que é que eles vão lhe dizer. Se você quiser se arriscar, eu não me responsabilizo.

Pesq.: Fale sobre o perfil da 5ª D

M.E.: A faixa etária da 5ª D varia entre 12 e 13 anos; a maior parte dos alunos está dentro da média nas duas unidades; as atividades foram planejadas durante a semana pedagógica visando formar cidadãos críticos que saibam escrever e falar corretamente, incentivando-os a ler, para isso uso textos diversos, cujo tem envolve outras disciplinas, além disso há projetos interdisciplinares desenvolvidos na unidade escolar. De modo geral, os alunos dessa turma não gosta de ler e não tem hábito de ler em casa – muitos escrevem com diversos erros ortográficos e alguns não leem com fluência; poderiam ter um melhor desempenho se tivessem o livro didático e uma sala mais ampla, assim como mais material paradidático para essa série; os pais não costumam procurar os professores para saber da vida escolar dos filhos. Em comparação com a 5ªV1, os alunos são menos apáticos e a maioria faz os exercício, o que não acontecia no ano anterior.

**ANEXO F - ENTREVISTA COM A ESTUDANTE S.R. (5ª D)**

Realizada em 28 de agosto de 2013

Pesq.: Me diga aí, seu nome completo.

S.R.: S.G.R. Tenho 14 anos. E moro na Vila.

Pesq.: Aqui perto?

S.R.: É.

Pesq.: Você está na 5ª série também...

S.R.: 5ª D.

Pesq.: Com quem você mora?

S.R.: Com meu pai, minha mãe e minha irmã de 12 anos.

Pesq.: É sua única irmã?

S.R.: Não. Tem uma irmã de 25 que mora com o filho dela. Tem uma irmã de 18 e meu irmão de 23.

Pesq.: Mas você só mora com a de 12 e seus pais?

S.R.: É.

Pesq.: Qual a profissão dos seus pais?

S.R.: Meu pai eu me esqueci. Porque ele tava trabalhado em obras, ele já saiu. Já terminou a construção. E agora ele tá em outro que eu não sei não. E minha é doméstica.

Pesq.: No tempo livre, o que é que você gosta de fazer?

S.R.: Eu gosto de sair com o meu namorado.

Pesq.: É? Seu namorado tem quantos anos?

S.R.: 19.

Pesq.: Ele faz o quê?

S.R.: Ele trabalha na firma da tia dele.

Pesq.: Firma de quê?

S.R.: é um negócio lá de computador que ele fica fazendo.

Pesq.: E você vai lá no trabalho dele, não?

S.R.: Não gosto.

Pesq.: Por quê?

S.R.: Sei lá...

Pesq.: Sim. No tempo livre você gosta de ficar com o seu namorado e o quê mais? Vocês fazem o quê juntos?

S.R.: A gente gosta de ir lá no acarajé e ficar lá na praça... Depois vai pra casa.

Pesq.: Cinema, não?

S.R.: Não gosto.

Pesq.: TV?

S.R.: (Acenou negativamente)

Pesq.: Internet?

S.R.: Gosto do *Facebook*.

Pesq.: E como é seu *Facebook*. O quê que você faz de interessante lá?

S.R.: Fico conversando com meus amigos e minhas amigas.

Pesq.: Você participa de alguma atividade religiosa?

S.R.: O quê?

Pesq.: Atividade religiosa. Você vai pra igreja... vai pra alguma...

S.R.: (Acenou negativamente)

Pesq.: Nenhuma?

S.R.: Não. Eu ia só pro grupo jovem, só que eu parei.

Pesq.: Grupo jovem de onde?

S.R.: Da igreja... Universal.

Pesq.: E lá você fazia o quê?

S.R.: Ficava lá, sentada lá e os povo lá cantando..

Pesq.: Esse grupo jovem, você passou quanto tempo freqüentando.

S.R.: Foi alguns dias. Eu só ia dia de domingo.

Pesq.: E parou por quê?

S.R.: Porque eu não gosto e também porque meu namorado não gostava.

Pesq.: Você ia com quem?

S.R.: Ia eu, minha irmã, e umas colegas minhas...

Pesq.: Aí ele não gosta, você parou. E ele já concluiu os estudos?

S.R.: Ele é 2º Ano.

Pesq.: No bairro, além da escola, você participa de alguma outra atividade, faz alguma outra coisa?

S.R.: (Acenou negativamente).

Pesq.: Nada?

S.R.: Só, minha mãe não deixa. Só quando as meninas pedem pra fazer a unha que eu faço.

Pesq.: A unha das meninas?

S.R.: É.

Pesq.: Trabalha?

S.R.: Não.

Pesq.: E quando você faz as unhas delas, você faz e... cobra alguma coisa, ou não?

S.R.: (Acenou negativamente).

Pesq.: Deixa eu ver... com relação às aulas de Português aqui na escola, como é que funcionam? O quê que a professora faz?

S.R.: Rapaz... eu nem sei muito, porque eu nem gosto da aula de Português.

Pesq.: Só da de Português, ou de nenhuma?

S.R.: De Português e de Geografia, também não gosto não. Só de matemática assim das outras que eu gosto. De Português eu não gosto, não.

Pesq.: Por quê?

S.R.: Ah... eu não gosto dela, não. (Referindo-se a M.E.) Porque eu não gosto das professoras.

Pesq.: Você tá aqui na escola há quanto tempo?

S.R.: É meu primeiro ano aqui.

Pesq.: Então ela foi a sua primeira professora de Português?

S.R.: Não.

Pesq.: Aqui na escola.

S.R.: Aqui na escola, foi.

Pesq.: E antes dela, você gostava de Português?

S.R.: Não. Gostava.

Pesq.: E o quê que você fazia em Português que você gostava?

S.R.: Uns textos que eles mandavam fazer lá, esses negócios assim.

Pesq.: Onde é que você estudou antes de você estudar aqui.

S.R.: No Anfrísia Santiago.

Pesq.: O Anfrísia Santiago fica onde mesmo?

S.R.: Perto da Curva da Morte.

Pesq.: É aqui perto mesmo, né?

S.R.: É.

Pesq.: Você estudou quanto tempo lá?

S.R.: Desde pequena.

Pesq.: E antes do Anfrísia, você lembra?

S.R.: Não.

Pesq.: Tá. E aí, você fazia o quê lá nas aulas de Língua Portuguesa?

S.R.: Fazia textos, e tinha vezes que eles mandavam fazer cartas pr' os amigos.

Pesq.: E você gosta de ler?

S.R.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: O quê você gosta de ler?

S.R.: Uns livros que eu compro. Às vezes eu compro livro.

Pesq.: Compra?

S.R.: Ou então, os livros, coisa de adolescente mesmo.

Pesq.: Onde é que você compra os livros?

S.R.: Lá no Tancredo, perto de uma loja de roupas.

Pesq.: E que tipo de livro é? Tem algum que você tenha lido que você gostou, que você lembra o nome?

S.R.: Só coisa mesmo de signo.

Pesq.: Horóscopo?

S.R.: É.

E: Hunnn. Aí você pega o horóscopo onde?

S: Onde eu leio??

Pesq.: Sim.

S.R.: Em casa.

Pesq.: Sim, mas o suporte é revista, jornal?

S.R.: Revista.

Pesq.: Aí você compra?

S.R.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: Você é que signo?

S.R.: Aquário.

Pesq.: E aí? Aquário é o quê? Gosta de quê? Faz o quê? Como é?

S.R.: Aquário é muito ciumenta. É... como é que se diz? Fraca... Não é muito assim coisa com o amor, esses negócios.

Pesq.: Não?

S.R.: (Acenou negativamente.)

Pesq.: E além da revista de horóscopo, você compra outro tipo de revista?

S.R.: Compro, mas a que eu gosto mais de comprar é essa aí.

Pesq.: É? Mas quais são as outras?

S.R.: É uma revista de coisa de *Rebelde*, esses negócios assim.

Pesq.: Você tem alguma aí, não?

S.R.: Não.

Pesq.: Nem de horóscopo.

S.R.: (Acenou negativamente).

Pesq.: Tem como você trazer amanhã?

S.R.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: Livro tem algum lá?

S.R.: Só o de um pastor. Padre alguma coisa.

Pesq.: Você não lembra o nome dele, não, né?

S.R.: Não... E também eu gosto de escrever coisa assim no caderno. Poesia, essas coisas assim.

Pesq.: Mas você tava me falando que não gosta das aulas de Português por quê?

S.R.: Porque ela é chata. E ela... Eu não gosto de escrever muita coisa e ela enche muito o quadro.

Pesq.: Você que não gosta de escrever muita coisa copiando, mas você escreve alguma outra coisa?

S.R.: Escrevo só no meu caderno assim.

Pesq.: O quê?

S.R.: Assim, que eu escrevo coisa de poesia, esses negócios. Agora, fazer dever, eu não sou muito achegada não.

Pesq.: Agora, você copia as poesias?

S.R.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: Você tem aí?

(A aluna me mostrou algumas poesias copiadas no próprio caderno da escola).

S.R.: Só tem esse e o último. Porque tá tudo no outro caderno.

(Mais uma vez, combinei com a aluna de pegar o material na sua mão no dia seguinte, pois as fotografias por celular não ficaram boas.)

Pesq.: E esses poemas você acha onde?

S.R.: No caderno da minha prima.

Pesq.: Sua prima mora perto de você?

S.R.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: Ela tem que idade?

S.R.: 17.

Pesq.: (Vendo uma página com o nome dela e do namorado no caderno, com poeminhas românticos, perguntei:) E pra ele você escreve alguma coisa?

S.R.: (Acenou negativamente).

Pesq.: Nem no *Facebook*?

S.R.: Só mando mensagem pelo celular.

Pesq.: É? Que tipo de mensagem? Declaração de amor?

S.R.: Também. Ou então, quando eu tô com raiva, eu mando pelo celular...

Pesq.: E ele responde?

S.R.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: Pelo *Facebook* não?

S.R.: Não.

Pesq.: Seu caderno de Português tá aqui?

S.R.: Han?

Pesq.: O caderno...

S.R.: (Mostra o caderno).

Pesq.: Esses textos aqui são de onde? Do livro mesmo?

S.R.: Oi?

Pesq.: Essas atividades: “Responda de acordo com o texto.” De onde é o texto?

S.R.: Ela que manda a gente tirar do livro. Aí tem que ver se tem alguém na sala com o livro.

Pesq.: Isso tudo aqui é desse ano, né?

S.R.: É.

Pesq.: Vem cá. Você disse que não gosta de Português, mas você se considera uma boa aluna?

S.R.: Não. Porque só no teste, eu tirei 0,2.

Pesq.: E como são os testes?

S.R.: Sei lá... é sobre uns textos lá que ela coloca...

**ANEXO G - ENTREVISTA COM O ESTUDANTE L.S (5ª D)**

Realizada em 28 de agosto de 2013

Pesq.: Seu nome completo, idade...

L.S.: Meu nome é L.S.J.S., minha idade é 13, minha série é 5ª D.

Pesq.: Mora...

L.S.: Na Estrada das Barreiras e Tancredo.

Pesq.: Você mora com...

L.S.: Minha vó.

Pesq.: Há quanto tempo?

L.S.: Faz um mês hoje.

Pesq.: E, antes de morar com sua avó, você morava com...

L.S.: Minha mãe.

Pesq.: Fale um pouco mais sobre sua mãe, você disse que ela tinha feito até...

L.S.: 3º Ano do Ensino Médio.

Pesq.: Você tem quantos irmãos?

L.S.: 8

Pesq.: Você foi morar na casa de sua avó por quê?

L.S.: Meu irmão roubou um negócio, aí minha mãe me colocou na casa de minha avó porque... por causa que... esqueci.

Pesq.: Esqueceu? (Nesse momento, havia um movimento intenso no local. O aluno já havia mencionado antes o motivo para ter ido morar com a avó. Seu irmão cometeu um delito e estaria sendo procurado pela polícia no bairro, o que levou sua mãe a considerar arriscada a sua permanência em casa, preferindo que ele fosse morar com a avó.). Diante disso, cheguei a considerar que o aluno estaria inibido em falar sobre o assunto na frente de outras pessoas e cheguei a sugerir que procurássemos um outro lugar mais tranquilo para conversar, mas o aluno afirmou não ser necessário e retomou a conversa...

L.S.: Esqueci... você falou eu esqueci...

Pesq.: Por que você foi morar na casa de sua avó?

L.S.: Por que meu irmão roubou um negócio aí a polícia vai pra lá, aí, agora, minha mãe me colocou na casa de minha avó por... precaução.

Pesq.: E sua mãe faz o quê? Trabalha com o quê?

L.S.: Ela é babá.

Pesq.: Sua avó?

L.S.: Salgados... Meus tios.... telemensagem... só. (Vale ressaltar que o aluno já havia mencionado que o pai é eletricista). Aí o outro meu tio faz vídeos.

Pesq.: Vídeos de quê?

L.S.: Vídeos de aniversário... de casamento.

Pesq.: Ele filma?

L.S.: É.

Pesq.: Ele mora perto de vocês também?

L.S.: Não.

Pesq.: Sua vó, você disse que não sabe até que série ela fez não, né?

L.S.: Não.

Pesq.: Ela costuma ler em casa?

L.S.: Só a Bíblia, também.

Pesq.: Só a Bíblia? Ela frequenta alguma igreja?

L.S.: Sim.

Pesq.: A mesma que você frequenta?

L.S.: Sim.

Pesq.: Qual é?

L.S.: Não lembro não. Acho que é a Batista... (o aluno faz um esforço para lembrar o nome da igreja)

Pesq.: E você frequenta a igreja?

L.S.: Frequento.

Pesq.: Que igreja?

L.S.: Evangélica.

Pesq.: E como é, me descreva de novo as atividades que o pastor faz lá...

L.S.: Ele coloca pra pessoa ler... só. Passa alguns... canta... mas eu não canto não.

Pesq.: não? Por que?

L.S.: Tenho vergonha. Antes, na igreja de minha avó, eu cantava, mas nessa eu não canto não.

Pesq.: Tem muito tempo que você freqüentava a igreja com sua avó? Você tinha quantos anos?

L.S.: Seis ou sete. Oito.

Pesq.: No tempo livre, o quê que você costuma fazer?

L.S.: Assistir televisão e comer. Só.

Pesq.: Na televisão, você assiste o quê?

L.S.: Desenho animado... Só. Às vezes, quando meu tio tá em casa, eu assisto o filme que ele coloca.

Pesq.: Que tipo de filme?

L.S.: Terror e ação. Só.

Pesq.: Você lembra o nome de algum filme que você tenha assistido que você gostou?

L.S.: Chuck. Só.

Pesq.: Além da igreja, você disse que freqüentava o curso de...

L.S.: Ah... o colégio. Jogava capoeira antes de vir para a casa de minha avó.

Pesq.: Certo. Como era o nome do lugar onde você fazia aula de capoeira?

L.S.: Ceifar?

Pesq.: Ceifar. Fale um pouquinho sobre o ceifar. Qual era a proposta deles? (O aluno já havia dito que a proposta era pegar os meninos que estavam indo para “essa vida” para fazer atividades legais. Quando perguntado a que “vida” se referia, respondeu dizendo que era a vida do crime.)

L.S.: Lá, quando a gente chega, eles dão café. Quando chega meio-dia, eles dão almoço, e quando chega três horas, a gente merenda.

Pesq.: E eles oferecem aula de quê lá?

L.S.: Português, Matemática, Capoeira.

Pesq.: Ah... Além dos esportes, tinha aula de Português, Matemática... Você chegou a fazer também?

L.S.: Cheguei.

Pesq.: Ah... e como eram as aulas de Português lá?

L.S.: Bom...

Pesq.: Pareciam com as aulas de Português daqui?

L.S.: Sim. Era a mesma coisa. Ainda dava aula de Natação.

Pesq.: Você tomava aula de Natação lá também?

L.S.: Sim.

Pesq.: Você falou que tem computador também, né?

L.S.: Tenho. Três *notebooks* e um computador.

Pesq.: Em casa?

L.S.: Sim. Os três *notebooks* é de um tio meu, que, às vezes, ele coloca pra consertar e aí... ele vai lá e compra outro. Aí vai lá e paga no lugar que ele colocou pra consertar e só.

Pesq.: Como é? Explica aí de novo.

L.S.: Ele bota pra consertar...

Pesq.: O dele?

L.S.: É. Aí ele vai, se reta e compra outro. Só.

Pesq.: Aí fica com os dois?

L.S.: É.

Pesq.: Ah...

L.S.: Ele já me deu um. Ele também me deu o celular.

Pesq.: Na igreja, você falou sobre a questão da leitura da Bíblia. Como é que você faz?

L.S.: Minha tia que coloca pra gente ler.

Pesq.: Coloca o quê?

L.S.: No capítulo. Aí a gente vai lá e lê.

Pesq.: Mas no celular? (O aluno já havia feito referência anteriormente ao momento de leitura da Bíblia na igreja e dito que faz a leitura por meio de um smartphone)

L.S.: (Acena com a cabeça)

Pesq.: E como é que você consegue ler? No smartphone dá pra enxergar? (pergunta feita com base em uma informação também fornecida pelo aluno de que enxerga muito mal, tanto de perto, quanto de longe, há cerca de dois anos, o que, conseqüentemente, dificultaria, segundo ele, a realização das atividades de Língua Portuguesa. Quando indagado sobre a causa, ele afirmou que várias pessoas na família têm problemas de visão.)

L.S.: Ela que fala.

Pesq.: Ela lê pra você?

L.S.: (Acena com a cabeça) Tem a letra menor que essa – apontando para o roteiro da entrevista.

Pesq.: Hun... aí você não consegue enxergar... E a Internet, como é? Você acessa a Internet em casa?

L.S.: Acesso. Só no *Face*.

Pesq.: Só o *Face*? E o quê que você faz por lá?

L.S.: Converso.

Pesq.: Com quem?

L.S.: Com as meninas...

Pesq.: Ah... com as meninas!

L.S.: E com os meus amigos que estudam aqui.

Pesq.: E posta foto?

L.S.: Posto. Tem uma foto do meu irmão. Eu e meu irmão na praia.

Pesq.: Esse seu irmão que você falou que tem problemas agora?

L.S.: Não. Esse não. Esse já tá preso. É o menor, de 4 anos. Tem uma prima de 4 anos e meu irmão de 4 anos.

Pesq.: Essa prima de 4 anos é a que você...

L.S.: Leio a história.

Pesq.: Me fale aí um pouquinho como é... Ela pede pra você ler...?

L.S.: Pede.

Pesq.: Aí você lê geralmente que tipo de história pra ela?

L.S.: Turma da Mônica.

Pesq.: Turma da Mônica só?

L.S.: Só. Ela só gosta dessa...

Pesq.: E você lê pra você em outros momentos?

L.S.: Às vezes leio e às vezes não leio.

Pesq.: Quando você para pra ler, você lê o quê?

L.S.: Quando o Cebolinha fala as coisas dele erradas. Você já leu, não foi?

Pesq.: Já.

L.S.: Ele fala coisa errada. Ela começa a rir sozinha.

Pesq.: Ela quem, sua prima?

L.S.: Han (afirmativo)

Pesq.: E você acha engraçado também?

L.S.: Ah... eu acho!

Pesq.: Com relação às aulas de Português na escola. Você disse que, além daqui você trabalha, não é?

L.S.: É.

Pesq.: Trabalha com o quê?

L.S.: Ajudo minha avó a levar os salgados. E ajudo meu tio a cuidar da loja.

Pesq.: Loja de...

L.S.: Meu tio.

Pesq.: Que é loja de...

L.S.: Telemensagem.

Pesq.: Aí você disse que trabalha lá e quem mais trabalha com você lá?

L.S.: Minha irmã.

Pesq.: E você disse que seu tio tava querendo tirar sua irmã da loja...

L.S.: Foi.

Pesq.: Por quê?

L.S.: Porque ela deixava as pessoas entrar. Que é de trabalho o computador. Ela vai lá e deixa os outros bulir...

Pesq.: Aí ela escrevia as mensagens lá?

L.S.: Escrevia.

Pesq.: No computador?

L.S.: (Confirmação com a cabeça)

Pesq.: Aí você disse que seu tio vai ensinar você a fazer isso...?

L.S.: É.

Pesq.: E por que não ensinou ainda?

L.S.: Sem tempo. Ele sai todo dia pra comprar as coisas e esquece.

Pesq.: E você cobra dele?

L.S.: (Sinal negativo com a cabeça)

Pesq.: Você quer trabalhar com isso? Quer fazer isso?

L.S.: (Sinal negativo com a cabeça)

Pesq.: Não? Por quê?

L.S.: Eu quero trabalhar de eletricista.

Pesq.: E você já falou isso pra ele?

L.S.: (Sinal negativo com a cabeça)

Pesq.: Ele acha que você quer?

L.S.: Sim.

Pesq.: E quando você trabalha lá ou com sua avó, você recebe alguma coisa por isso, não?

L.S.: Sei só fritar pastel. Pastel frito. E sei colocar algumas coxinhas pra fritar também.

Pesq.: Eles dão comida? Você faz as comidas lá e você come?

L.S.: Às vezes, quando sobra.

Pesq.: Mas eles te dão alguma coisa? Dinheiro?

L.S.: Minha avó me dá uns 10 reais, 20 reais. Quando tem, né?

Pesq.: E seu tio?

L.S.: Meu tio me dá uns 50,100, por aí.

Pesq.: Para ficar lá na loja?

L.S.: É.

Pesq.: Você já parou de estudar em alguma época? Interrompeu os estudos?

L.S.: Não.

Pesq.: Já repetiu alguma série?

L.S.: Já.

Pesq.: Foi a...

L.S.: A 1ª série.

Pesq.: Você disse que tinha quantos anos?

L.S.: 5 a 6.

Pesq.: E você lembra o motivo de você ter repetido?

L.S.: Não.

Pesq.: Nas disciplinas que você está cursando agora, tem alguma que você tenha mais dificuldade?

L.S.: Português, só.

Pesq.: Que você tem mais dificuldade?

L.S.: É. Só Português e geografia, só.

Pesq.: Você não gosta?

L.S.: Português eu não gosto muito não.

Pesq.: Por quê?

L.S.: Não sei não. Eu só gosto mesmo de matemática só. Que é mais fácil matemática.

Pesq.: Você acha?

L.S.: Eu acho.

Pesq.: Como são as aulas de Língua Portuguesa, o quê que a professora faz lá?

L.S.: Às vezes é bom, às vezes não. Ela dá alguma coisa sobre adjetivo, substantivo, alguma coisa de texto, só.

Pesq.: E esses textos ela tira de onde? Do livro?

L.S.: Do livro.

Pesq.: E traz outros textos?

L.S.: (Confirma com a cabeça)

Pesq.: Aí você tava dizendo, quais são os tipos de texto que ela leva que você gosta?

L.S.: Fábulas.

Pesq.: Você não lembra de nenhuma fábula? Nem o título?

L.S.: (Acena negativamente.) Nem o título. Já faz um tempão que ela passou.

Pesq.: E desde então, ela está fazendo o quê?

L.S.: Escreve no quadro.

Pesq.: Aí vocês copiam...? Você ia me mostrar um material, não foi? Que você tem? Deixa eu dar uma olhadinha...

L.S.: Aqui que é... subst... adjetivo... É que esse caderno é novo.

Pesq.: Ah... tá... não tem muita coisa não, né?

(Quando eu tentei virar a página, o aluno , timidamente, tentou evitar que eu virasse a página... e falou:)

L.S.: Aqui tem um negócio...

Pesq.: O quê?

L.S.: É um negócio aí que tem...

Pesq.: Pode ver?

L.S.: (O aluno acenou afirmativamente)

Pesq.: Quem é L(ívia)?

L.S.: É uma menina...

Pesq.: De onde?

L.S.: Daqui mesmo...

Pesq.: Da escola?

L.S.: (O aluno acenou afirmativamente)

Pesq.: Da sua sala?

L.S.: Da 5ª B.

Pesq.: Ah... você namora com ela, é?

L.S.: (O aluno acenou afirmativamente)

Pesq.: É? Ela sabe disso?...

L.S.: (O aluno acenou afirmativamente).

Pesq.: Sabe?... Seus pais sabem, não?

L.S.: Sabe. Eu falo pra minha mãe. Só a mãe dela que não sabe.

Pesq.: Ahh...

L.S.: Mas eu também gosto de desenhar.

Pesq.: E você escreve assim no caderno, você mostra pra ela?

L.S.: (O aluno acenou negativamente).

Pesq.: Não? E já escreveu alguma vez alguma coisa pra ela?

L.S.: (O aluno acenou negativamente).

Pesq.: Nuca?

L.S.: Uma vez só.

Pesq.: O quê? Como foi?

L.S.: Uma cartinha só.

Pesq.: É? E ela? Escreve pra você?

L.S.: Escreve. Tem umas dez ou cinco por aí...

Pesq.: Onde? Por aí onde?

L.S.: Na casa de minha mãe.

Pesq.: Poxa... eu queria ver essas cartas... Podia? Você deixaria eu ver essas cartas?

L.S.: (O aluno acenou afirmativamente).

Pesq.: Ela é mais velha que você?

L.S.: Não. Eu sou dois anos mais velho que ela... Ela tem 12, eu tenho 13.

Pesq.: Ah... entendi... Aí ela entrega essas cartas pra você onde? Aqui na escola?

L.S.: (O aluno acenou afirmativamente).

Pesq.: É? Poxa... E aí? Como é que eu faço pra ver essas cartas?

L.S.: Você vem um dia e eu te mostro.

Pesq.: Agora, você não responde as cartas dela?

L.S.: Às vezes. Ela só manda às vezes as cartas e uns negócios escritos.

Pesq.: Que negócios?

L.S.: Tipo um bilhete, só.

Pesq.: E ela tá aí hoje?

L.S.: (Acenou negativamente)

Pesq.: Sério? Não tá não?

L.S.: (Acenou afirmativamente e muito tímido)

Pesq.: Tem vergonha é?

L.S.: (Acenou afirmativamente e muito tímido)

Pesq.: Será que ela não tem nenhuma carta sua aí?

L.S.: Ela sempre deixa na casa dela.

Pesq.: Você não tem como falar com ela não? Pra ela trazer segunda-feira?

(Eu pedi e tentei fotografar com o celular a página do caderno que continha a declaração do aluno para a namorada. As imagens não ficaram boas do celular, de modo que eu retornei no dia seguinte para tirar Xerox do material. No entanto, o aluno não levou as cartas, conforme havíamos combinado. De modo, que fiquei de voltar na segunda-feira seguinte. Enquanto eu tentava tirar as fotos o aluno dissPesq.:)

L.S.: Eu também desenho.

Pesq.: Posso ver?

L.S.: Tem dois.

Pesq.: Você que fez? Você decalcou? Desenhou mesmo?

L.S.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: Olhando por algum lugar?

L.S.: (Acenou afirmativamente)

Pesq.: E quem é Luís e Fred?

L.S.: É meu tio. Aqui sou eu, aqui é Fred, meu tio.

(Mais uma vez, tentei a foto, não ficou boa, disse que voltaria no dia seguinte para tirar Xerox e pedi pra ele levar as cartas que ele encontrasse dele e da namorada e perguntei:)

Pesq.: Ela gosta de escrever?

L.S.: (Acenou negativamente)

Pesq.: E você? Gosta de escrever?

L.S.: (Acenou negativamente). Eu só gosto mesmo de desenhar, só.

Pesq.: Sim. Você disse que dificuldade mesmo você tem em Português e Geografia. Você gosta mesmo de...

L.S.: Matemática.

Pesq.: O que você acha difícil em Português?

L.S.: Tudo.

Pesq.: Tudo o quê?

L.S.: Tudo o que a professora fala.

Pesq.: E, por exemplo, quando você escreve as cartinhas pra ela, você acha que isso tem alguma coisa a ver com as aulas de Língua Portuguesa?

L.S.: Não. Nada.

Pesq.: Você nunca fez isso nas aulas de Português não? Cartinha...

L.S.: (Acenou negativamente)> Eu também desenhei isso aqui. (Mostrou outro desenho).

Pesq.: O que é isso? (Apontando para um estabelecimento desenhado)

L.S.: Aqui é um hotel. E aqui é a rua.

Pesq.: E isso?

L.S.: As plantas.

Pesq.: E por que um hotel?

L.S.: Ele tá na rua.

Pesq.: E que rua é essa?

L.S.: Uma rua....

Pesq.: Você inventou, foi?

L.S.: (Acenou afirmativamente).

Pesq.: E quem é esse?

L.S.: Inventei também.

Pesq.: E o que é isso? (Apontando para algo na mão do personagem desenhado)

L.S.: Ele picha.

Pesq.: Tem alguém que você conhece que faz isso?

L.S.: (Acenou afirmativamente). Meu irmão.

Pesq.: Qual dos?

L.S.: Meu irmão não picha. Ele desenha igual a mim. Aí ele vai lá e faz as coisas dele.