



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

CARLA ELIANA DA SILVA TANAN

PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA DE SUJEITOS DAS ÁREAS RURAL E URBANA
DO MUNICÍPIO DE ITABERABA-BA

Salvador

2016

CARLA ELIANA DA SILVA TANAN

**PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA DE SUJEITOS DAS ÁREAS RURAL E URBANA
DO MUNICÍPIO DE ITABERABA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Discurso e Sociedade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Pellon de Lima Bulhões

Salvador

2016

Tanan, Carla Eliana da Silva

Práticas sociais de escrita de sujeitos das áreas rural e urbana do município de Itaberaba – Ba / Carla Eliana da Silva Tanan. – Salvador, 2016.
151f.

Orientadora: Lígia Pellon de Lima Bulhões

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. 2016.

Contém referências, anexos e apêndices

1. Letramento. 2. Escrita. 3. Cultura. I. Bulhões, Lígia Pellon de Lima. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I.

CDD : 372.4

CARLA ELIANA DA SILVA TANAN

**PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA DE SUJEITOS DAS ÁREAS RURAL E URBANA
DO MUNICÍPIO DE ITABERABA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 30 de março de 2016

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lígia Pellon de Lima Bulhões (PPGEL / UNEB)

Prof^a. Dr^a. Rosa Helena Blanco Machado (PPGEL / UNEB)

Prof^a. Dr^a. Emília Helena Portella Monteiro de Souza (PPGEL / UFBA)

Salvador

2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido sabedoria, saúde e equilíbrio espiritual para chegar até aqui e concluir essa jornada.

À professora orientadora Lígia Pellon de Lima de Bulhões, por sempre ter acreditado nesta pesquisa, pelo seu apoio de todas as horas, e por todas as ricas contribuições.

Às professoras Rosa Helena Blanco Machado e a Emília Helena Portella Monteiro de Souza pela disponibilidade e contribuições ao aceitarem compor a banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, PPGEL, a quem pude expor minhas ideias e de quem recebi valiosas contribuições; aos funcionários da secretária por toda atenção, gentileza e prestatividade.

À minha família pelo apoio e incentivo nos diversos momentos da minha trajetória, a minha avô pelo acalento dos seus braços, a meu pai Francisco Carlos, por sempre ter acreditado que o caminho para a mudança é a educação, a minha mãe Maria Eunice pelo auxílio de todas as horas, por me ensinar a ter garra e lutar pelo que desejo.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, PPGEL, por todas as contribuições e apoio durante os créditos, em especial estendemos a relação além da sala de aula e compartilhamos as alegrias e aflições da escrita no decorrer desta trajetória.

A Alan da Hora por todos os diálogos e auxílio.

Aos amigos e amigas, que sempre emanaram energias positivas e por muitas vezes compreenderam a minha ausência; em especial à Daiane da Cruz pelo incentivo e apoio de todas as horas.

Às primas e primos, pelo carinho e atenção durante esses dois anos nessa nova terra, em especial à Jeronimo Rosário pelo acolhimento e compreensão.

Aos participantes da pesquisa e suas famílias pela confiança e disponibilidade em compartilhar suas histórias de vida.

Aos colegas da rede municipal de Itaberaba pelo apoio e confiança.

À CAPES pelo apoio e incentivo a pesquisa.

A experiência escriturística se desdobra segundo o modo de relação entre o ato de avançar e o solo mortífero onde se traça a sua itinerância. Desse ponto de vista, o escritor também é um moribundo que tenta falar. (DE CERTEAU, 2011, p. 273).

RESUMO

Neste estudo apresentamos um confronto entre as práticas de escritas dos contextos escolares e não-escolares desenvolvidas pelos sujeitos de uma escola do campo e uma escola urbana. Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de investigar quais os usos e atitudes que os sujeitos da pesquisa assumem sobre as atividades de leitura e produção de textos desenvolvidos por estes, no contexto escolar, em confronto com as práticas de escrita que fazem parte de outros contextos de suas vidas cotidianas. Fundamentamos a pesquisa nos conceitos de língua escrita como prática social, nos pressupostos de letramento ideológico, em gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana e de atitude linguística no sentido de ação ou comportamentos sobre o uso da língua. Para coleta dos dados, utilizamos os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa de base etnográfica. O *corpus* foi constituído de textos impressos, imagens, entrevistas e textos do espaço virtual. Para sua constituição, realizamos um total de 54 visitas às casas dos sujeitos, observamos a 10 aulas de língua portuguesa, nos contextos rural e urbano, e realizamos um total de 11 horas de entrevista com os sujeitos. Por meio das análises feitas, constatamos que as práticas cotidianas de escrita opõem atividades escolares às demais práticas culturais letradas que fazem parte dos diferentes domínios discursivos da vida diária dos sujeitos da pesquisa, já que no contexto escolar da disciplina língua portuguesa as atividades com os textos são prioritariamente tarefas para aferição de aprendizado de conteúdos formais sobre a língua. Constatamos também que há diferença pertinente entre práticas de escrita com base na variação espacial entre campo e zona urbana. Que as práticas de escrita iniciam sujeitos em atividades religiosas, formando-se leitores. E que os hipertextos do mundo virtual fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos pesquisados, introduzindo-os em espaços de interação multicultural e multimodal.

Palavras-chave: Cultura; Práticas de escrita; Gêneros do discurso; Letramentos.

ABSTRACT

In this study we present a confrontation between the written practices of school contexts and non-school developed by the subjects of a field school and an urban school. This work aims to develop a investigation about the attitudes that the subjects take on the reading and production of texts developed by them, in schools, in comparison with writing practices that are part of other contexts of their everyday lives. We base this work on the basis of conceptions of language writing as a social practice, the assumptions of ideological literacy in speech genres in Bakhtin's perspective and linguistic attitude towards action or use of language behavior. To collect data, we used the methodological principles of ethnographic research. The *corpus* consisted of texts, images, interviews and material participation of the subjects in the virtual space. For its constitution, we conducted a total of 54 visits to the homes of the subjects, we did observed 10 Portuguese classes in rural and urban contexts, and conducted a total of 11 hours of interviews with the subjects. Through analyzes, we found that daily writing practice opposed school activities to other literate cultural practices that are part of different discursive areas of daily life of the research subjects, as in the school context of the Portuguese language course activities with texts are priority tasks for learning scouting formal content on the tongue. We also note that there are relevant differences between writing practices based on spatial variation between country and urban. The writing practices begin subject in religious activities, forming readers. And the hypertext the virtual world are part of everyday life of the subjects, introducing them into spaces of multicultural and multimodal interaction.

Keywords: Culture; Writing practices; Genres of speech; Literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mensagem postada por CPS no espaço <i>Feed</i> do <i>Facebook</i>	51
Figura 2: Evangelho de São João.....	52
Figura 3: Mensagem do livro Amigo: somos muitos, mesmo sendo dois	53
Figura 4: Mensagem de autoajuda retirada do livro: Nunca desista dos seus sonhos	53
Figura 5: Poema: Willian Shakespeare.....	54
Figura 6: Exercício gramatical de CPS.....	55
Figura 7: Mensagem postada por STA no espaço <i>Feed</i> do <i>Facebook</i>	56
Figura 8: Receita de biscoito de nata.....	57
Figura 9: Exercício de gramática.....	59
Figura 10: Mensagem postada por NAT no espaço <i>Feed</i> do <i>Facebook</i>	62
Figura 11: Capa do livro O ladrão de Raio	62
Figura 12: Exercício gramatical com a música: O Sol	64
Figura 13: Narrativa do livro A Bailarina	65
Figura 14: Mensagem postada por GRS no espaço <i>Feed</i> do <i>Facebook</i>	67
Figura 15: Música João de Barro	68
Figura 16: Frase copiada no caderno de GRS.....	68
Figura 17: Mensagem compartilhada por LFJ.....	72
Figura 18: Poema e atividade gramatical.....	74
Figura 19: Plano de aula.....	75
Figura 20: Foto do sumário do projeto político pedagógico.....	76
Figura 21: Texto bíblico: profético.....	81
Figura 22: Última página do livro O soldadinho de Chumbo	82
Figura 23: Exercício de Língua Portuguesa	84
Figura 24: Mensagem postada no espaço <i>Feed</i> do <i>Facebook</i>	87
Figura 25: Dissertação sobre o trânsito de Itaberaba.....	88
Figura 26: Dissertação sobre a escola dos meus sonhos.....	89
Figura 27: Mensagem copiada no caderno de ZSS.....	90
Figura 28: Música Mal de Amor	91
Figura 29: Cartaz postado por ESS.....	92
Figura 30: Mensagem postada por ESS no <i>Feed</i> do <i>Facebook</i>	93
Figura 31: Exercício de revisão e produção textual	94
Figura 32: Trecho de exercício sobre a crônica O homem nu	95
Figura 33: Capas de filmes assistidos por ESS.....	97

Figura 34: Texto dissertativo de cunho religioso: discurso público.....	98
Figura 35: Manual de estudo semanal.....	99
Figura 36: <i>Post</i> de tabela de estudo pessoal compartilhada por EMS no <i>Facebook</i>	102
Figura 37: Pesquisa sobre coerência textual.....	100
Figura 38: Exercício sobre as características da crônica.....	102
Figura 39: Oração da novena.....	103
Figura 40: Mensagem compartilhada por JRS no espaço <i>Feed</i> do <i>Facebook</i>	107
Figura 41: Esquema de aula de JRS.....	119
Figura 42: Trechos de relatório referentes ao Projeto Político Pedagógico.....	110
Figura 43: Texto imagético apresentado para escrita do texto sobre o trânsito.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sujeitos do Campo.....	50
Quadro 2: Música 60 Segundos.....	70
Quadro 3: Professora da escola do Campo.....	71
Quadro 4: Sujeitos Urbanos.....	80
Quadro 5: Professora da escola urbana.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares da Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DERBA	Departamento de Infraestrutura de Transportes da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSME	Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LP	Língua Portuguesa
MCP	Movimentos de Cultura Popular
ME	Movimento Eclesial
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PRONERA	Programa Nacional na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
TJ	Testemunha de Jeová
UNE	União Nacional dos Estudantes
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2 ESCRITA: CONJUNTO DE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS.....	18
2.1 A escrita , história e sociedade.....	18
2.2 Letramento, Multiletramento e Letramento digital.....	21
2.3 Gêneros do discurso.....	25
2.4 Atitudes Linguísticas.....	29
3 INTERAÇÃO E IMERSÃO: A PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	31
3.1 O ponto de vista da pesquisa.....	31
3.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos para a coleta de dados.....	34
3.3 A pesquisa de campo: o caminho traçado.....	36
4 DESVENDANDO OS LUGARES DA PESQUISA E SUA HISTÓRIA.....	40
4.1 Vila São Vicente e a Escola Municipal São Vicente.....	40
4.1.1 Da Escola Rural para Escola do Campo.....	43
4.2 Bairro Barro Vermelho e o Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana....	47
5 OS SUJEITOS: SEUS USOS E ATITUDES SOBRE A ESCRITA	49
5.1 Sujeitos do campo.....	50
5.1.1 Sujeitos.....	50
5.1.2 CPS.....	51
5.1.3 STA.....	56
5.1.4. NAT.....	61
5.1.5 GRS.....	66
5.1.6 LFJ.....	71
5.2 Observações das aulas de Língua Portuguesa da escola do campo.....	77
5.3 Sujeitos urbanos.....	80
5.3.1 Sujeitos.....	80
5.3.2 MSG.....	80
5.3.3 ZSS.....	85
5.3.4 ESS.....	92
5.3.5 EMS.....	96
5.3.6 JRS.....	104
5.4 Observações das aulas de Língua Portuguesa da escola urbana.....	114
5.5 Análise dos dados.....	116
5.5.1Escritas não-escolares dos sujeitos do campo e da cidade.....	117
5.5.2 Escritas escolares dos sujeitos do campo e da cidade.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A: Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	137
ANEXOS.....	138
Anexo 1: Termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.....	138
Anexo 2: Mapa do povoada Vila São Vicente.....	143
Anexo 3: Documento de compra de lote do bairro Barro Vermelho.....	144
Anexo 4: Mapa do Bairro Barro Vermelho.....	145
Anexo 5: Dados do IBGE referente a população.....	146
Anexo 6: Atividade de interpretação do hino Nacional.....	147

Anexo 7: Exercício gramatical: núcleo, predicado e sujeito.....	148
Anexo 8: Anotações de revisão sobre predicação verbal.....	149
Anexo 9: Exercício gramatical: voz ativa e voz passiva.....	150
Anexo 10: Exercício gramatical: verbo.....	151
Anexo 11: Atividades extraescolares.....	151
Anexo 12: Anotação referente às características do gênero textual crônica.....	151

1 INTRODUÇÃO

Nas próximas linhas, apresentarei os motivos os quais me despertaram o interesse pela temática a qual segue este trabalho. Nessa direção, empregarei o verbo na primeira pessoa, por se tratar de uma motivação de ordem pessoal.

O contexto rural da cidade de Itaberaba sempre esteve associado à minha história, pois foi nesse ambiente que tive as primeiras experiências de vida e vivências de leitura e escrita. Com o passar do tempo, migrei da zona rural para a zona urbana, visto que a escola do campo não oferecia o ensino fundamental II, nível em que me encontrava. Na zona urbana, sempre mantive o posicionamento de não negar, nem de silenciar a minha relação com o campo, deixando claro meu local de origem, embora tivesse de lidar com o peso de estereótipos, geralmente associados às pessoas pertencentes ao contexto rural.

Deste meu histórico surgiu o interesse por realizar, a pesquisa sobre o contexto rural. Na conclusão do curso de especialização, iniciei um estudo tratando das práticas dos professores destes dois contextos rural e urbano tendo como foco o ensino de língua. Deste trabalho surgiram muitos questionamentos e proporcionaram reflexões a respeito dos estudantes que circulam nesses dois contextos. Com o interesse por ampliar o estudo a respeito desses sujeitos, foi desenvolvido o projeto de pesquisa no curso de mestrado intitulado **Práticas sociais de escrita dos sujeitos das áreas rural e urbana da cidade de Itaberaba_Ba.**

Neste presente estudo, interessamo-nos por investigar o contexto rural e urbano de Itaberaba e seus estudantes, para tanto, trabalhamos com um grupo representacional de alunos, com intuito de analisar as práticas cotidianas de escrita, tanto escolares como não-escolares, de estudantes de uma escola pública da zona urbana e de uma escola pública da zona rural, pertencentes à rede municipal de Itaberaba-Bahia. Apresentamos um confronto entre as práticas de escritas dos contextos escolares e não-escolares desenvolvidas pelos sujeitos de uma escola do campo e uma escola urbana.

Consideramos pertinente propor este estudo, pois muito se sabe sobre os usos de escrita no âmbito escolar, mas pouco em relação ao que as pessoas de grupos populares leem e escrevem em seu dia a dia, nos contextos familiar, comunitário, religioso, urbano e rural, dentre outros. Constatamos este fato através de pesquisas realizadas em bancos de dissertações e teses. Através destas, percebemos que a temática “práticas cotidianas de escrita” tem sido pouco estudada. Com relação a trabalhos que tratam sobre as práticas letradas do campo,

encontramos o trabalho de Mascarenhas (2011), realizado na comunidade da Fazenda Escoval, situada no Distrito de Humildes em Feira de Santana-Ba.

Nesse sentido, a realização da pesquisa se justifica por contribuir para o estabelecimento de uma reflexão sobre práticas culturais letradas de grupos populares urbanos e do campo que, até hoje, passam ao largo do sistema oficial de ensino. Embora já se saiba, em tese, que o conhecimento da realidade sociolinguística dos alunos é imprescindível como ponto de partida para o estabelecimento de qualquer meta de ensino-aprendizagem de língua escrita nas nossas escolas públicas, esta é uma tarefa que até hoje não tem sido cumprida a contento.

Diante do exposto, elaboramos o seguinte questionamento norteador deste trabalho: Quais as atitudes que os sujeitos da pesquisa assumem sobre as atividades de leitura e produção de textos desenvolvidos por estes, no contexto escolar, em confronto com as práticas de escrita que fazem parte de outros contextos de suas vidas cotidianas.

Esta pergunta geral nos conduziu às seguintes indagações:

1. As práticas culturais letradas que fazem parte do cotidiano dos alunos investigados têm alguma relação com as suas práticas escolares de escrita?
2. Há relação entre as práticas culturais letradas de alunos da área urbana e as de alunos da área rural? A escola do campo e a escola urbana diferenciam-se no trabalho de leitura e produção de textos que propõem a seus alunos?
3. Qual a atitude assumida por alunos da escola do campo e da escola urbana sobre o seu desempenho no uso de escrita no contexto escolar? E a atitude de seus professores de língua portuguesa sobre estes usos, ao avaliá-los?
4. Qual a concepção de língua escrita que fundamenta essas atitudes?

A partir das questões feitas, foi proposto como objetivo geral, investigar e comparar as atividades de leitura e produção de textos de alunos da escola urbana e da escola rural escolhidas, com base nos contextos discursivos em que ocorrem e em fatores biossociais pré-definidos e nos que porventura se imponham durante a investigação.

Em função do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. Comparar as práticas de escrita que circulam pelas instâncias cotidianas da vida social dos alunos das duas escolas com as suas práticas escolares de escrita.

2. Atestar se as variáveis sociais tradicionais da pesquisa sociolinguística como gênero (sexo), faixa etária, meio social e também a procedência geográfica (rural/urbano) dos alunos são pertinentes para caracterizar os usos de escrita que fazem parte das instâncias sociais de sua vida cotidiana. Além de outras variáveis sociais, como função que eles e seus pais e irmãos desempenham nos locais onde moram, o grau de escolaridade que estes parentes possuem e a profissão que exercem.
3. Analisar os dados obtidos com base em alguns estudos culturais sobre língua escrita enquanto um conjunto de práticas sócio-históricas; na contribuição teórica dos multiletramentos; em abordagens dos gêneros do discurso tendo em vista a perspectiva sócio-história e dialógica de Bakhtin; e em conceitos de atitude linguística propostos por estudos sociolinguísticos.

Escolhemos duas escolas e seu entorno para serem contextos da pesquisa. São elas: a Escola Municipal São Vicente (EMSV), pertencente à comunidade rural Vila São Vicente, e o Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana (INSME), situado no bairro Barro Vermelho, área urbana da cidade de Itaberaba. Posteriormente, decidimos que os sujeitos da pesquisa seriam alunos do nono ano (oitava série) do ensino fundamental II das respectivas escolas selecionadas. Foram, então, selecionados quatro alunos de cada turma, sendo dois do gênero/ sexo masculino e dois do gênero/sexo feminino, totalizando oito estudantes. Outro critério para seleção dos estudantes foi estes terem nascido e morar no bairro em que a escola está localizada, ou em seu entorno. Também fazem parte da pesquisa, como sujeitos, os dois professores de Língua Portuguesa destas duas turmas.

Essa pesquisa faz parte dos estudos sociais sobre a língua. Nela, realizamos uma investigação qualitativa de base etnográfica sobre escritas do cotidiano a partir da pesquisa de campo, sendo esta, porém, de curta duração. Nesta perspectiva, não são hipóteses postas de antemão que orientam a investigação, e sim questões que estão sendo respondidas durante a investigação, junto com a “lapidação” processual do objeto de estudo.

Realizamos, também, nos contextos escolhidos, uma pesquisa-piloto, a qual foi posteriormente estendida a fim de testar os sujeitos e os dados coletados. Esta foi constituída por inúmeras visitas às escolas e às casas dos alunos da pesquisa, por observações, por coleta de textos escritos e de imagens, por gravações de entrevistas temáticas, realizadas com todos os sujeitos envolvidos, e pela confecção de um diário de campo.

Em relação à estruturação deste trabalho, os capítulos posteriores foram organizados da seguinte forma: em **Escrita: conjunto de práticas socioculturais**, segundo capítulo deste trabalho, apresentamos uma discussão a respeito dos principais pressupostos teóricos que fundamentam o estudo da língua escrita como conjunto de práticas socioculturais. Inicialmente, fazemos uma abordagem a respeito da escrita como prática social, embasada nos autores Chartier (2002), Gnerre (2001), De Certeau (1982), Rojo (2009), Coulmans (2013), dentre outros. Neste mesmo capítulo, discutimos, também, a respeito dos conceitos de letramento, multiletramentos e letramentos, tendo como principais teóricos: Goody (2006), Street (2013), Soares (2009), Kleiman (1995), Barton (2015). Como não podemos deixar de considerar os gêneros discursivos presentes nas práticas dos sujeitos, apresentamos uma subseção a respeito dos gêneros discursivos na perspectiva Bakhtiniana, e autores que seguem essa linha Marchuschi (2002), Fiorin (2008), Faïta (2005), Santaella (2014). Em seguida, apresentamos uma breve discussão a respeito da perspectiva de atitude linguística, enquanto ação ou comportamento que adotamos na pesquisa com base em autores como: Rodrigues (2008), Fernández (2005), Redinger (2010) e Fasold (2010). Esse aporte teórico foi constituído a partir do que foi apreendido do *corpus*.

Em **Interação e imersão: a pesquisa etnográfica**, que corresponde ao terceiro capítulo, estabelecemos o ponto de vista da metodologia adotada: pesquisa de base etnográfica, estabelecemos os procedimentos metodológicos e descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta e constituição dos dados da pesquisa.

A seguir, em **Desvendando a história e contexto da pesquisa**, descrevemos a história do povoado da Vila São Vicente e da escola municipal São Vicente, situadas em área rural, e a história do bairro Barro Vermelho e do Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana, localizados no contexto urbano. Apresentamos, também, uma subseção que trata do conceito de Educação de Campo.

No quinto capítulo, intitulado **Os sujeitos e suas práticas cotidianas de escrita**, trazemos uma ampla descrição dos sujeitos da área rural e urbana suas atividades de escrita, e do que eles dizem sobre estas práticas letradas, além dos textos coletados neste contexto, durante a etapa de pesquisa. Apresentamos, também, um relato sobre as aulas observadas e a análise dos dados da pesquisa, com base nos pressupostos teóricos que nortearam este trabalho.

Por fim, nas **Considerações finais**, apresentamos os resultados obtidos após a coleta, descrição e análise dos dados, bem como a conclusão alcançada após este estudo.

2 ESCRITA: CONJUNTO DE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Neste capítulo, apresentamos os postulados teóricos que fundamentam a pesquisa pautada na concepção de língua como prática social, inicialmente apresentamos a concepção de língua adotado no trabalho. Em seguida, apresentamos a discussão a respeito de letramento na perspectiva do modelo ideológico, multiletramentos e letramentos digitais. Com o surgimento dos novos gêneros discursivos oriundos destas práticas letradas estendemos a discussão a respeito dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana. E por fim, uma breve discussão a respeito do conceito de atitude linguística, enquanto ação ou comportamento, adotado nesta pesquisa.

2.1 Escrita como uma prática social

Segundo relatos da história da escrita, os primeiros registros escritos foram dos povos nômades que deixaram grafados nas rochas os pictogramas com indicações da área, sua vegetação, animais, etc. Esses registros serviam de indicação para outros povos que passariam por aquele local. Apesar de ser um registro primário, essa escrita até hoje orienta os arqueólogos a realizar o estudo em determinados ambientes.

Segundo Coulmans (2013, p. 16), “a vida sem Letras é um paraíso perdido que já foi paraíso”; portanto, é através da escrita que os povos deixam seus registros e comprovam a sua existência para as gerações futuras, bem como deixam registradas suas doutrinas e ensinamentos, ou seja, suas histórias e suas práticas.

De acordo com Rojo (2009), os primeiros ensaios do alfabeto foram do Ugarit e dos silabários dos povos fenícios, por volta de 1.100 a. C. Mas o grande passo para o estabelecimento e difusão da escrita no mundo ocidental foi a introdução da escrita alfabética na civilização grega por volta do séc. VI a.C, quando a escrita passou a ser representada através do sistema fonético. Segundo Goody (2006, p. 24), “a invenção básica utilizada para suplementar os logogramas foi o princípio fonético que, pela primeira vez, permitiu a expressão escrita de todas as palavras de uma língua”.

A escrita, portanto, se desenvolveu a partir da cultura dos povos, e o seu uso era um instrumento e recurso utilizado para o comércio, para o estabelecimento de ordens e leis, e para o registro do modo de vida e história dos povos. No entanto, o seu domínio não pertencia a todos, já que a apropriação da escrita estava diretamente relacionada a grupos culturais dominantes.

No que tange a tradição perpetuada na língua escrita, Chartier, (2002) diz que:

A escrita havia tido papel crucial na manutenção das tradições ortodoxas da igreja, na transmissão de tal legado e na expansão desses elementos entre as novas gerações. Quanto mais a palavra escrita era percebida como suporte de transmissão das autoridades do passado (e, na Idade Média, estes textos irão usufruir de maior autoridade para mais pessoas do que no passado), menos ela era entendida como um simples arquivo da palavra falada. (CHARTIER, 2002, p. 106).

A língua escrita, deste modo, se perpetuou historicamente como instrumento de manutenção das tradições culturais, principalmente as mantidas e reafirmadas pela Igreja a partir da Idade Média, a Escola e posteriormente o Estado Burocrático, que institucionalizou o seu uso. Aqui o seu domínio e distribuição na sociedade sempre estiveram relacionados às noções de desenvolvimento e modernidade, e sob controle de grupos de prestígio social.

O estudo da escrita como prática social ainda é recente, como afirma Graff (1981 apud GNERRE, 2003, p. 38): “deixando de lado as questões terminológicas podemos constatar que até poucas décadas atrás não teria sido possível escrever sobre a escrita como uma área de reflexão e pesquisa”. Os estudos tradicionais privilegiam a forma e a estrutura em detrimento dos aspectos sociais e culturais que a constituem e que caracterizam os seus sujeitos, ou seja, não abordam a escrita na perspectiva dos usos. Em alguns estudos da linguagem, portanto, esta ainda tem sido abordada em uma perspectiva dicotômica, privilegiando-se as diferenças entre oralidade e escrita, e não as relações complexas (não-lineares) entre oralidade, escrita e contexto social, e entre língua e outras semioses.

A partir do ano de 1980, o estudo da língua escrita, enquanto um conjunto de práticas sociais, foi ganhando espaço, essa mudança se evidencia no Brasil nos estudos sobre letramento com a publicação do livro **No mundo da Escrita**, Kato (1986). E atualmente, é um campo voltado para as questões sociais, culturais e políticas da sociedade.

No que diz respeito ao estudo da língua como um bem simbólico, ideologicamente pensado e culturalmente marcado, Bourdieu (2001) afirma que a apropriação do conhecimento da leitura e da escrita é sempre uma questão de poder, que contribui para manutenção da estrutura social: “é o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais” (BOURDIEU, 2001, p.43).

A escrita enquanto prática social é uma representação daquilo que fomos e do que somos, mesmo estando sempre inacabada. Conforme afirma Bazerman (2007, p.9): “a escrita afeta aquilo que somos, o que pensamos, o que temos realizado e como nos relacionamos uns com

os outros num modo de vida complexo”. Podemos dizer que essa complexidade reside entre o que está dado e o que se encontra no campo simbólico.

A língua escrita ganha materialidade no texto que torna inscrita nossa história, nas regras sociais, na ciência e na política. Com o avanço tecnológico, temos os novos espaços de circulação e de possibilidades dos usos da escrita. Estes têm cada vez mais permitido que as práticas de escrita de pessoas de diferentes camadas sociais ocupem novos espaços, circulem e ganhem visibilidade.

De Certeau (1982) chama atenção para o fato de que a escrita:

(...) permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma "lição"; ela é didática e magisterial. Mas ao mesmo tempo funciona como imagem invertida; dá lugar à falta e a esconde; cria estes relatos do passado que são o equivalente dos cemitérios nas cidades; exorcisa e reconhece uma presença da morte no meio dos vivos. (DE CERTEAU, 1982, p. 90).

A escrita, como bem simbólico, é regulada pelas instâncias oficiais do Estado, que a vigiam e impõem à sociedade. Mas, segundo o autor, há novos modos fazer e agir que a subvertem através de “táticas e astúcias”, que para ele são instrumentos dos fracos, como estratégias utilizadas pelos que até então estavam silenciados para driblar, via novos recursos de linguagem, o que é imposto para reprodução. Aqui podemos pensar nos diversos usos de escrita que perpassam as ações de pessoas em diferentes instâncias de interação verbal de sua vida cotidiana.

Segundo Coulmans,

O conhecimento da língua escrita nunca foi, e ainda não é distribuído igualitariamente na sociedade. Ao contrário, as habilidades letradas são indicativas do *status* e do prestígio social e são correlatas de outras variáveis sociais. A aquisição da escrita por uma comunidade de fala produz uma alteração sem precedentes e irreversível em seus recursos comunicativos e na alocação funcional destes. Em todas as sociedades, a escrita é associada à autoridade [...]. (COULMANS, 2013, p. 246).

A escrita é um bem público, no entanto os seus usos são diversos de acordo com as diferentes situações discursivas próprias de determinados segmentos socioculturais. Sendo que a competência de escrita própria de situações formais que se refere a conteúdos de ordem geral requer aprendizado de habilidades letradas e de conhecimentos sociocultural. É um bem simbólico controlado por grupos de prestígio, que o tem distribuído de forma desigual em sociedades estratificadas como a nossa, a partir do ensino formal.

Sabemos que os alunos de nossas escolas públicas pertencem, em sua maioria, aos chamados grupos populares, e, têm apresentado diferentes dificuldades no aprendizado da língua escrita, principalmente em aprender a utilizá-la de maneira diversificada, pois “aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. (PCNLP, 1998, p. 20).

Apesar da recomendação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) acima citada, o não conhecimento prévio da realidade sociolinguística dos alunos das escolas públicas – seja da cidade ou do campo – e dos usos cotidianos de escrita que constituem as suas demais práticas sociais, tanto escolares quanto as da comunidade, da igreja, do espaço virtual, do espaço doméstico, dentre outros, caracterizam a concepção tradicional de língua escrita que tem subsidiado o trabalho com escrita na maioria destas escolas. Diante do exposto, em linhas gerais, o ensino tem sido formal e descontextualizado, um verdadeiro mistério. Na relação e confronto entre essas experiências letradas do cotidiano que se situa o objeto do nosso trabalho.

2.2 Letramento, Multiletramento e Letramento digital

A palavra letramento vem do inglês *Literacy* e refere-se à condição do indivíduo ser letrado através da sua interação com a sociedade letrada. No Brasil, não há ainda um consenso em relação ao seu significado. Alguns autores discutem sobre essa questão e apresentam a diferença entre o termo alfabetismo, que já estava presente nos estudos brasileiros, e o termo letramento¹, que passou a fazer parte dos estudos da leitura e da escrita a partir da segunda metade da década de 1980. Uma das primeiras pessoas a trabalhar com a noção de letramento no Brasil foi Kato (1896), posteriormente, surgiram novos estudos, como os publicados por Tfhouni (1988) e Kleiman (1995).

Nesse trabalho abordamos as práticas de letramento com base nas definições propostas por Street (1984) de modelo de letramento autônomo e modelo letramento de ideológico. Em seguida, tratamos dos conceitos de letramentos múltiplos, multiletramentos e letramento digital.

Um dos conceitos que fundamentam essa discussão é o de práticas de letramento. Essas são atividades cotidianas próprias de contextos específicos de interação discursiva e que fazem

¹ Magda Soares (2009) dedica o primeiro e o segundo capítulos apenas para tratar dessa distinção entre os termos.

parte de um amplo processo social. Conforme Barton (2015, p. 40), “as *práticas de letramento* são um conceito chave para os pesquisadores de *estudos de letramento*. O conceito engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui o modo crucial os sentidos situados nas bases da prática” (grifo do autor).

As ações de escrita dos indivíduos ocorrem nos grupos sociais nas diversas situações de letramento. Street (2013) propõe se fazer uma oposição entre o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento. Para ele:

O modelo “autônomo” é dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam de alfabetização. Ele tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser tratado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. (STREET, 2013, p. 44)

O modelo autônomo está voltado para a prática individual e se relaciona diretamente com o processo de escolarização. Refere-se ao letramento formal, ou domínio do código gráfico para leitura e produção de textos próprios do contexto escolar, adquirido através de práticas educativas. Esse letramento permite a sustentação do controle social por parte de grupos de prestígio, que possuem nível alto de escolaridade. Nesta perspectiva, o chamado letramento funcional destina-se ao desenvolvimento da capacidade de ler e entender textos que geralmente se limita à busca de significados a partir de sua decodificação.

Em sentido amplo, as práticas letradas se relacionam à cultura, à história e às estruturas de poder; portanto, o letramento também é um ato político. Street (2013) justifica o uso do termo ideológico para conceituar letramento, afirmando que:

Uso o termo “ideológico” para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados como “cultural”, “sociológico” etc., porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder. A própria ênfase de tantos autores na “neutralidade” ou “autonomia” do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder. (STREET, 2013, p. 172).

O modelo de letramento ideológico não nega as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas compreende que estas são práticas letradas que constituem as demais ações dos sujeitos nas instâncias discursivas dos diferentes grupos sociais. Não são práticas neutras ou autônomas, portanto, fazem parte das relações de poder presentes na sociedade, as reafirmando ou as confrontando.

Segundo Magda Soares (2009),

Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão "fraca"), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para "funcionar" adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, "revolucionária", letramento não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente uma leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2009, p.74 - 75).

Observamos que a versão fraca de que trata Soares no comentário acima corresponde a uma visão pragmática de letramento, e, podemos dizer, ao modelo autônomo de letramento proposto por Street (2013). E a versão forte, fruto de uma interpretação “radical” de letramento, corresponde ao modelo ideológico pensado por este autor.

Nesse estudo concebemos a escrita como um conjunto de práticas sociais que fazem parte de processos sociais mais amplos, já que reafirmam ou contestam os valores culturais e as relações de poder presentes na sociedade, o que retrata o seu caráter político e ideológico. Ou seja, estamos trabalhando na perspectiva do letramento ideológico.

Segundo Street (2013), o letramento ideológico está diretamente relacionado com os conceitos de identidade e nacionalidade. Parte-se da prática para o todo, não sendo o ato de escrita apenas uma questão de situacionalidade individual, mas de como são colocadas as práticas letradas e as intencionalidades para cada público que se deseja atingir. Também não é apenas uma questão de inserção social, mas de como politicamente isso se dá. Portanto, quando o letramento é considerado neutro há um mascaramento dos processos sociais em que as práticas letradas estão inseridas. Nesse sentido, o modelo de letramento autônomo pode servir como um instrumento para manter *status quo* e restringir o acesso ao espaço político.

Segundo Coulmans (2014, p. 90), “o letramento é um preditor de *status* socioeconômico. Na base da escala, as pessoas com letramento reduzido enfrentam serias dificuldades no mercado de trabalho”. Então, há uma relação direta entre o lugar social ocupado e as práticas letradas desenvolvidas pelo indivíduo. Como afirma (Coulmans 2014, p.87), “as conexões entre letramento e estratificação social são bidirecionais: a classe social tem influência na distribuição das habilidades letradas, e o consumo e produção de material escrito são indicadores de classe social”.

As habilidades letradas individuais se sustentam em uma conjuntura maior que substancia a estrutura social. Conforme Goody (2006, p. 62), “o sucesso das ferramentas de ler e escrever é obviamente um dos eixos mais importantes de diferenciação social em sociedades modernas e essa diferenciação se estende para as particularidades entre especializações profissionais”.

Portanto, as habilidades individuais de ler e escrever divergem e diferenciam-se de acordo com cada área de especialização e conhecimento que compõe a estrutura social.

Segundo Street (2013), o letramento varia de um contexto social para outro de acordo com as diferentes necessidades discursivas das pessoas. E do múltiplo campo de práticas sociais do mundo contemporâneo surge a necessidade de novas produções letradas, que requerem múltiplos letramentos, visto que cada vez mais lançamos mão de diversas formas de linguagens para a composição de um texto. Podemos citar como exemplos textos multimodais de revistas e jornais impressos em que a linguagem verbal se soma à linguagem visual do desenho e da fotografia para a sua composição.

Vale lembrar que a multimodalidade não é um fenômeno novo, conforme ressalta Barton (2015, p. 47): “os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, [...]. As práticas multimodais não são novas e tem sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita”. A preocupação em unir imagem, cores, tamanho, tipo, fonte etc, sempre esteve presente na construção do texto.

De acordo com Rojo (2011), os letramentos múltiplos apenas apontam para a variedade das práticas de letramento mais ou menos valorizadas pela sociedade. Enquanto, os multiletramentos se referem à multiplicidade cultural das populações, principalmente as urbanas, e à multiplicidade semiótica de composição dos textos através dos quais elas trocam informações e interagem.

Para a autora, a multissemiótica se revela na:

multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais o texto escrito_ é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos e outras modalidades de linguagem. (ROJO, 2009, p. 105-106).

Com o surgimento das mídias digitais, na chamada pós-modernidade, o que temos de novo é o contexto virtual e o suporte do texto: computador, notebook, tablet, etc. Cada vez mais são pensados para que pessoas de diferentes culturas e lugares interajam simultaneamente.

No espaço digital, ou hipermídia, a leitura e a escrita ganham uma nova dinâmica, que não é mais a da linearidade apresentada nas páginas dos livros, e essa dinâmica se projeta na hipertextualidade, conforme Soares (2002, p. 150), “A dimensão da tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida”.

Som, imagem, movimento e linguagem verbal ou reticular constroem, em síntese, o significado dos textos *online*. É uma nova relação que se estabelece com a língua escrita.

Os letramentos digitais cada vez mais fazem parte da vida cotidiana das pessoas, principalmente das mais jovens. Segundo Coulmans (2014, p. 167), “letramento digital significa usar dispositivos, para a leitura e escrita, e significa também que em muitas instâncias o intervalo temporal entre escritor e leitor foi praticamente eliminado”. Estas práticas requerem dos sujeitos novos conhecimentos e habilidades.

Essa mudança de prática representa também uma mudança cultural. De acordo com Barton (2015, p. 42) “a medida que as práticas sociais das pessoas se mudaram para o âmbito *online*, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades”. A mídia digital passou também a ser um espaço para aqueles que não tinham como tornar sua escrita pública no ambiente *offline*.

Segundo Coulmans (2014, p. 181), “na era da internet e da comunicação mediada por computador a escrita e o letramento adquirem novas formas e funções com diversas implicações para a língua e a cultura, bem como para a economia e a política”. Sendo assim, o letramento digital tem implicações culturais e sociais, pois representa mais do que uma mudança de uso das linguagens, já que nos conduz a novas formas de conceber e interagir com a sociedade através de novas práticas culturais letradas.

Como afirma Lemke:

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborada por outros. (LEMKE, 2010, p. 458)

As práticas cotidianas de escrita dos sujeitos pesquisados constituem a vida social destes. Notamos que eles interagem com diversas práticas letradas nas atividades desenvolvidas no seu dia-a-dia; essas práticas influenciam e constituem a formação de leitura e escrita destes sujeitos.

2.3 Gêneros do discurso

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Neste trabalho, como já estabelecido, tratamos a escrita enquanto ação ou atividade que compõe os inúmeros contextos de interação discursiva de sujeitos de grupos populares em sua

vida cotidiana. Assim sendo, entendemos o texto como unidade de comunicação verbal, ou enunciado concreto, de acordo com a perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin para o estudo dos gêneros do discurso.

Nesta perspectiva, as circunstâncias, a situação, o momento sócio-histórico e os enunciados de outros sujeitos são intermediados pelo enunciado de um locutor / autor. Conforme afirma Fiorin (2008, p. 61), o ponto de partida do enunciado “é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua formação no processo de interação”.

De acordo com Bakhtin ([1974] 1997, p. 286) “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”. Portanto, os gêneros do discurso estão em um constante processo de produção e transformação decorrente das mudanças no uso da língua na sociedade.

Segundo (Bakhtin ([1974] 1997, p. 292), “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Sendo assim, os enunciados estão interligados e a cada nova ocorrência abre a possibilidade para que surja uma nova. Nesse sentido, os gêneros discursivos são dinâmicos, e novos gêneros surgem de acordo com o aparecimento de novas práticas, visto que o uso da linguagem e atividades sociais sempre se renovam. O autor afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, [1974] 1997, p. 280).

Sendo assim, os gêneros do discurso abrangem uma infinita variedade que se materializam socialmente através dos tipos de enunciados relativamente estáveis. Esses enunciados são resultantes das atividades que se instauram na sociedade e por meio delas se concretizam nos gêneros discursivos.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 30), “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. É no espaço discursivo que os enunciados se manifestam, seja através da escrita ou da oralidade, e os gêneros discursivos se constituem.

Segundo Bakhtin ([1974] 1997, p. 280), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”(grifos do autor). Os gêneros discursivos são resultantes, portanto, de enunciados que adquirem uma estabilidade na sua construção composicional, conteúdo temático e estilo, que de acordo com a situação social atendem as especificidades do uso da linguagem.

De acordo com Fiorin (2008), a construção composicional é a maneira como o texto é organizado e estruturado, e o conteúdo temático não é o assunto específico do texto, mas a abordagem de sentido e situacional que o gênero atinge. Por estilo entende que é “uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2008, p.62).

Os enunciados são produzidos nas diferentes esferas da sociedade e ganham sentido nos contextos de que fazem parte. Para Faïta (2005),

Os gêneros do discurso apresentam-se ao locutor como recursos para pensar e dizer. Mas, podemos simulando uma atividade numa outra, desviar um gênero de seu destino e contribuir assim, um determinado momento da *história*, para as novas formas de estratificação discursiva, conseqüentemente para o aparecimento de novas variedades entre a infinita variedade de gêneros. (FAÏTA, 2005, p. 166) (grifo do autor).

Os gêneros do discurso são decorrentes do uso da língua em sociedade e das diversas situações sociocomunicativas em que se realizam, sejam elas orais ou escritas, e dos objetivos e finalidades desejados; portanto, há uma variedade de gêneros que se renovam de acordo com o momento e a necessidade advindos das atividades sociais.

Bakhtin ([1974] 1997, p.280) afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana”. Portanto, os gêneros discursivos atingem desde as conversas do cotidiano aos gêneros mais elaborados, como documentos oficiais, a exposição científica e os modos literários.

O autor distingue os gêneros discursivos em gêneros do discurso primário, que mantêm uma relação imediata com as situações de produção, como as conversas do cotidiano; e os gêneros do discurso secundários, mais elaborados ou complexos, geralmente sendo estes gêneros de escrita desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, como a artística, a política e a sociopolítica.

Os gêneros primários também podem passar a fazer parte dos gêneros secundários, como afirma Bakhtin ([1974] 1997, p. 282): “Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios”. O autor utiliza como exemplo a inserção de um diálogo do cotidiano em um romance, mas podemos também pensar que o gênero primário, ao se tornar componente de um gênero secundário, pode possibilitar o surgimento de um novo gênero. Para Bakhtin ([1974] 1997, p. 283), “a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado”.

Devemos considerar o papel do outro na abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso, pois este é fundamental para a compreensão da natureza interativa do enunciado “vivo”, ou do todo real da comunicação como atividade concreta. A compreensão pelo ouvinte/leitor de um enunciado acompanha-se de uma atitude responsiva ativa, já que toda compreensão é “prehe” de resposta.

Para Bakhtin ([1974] 1997) não se tem enunciado sem se ter um destinatário a quem se dirigir. E a diversidade de gêneros do discurso se constitui particularmente das diversas formas típicas de se remeter a alguém e das diversas concepções típicas de destinatário.

Conforme afirma o autor:

A expressividade da palavra isolada não é pois propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado do outro em seu todo - um todo por ser instância determinada de um juízo de valor. (BAKHTIN, [1974] 1997, p. 315).

De acordo com Soares (2002, p. 149), na visão dinâmica e interativa dos gêneros do discurso, “o espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita”. Nesse sentido, as práticas letradas ganham uma nova projeção no espaço virtual. Mudam-se as dinâmicas e formas de interação, bem como o surgimento de novas atividades sociodiscursivas.

No contexto da chamada pós-modernidade, as novas tecnologias do mundo contemporâneo viabilizaram o surgimento, no espaço virtual, de textos próprios dos gêneros digitais. Nesse sentido Santaella afirma que:

[...] da fusão da estrutura hipertextual com a multimídia, brota a hipermídia. Para compreendê-la, é preciso dar o pulo do gato da superfície das mídias digitais para os interiores de suas linguagens, pois neles são encontrados processos sógnicos de alta complexidade, misturas entre linguagens dos mais variados gêneros e espécies as quais, desde o momento em que o computador acolheu uma pletora de linguagens em seus processamentos, têm sido chamadas de hipermídia. (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Portanto, a discussão a respeito dos novos gêneros hipermediáticos já não pode ser desconsiderada quando tratamos das ações de escrita, visto que estamos cada vez mais inseridos no universo das linguagens virtuais em nossas práticas cotidianas. Com a escrita das plataformas digitais, ou hipertextos de diferentes gêneros digitais em ampla circulação e intensa interatividade entre os seus leitores e produtores, não podemos deixar de considerá-los ao estudarmos as produções culturais letradas de hoje em dia.

2.4 Atitude linguística

O conceito de atitude linguística é amplo, e tem sido foco de estudos em diferentes campos de estudo da linguagem, dentre eles a Sociolinguística. Nessa pesquisa nos interessa a investigação das atitudes linguísticas enquanto ação, ou comportamento diante do uso da língua, especificamente da língua escrita, que é nosso objeto de pesquisa.

Segundo Rodrigues (2008, p. 362),

A atitude linguística constitui então um comportamento, uma ação, uma conduta, uma postura em relação a uma língua. É uma manifestação da atitude social dos indivíduos que interfere tanto na língua como no uso que dela se faz em sociedade.

Os sujeitos podem demonstrar uma atitude positiva ou negativa com relação à língua, e esse comportamento relaciona-se aos padrões sociodiscursivos dos grupos culturais dos quais eles fazem parte. As atitudes linguísticas, nesta perspectiva, são julgamentos de valor expressos sobre variantes ou dialetos da língua vernácula, ou de uma língua estrangeira.

Para Moreno Fernández (2005, p.178):

[...] la actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua².

²Moreno Fernández (2005, p.178): [...] a atitude diante da língua e de seu uso é especialmente atrativa quando se aprecia, em sua justa magnitude, o fato de que as línguas não são só portadoras de algumas formas e atributos linguísticos determinados, mas são também capazes de transmitir significados ou conotações sociais, além de valores sentimentais. As normas e marcas culturais de um grupo se transmitem ou enfatizam por meio da língua. (Tradução nossa).

Portanto, para efeito deste trabalho, as atitudes são valores que se afirmam explicitamente ou julgamentos sobre manifestações linguísticas determinadas por condições socioculturais. A atitude linguística se constitui, portanto, a ação do sujeito com relação aos usos da língua e a concepção que cada indivíduo desenvolve sobre ela.

Segundo Redinger (2010, p. 53), “Language attitude research is primarily concerned with assessing the reasons for favourability and unfavourability towards particular languages”³. Importante acrescentar que as atitudes linguísticas são manifestações ideológicas, já que expressam as relações de poder em sociedades estratificadas como a nossa, em que a norma linguística, como bem simbólico de grupos de prestígio, é reconhecida pela maioria como modelo de língua e serve de parâmetro para as reações positivas e negativas sobre as diferentes manifestações linguísticas.

Fasold (2010), por sua vez, ressalta que o estudo das atitudes linguísticas diz respeito tanto ao comportamento assumido pelo indivíduo com relação ao uso da língua pelo outro, quanto com relação ao seu próprio uso. Há, portanto, autoavaliação, podendo haver censura na relação dos sujeitos com o seu comportamento linguístico, de acordo com as suas características sociais e os contextos de interação discursiva de que faz parte.

Os sujeitos também avaliam os contextos ou campos sociais de usos da língua de acordo com o que fazem, quem são, a que segmento social pertencem etc. Assim como o comportamento linguístico de um interlocutor nas diversas situações de interação, socialmente assimétricas ou não, no caso de uma conversa entre patrão e empregado, professor e aluno, ou entre amigos, dentre outras situações.

Consideramos, neste trabalho, especificamente as atitudes assumidas pelos sujeitos com relação às práticas letradas que constituem as suas atividades diárias.

³ Redinger (2010, p. 53): A pesquisa sobre atitude linguística diz respeito basicamente ao estabelecimento das razões para as reações favoráveis e não favoráveis com relação a línguas particulares. (Tradução nossa).

3 INTERAÇÃO E IMERSÃO: A PESQUISA ETNOGRÁFICA

[...] só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar.(GOLDEMBERG,2004, p. 14).

Neste capítulo apresentamos, em linhas gerais, os postulados da pesquisa etnográfica no âmbito dos estudos interpretativos no campo das ciências sociais, e, especificamente, as bases metodológicas da pesquisa qualitativa de base enográfica que realizamos. Em seguida, descrevemos os procedimentos adotados e instrumentos escolhidos para a realização da pesquisa de campo, e relatamos o caminho percorrido para a sua realização.

3.1 O ponto de vista da pesquisa etnográfica

Até o século XX o positivismo predominou nas ciências sociais, e teve como pressuposto central o fato de que a realidade deve ser apreendida através de observações empíricas, visando identificar as regularidades que proporcionam a construção de regras ou leis gerais.

Em um movimento inverso ao positivismo, situa-se o interpretativismo e as pesquisas qualitativas, que passaram a ter espaço nas pesquisas das ciências sociais a partir década de mil novecentos e vinte. Nessa perspectiva, propomos que os processos de conhecimento não são meramente quantificáveis e que não se transformam em leis e regras gerais, partindo da afirmação de que as ciências sociais têm especificidades e uma metodologia própria.

A pesquisa qualitativa deve, portanto, se preocupar com as particularidades, as relações, emoções, valores, e não apenas com o estabelecimento de regras gerais para os fenômenos investigados, como propõe o positivismo. Para Goldemberg (1997, p. 49), “os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”.

Com relação ao interpretativismo, Bortoni (2008, p. 33) diz que “sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso (...)”. Portanto, o interpretativismo é uma designação geral que abrange diversos métodos e perspectivas de pesquisa.

Dentre os métodos e perspectivas de metodológicas que a pesquisa interpretativista pode adotar, nosso estudo se delinea a partir do trabalho de campo da etnografia, que tem sua raiz

no campo da antropologia e teve início a partir de estudos realizados pelos antropólogos em comunidades inicialmente consideradas “primitivas”. Os principais pioneiros no estudo destas comunidades foram Lewis Henry Morgan, o primeiro antropólogo a conviver com nativos, em 1851. Em seguida, Franz Boas entre os anos de 1883 e 1902; e, principalmente, Bronislaw Malinowski em sua expedição às ilhas Trobriand, “que consagraram a ideia de que os antropólogos deveriam passar um longo período de tempo na sociedade que estão estudando para encontrar e interpretar seus próprios dados” (GOLDEMBERG, 2004, p. 20).

A partir da realização e divulgação desses trabalhos de campo, a pesquisa qualitativa passou a considerar a etnografia como um de seus métodos de investigação. É a partir da convivência com os sujeitos da pesquisa que é possível compreender suas especificidades, suas crenças, seus valores e suas práticas sociais. Segundo André:

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1995, p. 27).

A palavra *Etno* é de origem grega, e *ethnos* refere-se a povo, pessoas. Os estudos etnográficos, portanto, levam em conta a relação com as pessoas, atentando para como suas práticas são constituídas.

No campo da sociologia há a etnometodologia, que vem da corrente do interacionismo simbólico. Haggnette (2005, p. 49) afirma que “A etnometodologia estuda e analisa as atividades cotidianas dos membros de uma comunidade ou organização procurando descobrir a forma como elas as tornam visíveis, racionais e reportáveis”. Portanto, preocupa-se em estudar e analisar como as ações se tornam válidas e reconhecidas dentro da comunidade, ou seja, como uma ação se reflete no grupo.

No campo da educação Macedo adere à designação de etnopesquisa, e traz a seguinte definição:

A etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada. Nesse sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam. (MACEDO, 2010, p. 9).

Segundo este autor, os sujeitos da pesquisa são seres que se constituem social e culturalmente através de processos que se revelam na realização de suas práticas, sejam elas explícitas ou na intersubjetividade de suas ações. Cabe ao pesquisador captar o que está nas entrelinhas.

No campo da antropologia temos o estudo etnográfico. Segundo Spralley (1979, apud ANDRÉ, 2008 p.19), “a principal preocupação na etnografia é com o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados”. Esses significados podem ser transmitidos de diversas maneiras, seja através da linguagem corporal, seja através da linguagem verbal, dentre outras.

O estudo etnográfico busca compreender como os sujeitos agem socialmente, a partir da cultura e dos significados que constituem as atitudes desenvolvidas nos diferentes espaços. Outro ponto característico da etnográfica é a “*descrição densa*” (Geertz, 1989), que demanda um longo período do pesquisador em campo. Os etnógrafos passam uma média de dois anos dentro da comunidade investigada para poder desenvolver um estudo etnográfico.

De acordo com Mattos (2001, p. 1) “o objeto de estudo da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categorial cultural”. Portanto, o objeto da pesquisa é construído a partir da interação com a comunidade pesquisada, não é algo pronto e acabado. É no decorrer do trabalho etnográfico que ele vai sendo revelado, pois o que nos interessa são as ações desses sujeitos com relação ao objeto, no nosso caso as práticas de escrita.

O estudo etnográfico é conduzido a partir da realidade histórico-cultural da comunidade pesquisada, pois é através dela que os sujeitos desenvolvem suas ações e elas ganham significado social. Como afirma Geertz, (1989, p. 10) “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com intensidade”.

O termo etnografia do campo da antropologia também passou a ser muito usado em pesquisas no campo da educação; no entanto, na maioria das vezes trata-se de estudos qualitativos de base etnográfica. De acordo com Bortoni (2008, p. 38), “Quando ouvimos menção a ‘pesquisas etnográficas em sala de aula’, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, que fez uso de métodos na tradição etnográfica, como a observação”.

Mas que não pode ser considerado um estudo etnográfico devido à sua delimitação temporal, metodológica e teórica.

Segundo André (1995, p. 28), “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Nestes, estudam-se as ações dos sujeitos e seus significados através da investigação de campo.

Podemos afirmar que realizamos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica a partir do trabalho de campo de curto prazo, tendo em vista as ações cotidianas dos sujeitos investigados. Neste tipo de pesquisa, um dos pontos que devem ser mantidos é a participação do pesquisador na comunidade em estudo, já que essa permanência por um determinado período evita que ele tire conclusões precipitadas sobre os fatos, ou manipule a realidade dos fatos de acordo com o seu interesse ou visão pessoal.

Vale ressaltar que na pesquisa de campo trabalhamos com dados representativos na impossibilidade de se explorar o contexto estudado na íntegra. Através deles, nos interessa compreender os significados das ações cotidianas em sua singularidade, para podermos teorizar sobre elas e seus sujeitos.

Goldemberg (1997) chama de controle de *bias* a capacidade do pesquisador de não estabelecer juízo de valor ou direcionar tendenciosamente a sua interpretação dos dados da pesquisa. Cabe, portanto a ele uma postura metodológica e científica diante das situações que lhes são apresentadas. Assim, o pesquisador participa das ações dos sujeitos, mas, concomitantemente, mantém-se a distância. Busca entender o modo de vida do outro sem que esse modo de vida passe a ser o seu. Em suma, na pesquisa qualitativa é preciso que o pesquisador assegure a sua objetividade, ou seja, a confiabilidade científica de seu trabalho. Assim sendo, a pesquisa de campo, quando realizada com clareza e objetividade através da coleta, observação, descrição e sistematização dos dados, tendo em vista o objeto em estudo, garante a qualidade da investigação realizada.

3.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos para a coleta de dados

Selecionamos, para serem pesquisados, os contextos rural e urbano do município de Itaberaba-Ba, por considerar que as condições sociais, modos e costumes de vida desses dois contextos têm especificidades próprias. Os critérios para a escolha do *corpus* representativo dos alunos sujeitos da pesquisa foram: serem oito estudantes nascidos e criados nas duas

localidades; quatro alunos da escola rural e quatro alunos da escola urbana; dois alunos do gênero (sexo) feminino e dois alunos do gênero (sexo) masculino em cada escola; terem idades entre treze e dezessete anos; estudarem em escola pública; e, cursarem o nono ano do ensino fundamental, visto que esta é uma série que fecha o ciclo do ensino fundamental II e na qual se espera que os alunos já tenham experiência razoável no desenvolvimento de práticas de escrita. Foram também escolhidos como sujeitos os dois professores de Língua Portuguesa das respectivas turmas de nono ano, totalizando dez sujeitos para a pesquisa.

Fizemos a pesquisa de campo, que constou de:

- a. Pesquisa-piloto, através da realização de uma entrevista com dois sujeitos de cada contexto estudado para coletarmos os dados iniciais e testá-los, tendo em vista o objeto proposto e questões colocadas pelo estudo.
- b. Ampliação do grupo de sujeitos da pesquisa que são alunos das duas escolas, com base nos critérios predefinidos para a sua escolha.
- c. Entrevistas semi-estruturadas no contexto familiar dos sujeitos sobre temas abertos referentes à sua vida cotidiana nos bairros onde vivem e nas escolas que frequentam, especificamente sobre os usos de escrita que constituem estes campos sociais. O roteiro geral das entrevistas encontra-se no apêndice A.
- d. Pesquisa em acervos, registro de imagens e observações feitas nos locais visitados para a obtenção de dados. E também a coleta de textos produzidos ou lidos pelos sujeitos desde a pesquisa piloto.
- e. Construção de diário de campo com o registro de todos os passos da pesquisa, incluindo os obstáculos encontrados.
- f. Descrição e sistematização dos dados da pesquisa com base nas características biossociais dos sujeitos, nos dados fornecidos pelas entrevistas, nos textos coletados, e nas observações feitas sobre usos de escrita e atitudes dos sujeitos.

Outra etapa da pesquisa refere-se à construção do seu campo conceitual, que teve início durante a realização do trabalho de campo. Constou de revisão de literatura sobre os usos sociais de escrita, atitudes linguísticas, multiletramentos, gêneros do discurso e metodologia de pesquisa. Posteriormente, realizamos a análise dos dados coletados e sistematizados. As

respostas às questões feitas pela pesquisa vieram em decorrência desta análise, e constituem os resultados apresentados no final do trabalho.

3.3 A pesquisa de campo: o caminho percorrido

A pesquisa de campo durou seis meses: de maio a novembro de 2014. Esta foi realizada em dois contextos do município de Itaberaba-Ba: o urbano, no bairro Barro Vermelho, e o rural, no povoado da Vila São Vicente.

Neste período, fizemos um total de 26 visitas às escolas escolhidas para a pesquisa, sendo 15 visitas à escola Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana (INSME), na zona urbana, e 14 visitas à Escola Municipal São Vicente, na zona rural.

Na escola urbana, a primeira visita foi para conhecermos a diretora da escola; a segunda para a entrega de ofício com pedido formal para a realização do estudo; e a terceira visita para encontrarmos a professora, embora esta não tenha comparecido à escola neste dia e o nosso encontro só tenha ocorrido na quarta visita. Na sequência, observamos dez aulas de Língua Portuguesa e depois entrevistamos a professora.

Conseguimos com o vice-diretor da Escola Municipal São Vicente, na zona rural, o contato do seu diretor e agendamos com ele, por telefone, o dia da primeira visita à escola. Neste dia ele nos explicou a situação irregular das aulas de Língua Portuguesa da turma do nono ano, o que acabou sendo um problema para a pesquisa, visto que o professor pouco comparecia à escola, chegando ao ponto de os alunos estarem, na época, há mais de um mês sem aula da disciplina. Diante dessa situação, optamos por adiar o início das observações das aulas de LP nesta escola para o mês de junho ou julho, a depender da regularização ou não da oferta de aulas. Um tempo depois fomos informados de que a turma estava com um novo professor, mas por conta do calendário da Copa no mês de junho, tivemos que iniciar a pesquisa nesta escola no mês de julho: no dia 01 retornamos à unidade, onde passamos à tarde e conhecemos a nova professora. Nas visitas subsequentes fizemos as observações das aulas de LP e depois entrevistamos a professora.

A partir das observações das aulas e dos critérios preestabelecidos para a seleção dos sujeitos, demos início à seleção dos participantes da pesquisa, a partir de contato inicial com os alunos. Em seguida conversamos com os sujeitos que se encaixavam nos critérios da pesquisa, buscando saber se tinham disponibilidade e interesse em participar do estudo.

Escolhidos os sujeitos, foram realizadas visitas às suas respectivas casas para conhecermos seus parentes e ter o consentimento de pais para que os filhos menores de idade participassem da pesquisa. Esse primeiro contato foi muito importante para estabelecermos um vínculo de confiança através da maior aproximação entre o pesquisador e as pessoas que convivem naquele contexto familiar, e para que fosse possível realizarmos novas visitas às casas.

Fizemos visitas a nove casas, oito casas de oito alunos e uma segunda casa de um aluno da área rural que mora na casa da irmã, mas frequenta a casa da mãe. Em cada casa fizemos uma média de seis visitas nos dois turnos, o que totaliza uma média de cinquenta e quatro visitas realizadas.

As visitas às casas dos sujeitos ocorreram de agosto a outubro de 2014. Lá, entrevistamos não apenas os oito alunos sujeitos da pesquisa, mas também os outros moradores da casa que quiseram participar das conversas, principalmente quando estas versaram sobre a história da família e da comunidade, o que nos revelou dados importantes para a pesquisa.

Foram realizadas duas rodadas de entrevistas com cada sujeito. Cada uma durou uma média de trinta minutos, constituindo um total de oito horas de gravação. As entrevistas realizadas com as professoras ocorreram nas escolas. Cada entrevista durou uma média de noventa minutos, perfazendo, portanto, um total de três horas de entrevista com as duas docentes.

Houve maior afetividade na relação entre pesquisador, sujeitos da pesquisa e demais entrevistados nas casas das famílias rurais, o que favoreceu o desenvolvimento da conversa durante as entrevistas. Já na área urbana, inicialmente houve uma preocupação, em alguns casos até mesmo uma desconfiança, com relação à presença da pesquisadora. Mas com tempo essa barreira foi vencida depois de várias visitas e certa sensibilidade do pesquisador para conseguir adquirir a confiança dos membros das famílias.

A pesquisadora, por ser moradora da cidade, já havia transitado nesses dois espaços – urbano e rural - durante a sua trajetória profissional como professora. No entanto, na condição de pesquisadora foi preciso não apenas transitar, mas adentrar, conhecer não apenas o interior das casas, mas principalmente as relações de cada núcleo familiar, seus valores, e as ações que fazem parte da sua rotina.

Ao adentrarmos o espaço de pesquisa foi preciso nos despir, estar abertas para compreender e conseguir visualizar as ações que constituíam cada ambiente familiar, estar atenta para ouvir o outro e principalmente olhar para cada situação a partir do lugar do sujeito, mas sem perder de

vista o compromisso como pesquisadora. As práticas religiosas, por exemplo, foram um desses pontos que nos levaram a nos colocar à parte de nossas convicções pessoais para ouvir e dialogar com o outro, escutar as suas crenças sem fazer juízo de valor, apenas como alguém que queria conhecer e compreender o universo pesquisado.

Um dos momentos de dificuldade foi a locomoção até a comunidade rural, feita na maioria das vezes pelo carro que transposta os professores das duas escolas do povoado, a Escola Municipal São Vicente e a Escola Municipal Ely Rocha. Nessas viagens a pesquisadora participou das conversas dos professores, ouviu suas preocupações e seus anseios com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conheceu um pouco das histórias de cada um, além das conversas informais do grupo (“as resenhas”) e a interação que havia entre eles.

Na área urbana não foi necessário pegar ônibus/transporte para fazer a pesquisa de campo, pois sempre fazíamos os trajetos a pé. Durante esses momentos pensávamos em questões da pesquisa e observávamos os pontos de referência do bairro, as opções de lazer, dentre outras coisas.

Um dos pontos que contribuíram para compreendermos as relações estabelecidas por moradores das duas comunidades foi termos também conversado com pessoas que não atuaram como sujeitos da pesquisa, mas que acabaram sendo importantes para conhecermos as comunidades e sua história. Na área rural essa descoberta se deu principalmente através de conversas com pessoas mais idosas. Já na área urbana, além de conversarmos com pessoas da comunidade, fizemos contato com alguns centros comunitários que funcionam no bairro, como o centro N^a Sr^a de Guadalupe, que oferece aulas de reforço escolar e cuja coordenadora é uma das primeiras professoras do bairro. A conversa com ela foi de suma importância para compreendermos o desenvolvimento educacional do bairro. Visitamos o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), que desenvolve alguns projetos no bairro como aulas de reforço, casamento comunitário e aulas de Artes.

Além disso, para compreendermos alguns projetos desenvolvidos na escola, como o projeto Mais Educação e os projetos de artes para os adultos, buscamos dados na Secretaria de Educação e na Secretaria de Assistência Social do município.

Conforme íamos adentrando o universo social das comunidades, surgiam novas indagações sobre as localidades e a vida cotidiana de seus moradores, fruto de uma inquietação na busca por dados que nos ajudassem não só a compreender o momento presente da comunidade, mas a conhecer também a sua história. Esse foi um dos momentos que mais exigiram reflexão por

parte da pesquisadora, pois era preciso um olhar atento diante dessas inquietudes para não desviar o foco do seu objeto de estudo e dos questionamentos que moviam a pesquisa.

No processo de pesquisa de campo foi preciso, portanto, reflexão e ação para sabermos por onde trilhar e saber lidar com as pedras e tropeços encontrados no decorrer da caminhada. Diante desse universo dinâmico de possibilidades que a todo o momento nos apresentava novas experiências, foi preciso saber decidir o momento de concluirmos a coleta dos dados, e calmamente nos afastar para poder analisá-los e dar novos passos na pesquisa.

4 DESVENDANDO OS LUGARES DA PESQUISA E SUA HISTÓRIA

Neste capítulo, apresentamos os dois contextos da pesquisa _ o contexto rural o povoado da Vila São Vicente e a Escola Municipal São Vicente e o contexto urbano o bairro: Barro Vermelho e o Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana. Traçamos um breve histórico sobre seu surgimento de cada contexto e as principais atividades desenvolvidas nesses contextos atualmente, o perfil de cada unidade escolar e a relação dos sujeitos com esses espaços. E fazemos um apanhado a respeito da concepção de Educação do Campo, em busca de ampliarmos a compreensão a respeito dos principais fundamentos deste espaço escolar.

4.1 Vila São Vicente e a Escola Municipal São Vicente

A Vila São Vicente está localizada a 40 km da cidade de Itaberaba, à margem da BR 242 e próximo ao Rio Paraguaçu, vide anexo 2. O território onde atualmente está localizado o seu povoado era dividido por duas fazendas, a Fazenda Barra e a Fazenda Gameleira. No ano de 1968, com a chegada da empresa Cunha Guedes, responsável pela construção da BR 242, muitos homens vieram para a localidade, com máquinas, e ficaram acampados na região durante a realização da obra.

Durante certo tempo a região ficou conhecida como Cunha Guedes. Mediante a chegada de muitas pessoas para a localidade, alguns comerciantes resolveram instalar pontos de comércio. O primeiro a tomar a iniciativa foi o Srº Silvério Américo Gomes, que se estabeleceu bem próximo ao acampamento dos trabalhadores.

Quando a obra da BR 242 foi concluída, o DERBA dividiu as terras, ficando estabelecido o que seria propriedade pública pertencente à União e o que seria propriedade particular. Com a divisão, foi constatado que o comércio do Srº Silvério estava ocupando uma área pertencente à União e que ele deveria retirar a sua venda daquele local. Após esse fato, ele comprou um lote de terra do Srº Luiz F. da Silva e construiu um novo ponto comercial.

Ao verem que o ponto do Srº Silvério obtinha êxito nas vendas, novos comerciantes compraram lotes de terra e construíram outros pontos comerciais. No entanto, com a saída da empresa Cunha Guedes, diminuiu a quantidade de moradores na localidade e, conseqüentemente, diminuíram as vendas.

No primeiro semestre de 1969, o Srº Silvério Américo, juntamente com Jonas Queiroz, que também era comerciante na localidade, propuseram ao Srº Luiz F. da Silva, proprietário da maioria das terras da região, que lhes vendesse um hectare de terra, já que eles tinham o objetivo de abrir um loteamento e atrair novos moradores para a região. No entanto, não conseguiram consumir a compra, pois as terras não eram registradas em cartório. Mas o Srº Luiz F. da Silva passou a vender os lotes de terra utilizando apenas o recibo de compra e venda, o que ocasionou a chegada de novos moradores, aumentando a população local.

Com o desenvolvimento da localidade, muitas casas foram construídas. Uma das primeiras casas foi a do Srº Silvério Américo Gomes. Tempos depois o Srº Almerindo Moura abriu uma pequena farmácia, e assim o povoado foi se desenvolvendo.

Na gestão do Prefeito Vicente Jorge Barreto Correia (1960-1970) foi construído um ponto de ônibus, e ocorreu a troca do nome da localidade de Cunha Guedes para Vila São Vicente, em homenagem ao prefeito da época.

O rio Paraguaçu garante água e pesca para os moradores, e possibilita a prática do plantio e da colheita, dentre outros benefícios. Atualmente, a fonte de emprego para a maioria das pessoas da comunidade é a agricultura desenvolvida nas grandes fazendas, embora outras trabalhem como vaqueiros, ou consigam se manter através da agricultura familiar, ou de outras atividades como as de pedreiro, carpinteiro, vendedor, professor, agente comunitário, etc.

Os moradores têm como atividade de lazer frequentar uma rua principal, que é considerada o centro do local, onde ficam localizadas as vendas, os quiosques e os bares. A localidade possui uma igreja católica, frequentada diariamente por alguns moradores para rezar o terço e as novenas. Além desse templo católico há duas igrejas evangélicas no local: a igreja Batista e a igreja Deus é Amor, que realizam cultos aos sábados e domingos e às vezes um dia durante a semana.

De acordo com os dados do IBGE de 2010, vide anexo 5, a estimativa da população local é de hum mil cento e três habitantes. Desse total, seiscentos e oitenta e cinco são alfabetizados, e a renda nominal mensal é de quatrocentos e um reais e oitenta centavos. Nos dias de hoje, porém, estima-se que haja mais de dois mil moradores, a maioria nascida em outras localidades, já que alguns moravam em fazendas vizinhas, alguns vieram das cidades vizinhas para trabalhar e passaram a residir no povoado, e outros saíram de suas cidades para buscar um lugar que oferecesse menor custo de vida. Há inclusive pessoas que moravam em outros

estados e, através de um parente ou amigo que já morava na localidade, passaram a morar também na Vila São Vicente.

A escola Municipal São Vicente começou a funcionar no dia dois de abril de 2001 na gestão do prefeito Jádriel Almeida Mascarenhas. Foi implantada na localidade devido à demanda por ensino regular em idade-série, visto que a Escola Municipal Ely Rocha não supria essa necessidade, pois a maioria das turmas era multisseriada, além de não oferecer o ensino fundamental II.

Houve então o desmembramento de alunos já matriculados na antiga escola, que foram matriculados em salas regulares formando as primeiras turmas da nova escola. No turno matutino foram oferecidas duas turmas de 1ª série, duas turmas de 2ª série e uma turma de 3ª série. No turno vespertino uma turma de 4ª série, uma turma de 5ª série e uma turma de 6ª série. E no turno noturno duas turmas de aceleração estágio I e II. Até a inauguração da escola São Vicente, os alunos que completavam o ensino fundamental I tinham que se deslocar para a cidade de Itaberaba para dar continuidade aos estudos.

A partir de 2008, a Escola São Vicente passou a oferecer turmas do terceiro ao nono ano, atualmente a escola oferta no turno matutino o curso Fundamental I e no turno vespertino o curso Fundamental II. Quando os alunos concluem o ensino fundamental II, a secretaria municipal garante transporte para eles cursarem em Itaberaba os cursos oferecidos de ensino técnico e ensino médio.

A escola se mantém anualmente com os recursos do FNDE. No ano de 2012 recebeu recursos do PDE para reforma dos banheiros, cozinha e cantina e construção da sala de leitura; e recursos do Programa Mais Educação para que 100 alunos frequentem a escola no turno oposto para participar de aulas de teatro, de dança, de violão, de sanfona, de zabumba e futebol. Cada turma é composta por vinte e cinco alunos para cada atividade.

Atualmente a escola conta com oito professores no turno matutino e onze no turno vespertino, sendo dois de língua portuguesa com formação em Letras Vernáculas. Além de um diretor, um vice-diretor, uma secretária e duas coordenadoras. O prédio possui oito salas, uma cantina onde é feita a merenda escolar dos alunos, dois banheiros, uma sala de direção e um banheiro para professores. A escola não dispõe de biblioteca, e sim de alguns livros arrumados na própria sala da direção para uso do professor e dos alunos. Também não possui sala para professores e nem sala de coordenação, servindo a sala da direção para todas essas funções.

As instalações da escola são precárias, já que esta não possui forro e enfrenta constantes problemas com ninhos de pássaros, acúmulo de poeira etc. O seu piso é de cimento, não possui ventiladores suficientes para todas as salas e as paredes possuem reboco cresco.

Conforme consta em registro, no ano de 2014 a escola tinha 183 alunos matriculados no turno matutino e 236 no turno vespertino, totalizando 419 alunos. No momento não estava sendo ofertado o ensino no turno noturno. Os estudantes são os moradores do povoado e da área rural circunvizinha (casas isoladas). A maioria das famílias vive de trabalhos realizados em fazendas da região, sendo beneficiárias do programa Bolsa Família e Pró Jovem. Pelo fato da escola ser a única do povoado que oferece o ensino fundamental II, toda criança que está em fase de estudo a frequenta, sendo o seu público bem diversificado, constituído dos moradores do povoado, das casas mais afastadas, e dos filhos dos vaqueiros que trabalham nas fazendas. O local não tem escolas particulares, as suas duas escolas pertencem à rede municipal.

Poderíamos nos limitar a afirmar que a Escola Municipal São Vicente é uma escola rural. Porém, atualmente a denominada Educação de Campo prevê que o processo educacional voltado ao indivíduo do contexto rural leve em conta não apenas este aspecto geográfico geral, mas principalmente a diversidade do modo de vida, bem como as especificidades geográficas e culturais do homem do campo. O que naturalmente inclui as suas práticas culturais letradas. Não podemos, pois, abrir mão do conceito de Escola do Campo para interpretar as práticas escolares de escrita dos alunos da Escola São Vicente.

4.1.1 Da Escola Rural para Escola do Campo

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida do campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão que exige transformações sociais estruturais urgentes. (CALDART, 2002, p. 20).

Para compreendermos as mudanças no campo educacional rural é preciso considerar suas mudanças históricas. A educação dos moradores de áreas rurais por muito tempo foi colocada em segundo plano, pois os governantes e a classe dominante consideravam que o povo do campo não precisava de estudo para desenvolver suas práticas no meio rural.

As escolas eram apenas nas cidades, vilas e pequenos povoados, favorecendo as áreas urbanizadas. Para os alunos rurais estudarem era necessário percorrer grandes distâncias sem condições adequadas, já que tinham de sair das suas casas muitas horas antes do horário inicial da aula. Além disso, o ensino ofertado não tinha nenhuma relação com o seu contexto

de vida, fato que dificultava o desempenho e permanência desses estudantes na escola, e ocasionava grandes índices de evasão escolar. No decorrer da história muitas lutas têm sido travadas para conseguirem melhores condições de ensino-aprendizado para o homem do campo; no entanto, essa ainda não é uma realidade totalmente extinta do cenário brasileiro.

De acordo com dados do IBGE, até a década de trinta, grande parte da população brasileira residia em áreas rurais. A partir desta época houve um grande número de famílias migrando para a área urbana em busca de melhores condições e escola para seus filhos. Essa realidade causou preocupação a quem dependia da mão de obra rural, pois precisava manter esses sujeitos em seu lugar - o campo. A partir de então, começaram a surgir tentativas de se instaurar a educação do campo no sistema de ensino.

O “ruralismo pedagógico” surgiu na década de 1930 com a proposta de uma educação ideologicamente voltada para o campo e capaz de fixar o homem do campo no espaço rural. Assim, garantiriam sua manutenção naquele espaço e os ensinamentos escolares.

Desde então, as reivindicações do campo foram ganhando força e começaram a surgir ações em prol dos seus direitos, como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), idealizados pelo educador Paulo Freire e integrantes dos movimentos de resistência à ditadura militar que se instaurou no país em 1964, e que influenciaram a educação do homem do campo por muito tempo; o Movimento de Educação de Base, criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); e os Centros Populares da Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Vale ressaltar que Paulo Freire (1960) visava à educação popular. A partir dos seus pressupostos para uma educação de base popular, que incluía o homem do campo, foi desenvolvida uma proposta de educação centrada na cultura, no modo de vida e na história dos sujeitos. Assim sendo, a educação popular não era apenas um projeto de escolarização, mas também de formação social e ideológica do indivíduo que proporcionasse condições para que este pudesse refletir e exercer seus direitos e deveres de cidadão.

Em 1964 o governo militar conseguiu reprimir extensivamente o movimento da Educação Popular. E em 15 de dezembro de 1967 instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – (MOBRAL), que visava à formação do indivíduo apenas para aprender a ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado através de um processo mecanizado de alfabetização em massa. No entanto, em 1980, por causa da recessão econômica, o MOBRAL foi desativado.

Assim, a partir de 1980, em contraponto ao modelo educacional vigente, as organizações de grupos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), e o Movimento Eclesial (ME) passaram a defender uma nova proposta educacional para o homem e a educação do campo, propondo novas políticas de ensino e desenvolvimento, em uma perspectiva política e educacional para e sobre o campo.

Nesse cenário surge a educação do campo. De acordo com Souza (2011, p. 194), “A concepção de educação do Campo foi cunhada pelos movimentos sociais de trabalhadores e sistematizada por autores como Bernardo Maçano Fernandes, Miguel Arroyo, Mônica Castagna Molina, Roseli Salete, entre outros”. A partir dessas militâncias, surgiram decretos e documentos de amparo e regulamentação da escola do campo. Como o Decreto nº 7.352 da política de educação do campo e do Programa Nacional na Reforma Agrária _PRONERA de 04 de novembro de 2010 dispõe que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Bem como o acordo de lei n.º 8.035-D§ 7.2, do Plano Nacional De Educação (PNE), de 2010, que dispõe que o sistema governamental educacional deve:

Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

Esse documento evidencia a quem se destina a responsabilidade por manter a educação do campo, bem como as condições que devem ser oferecidas considerando sua diversidade e modo de vida, bem como as especificidades geográficas e culturais.

Além disso, há a Declaração de 2002: Por Uma Escola do Campo, elaborada pelos movimentos sociais, principalmente o MST, em conjunto com Caldart, Kolling e Cerioli. Nessa declaração encontramos as seguintes afirmações: “Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de organizar a família, a comunidade e a educação” (DECLARAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 11). Portanto, o homem do campo é um ser cultural que se constitui a partir das suas condições de vida.

Deste modo, a educação do campo está muito além de uma mera distinção entre urbano e rural. Ela tem suas especificidades e deve ser produzida a partir delas. O que nos leva à seguinte afirmação:

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo, e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (DECLARAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, p. 13).

Sendo assim, a educação do campo deve ser pensada no campo e para o campo desde a estruturação do currículo, a elaboração do material didático e as condições de produção do conhecimento. Os seus sujeitos participam de um processo de aprendizagem relacionado com o seu modo de vida, suas condições sociais e culturais. No entanto, em muitas escolas brasileiras essa prática ainda é uma realidade distante, apesar de já se constatarem avanços, principalmente no que diz respeito aos aspectos conceituais e legais do projeto. Pois, muitas escolas da zona rural ainda são concebidas como uma extensão da escola urbana.

Os sujeitos do campo são múltiplos e se constituem a partir de seus grupos e populações. Conforme Caldart (2002, p. 21),

O campo tem diferentes sujeitos. São agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não.

O campo representa uma heterogeneidade de conhecimentos, saberes, condições geográficas, etnias, modos de vida e culturas, dentre outras peculiaridades. Portanto, a educação para este contexto vai além de uma distensão semântica entre rural e urbano, representa uma mudança de posicionamento sobre o que deve ser e quem deve ser contemplado e assegurado mais direitos educacionais e sociais aos seus sujeitos.

4.2 Bairro Barro Vermelho e o Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana

O bairro Barro Vermelho teve origem na década de sessenta, a partir da Fazenda Barro Vermelho, quando começaram a lotear suas terras. A compra dos lotes era realizada principalmente pelos fazendeiros da região, para entregá-los aos trabalhadores de suas fazendas como uma maneira de pagar pelo tempo de serviço prestado; vide anexo 3 documento de compra e venda de lote. Essa prática evitava que os trabalhadores buscassem saber o valor real a que tinham direito pelo período de trabalho.

Com a promessa de uma vida melhor, trabalhadores rurais saíam do campo e vinham para a cidade. No entanto, ao chegarem à área urbana, muitos tinham dificuldade em se adaptar, pois era necessário se inserir em uma nova dinâmica social, com ações, costumes e crenças diferentes das que eles estavam acostumados no ambiente rural. Portanto, não era apenas uma mudança geográfica, mas também cultural.

Na década de setenta, o Barro Vermelho possuía apenas casas bem distantes umas das outras. Com o passar do tempo a quantidade de casas e a população do bairro aumentaram. As principais ruas que surgiram foram: a Rua Joel Presídio, a Rua Doutor Mário Araújo, e a Avenida Luiz Viana Neto.

No bairro, atualmente, há a Creche Sorriso de Criança, o Instituto Municipal Juniores, de educação infantil, a Escola Odulpho Brito, o Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana, a escola Paulo Freire, todos pertencentes à rede municipal de ensino, e o Centro filantrópico Nossa Senhora de Guadalupe, que dá banca para alunos da comunidade. Além de uma unidade do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), uma igreja católica, oito igrejas evangélicas, um centro digital, duas quadras de esporte, um posto policial, uma unidade de posto médico (UPA), e pequenos pontos comerciais de venda de roupas, utensílios para o lar, barbearia, salão de beleza, e casa de moto-táxi. É um bairro bastante desenvolvido nos serviços para a manutenção dos moradores, e apesar de não estar no centro da cidade, abrange uma grande extensão territorial, vide anexo 4.

A Escola Municipal Odulpho Brito foi a primeira do bairro e começou a funcionar em condições precárias. Possuía apenas duas salas, não tinha água encanada e a luz era de lampião. O crescimento da escola acompanhou o crescimento da cidade e o conseqüente

aumento da demanda por vagas para alunos. Porém, devido às suas condições precárias de funcionamento, a escola não conseguia atendê-la.

Diante da situação, os moradores começaram a reivindicar a abertura de uma nova escola no bairro. Foram quatro anos de reivindicações com listas de abaixo assinado e várias reuniões dos moradores do bairro com o governo local, para conseguirem que uma nova escola fosse implantada. Até que em 11 de março de 1990 foi inaugurado o Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana (INSME), situado à rua Dr. Orman Ribeiro s/n.

No início esta escola contava com 148 estudantes, sendo 77 da pré - escola e 71 da alfabetização, e funcionava apenas no turno matutino. Em 1997 foi instituído o ensino fundamental de quinta à oitava série, que atualmente é considerado do sexto ao nono ano. Com essa mudança a escola ganhou muitos alunos, a maioria deles proveniente da zona rural, visto que nessa época não havia escola no campo que ofertasse as séries do ensino fundamental II, característica que continua prevalecendo, pois muitas áreas rurais ainda oferecem apenas o ensino fundamental I.

A escola atualmente atende uma média de mil e quinhentos alunos, e funciona nos turnos matutino e vespertino com dezesseis turmas em cada turno. Existem ao todo dez professores de língua portuguesa para essas turmas, sendo que seis professores dão aula no turno matutino e quatro no turno vespertino.

A escola dispõe de direção, vice - direção, secretaria, biblioteca, coordenação pedagógica, laboratório de informática, almoxarifado, sala de professor, refeitório, sala de vídeo, auditório, quadra poliesportiva e biblioteca. Esta possui um pequeno acervo bibliográfico, mas mesmo assim os alunos frequentam o espaço da biblioteca e constantemente pegam livros emprestados para levar para casa. Está sendo construída na escola uma sala de recursos multifuncionais.

A escola atende alunos da zona urbana e da zona rural, além de alunos com necessidades especiais. Os estudantes em sua maioria são oriundos de famílias de baixa renda. Muitos são beneficiários do Programa Bolsa Família e do Pró Jovem, e os seus pais trabalham na área urbana, a maior parte na fábrica de calçados. Alguns outros desenvolvem outras atividades, como as de pedreiro, carpinteiro, funcionário municipal, dentre outras.

5 OS SUJEITOS: SEUS USOS E ATITUDES SOBRE A ESCRITA

[...] a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende “o que eu leio que mereça ser declarado?”. (CHARTIER, 2001, p. 236).

Neste capítulo, descrevemos os dados referentes aos sujeitos e às suas práticas do cotidiano. Apresentamos inicialmente os dados biossociais dos sujeitos esquematizados em dois quadros de alunos, um de cada escola, e dois quadros com os dados das duas professoras. Em seguida apresentamos os dados sobre as atividades que os sujeitos disseram que realizam na sua vida rotineira e os textos que disponibilizaram para a pesquisa. E descrevemos, na sequência, as observações feitas durante as visitas feitas às duas escolas, principalmente durante as aulas assistidas. As visitas às escolas foram iniciadas no mês de abril, e as observações das aulas de Língua Portuguesa ocorreram no mês de julho de 2014. A carga horária da disciplina estava dividida em cinco aulas semanais distribuídas em três dias na semana, As professoras LFJ e JRS foram consultadas sobre a nossa presença em sala para observação das aulas, o que foi aceito sem qualquer objeção.

5.1 Sujeitos do campo

5.1.1 Sujeitos

Quadro 1: Apresentação⁴

Sujeito (s)	Idade	Gênero / Sexo	Residência	Família	Grau de escolaridade	Idade	Profissão
CPS	13	F	Fazenda da Barra	Pai	4ª série	34	Vaqueiro
				Mãe	4ª série	42	Doméstica
				Irmã	1ª série	6	Estudante
STA	14	F	Vila São Vicente	Pai	4ª série	50	Agricultor
				Mãe	5ª série	45	Agricultora
				Irmã	1º ano Ensino Médio	16	
				Irmão	4ª série	10	
				Irmã	2ª série	8	
NAT	13	M	Vila São Vicente	Pai	Alfabetizado ⁵	48	Motorista
				Mãe	5ª série	35	Comerciante/ Cozinheira de restaurante
				Irmã	Ensino médio completo	20	Comerciante/ Caixa de mercado
GRS	17	M	Vila São Vicente	Pai	Não alfabetizado	52	Vaqueiro
				Mãe	Não alfabetizada	47	Dona de casa
				Irmã	4ª Série	27	Fiscal de alimentos
				Irmã	6ª Série	12	
				Cunhado	Ensino Médio completo	28	Técnico em informática

⁴ Os dados apresentados nas tabelas dos sujeitos foram constituídos a partir da realização da entrevista semi-estruturada apresentada no apêndice A.

⁵ Alfabetizados: sabem ler e escrever, fazer as quatro operações, mas não frequentaram a escola.

5.1.2 CPS

CPS reside em uma fazenda próxima ao povoado, e para se chegar até a sua casa é necessário percorrer uma estrada de “chão”. Sua mãe exerce a função de doméstica, já que uma vez por semana limpa a sede da fazenda, tendo a responsabilidades de mantê-la limpa e organizada, e seu pai trabalha como vaqueiro. Ela possui uma irmã de sete anos, que também estuda no povoado, e com quem gosta de brincar. Costuma ajudar a mãe a realizar as tarefas de casa e ajuda a irmã nas suas atividades extraescolares.

A mãe exerce trabalho comunitário ao ajudar na limpeza da igreja católica, que é realizada todos os dias por duas pessoas da comunidade. Nos momentos de lazer CPS, a mãe e a irmã assistem ao telejornal e a programas de entretenimento, como o da Eliana. Nos finais de semana, às vezes vão passear no povoado e outras vezes vão visitar sua avó, que reside em uma localidade mais afastada deste local.

CPS, em seu tempo livre, também acessa a internet em computador que tem em casa para buscar e ler informações de interesse próprio, enquanto a irmã gosta de jogar paciência. Quando está no domínio virtual, ela também faz leitura sobre moda, decoração de unhas e penteados, além de participar do *Facebook* postando frases e fotos nesta rede social, e “curtindo”, comentando e compartilhando as postagens dos seus amigos. Quando está sem internet utiliza o computador da *lan house*. Ela relatou que quando era criança copiava letras de músicas que costumava ouvir nos programas de rádio, mas que já tem certo tempo que não realiza essa prática e não tem mais o registro dessas anotações.

Figura 1: Mensagem postada por CPS no espaço *Feed* do *Facebook*.

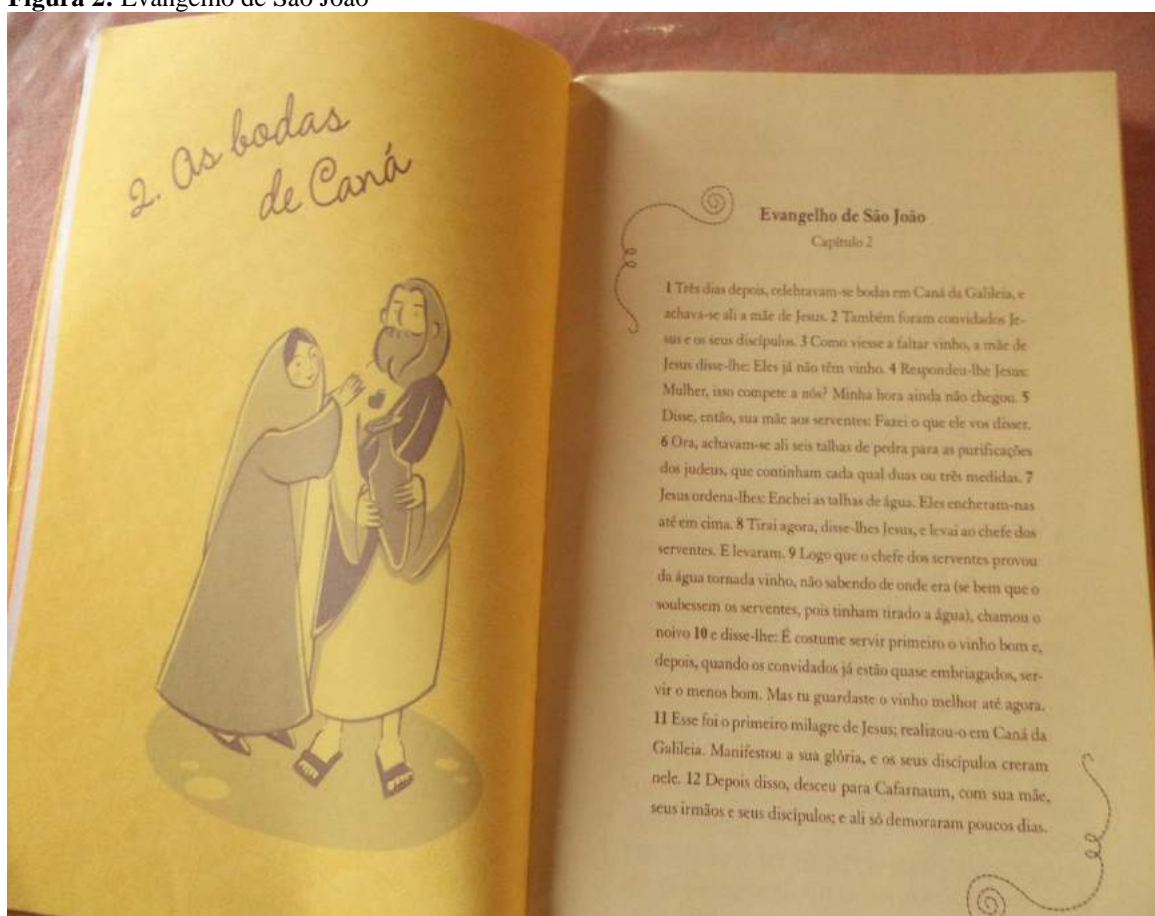


Fonte: *Facebook*

As práticas religiosas de CPS estão relacionadas à Igreja Católica. No final da tarde, sempre que pode, a mãe vai para o terço com ela e a irmã, e a família participa das missas que ocorrem eventualmente na comunidade, acompanhadas com folhetos de cânticos. Aos sábados à tarde frequenta as aulas de catecismo. Nestas, os alunos leem em conjunto passagens bíblicas e em seguida cada um dá a sua interpretação sobre o texto. A professora, então emite um ensinamento a partir da leitura do dia, seguindo-se uma atividade de escrita.

Os alunos também procuram textos na Bíblia e constroem um mapa, nestas aulas, de acordo com os trechos lidos. CPS disse que em casa ela e a mãe fazem leituras de livros religiosos, sendo que a mãe lê textos dos padres Marcelo e Fábio de Melo. As figuras 2 e 3 abaixo são imagens de livros que ela relatou já ter lido. O livro **Agapinho: Ágape para crianças**, de autoria do Padre Marcelo, compõe-se de um conjunto de narrativas bíblicas escritas para crianças. A figura 2, a seguir, apresenta o capítulo: **As bodas de Caná**, iniciando com o evangelho de São João.

Figura 2: Evangelho de São João



Fonte: Foto da autora⁶

A figura 3, abaixo, reproduz uma página do livro **Amigo: somos muitos, mesmo sendo dois**, de autoria do Padre Fábio de Melo.

⁶ O termo foto da autora, refere-se as fotos que foram retiradas pela mestrandia responsável pela pesquisa.

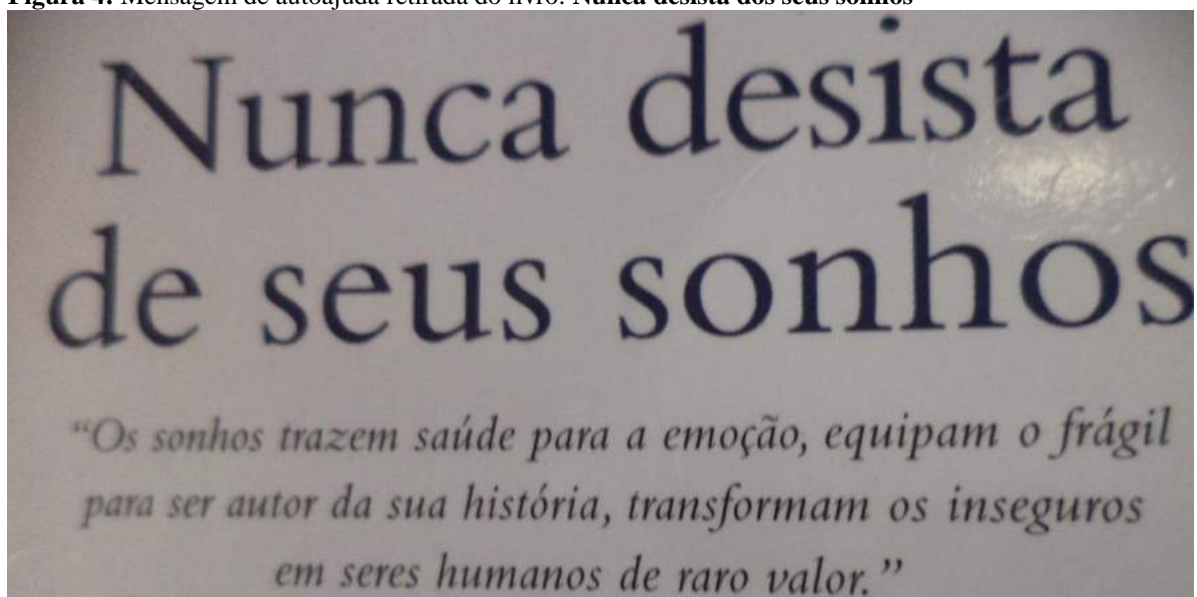
Figura 3: Mensagem do livro **Amigo: somos muitos, mesmo sendo dois**



Fonte: Foto da autora

Além das leituras religiosas, CPS diz que lê livros sobre outros temas. Ela nos apresentou o livro **Nunca Desista de seus sonhos**, de Augusto Cury, sobre inteligência emocional. A figura 4, a seguir, reproduz um trecho da obra.

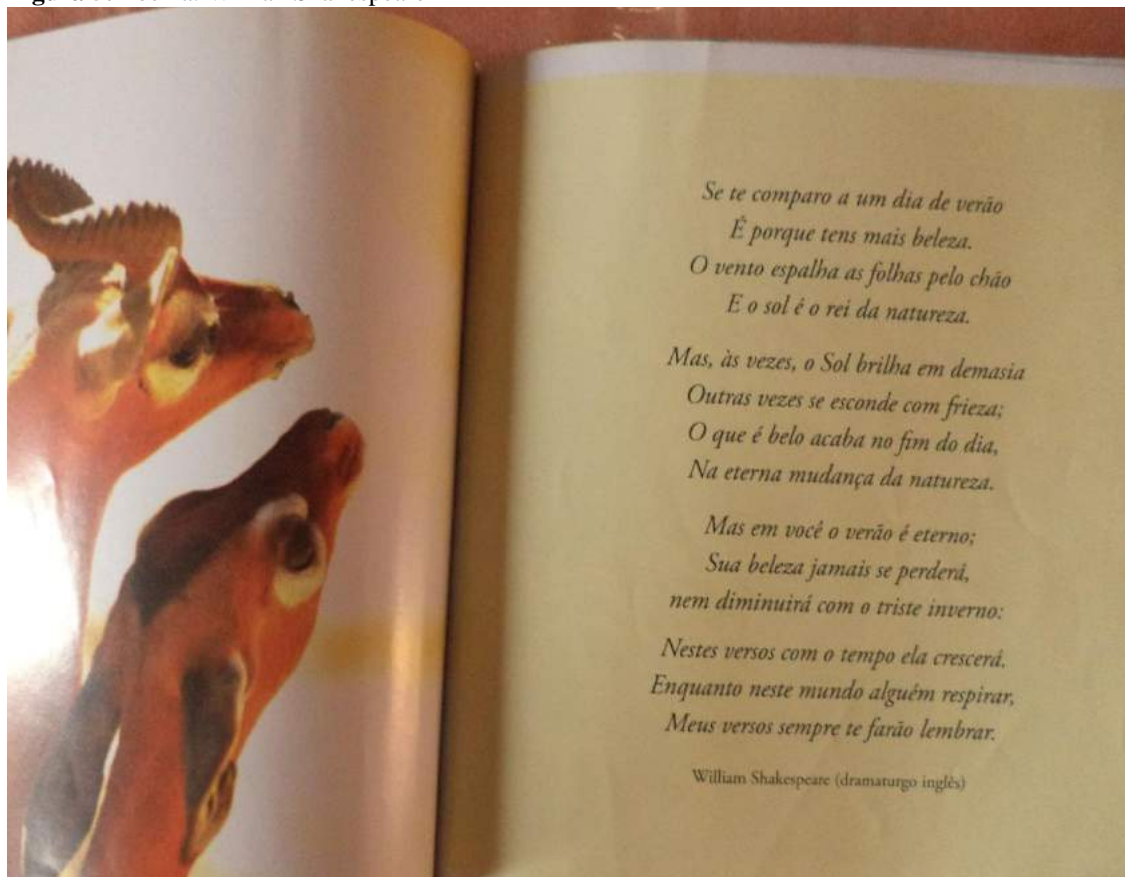
Figura 4: Mensagem de autoajuda retirada do livro: **Nunca desista dos seus sonhos**



Fonte: Foto da autora

CPS também gosta de realizar leituras de poemas, e nos disponibilizou a coletânea **Amar é bicho** em que não consta o nome de seu organizador, e sim dos diversos autores dos poemas, como Pablo Neruda (poeta chileno), Jean de La Bruyère (filósofo francês), Antonio Fogaça (poeta português), Vladimir Maiakóvski (poeta russo), Theodor Adorno, dentre outros. Um poema desta coletânea está na figura 5, a seguir:

Figura 5: Poema: Willian Shakespeare



Fonte: Foto da autora

Com relação às suas práticas escolares, CPS contou que utiliza livros para realizar os trabalhos passados que requerem pesquisa, embora também sempre visite *sites* de busca na internet para cumprir estas tarefas.

Ela contou que às vezes pegava livros disponibilizados pela escola, mas parou de pegá-los, já que prefere ler livros que tem em casa. Disse que a professora sugeria títulos de livros da biblioteca aos alunos para que levassem para ler em casa, embora não se recorde de ter retirado em empréstimo nenhum livro recomendado.

Sobre projetos pedagógicos, CPS citou apenas o “Mais Educação”, do qual não participou. Este é um projeto do Governo Federal que visa o desenvolvimento de atividades na escola em tempo integral. Em um turno os alunos estudam e no turno oposto participam de oficinas.

Durante as aulas de Língua Portuguesa (LP), CPS costumava realizar atividades individuais e em grupo, e às vezes fazia leitura em voz alta. As aulas eram centradas mais em atividades gramaticais, embora algumas vezes a professora levasse algum texto de livro e jornal para serem estudados em classe. Na figura 6, abaixo, estão anotações copiadas do quadro por CPS.

Figura 6: Exercício gramatical de CPS⁷



Fonte: Foto da autora

Tipos de Sujeito (revisão)

Sujeito_ é um termo essencial da frase e pode se comportar de várias maneiras, dependendo do da intenção da mesma.

Vejamos agora quais os tipos de sujeito existentes e como eles são caracterizados.

Sujeitos simples: possui apenas um núcleo e este vem exposto.

Ex: Deus é perfeito!

A cegueira lhe torturava os últimos dias de vida.

Sujeito composto: possui dois ou mais núcleos que também vêm expresso na oração.

Ex: João e Maria foram passear na floresta.

Argentina e Holanda jogam hoje.

Sujeito oculto: também chamado de sujeito desinencial, e determinado pela desinência verbal e não aparece explicito na frase.

Ex: Chegamos cedo ontem.

Gosto muito de você.

Ao se avaliar como redatora, CPS disse que falta criatividade a ela para escrever um texto, embora seja bem avaliada pela professora com base nas correções que são feitas por esta. Considera-se “ruim para criar histórias em casa” com tema predeterminado, principalmente porque não há um contexto que a motive, e ela então é obrigada a criar o texto “do nada”.

⁷ Realizamos as transcrições dos textos das imagens que apresentam as escritas manuscritas dos sujeitos da pesquisa.

Acrescentou que neste caso também tem dificuldades na estruturação do texto e na “organização das ideias”. Por considerar que não escreve bem, afirma que as atividades escolares de que menos gosta são as de produção de textos, menos do que as atividades de gramática, acrescentando que comete poucos erros de ortografia. Ao mesmo tempo CPS disse que as atividades de que mais gosta na escola são as de leitura e interpretação de textos. Gosta quando a professora sugere um tema em classe, pois neste caso ela faz antes a leitura de um texto com os alunos, ou propõe uma discussão prévia sobre o tema. Conclui que gosta das “atividades processuais” em sala de aula, o que neste caso facilita a escrita de um texto.

5.1.3 STA

Ela reside com sua mãe, que trabalha na colheita dos frutos da Fazenda Boa Vista, que fica próxima ao povoado. O seu pai trabalha como agricultor nas plantações das fazendas vizinhas e às vezes também exerce a função de servente. A mãe sabe ler, já que cursou as séries iniciais do ensino básico. O pai, por sua vez, não sabe ler, embora digam que ele estudou até a quarta série. A irmã mais velha cursou a primeira série do ensino médio e vai fazer curso de informática em Itaberaba.

Geralmente STA fica a maior parte do tempo em casa com suas duas irmãs, e todas estudam no turno vespertino. Durante a semana ela ajuda nas tarefas de casa, quando não está na escola. À noite a família costuma assistir às novelas e ao telejornal, sendo que o pai gosta de assistir a jogos de futebol. E STA sempre visita a tia Zabé, a avó e duas amigas que residem bem próximo da sua casa.

STA dispõe de computador em casa e, com exceção dos pais, todos gostam de acessar o *Facebook*, principalmente ela e a irmã mais velha para olhar o que está acontecendo na vida dos famosos, e o irmão para jogar. Quando está utilizando o computador, STA envia e-mails para familiares que não residem na localidade. Além disso, ela e a irmã leem notícias e reportagens sobre os artistas e as postagens que são realizadas no *Facebook*: “eu leio só um negocim ou trechim que o povo posta no *Facebook* somente”. O irmão gosta de ler os comentários sobre as fotos das meninas.

Figura 7: Mensagem postada por STA no espaço *Feed* do *Facebook*

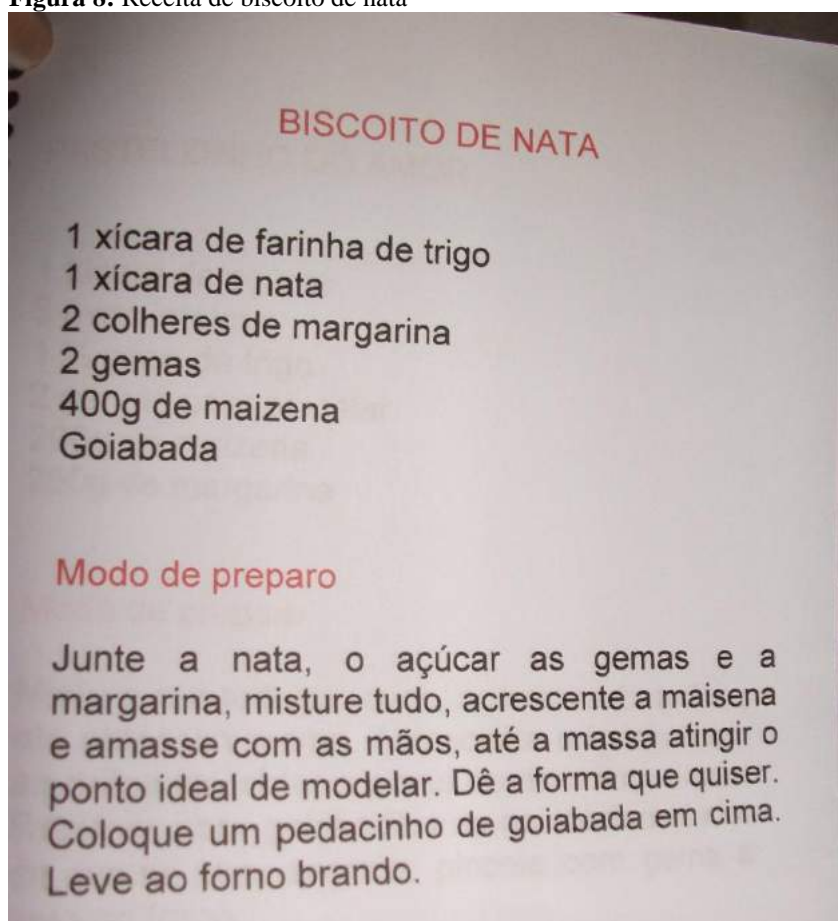


Fonte: *Facebook*

Com relação às práticas religiosas, apenas o irmão de STA participa de atividades da igreja católica. O resto da família só vai à missa quando esta ocorre na localidade. Há alguns anos, ela e a irmã mais velha participaram do terço e de aulas de catequese aos domingos, mas STA disse que na época parou de frequentar estas aulas porque não aprendia os ensinamentos bíblicos, apenas “um monte de bestagem” como continhas de Matemática, e participava de algumas brincadeiras.

Em casa a sua irmã mais velha faz leitura em voz alta de documentos para o pai, “uns papel”, quando este recebe dinheiro, vai ao banco, ou recebe alguma correspondência bancária, já que ele não sabe ler. Já STA montou um pequeno livrinho com receitas retiradas da internet quando participou de um curso de culinária. Depois de selecionar e copiar as receitas, as organizou, imprimiu e encadernou no formato de um pequeno livro. A imagem da figura 8, abaixo, reproduz umas das receitas retiradas do livro.

Figura 8: Receita de biscoito de nata



Fonte: Foto da autora

STA disse que lê livros, mas não informou quais, sendo que em sua casa não há revistas e nem livros. Ela trazia livros da biblioteca da escola para ler em casa, mas “pega num dia e tem

que devolver no outro dia lá no colégio”. Fazia empréstimo de gibis, e as revistas de que ela mais gostava eram contos de fada e as histórias em quadrinhos de **Chico Bento**.

Quem geralmente ensina as atividades escolares da irmã mais nova é a irmã mais velha, mas STA às vezes auxilia o primo com alguma dúvida de Língua Portuguesa (LP) que ele tenha.

Para realizar as pesquisas escolares em casa, STA disse que primeiro acessa um site de busca na internet, coloca o tema que a professora solicitou, e em seguida abre a página do site *Wikipedia* porque considera que nele as informações estão mais resumidas, tanto que a maioria dos seus colegas também acessa essa página. Ela quase não o lê o texto: copia, imprime e entrega para a professora, no caso de Língua Portuguesa (LP) ou de História. Relata que na unidade em curso a professora de História passou para os alunos uma pesquisa sobre a II Guerra Mundial, para ser feita em casa: “Aí nois pegou e fez, aí nois lia o texto e via o que tava no texto no computador, entendia, e aí botava o que entendeu e o que achou da resposta no computador”.

STA disse que as atividades de produção textual em classe são realizadas por duplas de alunos e individualmente, mas que geralmente são tarefas individuais. Ela relatou que a professora de LP solicitou a produção de um texto individual sobre a história de vida de cada um, que deveria ter entre vinte, e, vinte e cinco linhas, no qual eles poderiam colocar fotos pessoais. Os alunos entregaram os textos à professora, que corrigiu os erros e os devolveu, sendo que toda a turma tirou boa nota.

Além desta atividade de classe, STA citou a interpretação do livro **O Pagador de Promessas**, de Dias Gomes. Em cada aula dois ou três alunos leram em voz alta trechos do livro até terminarem a leitura. Depois assistiram ao filme, e em seguida foi pedido um resumo do livro. Segundo ela, havia partes da narrativa que ela e os colegas não lembravam mais. E então eles foram inventando narrativas para fazer o resumo. Depois a obra foi cobrada em questões da prova.

Quando realizavam atividades de produção e interpretação de textos em grupo, geralmente estas eram em trio de alunos: cada um fazia um parágrafo, ou um falava uma parte e o outro escrevia. “Foi assim, eu faço um parágrafo e ela faz outro e aí vai indo cada uma fazendo um, são três. Ou então, eu falo o que acho do texto e ela vai e faz, é assim”. Só um passava a limpo se a letra dos outros ficasse feia.

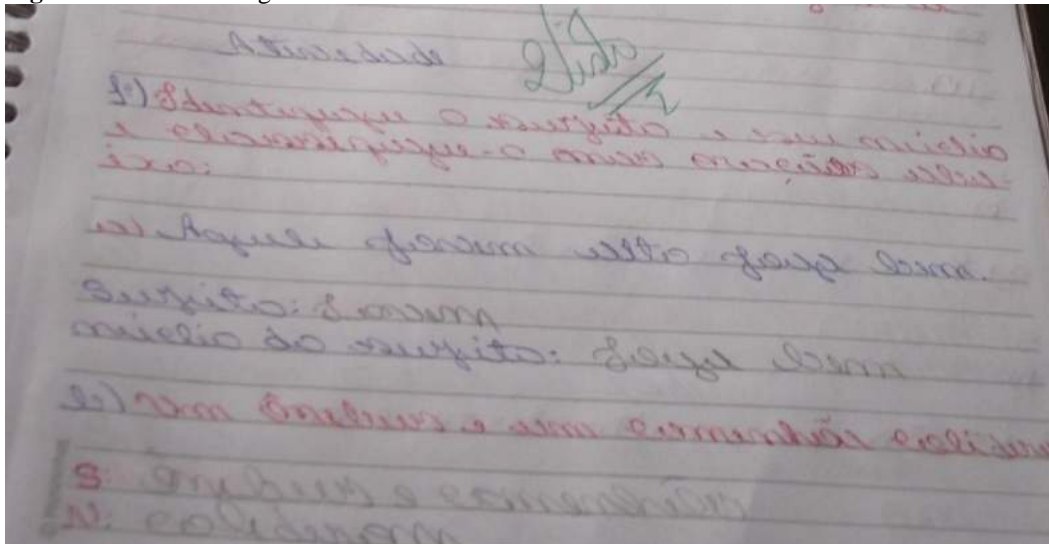
Segundo STA, a professora de LP não levou para a classe nenhum texto sobre o lugar em que os alunos moram, a Vila. Só a professora de História, apresentou textos sobre o local. E a

turma ainda não tinha realizado nenhuma pesquisa para a disciplina de LP porque os alunos ficaram sem professor durante um longo tempo, e quando a professora assumiu a disciplina, o período de provas já estava muito perto.

Ela relatou a dramatização que fizeram para a disciplina Artes juntamente com o professor de Educação Física e a coordenadora. Acrescentou que gostou muito da atividade, mas que depois dessa encenação os alunos não fizeram mais nenhuma.

STA, sobre que o que estudaram de LP, disse: “nós só está fazendo atividade sobre os verbos, sujeito e predicado, sujeito composto, simples e indeterminado, e por aí vai”. Acrescentou que a professora escreve frases no quadro e os alunos copiam no caderno para em seguida identificar o sujeito e o predicado. A figura 9, a seguir, reproduz uma página do caderno da aluna com atividades sobre verbos e sujeitos da oração.

Figura 9: Exercício de gramática



Fonte: Foto da autora

Atividade

1) Identifique o sujeito e seu núcleo e classifique-o nas orações abaixo:

a) Aquele jovem alto joga alto bem.

Sujeito: jovem

Núcleo do sujeito: joga bem

b) Um ônibus e um caminhão colidiram.

S: ônibus e caminhão

N: colidiram

Várias atividades como essas foram realizadas no decorrer da unidade. Com relação à sua participação em projetos escolares, STA disse que participou no ano anterior do projeto Mais Educação, mas que saiu porque não tinha tempo, já que no turno oposto ela tinha que fazer os serviços domésticos.

Ela contou que algumas vezes já pegou livros na escola para levar pra casa, pois apesar da escola não ter biblioteca, tem uma estante de livros. Os alunos fazem empréstimos, e a secretária anota o nome de quem pegou o livro e o título, para poder levá-lo para casa. STA falou que as leituras de textos da biblioteca têm relação com as aulas de LP porque “na sala a professora sempre pedia pra interpretar texto, então tudo que a gente ia lendo a gente já sabia um pouco de interpretar”.

Sobre a escola, primeiramente diz: “eu não gosto de nada”. E que só vai lá para “aprender mais, né, alguma coisa” (...) “a escola, já tô enjoada de ver, ir todo dia pra escola aí enjoa”. Em seguida disse que gosta das aulas de História e de Geografia, dos assuntos e dos textos que a professora de História passa, pois têm alguns que falam sobre o local onde vivem, e esses textos ela acha “massa”. Gosta das aulas de Educação Física porque tem a parte prática, e de Língua Portuguesa (LP) e Artes, além de outras aulas e professores. Ela relatou que têm dificuldades em Matemática, pois o professor da série anterior sabia explicar bem, mas atualmente não entende o que o novo professor ensina.

STA relatou que no ano anterior não suportava as aulas de Língua Portuguesa (LP) por causa da professora. Esse ano a professora continua sendo a mesma, mas, segundo ela, está mais calma: “até parece qui tomou uns calmante aí tá mais melhor”. Também está gostando do assunto: sujeito e predicado.

Ela disse que prefere as atividades gramaticais às de produção de texto por conta do número de linhas que a professora pede: “Eu acho muito grande, ela quer que nós faça muito”. Mas apesar de preferir as atividades gramaticais, considera que escreve bem, mas não sabe se a professora tem a mesma opinião. Prefere fazer as atividades de língua portuguesa em grupo, porque cada um fala um pouco.

Quando questionada sobre as atividades que gosta de realizar nas aulas de LP, não soube dizer imediatamente, mas disse achar “a matéria português boa”, apesar de “meio puxada, pra pessoa é meio difícil”, tendo em vista os exercícios de gramática e, principalmente, a avaliação: “As prova dela era pra ser mais pequena (...) essa prova dela da segunda unidade tem três textos e tem duas frente e verso, e as prova dela é de cinco folha, seis, desde o outro ano é assim, Ave Maria. E dois horários não dá pra fazer isso tudo não”.

Quando indagada se é importante aprender Língua Portuguesa, responde que considera importante, “por causa que tudo agora é na base da leitura, se você não sabe ler não acha um trabalho bom ...”.

5.1.4 NAT

Ele sempre morou na Vila. O seu pai veio da cidade de Castro Alves e permaneceu na localidade depois que conheceu a sua mãe. Este trabalha meio turno como motorista do transporte escolar: de manhã cedo ele busca as crianças que moram em áreas rurais próximas, as traz para a escola do povoado, e às 12:00 horas as leva de volta para casa. A mãe de NAT é cozinheira de restaurante próprio que funciona na frente de casa, e a irmã possui um mercadinho ao lado. À tarde, o pai ajuda a esposa e a filha no comércio da família, e NAT, quando não está na escola, ajuda sua irmã no mercadinho colocando valores dos produtos, organizando as prateleiras, e às vezes fazendo o atendimento no caixa. A irmã é casada e reside em uma casa vizinha.

De noite a família assiste pela televisão aos programas da Rede Globo, principalmente novelas e o telejornal. NAT gosta da área de computação e geralmente assiste a vídeos do *Youtube* com tutoriais de como trabalhar com programas no computador, tanto dos *software* como os de *hardware*. Nos finais de semana gosta de frequentar a lanchonete que fica na rua onde estão localizados os bares e quiosques, no centro do povoado, e costuma ir à casa de alguns parentes que residem no local. Sua mãe trabalha aos domingos até as 15:00 horas, e no final da tarde ela vai para a casa do irmão, e fica lá conversando com os parentes e pessoas da comunidade ao lado do pula-pula que ele instala em frente à sua casa. Os pais de NAT às vezes fazem doação de uma cesta básica para alguém da comunidade que está passando por dificuldades financeiras.

NAT e sua mãe vão esporadicamente à missa e participam do terço na igreja católica local. Ambos frequentam alguns cultos da igreja evangélica Deus é Amor, que fica do lado da sua casa, e nos cultos eles oram, cantam e dançam. NAT também participou de aulas de catequese, nas quais lia trechos da Bíblia, falava o que tinha entendido, e a professora em seguida dava a sua interpretação do texto lido. Depois ele abandonou o catecismo devido ao horário das aulas, e participou durante um ano do grupo jovem da igreja evangélica, do qual diz ter gostado muito. Lá os jovens também liam trechos bíblicos e o coordenador do grupo solicitava a interpretação da leitura realizada. No entanto, ele deixou de fazer parte deste núcleo porque, para continuar a participar do curso, deveria se batizar na igreja evangélica, ou seja, se tornar um de seus membros. Então, ele e outros colegas preferiram se retirar, restando poucas pessoas no grupo jovem.

O pai e a irmã de NAT não frequentam nenhuma igreja e nem desenvolvem outra prática religiosa. A família tem a Bíblia, mas a mãe de NAT a lê apenas esporadicamente em casa, e mãe e filho não a levam quando vão aos cultos religiosos.

Quando visita as páginas da internet, NAT lê manchetes de jornais *online*, principalmente na página da *Hotmail*. Também faz a leitura de textos sobre a Internet em casa, e usa o *Whatsapp*, o *Facebook* e o *Hotmail* para se comunicar com os amigos. O *e-mail* é mais utilizado para se comunicar com os colegas e primos que moram distante, e a página do *Google* para fazer pesquisas. Gosta também de ouvir e ler, em *sites* de letras de música, canções sertanejas como *Ser humano* e *Anjo*, citadas por ele. A mãe de NAT e sua irmã acessam a internet com o *notebook* da família, e acessam principalmente a página do *Facebook*.

Figura 10: Mensagem postada por NAT no espaço *Feed* do *Facebook*



Fonte: *Facebook*

No ano da pesquisa, NAT disse ter lido até o quinto capítulo do livro **O ladrão de Raios**, que, segundo ele, é sobre um menino que conhece os Deuses e rouba raios. Ele ganhou esse livro de um colega, mas interrompeu a leitura por falta de tempo, embora pretenda concluí-la até o final do ano. Acrescentou que já pegou emprestado outros livros na biblioteca da escola. Vide reprodução da capa do livro na figura 11, abaixo.

Figura 11: Capa do livro **O ladrão de Raios**



Fonte: Foto da autora

GRS teve o apoio de aulas particulares para fazer os deveres de casa quando cursou as séries iniciais. Atualmente, para fazer as pesquisas do colégio em casa, lê um texto, resume, complementa algum trecho que acha incompleto, e depois faz a impressão.

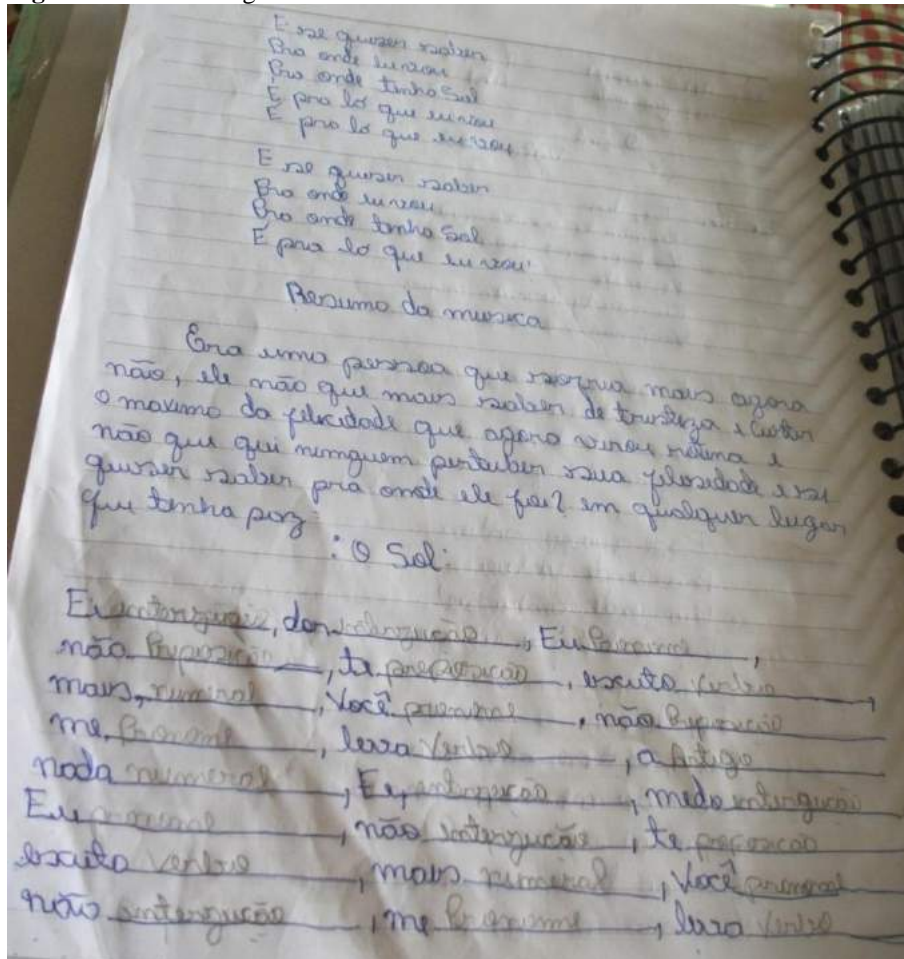
Na escola o que mais gosta são as dramatizações, geralmente realizadas nas aulas de Arte. No ano da pesquisa ele só havia participado da dramatização da vida de Cristo, organizada pelos professores de Arte, Educação Física e pela coordenadora. Já no ano anterior ocorreram mais apresentações teatrais.

As matérias da escola de que ele mais gosta são Matemática, Arte e Educação Física, e as que eles menos gosta são História, Geografia e Língua Portuguesa.

NAT confirmou que nas aulas de LP as atividades geralmente são realizadas em duplas ou individualmente, e que no caderno os alunos respondem questões gramaticais e, principalmente, de interpretação de textos. Ele relata que na maioria das aulas “a professora chegava na sala, escrevia o assunto no quadro e nós copiava. Depois explicava, e em seguida os alunos fazia a atividade”.

Como até a terceira unidade os alunos da sua classe não haviam recebido livro, geralmente a professora escrevia o dever no quadro para os alunos copiarem e em seguida responder o que se pedia. No entanto, ao folhear o caderno de NAT, percebemos que, a partir da cópia de um texto e de seu resumo, geralmente os alunos fazem exercícios de gramática. Como, por exemplo, o que foi passado a partir da música que a professora trabalhou em sala, e que está reproduzido na figura 12, a seguir:

Figura 12: Exercício gramatical com a música: O Sol



Fonte: Foto da autora

(Trecho da música: O sol).

E se quiser saber
 Pra onde eu vou
 Pra onde tenha sol
 É pra lá que eu vou
 É pra lá que eu vou

E se quiser saber
 Pra onde eu vou
 Pra onde tenha Sol
 É pra lá que eu vou

Resumo da música

Era uma pessoa que sofria mais agora não, ele agora não, ele não quer mais saber de tristeza e curtir o máximo de felicidade que agora virou rotina e não que qui ninguém perturber sua felicidade e se quiser saber pra onde ele foi? Em qualquer lugar que tenha paz,

: O Sol:

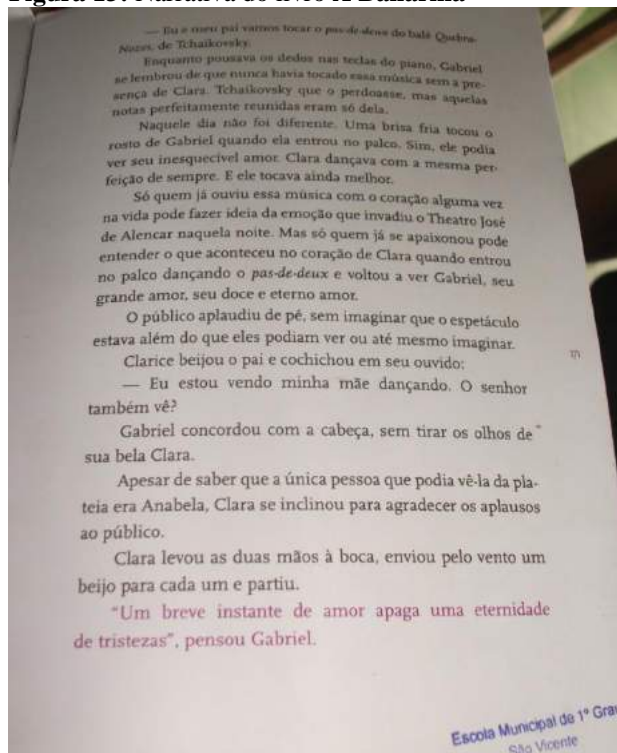
Ei: <u>interjeição</u>	dor: <u>interjeição</u>	eu: <u>pronome</u>
Não: <u>preposição</u>	te: <u>preposição</u>	escuto: <u>verbo</u>
Mais: <u>numeral</u>	você: <u>pronome</u>	não: <u>preposição</u>
Me: <u>pronome</u>	leva: <u>verbo</u>	a: <u>artigo</u>
Nada: <u>numeral</u>	Ei: <u>interjeição</u>	medo: <u>interjeição</u>
Eu: <u>pronome</u>	não: <u>interjeição</u>	te: <u>preposição</u>
Escuta: <u>verbo</u>	mais: <u>numeral</u>	você: <u>pronome</u>
Não: <u>interjeição</u>	me: <u>pronome</u>	leva: <u>verbo</u>

Durante as atividades de produção textual, segundo NAT, a professora de LP frequentemente mandava “criar” e os alunos escreviam um texto individualmente, com base no tema que ela dava, sem terem feito leitura anterior de nenhum outro texto. Ocorriam poucas aulas de discussão em grupo de texto ou tema proposto.

Ele contou que “às vezes ela explicava como fazer: quando tinha fala no texto tinha que colocar um tracinho”. Os textos eram depois destacados do caderno e entregues à professora, que os levava pra casa e na aula seguinte os devolvia corrigidos. Acrescentou que a partir da terceira unidade os alunos passaram a utilizar o livro didático de Língua Portuguesa (LP) para estudar, e a professora os avisava com antecedência para levarem o livro para a aula. Quando não dava tempo de terminar as atividades de classe, estas ficavam para serem concluídas em casa.

NAT também relatou que a escola não tem biblioteca, apenas uma estante de livros, e que os alunos fazem empréstimos: a secretária anota o título do livro e o nome de quem o pegou para poder levá-lo para casa. Contou que já pegou alguns livros para levar pra casa apesar de poucas vezes. E disse acreditar que a prática de leitura dos livros não tem relação com as aulas de LP, acrescentando que, inclusive, estava com um livro em casa que tinha pegado na escola. Abaixo, na figura 13, encontra-se a reprodução da página 171 do livro **A Bailarina**.

Figura 13: Narrativa do livro **A Bailarina**



Fonte: Foto da autora

Quando questionado sobre os conteúdos de LP, respondeu: “tudo é igual, tudo é difícil”. Ele revela que sua maior dificuldade em escrever textos é com a ortografia e com as regras gramaticais, e que ele não se considera um bom redator, e sim um redator “mais ou menos” porque comete uns erros ortográficos, “mas as ideias eu escrevo bem”. Ele diz que gostava de escrever texto, de “criar” na classe.

NAT opina que ele gostar ou não das aulas de LP tem a ver com o professor. Ele gostava do professor anterior, que explicava e os alunos entendiam. Com a professora atual entende menos, embora a sua nota não seja ruim na matéria, mas considera que o que aprende é pouco.

Ele considera que o aprendizado na matéria antes era fácil, mas agora ficou mais difícil. Disse que não é por causa do assunto, mas porque a classe ficou um mês sem ter professor de LP, e agora “é tudo rápido, nós têm que entender tudo rápido, e amanhã vai ter que fazer a prova assim mesmo. Eu vou amanhã fazer uma prova valendo para as duas unidades, aí fica difícil”.

Ele considera que uma das alternativas para melhorar o ensino de LP seria “se tivesse um projeto assim pra ler; aí quando a pessoa lesse, aí falava o que o seu livro ‘tava’ falando, aí discutia em sala de aula; (se) tivesse mais debate e que os alunos também ajudasse era melhor”.

E quando questionado sobre a importância do aprendizado em LP, responde que ele serve na hora de escrever textos na Internet, quando vai escrever alguma coisa para alguma pessoa. E oferece uma resposta pronta, clichê: os textos da sala de aula servem para despertar a imaginação. “Porque mais pra frente a gente vai precisar do conhecimento”. Finaliza com uma resposta mais objetiva: “serve pra na hora de escrever”.

5.1.5 GRS

Ele vive em dois ambientes familiares: a casa da sua irmã, casada, e a casa da mãe, sendo um pouco distante uma da outra. Na casa da mãe mora também a sua irmã mais nova, de treze anos. GRS disse que passou a morar com a irmã porque a mãe precisou se ausentar por um período da comunidade, mas que permaneceu residindo lá mesmo depois do seu retorno.

A sua irmã trabalha na Fazenda Boa Vista, sendo responsável pela fiscalização da qualidade dos frutos que serão exportados. O seu marido é técnico em informática e trabalha na Fazenda Santa Cruz fazendo a manutenção dos computadores do local. E GRS é o único estudante pesquisado que exerce trabalho remunerado, de meio turno, como cobrador no carro que

transporta os moradores do povoado para a cidade. A mãe quase não sai de casa, e ele e a irmã costumam ajudá-la nas atividades de casa. A família às vezes frequenta a igreja católica, e ele raramente frequenta a igreja Deus é Amor. Ninguém da família exerce atividade comunitária.

GRS, no seu tempo livre, gosta de jogar futebol, ouvir música, tocar violão para aprimorar o seu desempenho, sair para passear, e frequentar a rua principal, no centro do povoado, perto de sua casa, onde há quiosques e bares. De vez em quando vai a uma pizzaria em Itaberaba com a irmã e o cunhado, e também assiste pela televisão programas sobre esportes, telejornal, filmes e novela com a irmã. Diz que acessa pouco a Internet, e geralmente o faz pelo aparelho celular, já que não tem computador, trabalha, e não tem tempo de frequentar *lan house*, além de achar chato ir até lá para acessar esta rede. Abaixo, na figura 14, está a imagem digital de GRS na rede social *Facebook*.

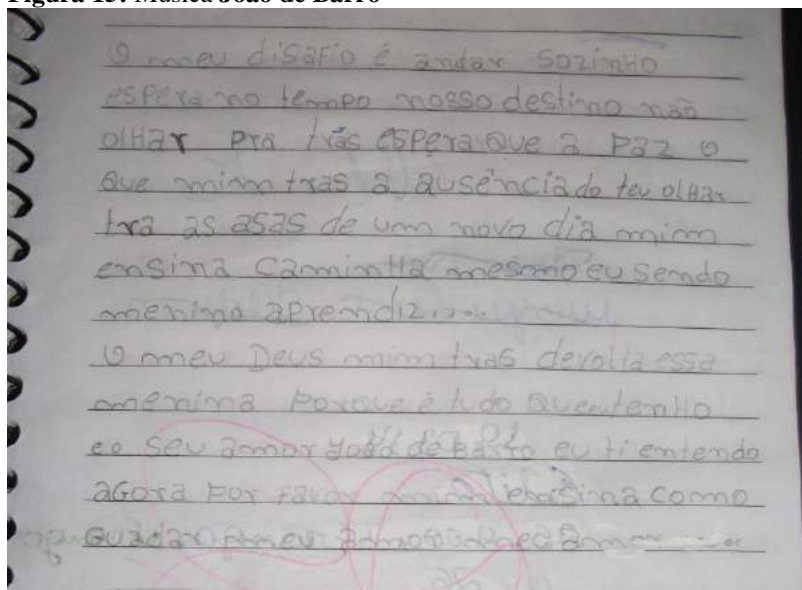
Figura 14: Mensagem postada por GRS no espaço *Feed* do *Facebook*



Fonte: *Facebook*

GRS raramente faz leitura de passagens bíblicas, somente quando frequenta cultos religiosos. Ele lê revistas de esportes e livros que a irmã leva do trabalho para casa. Diz que anota no caderno algumas partes que acha interessante, “deixa lá”, e de vez em quando “repassa” de novo.

As poucas vezes que acessa a página do *Facebook*, via aparelho celular, lê as postagens de seus amigos, já que estes o marcam nas mensagens, e às vezes posta mensagens também. Acessa muito pouco o *Whatsapp*. Como ele gosta muito de ouvir música e quer aprender a tocar violão, sempre que ouve uma canção e gosta, a escreve no seu caderno de músicas para depois ficar tentando tocar. Além disso, às vezes busca na internet a letra ou a cifra de uma música para tentar tocar no violão. A figura 15, a seguir, reproduz a letra da música **João de Barro** de composição de Leandro Léó e Maria Gadu, que GRS escutou e transcreveu no caderno.

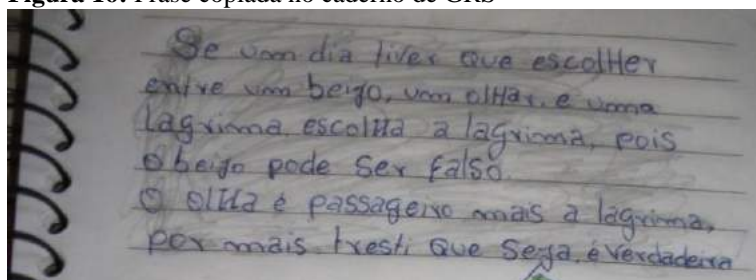
Figura 15: Música João de Barro

O meu desafio é andar sozinho
espero no tempo nosso destino
não olhar pra trás espera que a
paz o que mim trás a ausência
do teu olhar ira as asas de um
novo dia mim ensina caminha
mesmo eu sendo menino
aprendiz...

O meu Deus mim trás de volta
essa menina porque é tudo que
eu tenho e o seu amor João de
Barro eu ti entendo agora por
favor mim ensina como
guardar meu amor meu amor..

Fonte: Foto da autora

No caderno há músicas de diversos gêneros musicais, como pagode, sertanejo, vaquejada, hip-hop, etc. GRS diz que escolhe as músicas pelo o que a letra diz. Além das letras de música, ele também “escreve” dizeres ou máximas retiradas de livros ou da internet que considera interessante. Como a que está reproduzida, abaixo, na figura 16:

Figura 16: Frase copiada no caderno de GRS

Se um dia tiver que escolher
entre um beijo, um olhar e uma
lágrima, escolha a lágrima, pois o
beijo pode ser falso.
O olhar é passageiro mas a lágrima
por mais triste que seja é verdadeira.

Fonte: Foto da autora

Na escola, GRS é um dos alunos mais velhos da sua turma, já que precisou repetir, segundo ele, umas três vezes a primeira série do ensino fundamental. Ele justificou ter repetido de ano mais de uma vez porque há muita bagunça na escola.

Geralmente ele usa os livros para fazer os deveres de casa de LP, pois a maioria dos professores prefere desta forma para evitar a prática da cópia de textos pela internet. E também porque para ele “é mais compreensível, tem mais informações verdadeiras, pouco mesmo é na internet”. Ao mesmo tempo afirma que acessa o *Google* uma ou duas vezes por semana para fazer as pesquisas escolares: “escreve o título” e consulta mais de uma página da internet, pois às vezes uma ajuda a complementar as informações que outra oferece. Depois ele imprime o resultado da pesquisa, leva pra casa e copia o que considera mais importante do material pesquisado para poder entregar à professora. GRS afirma que sempre realiza as

tarefas solicitadas em classe, inclusive as atividades de produção de textos. E que quando não dá tempo de fazer as atividades de grupo em classe, ele as termina em casa. Faz também deveres de casa para já levar prontos para a escola. Diz ter dificuldades principalmente em Matemática e um pouco em Língua Portuguesa (LP) porque não consegue compreender direito os assuntos. As principais dúvidas são em pontuação, ortografia, e algumas coisas da gramática.

O aluno relatou que até o ano anterior participou do projeto Mais Educação. E que já fez empréstimo de livros na biblioteca da escola, o que não faz mais porque não tem tempo de ler, pois trabalha de manhã e depois da escola tem outras coisas para fazer, só ficando livre aos domingos. Acrescenta que às vezes lia livro da biblioteca quando tinha horário vago “para distrair um pouco a mente”, sendo mais histórias em quadrinhos; e citou o livro **A Grande Esperança**.

As atividades de LP em classe eram, segundo ele, realizadas individualmente ou em duplas de alunos. Uma das atividades de que GRS se recorda foi sobre “tempo verbal” e “agente”. Acrescentou que as aulas não fazem uma interface com a biblioteca da escola, e que as atividades são mais voltadas para a gramática e interpretação. Como exemplo de atividade de interpretação de textos realizada em classe, ele citou a que foi feita com a música **60 Segundos**, de composição do cantor Gustavo Lima, transcrita no quadro abaixo, em que se deveria encontrar o tema, se era o amor, “aí estudava o tal eu lírico” transmitido pela música.

Quadro 2Música: **60 Segundos**

Me dê um minuto pra falar
 Que eu preciso de você, meu amor
 59 segundos é o que resta
 Pra entender essa paixão no meu peito

Cada segundo que se passa
 Mais aumenta essa vontade
 Esse desejo, essa paixão
 Que me ilumina, me fascina
 Com teu jeito de menina tão linda

Você enlouquece o meu coração
 Você sabe que eu estou em suas mãos

O tempo passa depressa quando estou com você
 As horas viram minutos, não consigo entender
 E o que eu mais quero é viver ao seu lado
 Cada segundo, amor

O tempo passa depressa quando estou com você
 As horas viram minutos, não consigo entender
 E o que eu mais quero é viver ao seu lado
 Cada segundo, amor

Te fazer feliz por toda vida

Fonte: autora

GRS disse que somente na terceira unidade foi feita a entrega do livro didático de LP, e que a partir de então os alunos começaram a realizar muitas atividades nele. Segundo este aluno, a professora escrevia no quadro, pedia para eles interpretarem a imagem do livro e que escrevessem no caderno: “Falava a página e mandava fazer a atividade. Na hora da correção pegava o livro dela e escrevia as respostas no quadro”. Nas aulas realizava atividades de produção de textos e quando solicitado fazia leitura em voz alta. Não se considera um bom redator, às vezes acerta fazer um texto “bonzinho”, mas às vezes erra mais do que acerta, principalmente “ponto de ortografia”, mas considera que suas ideias são coerentes.

GRS relatou que o que mais gosta na escola são as pessoas de maneira geral, incluindo os colegas e os professores. Quando indagado sobre o que ele gosta nas aulas de português, ficou em silêncio, e após a pesquisadora insistir no questionamento, ele citou uma tarefa que realizou uma vez com tempos verbais e agente: “é quando a gente trabalha com tempos verbais, é agente essas coisas”.

As disciplinas de que mais gosta são Educação Física, pelo fato da disciplina ser dividida em aula prática para a realização de esportes fora da sala, e aula teórica na sala de aula, e História, que ele considera uma matéria boa e fácil de compreender.

5.1.6 Professora

Quadro 3: Apresentação

Professora	LFJ
Idade	30 anos
Graduação	2009_ Letras Vernáculas (UNEB)
Pós-graduação	–
Tempo de atuação no ensino de Língua Portuguesa	5 anos
Família	Mãe
Residência	Itaberaba (Bairro: Urbis)

LFJ, solteira, tem 30 anos. Natural de Xique-Xique, veio para a região de Itaberaba quando tinha uns cinco anos de idade. Mora com a mãe, que estudou até a quarta série. A sua formação escolar foi nesta cidade, com exceção das 6^a e 7^a séries, que ela cursou na cidade de Seabra. A partir da Educação Infantil frequentou escolas públicas, e assim que terminou o ensino médio ingressou no ensino superior.

Ela fez o curso de Letras no Campus XIII da UNEB por ser o que estava disponível na cidade e porque funcionava à tarde, melhor turno para ela. Não foi uma escolha, e sim a única opção viável, pois o seu interesse era fazer o curso de História, em primeira opção, ou o de Pedagogia como segunda opção. Na época ainda não havia o curso de História e o de Pedagogia funcionava à noite em local distante, o que seria perigoso para ela.

Acha a área de Letras “muito rica” e interessante, mas continua com muita vontade de fazer o curso de História e disse que no vestibular sempre teve melhor pontuação na área de Ciências Humanas, e que lhe falta coragem para ingressar neste novo curso. Acrescentou que em um teste vocacional realizado foi-lhe recomendada a área de Saúde, mas que ela “não tem perfil” para trabalhar neste campo profissional.

LFJ sai pouco a lazer. Em casa realiza atividades domésticas e descansa quando tem tempo. Pela internet costuma jogar buraco pelo *Orkut* e acessar a sua página do *Facebook*, embora poste poucas mensagens nesta rede social, se limitando mais a participar de bate-papo e

compartilha regularmente mensagens divulgadas em outras páginas. A figura 17, abaixo, apresenta um post compartilhado no espaço *Feed* de notícias do *Facebook*.

Figura 17: Mensagem compartilhada por LFJ



Fonte: *Facebook*

Ela também lê notícias nos jornais digitais, mas conta que também sempre pesquisa “a questão de texto” na rede virtual, e que neste caso fica “dividida entre a questão da distração e do trabalho”. Em casa também planeja “vida do professor”.

Ela contou que já redigiu muitos textos quando estava “focada na questão dos textos literários”, mas hoje em dia lê mais porque “fico mais focada na questão de textos mais jornalísticos, algumas crônicas”, que são os seus preferidos para leitura quando o tema a desperta, chama a sua atenção. Quando indagada se estava lendo algum livro, ela respondeu que leu uma parte de **Os Miseráveis**, de Victor Hugo, interrompendo em seguida a leitura.

LFJ começou a dar aula em outra escola trabalhando na área de Artes e de Educação Física porque ainda estava estudando e já havia professor de Língua Portuguesa (LP). Quando este se afastou, ela assumiu a sua vaga, permanecendo lá por mais quatro anos. Já deu aula para alunos do curso fundamental I e II concomitantemente, totalizando cinco anos de experiência

de magistério. Há dois anos a professora dá aula de LP na escola da Vila São Vicente, totalizando cinco anos de experiência como professora de LP.

Ela contou que participou de dois cursos de formação de professor de LP quando lecionava na quinta série. O primeiro curso foi sobre letramento, que “focava” na questão de competências de leitura e escrita dos alunos; e o segundo foi sobre leitura e produção textual. Ela comentou que a Secretaria de Educação está “focando mesmo a questão das quintas séries”, porque os alunos estão “todos aí praticamente analfabetos”, e que o programa Mais Educação também volta suas ações para este público.

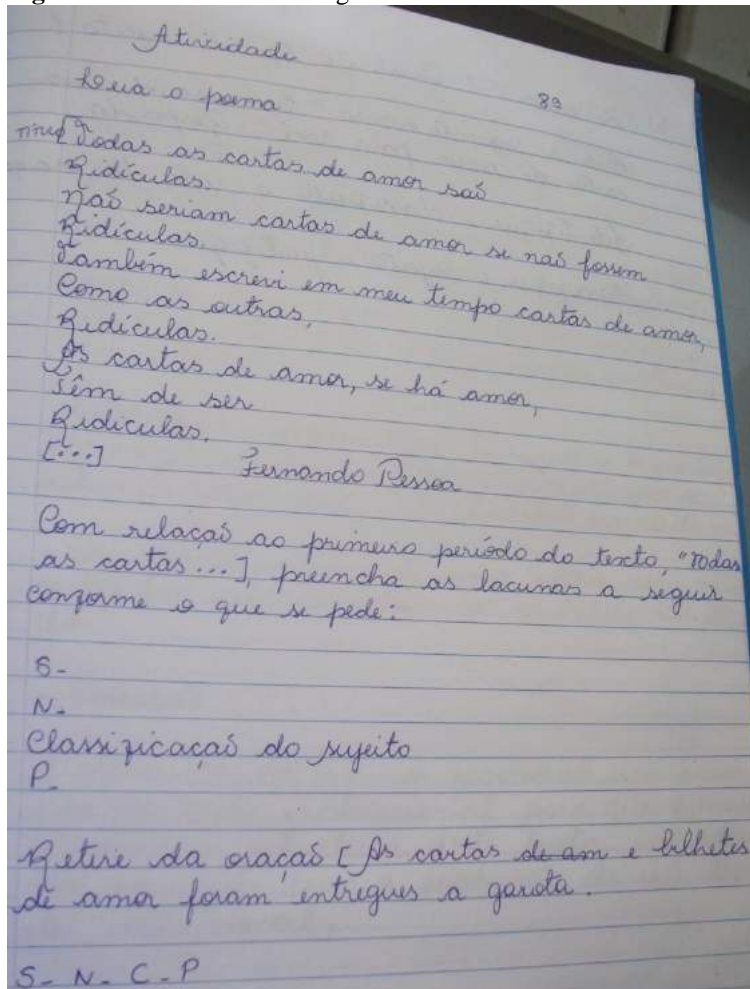
LFJ disse que na prática de ensino de LP tenta se “adequar” a “praticamente” todos os conteúdos, “até para não ficar naquela questão só da gramática”. Planeja as suas aulas de acordo com as cobranças que lhe são feitas, referentes às práticas de leitura e produção de textos e às questões de gramática. A dificuldade está em conseguir aliar um texto interessante para os alunos aos conteúdos que precisam ser aprendidos; por isso, procura sempre usar em classe um “texto atual” de acordo com o perfil adolescente da classe. Segundo ela, se for adotado um texto do livro fica bem mais difícil o aprendizado.

Como estratégia de ensino, LFJ decidiu revisar os conteúdos da série anterior e priorizar os conteúdos da primeira unidade da série atual, seguindo orientação da coordenadora da escola, embora pelo calendário os alunos devessem estar fazendo a segunda unidade, já que ainda não tinham o livro e ainda estavam sem aulas de LP. Segundo a professora, os conteúdos priorizados na revisão de LP, de acordo com o planejamento do professor, foram “sujeito, vozes, tipos de sujeito, também orações coordenadas, algo de intertextualidade, trabalho com texto e leitura, vocativo e aposto”. Não daria tempo de revisar as orações coordenadas. Ela disse achar interessante revisar aposto e vocativo, a colocação das vírgulas e sujeito, para “poder ajudar eles a produzir os textos deles”.

Segundo LFJ, as atividades relacionadas à leitura são geralmente feitas em grupo, e as de produção de textos são individuais. Ela reconhece que em classe passa pouquíssimas atividades de leitura e produção de textos e que estas deveriam ser mais frequentes. E justifica que tem dificuldades de realizar este trabalho por conta da escassez de “recursos tecnológicos”, importantes para o aluno “não ter que tá copiando, né”, para poder ter acesso aos textos, apesar da escola disponibilizar de data - show, televisão e rádio. Durante as aulas observadas, a professora só fez uso do aparelho de som, embora tenha utilizado a televisão para passar o filme **O Pagador de Promessas**, segundo os alunos.

Na figura 18, abaixo, reproduzimos uma atividade de gramática proposta pela professora, com base em versos de um poema de Fernando Pessoa.

Figura 18: Poema e atividade gramatical



Atividade

Leia o poema

Título [Todas as cartas de amor são
Ridículas.

Não seriam cartas de amor se não
fossem

Ridículas

Também escrevi em meu tempo
cartas de amor,

Como as outras,

Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,

Têm de ser

Ridículas.

[...]

Fernando Pessoa

Com relação ao primeiro período do
texto "todas as cartas ...], preencha as
lacunas a seguir conforme o que se
pede:

S_

N_

Classificação do sujeito

P_

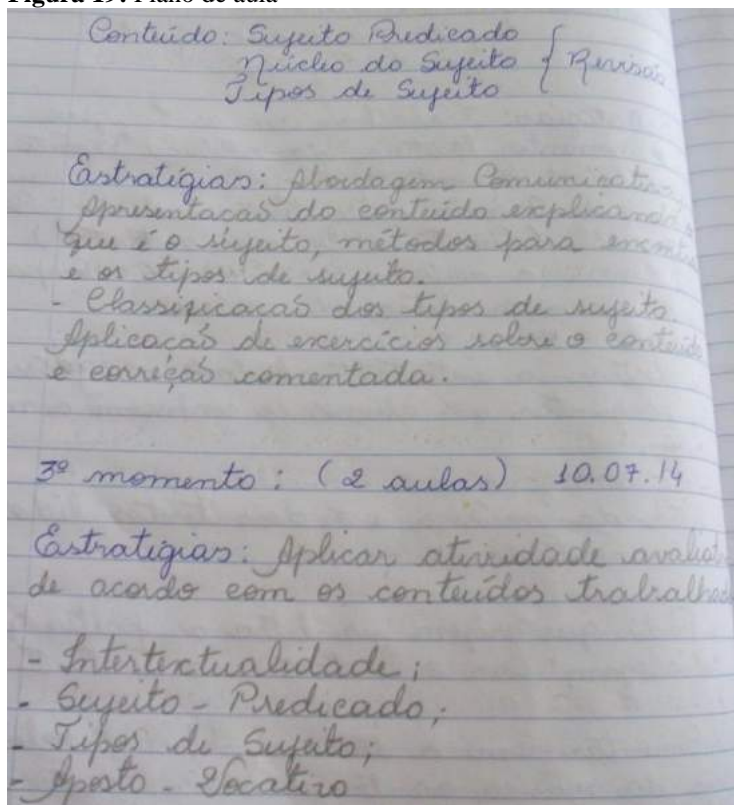
Retire da oração [As cartas e bilhetes
de amor foram entregues a garota.

S_ N_ C_ P

Fonte: Foto da autora

LFJ sempre registra no seu caderno de planejamento as atividades e o plano das aulas semanais, como no exemplo da figura 19, a seguir:

Figura 19: Plano de aula



Fonte: Foto da autora

Conteúdo: Sujeito predicado
Núcleo do Sujeito {Revisão
Tipos de Sujeito

Estratégias: Abordagem Comunicativa
Apresentação do conteúdo explicando o que é o sujeito, métodos para encontrar e os tipos de sujeito.
-Classificação dos tipos de sujeito.
Aplicação de exercícios sobre o conteúdo e correção comentada.

3º momento: (2 aulas) 10.07.14

Estratégias: Aplicar atividade avaliativa de acordo com os conteúdos trabalhados.

_ Intertextualidade;
_ Sujeito – Predicado;
_ Tipos de sujeito;
_ Aposto - Vocativo

LFJ acrescentou que “pra falar sobre algo eles (os alunos) têm que ter conhecimento, e seria ideal eles poderem fazer leitura e mais leitura pra poder produzir algo, então aí vai nessa escala aí”. A falta de recursos financeiros, e até mesmo do livro didático, é para ela um grande entrave para a realização de um trabalho adequado com os alunos da disciplina.

A professora informou que a escola não prevê em seu planejamento um trabalho interdisciplinar com relação aos conteúdos a serem abordados em determinada série. Ela contou que pensou em realizar um trabalho conjunto de leitura de um livro envolvendo as disciplinas História e Artes. “Aí seria pra não ficar só aquela questão da Língua Portuguesa, até porque tinha alguns conteúdos mesmo que poderia trabalhar com outras disciplinas”. Referiu-se à “dramaticidade”, ao teatro como evento ou atividade, e também à “questão histórica”, levando em conta o fato de que só havia o livro de História disponível. Por fim, o trabalho que conseguiu realizar ficou circunscrito à disciplina LP.

LFJ contou que a escola tem seu projeto político pedagógico, embora ela não o conheça, e que provavelmente ele está na Secretaria Municipal de Educação de Itaberaba. No entanto, a pesquisadora verificou que este projeto encontra-se na secretaria da escola. Vide figura 20, abaixo:

Figura 20: Foto do sumário do projeto político pedagógico

SUMÁRIO	
1. Introdução.....	03
2. Justificativa.....	05
3. Identificação da escola.....	07
4. Histórico da Criação.....	10
5. Legislação que credencia a escola.....	12
6. Visão Estratégica.....	13
7. Recursos e financiamentos.....	15
8. Diagnóstico da Situação Atual.....	18
9. Proposta Pedagógica.....	31
9. Tipo de Sociedade que se quer construir e do papel da escola na formação do cidadão.....	26
10. Concepção de Educação.....	28
11. Os Princípios da Educação.....	36
12. Organização Administrativa, Pedagógica e dos serviços de Apoio.....	37
13. Organização do Ensino.....	63
14. Princípios Norteadores da ação didático-pedagógica - diretrizes curriculares.....	84
15. Currículo do Ensino Fundamental.....	101
17.Registro Escolar e Documentação.....	180
18 Proposta de formação continuada de professores.....	184
19. Anexos.....	185

Fonte: Acervo da escola

Ao ser indagada diretamente sobre quais são os objetivos do ensino de Língua portuguesa (LP), LFJ respondeu que são muitos para poder elencar, e com a insistência da pergunta ela opina que “a leitura dos textos que a gente trabalha na sala de aula leva para o dia a dia, então essa compreensão, leitura e interpretação acho que é o básico ou ideal”. Para ela esses objetivos ainda não foram alcançados, pois “você tem algo em mente, tem a estrutura, todo o ensino da escola, aí você tem que tentar se encaixar ali naquele meio, né? Então acho que ainda há um processo a ser percorrido”. Acrescentou que faz o seu planejamento de curso a partir de diagnóstico escolar feito com base nas diretrizes curriculares propostas pela Secretaria de Educação, que são para cada unidade de ensino de todas as séries.

Ao ser indagada de novo pela pesquisadora quais eram as suas metas do ensino de LP para a classe do nono ano, LFJ respondeu que trabalhava para que os alunos não chegassem “com desfalque de conhecimento de aprendizagem” na série seguinte. Enfim, “a minha missão é essa, atingir o objetivo dos conhecimentos que eles têm que adquirir pra estar naquela série”.

LFJ, durante a pesquisa, disse que não tinha tido tempo ainda de fazer nenhuma avaliação escolar dos alunos, já que assumiu a disciplina LP somente na segunda unidade. Mas acrescenta que “no dia a dia eles tão a contento né, de acordo com toda a problemática ...”. E que a avaliação da segunda unidade é que vai lhe dar “um norte”, para ver o que precisa ser acrescentado e mudado.

Com relação aos alunos individualmente, a professora avalia que CPS é uma aluna excelente em todos os aspectos, tanto em relação à leitura a escrita quanto em relação às outras atividades. “Tá sempre participando e atingindo os objetivos da aula, dos conteúdos”. Já NAT “tem um pouquinho mais de dificuldade do que CPS, mas ele também responde aos conteúdos com relação ao que é proposto”.

LFJ acha GRS mais disperso quando comparado aos outros alunos que foram entrevistados. Contou que quando ele está interessado e tem alguma dúvida sobre a aula, geralmente vai até ela, já que não costuma fazer perguntas diante dos colegas. E STA, por sua vez, também é dispersa quando tem que realizar alguma atividade, segundo a professora, embora esteja progredindo, pois já foi mais relapsa.

Para ela, a maior dificuldade dos alunos é em interpretação de textos. Com relação às atividades orais, ela cita as dificuldades da classe, relacionando-as à compreensão dos conteúdos trabalhos em sala de aula e à leitura em voz alta: “Você nunca sabe se eles compreenderam o conteúdo ou se tão com vergonha de perguntar; eu sempre tenho aquele cuidado, né, de tá sempre retomando, perguntando, porque às vezes o aluno tem dificuldade, mas não quer mostra pro colega que tem, né”? Para ela, as atividades que exigem que o aluno se expresse oralmente na frente da classe nunca surtiu o efeito desejado com os sujeitos entrevistados, já que a maioria não participa dessas ações. Ela, então, procura fazer com que eles não percebam que é “uma apresentação”: “traz um texto pra eles falarem sobre ele ali no lugar deles, pra eles se sentirem confortáveis até no momento de fazer a leitura nesse formato (...) a questão de ir ali na frente é mais complicado”. Acrescentou que poucos alunos se envolviam nas atividades de escrita, mas que já tinha percebido que eles gostavam de fazer postagens no Facebook.

5.2 Observações das aulas de Língua Portuguesa da escola do campo

No dia yinte de abril foi realizada a primeira visita à Escola Municipal São Vicente, quando ocorreu atividade interdisciplinar referente à Páscoa realizada pelos alunos para a comunidade escolar, que constou de dramatização, apresentação de músicas e jogral.

No dia 01 de julho foi realizada a segunda visita à escola, quando a pesquisadora foi apresentada à professora LFJ, que havia acabado de assumir a regência da disciplina Língua Portuguesa na turma do nono ano, composta de trinta e um alunos. A professora neste dia só participou de atividade complementar (AC)⁸, quando recebeu orientações da coordenadora, que estabeleceu como uma das principais metas de LP o desenvolvimento da leitura e produção de textos, e apresentou algumas sugestões de atividades de escrita.

Na aula seguinte, no dia três de julho, poucos alunos foram à escola por conta do feriado do dia anterior. A professora então entregou a eles a primeira parte da letra do hino nacional brasileiro e solicitou que escrevessem a segunda parte no caderno. Em seguida leram o hino e responderam a questões de interpretação de texto. Vide o anexo 6.

No dia sete de julho, terceira visita, é que houve aula de fato. A professora cobrou a atividade de interpretação de texto que havia passado na aula anterior; no entanto, grande parte da turma justificou não a ter realizado por ter faltado a esta aula. A professora, então, entregou à classe o poema **O amor é fogo que arde sem se ver...**, de Luiz Vaz de Camões, e explicou que o assunto da aula era intertextualidade.

Um aluno disse que o poema era uma música que a professora já tinha levado para ser trabalhada em sala, outro lembrou que era música de Cássia Eller, e uma aluna disse que não tinha entendido o poema. Em seguida a professora perguntou se já conheciam a letra dessa música, e uma aluna respondeu que de uma música de Zezé de Camargo e Luciano. Não havendo mais participações, a professora entregou, para leitura individual, o texto de I Coríntios 13, que ela explicou ser bíblico, e notamos que alguns alunos não o leram na aula. Posteriormente ela fez a sua leitura em voz alta para a classe seguida de discussão, que abordou a relação entre as temáticas dos três textos apresentados.

Prosseguindo, alguns alunos reclamaram quando a professora disse que iria dar mais um texto, mas se acalmaram quando souberam que era a música Monte Castelo de Renato Russo. Após ouvirem a canção, uma aluna questionou a relação entre esta e o seu título, e a professora explicou que Monte Castelo é o nome de um local da Itália onde soldados brasileiros lutaram na 2ª Guerra Mundial. Procurou também deixar clara a relação entre os textos dados, ao solicitar que os alunos destacassem e identificassem quais os trechos do texto de Coríntios e do poema estavam presentes na música. Ela enfatizou que há diversas possibilidades de se perceber e estabelecer a intertextualidade em um texto.

⁸ Momento assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), para estudo formativo. Geralmente utilizado para fazer o planejamento de aula semanal ou quinzenal.

No dia nove de julho, na quarta visita, houve dois tempos de aula seguidos, que a professora disse que seriam de revisão de gramática. Em seguida anotou no quadro conceitos e exemplos de predicado e de sujeitos simples, composto e oculto, e perguntou aos alunos se havia outros tipos de sujeito. Eles tentaram lembrar e citaram, sem certeza, “subordinado e indefinido”. A professora, no entanto, não respondeu se havia ou não outros tipos de sujeitos e nem corrigiu a resposta dada. Apenas ofereceu uma explicação sucinta através de anotações no quadro e da descrição dos outros tipos de sujeito _ indeterminado e inexistente. Uma aluna disse que permanecia com dúvidas e a professora continuou a sua explicação no quadro, alegando que não podia ficar explicando muito porque aquele já era assunto de revisão. Em seguida passou um dever de casa sobre sujeito e núcleo do sujeito. Vide anexo 7.

No dia dez de julho, em nossa quarta visita, também houve dois tempos de aula em que a professora passou para os alunos um dever sobre tipos de sujeito em folha xerografada, dando continuidade à aula anterior. Os alunos passaram estas duas aulas respondendo às perguntas feitas, e no final a professora fez a sua correção, anotando no quadro as respostas corretas.

No dia quatorze de julho fizemos a nossa quinta visita à escola, para observação. A professora de LP iniciou a sua aula escrevendo no quadro um poema de Fernando Pessoa para os alunos copiarem no caderno, atividade apresentada na figura 18. Em seguida, destacou trechos do texto e pediu para os alunos identificarem os sujeitos e os seus núcleos, e em seguida classificar os sujeitos e os predicados.

No dia dezesesseis de julho, em nossa sexta visita, houve dois tempos de aula, e no primeiro deles a professora fez uma revisão gramatical de tempos verbais utilizando anotação feita no quadro, que está no anexo 8. Em seguida, fez revisão de vozes verbais e agente da passiva, e para tanto escreveu no quadro um texto referente ao surgimento do dominó e a sinopse do filme **A Era do Gelo 3**, vide anexo 9. Como os alunos não tinham o livro didático e toda atividade foi copiada no quadro, alguns alunos reclamaram: “essa professora escreve demais”.

No dia dezesete de julho fizemos a nossa sétima visita à escola para observação de dois tempos de aula de LP. A professora continuou a revisão gramatical de vozes do verbo e tipos de voz passiva: analítica e sintética. Fez as anotações no quadro para os alunos copiarem no caderno, e em seguida deu explicações sobre o assunto. Os alunos, no entanto, não prestaram atenção.

Após essa parte, a professora pediu para os alunos fazerem a leitura silenciosa da música **Planeta água**, de Guilherme Arantes, e, em seguida responder a exercícios de compreensão textual, que anotou no quadro, como mostra o anexo 10.

5.3 Sujeitos urbanos

5.3.1 Alunos

Quadro 4: Apresentação

Sujeito (s)	Idade	Gênero / Sexo	Residência	Família	Grau de escolaridade	Idade	Profissão
MSG	13	F	Bairro: Barro Vermelho	Pai	Alfabetizado	53	Servente
				Mãe	4ª série	46	Dona de casa
				Irmão	EJA 5ª e 6ª (em curso)	23	Operário
				Irmã	1ª série	3	
ZSS	14	F	Bairro: Barro Vermelho	Pai	Alfabetizado	40	Vendedor
				Mãe	Alfabetizada	35	Dona de casa
				Irmã	2º ano Ensino Médio	16	
				Irmã	1ª série	7	
ESS	14	M	Bairro: Barro Vermelho	Pai	4ª série	49	Autônomo
				Mãe	4ª série	47	Operária
				Irmã	Ensino médio completo	19	
EMS	15	M	Bairro: Barro Vermelho	Pai	Não informado	40	Não informado
				Mãe	Ensino médio completo	35	Dona de casa
				Irmã	Ensino médio completo	18	Telefonista
				Irmão	6º ano	12	

5.3.2 MSG

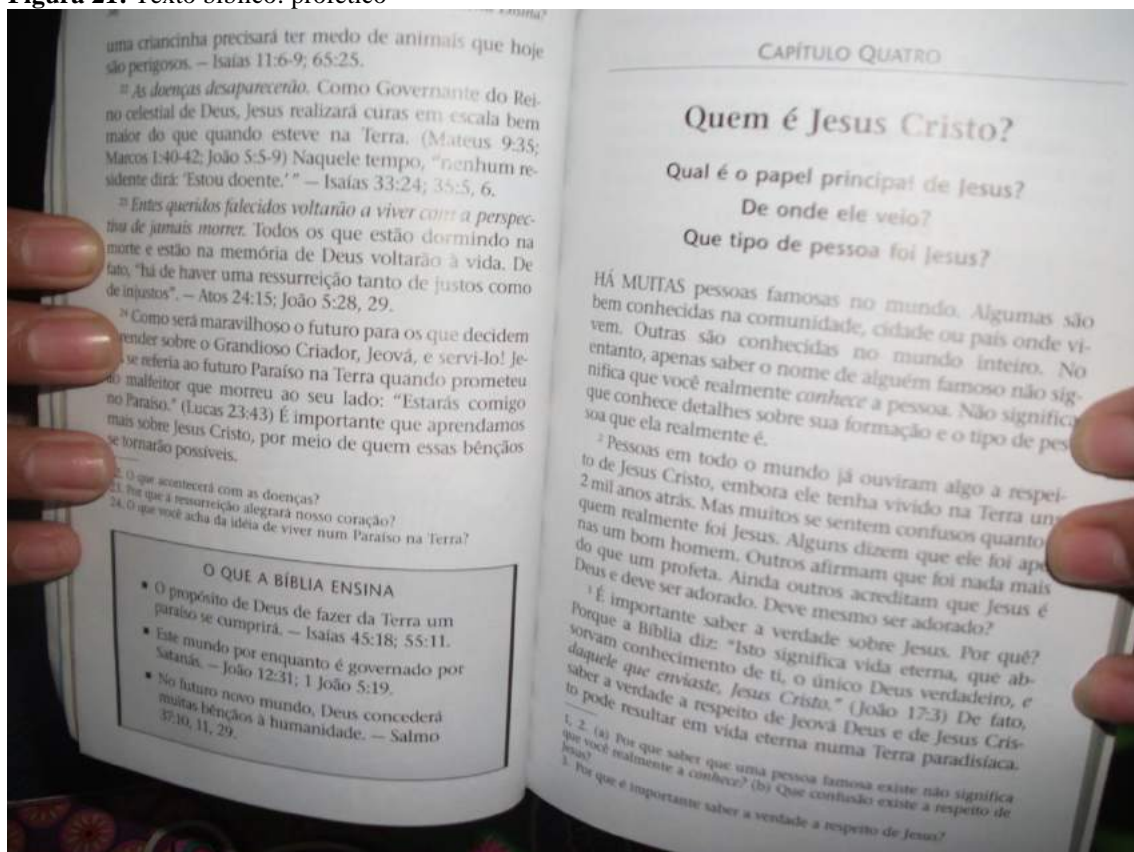
A rua em que mora com a família é calçada, e a sua casa tem uma grade de proteção na frente da porta e fica próxima da casa de ESS. São quatro pessoas que residem na casa: a mãe, dona de casa, que estudou até a quarta série; o pai, servente e ajudante de pedreiro, que sabe escrever apenas o nome; a irmã, de três anos, que está no primeiro período escolar; e MSG.

Esta tem ainda um irmão de vinte e três anos, casado, que mora em outra casa no mesmo bairro, mas em uma rua distante.

Ela ajuda a mãe com as atividades domésticas, e no tempo livre assiste com a irmã às telenovelas **Carrosel** e **Chiquititas**, e à novela Babilônia, além do seriado **Chaves**, pois os considera divertidos. Ninguém da família faz trabalho comunitário, e nem desenvolve com regularidade qualquer prática religiosa, apesar de se considerarem católicos.

Ela relatou que houve um período em que participou de estudo bíblico junto com integrantes da igreja Testemunha de Jeová, e que estes deixaram com ela o livro intitulado **O que a Bíblia realmente ensina**, após ela ter saído do grupo. E que continuou lendo este texto, mas não o livro todo. Abaixo está a figura 21, que apresenta o início do capítulo quatro, que MSG diz ter lido.

Figura 21: Texto bíblico: profético



Fonte: Foto da autora

MSG disse que lê jornal às vezes, já que nem sempre tem acesso a exemplares, pois o jornal antes era deixado na porta de sua casa por uma senhora, que não o deixa mais. E que não lê revistas em casa, pois não tem mais gibis. Só lê, portanto, revistas de propaganda da AVON e da Natura que a cunhada lhe empresta quando vai à casa do irmão.

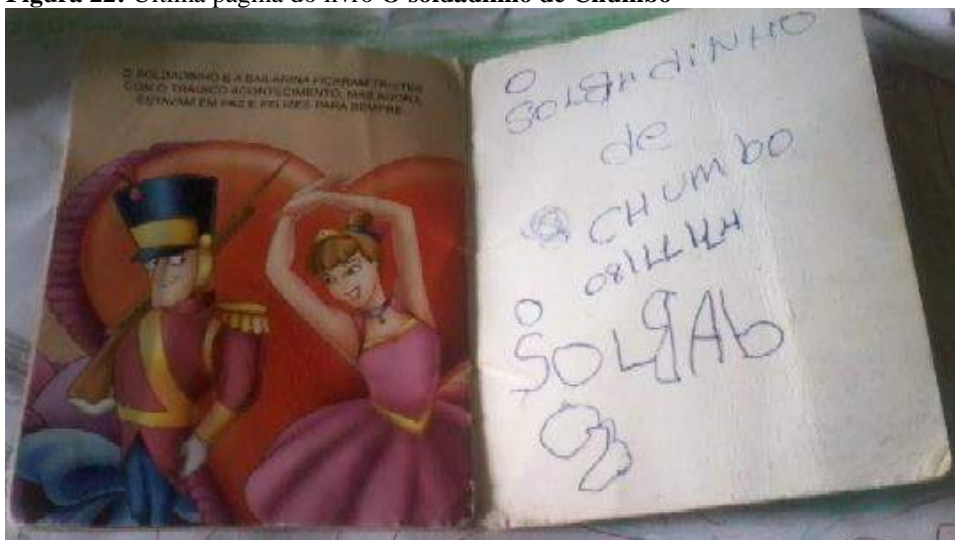
Ela confessou que só lê e escreve quando é solicitada pela escola: “Bom, eu mesmo, é difícil eu pegar alguma coisa pra ler, é só quando tem assim alguma precisão”. Em casa quando precisa ela olha os rótulos dos alimentos, e a mãe diz que ela lê de vez em quando a receita de uma comida que ela quer preparar.

MSG não acessa a internet porque não sabe utilizá-la, embora more próximo ao Centro Digital do bairro e diga que tem muita vontade aprender a usá-la. Mesmo assim, quando precisa fazer uma pesquisa para a escola, ela vai a uma *lan house* e pede para um funcionário fazer o trabalho.

MSG relatou que só produz textos para a escola, embora goste de ler. Ajuda a irmã em seus deveres de escola. Contou que em sua casa há três livros de histórias infantis: **A ilha do tesouro**, **O Soldadinho de Chumbo** e **Ali Babá e os 40 Ladrões**, que ela disse já ter lido para esta irmã.

Na figura 22, abaixo, está a imagem da última página do livro **O soldadinho de Chuva** e, ao lado, o título do livro escrito pela irmã de MSG.

Figura 22: Última página do livro **O soldadinho de Chuvo**



Fonte: Foto da autora

Na escola, disse que gosta mais de Geografia, Língua Portuguesa e Ciências, e que tem mais dificuldades nas contas de dividir de Matemática e em Sociologia: “É porque os assuntos, têm uns que é complicado de responder como divisão e outros que dá agora na oitava série”. Segundo ela, Sociologia trata dos fatos sociais e a sua dificuldade reside em realizar os resumos dos textos que a professora solicita. “É porque é só coisas sociais, só sobre fatos sociais, é um pouco difícil, pra resumir também os textos que a professora passa”.

Ela contou que gostava das aulas de LP, e que nelas fazia atividades de interpretação textual, que é quando “a professora pede pra pessoa entender o que tá lendo e depois organizar mais o que tem de interpretar, pra ajudar no entendimento tem que interpretar o texto”. Ou seja, a professora sempre pedia para que os alunos lessem um texto e depois respondessem a questões sobre ele. Geralmente os textos estudados eram xerografados ou do livro didático. MSG disse que sempre fazia as leituras silenciosamente e depois respondia às perguntas no caderno.

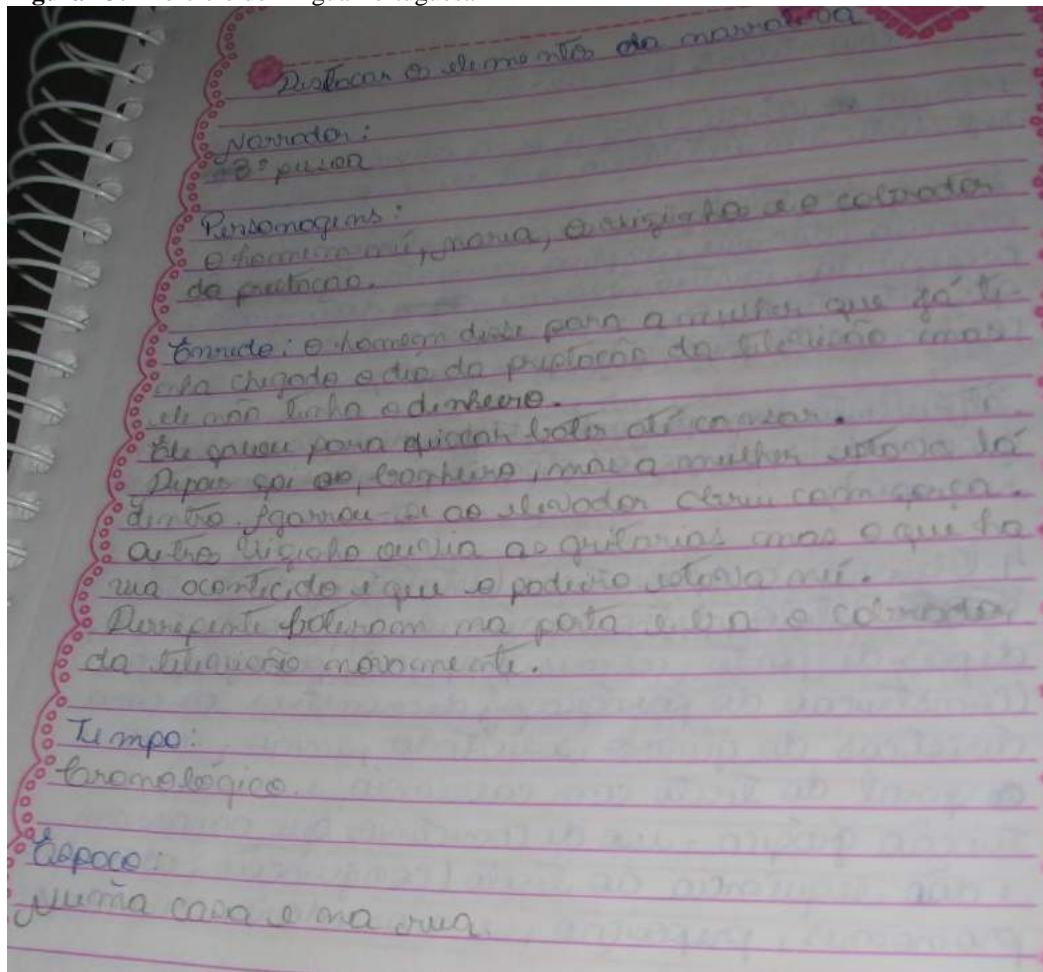
Quando a professora passava atividade com texto para duplas ou grupos de alunos, havia discussão sobre ele. Quando a tarefa era individual, cada um respondia às questões e só depois a professora promovia um debate. Ela ressaltou que essa atividade era realizada com frequência. E disse gostar da disciplina por causa da professora, dos assuntos e das atividades que ela passava.

Os assuntos de LP que MSG disse ter gostado mais foram os gêneros textuais conto e crônica. Principalmente das crônicas, porque apresentam histórias relacionadas ao dia a dia das pessoas. E a tarefa que ela mais gostou de fazer foi ler duas vezes a crônica O homem nu, de Fernando Sabino, e destacar os elementos da narrativa durante uma atividade realizada em dupla. Ao ser indagada sobre esta crônica, MSG respondeu:

Fala parece que é de um homem, parece que o título era um homem nu, que falava que ele andava nu pelas parte ... porque ele morava num apartamento. Ele andava por tudo quanto é lugar no apartamento. E aí uma vez disse que a vizinha achou, encontrou ele nu e ficou gritano. (MSG, 2014)

A figura 23, abaixo, apresenta a atividade supracitada.

Figura 23: Exercício de Língua Portuguesa



Fonte: Foto da autora

Destacar os elementos da narrativa

Narrador:

3ª pessoa

Personagens:

O homem, Maria, os vizinhos e o cobrador da prestação.

Enredo:

O homem disse para a mulher que já tinha chegado o dia da prestação da televisão, mas ele não tinha dinheiro.

Ele falou para deixar bater até cansar.

Depois foi ao banheiro, mais a mulher estava lá dentro. Agarrou-se ao elevador abriu com força.

Outros vizinho ouvia as gritarias mas o que havia acontecido é que o padeiro estava nú.

Derrepente bateram na porta e era o cobrador da televisão novamente.

Tempo:

Cronológico

Espaço:

Numa casa e na rua.

MSG ressaltou a importância dos alunos estarem estudando crônicas em classe por ser este o gênero textual escolhido para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Nesta, cada aluno teria que escrever uma crônica, e ela disse ter escolhido escrever sobre um caso que aconteceu com o periquito que ela criava e foi roubado, tendo então o seu irmão ido atrás do ladrão e batido nele, embora não tenha adiantado nada, pois não conseguiram recuperar a ave. Ela

acrescentou que gostava dos momentos da Mala Literária: “gosto de fazer a leitura dos livros”, principalmente dos que fazem parte da coleção ***Bullying na escola***.

MSG disse que escrevia bastante na escola e em casa ao fazer os deveres, e que estes em sua maioria eram de Geografia e Língua Portuguesa. Acrescentou que a professora de LP solicitava que as pesquisas que passava para os alunos fossem levadas manuscritas para a escola. E que ela escreveu contos na primeira unidade da disciplina, e crônicas na segunda unidade, sendo que esses textos foram escritos individualmente, em sua maioria, e feita leitura silenciosa em seguida. Ela disse também não ter dificuldade para entender e realizar as atividades da disciplina, e que gostou dos dois gêneros textuais estudados.

MSG já frequentou a biblioteca da escola, mas nunca pegou livro emprestado e também nunca viu nenhum colega pegando. Disse que sempre lê na biblioteca mesmo, e contou que o livro que ela já leu lá foi um da coleção ***Bullying na escola***, que fala sobre piolhos.

Quando questionada diretamente se ela se sentia incentivada a ler e a escrever fora da escola, respondeu vagamente: “Acredito que sim, me sinto, porque a leitura é importante também na nossa vida”. E ao ser indagada se ela considerava que as aulas de Língua Portuguesa ajudam a desenvolver atividades no ambiente familiar, acrescentou: “Ajuda pra mim ensinar também aos outros, e pra aprender também as coisas”. Com relação ao que ela considerava serem as atividades de leitura e compreensão de texto, disse: “Eu acho que é quando pede pra pessoa entender o que tá lendo e depois organizar mais o que tem de interpretar, pra ajudar no entendimento tem que interpretar o texto”.

5.3.3 ZSS

ZSS reside com a mãe, o pai, um irmão e uma irmã em uma casa próxima de uma quadra de esportes, de um módulo policial desativado e da primeira casa que deu origem ao bairro (a fazenda de Dona Pombinha), mas um pouco distante da casa de ESS e MSG. A casa é branca, com algumas plantas e sem área na frente, apenas uma grade protegendo a porta.

A família mora no bairro há mais de 30 anos. Quando a mãe de ZSS chegou a Itaberaba, tinha apenas uma prima que morava na zona rural do município. Hoje as filhas desta prima, um tio de ZSS e outra prima também moram na cidade. A mãe é dona de casa e não trabalha, e o pai trabalha como autônomo vendendo pipoca na praça principal da cidade, e pipoca e algodão doce quando há festas nas escolas. Ambos sabem apenas escrever o nome, já que não frequentaram a escola. A mãe de ZSS se justifica lembrando que em sua época os pais não se

preocupavam em colocar os filhos na escola, pois estes tinham que começar a trabalhar desde crianças e casar muito jovens.

ZSS possui sete irmãos, sendo que os dois mais velhos são do primeiro casamento da sua mãe, concluíram o ensino médio e moram em São Paulo. Ela também tem uma irmã de vinte três anos, casada, que reside em Itaberaba, mas em um bairro distante, e que trabalha vendendo roupas e tecidos. Em sua casa moram a irmã de dezessete anos, que está cursando o segundo ano do ensino médio, e o irmão mais novo, que está no segundo período do ensino infantil.

A família frequenta a igreja católica do bairro, sendo que a mãe é católica praticante: participa das missas, terços e palestras. As missas são realizadas sempre na primeira segunda-feira de cada mês e o terço sempre nas quintas-feiras. As palestras não têm dia pré-estabelecido para acontecer, mas geralmente são às segundas-feiras do mês em que não há missa. No fim do ano ocorrem os batizados.

ZSS frequenta a igreja de vez em quando, atendendo ao chamado da mãe, e elas acompanham a missa sem fazer nenhuma leitura de texto. Além disso, a mãe participa de um curso oferecido por um centro de apoio, o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), administrado pela prefeitura, onde tem aulas de artesanato, como bordado com fita e com recorte de tecidos, pintura em tecido, crochê, etc. Ela pretende futuramente fazer peças de artesanato para vender e ajudar na renda familiar. Nenhum membro da família desenvolve trabalho comunitário.

Nas horas livres ZSS fica em casa e assiste a programas que passam de tarde na Rede Globo: Vídeo Show, Malhação e a filmes da Sessão da Tarde. Ela diz que estes são os programas de que mais gosta, e que à noite as pessoas da família não assistem a novelas, pois ficam sentadas na porta de casa conversando com os vizinhos. Ela sempre brinca com o irmão mais novo, às vezes joga futsal na quadra do bairro e vai à casa dos primos ou das amigas da mãe.

ZSS disse que lê para a mãe as contas mensais, outros documentos, receitas culinárias e rótulos de produtos. Não lê gibis ou qualquer outro tipo de revista e ajuda o irmão com os deveres de casa. Não trabalha. Sempre estudou em escola pública e nunca repetiu nenhuma série.

Ela não possui computador em casa, e se conecta no espaço virtual utilizando o aparelho celular tanto em casa como na escola. Pela internet, ela acessa principalmente o *Facebook*,

onde de vez em quando posta algumas mensagens, e não utiliza o aplicativo *Whatsapp*. A figura 24, a seguir, apresenta uma mensagem postada por ela no espaço *Feed* do *Facebook*.

Figura 24: Mensagem postada no espaço *Feed* do *Facebook*



Fonte: *Facebook*

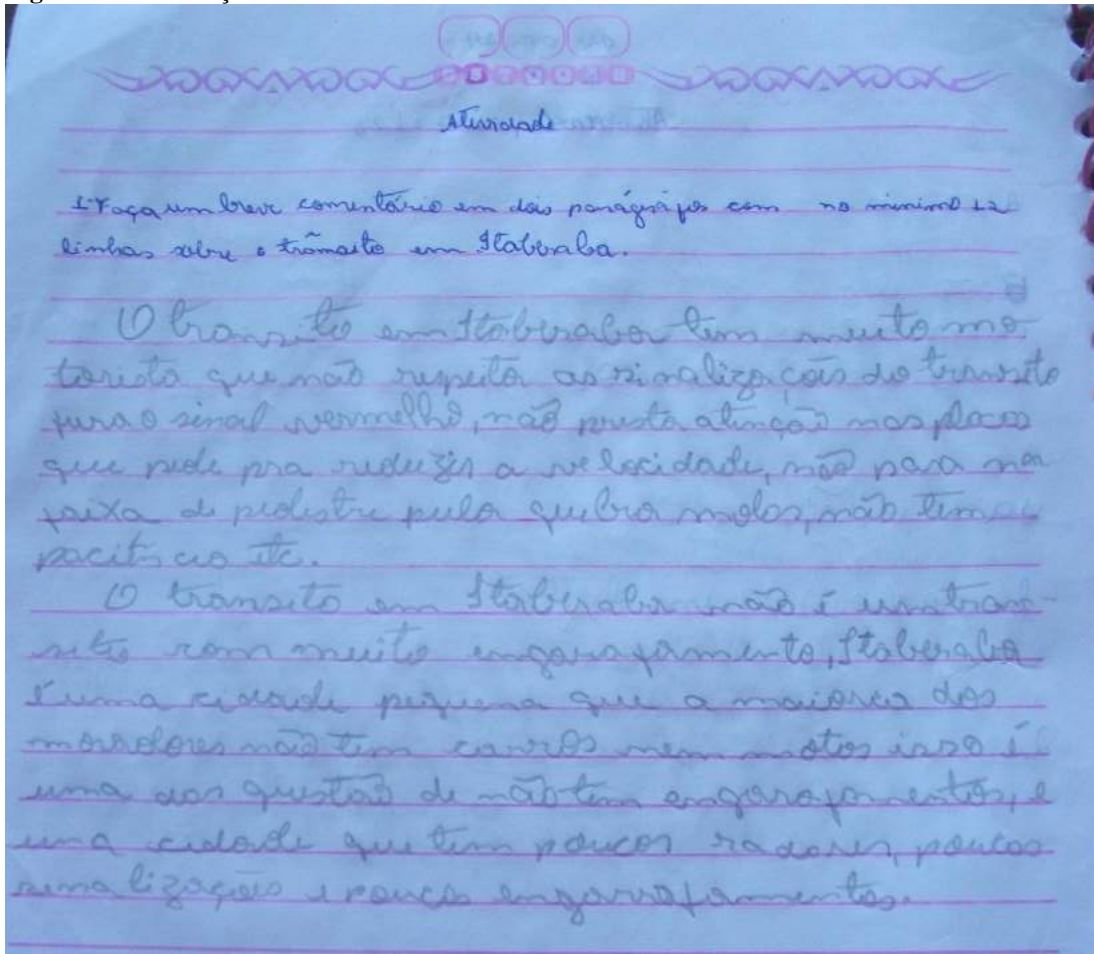
Às vezes ZSS copia no caderno algumas frases da internet que acha bonitas, e às vezes são de letras de música que ela ouve no rádio. Ela não faz outro tipo de leitura em seu tempo livre.

Sobre as aulas de LP que estava tendo, ela relatou que a professora utilizava o quadro para fazer anotações sobre os assuntos estudados, que eram copiados pelos alunos, e também passava atividades de interpretação de textos, além de outras atividades no livro didático.

Nestas aulas a professora solicitava atividades individuais, mas também em dupla de alunos, principalmente quando eram as de produção de textos. ZSS disse gostar mais de “leitura, ela passa história pra ler”, na maioria das vezes no momento do projeto Mala Literária, desenvolvido nas aulas de LP, apesar de em outras ocasiões a professora levar outros tipos de textos para leitura em classe. Embora tenha dito que goste de participar destas atividades, ela admite que “não é muito chegada a ler”, ou seja, só faz as leituras que a escola lhe solicita. Escreve principalmente no espaço escolar e quando faz os deveres de casa.

A figura 25, a seguir, apresenta uma dissertação sobre o trânsito de Itaberaba, solicitado pela professora.

Figura 25: Dissertação sobre o trânsito de Itaberaba



Fonte: Foto da autora

Atividade

1) Faça um breve comentário em dois parágrafos com no mínimo 12 linhas sobre o trânsito de Itaberaba.

O trânsito em Itaberaba tem muito motorista que não respeita as sinalizações do trânsito fura o sinal vermelho, não presta atenção nas placas que pede pra reduzir a velocidade, não para na faixa de pedestre pula quebra molas, não tem paciência etc.

O trânsito em Itaberaba não é um trânsito com muito engarrafamento, Itaberaba é uma cidade pequena que a maioria dos moradores não tem carros nem motos isso é uma das questões de não tem engarrafamentos, é uma cidade que tem poucos radares, poucas sinalizações e poucos engarrafamentos.

ZSS disse que nas aulas de LP tem mais dificuldade em produzir textos, principalmente se for tarefa individual, porque tem poucas ideias e seus textos são curtos. E que essa dificuldade com a escrita ocorre em todas as disciplinas. Quando o texto é feito em dupla de alunos, para ela a dificuldade é menor, porque um fala uma parte, o outro fala outra parte, “e o texto aumenta, tem mais ideias, é melhor”. Apesar deste relato ZSS não considerou ter dificuldade em nenhuma matéria que estava cursando, e declarou que a disciplina de que mais gosta é Educação Física. Já a mãe a considera uma estudante muito aplicada, e, sempre sob a sua supervisão, a filha afirmou que gosta de estudar na escola.

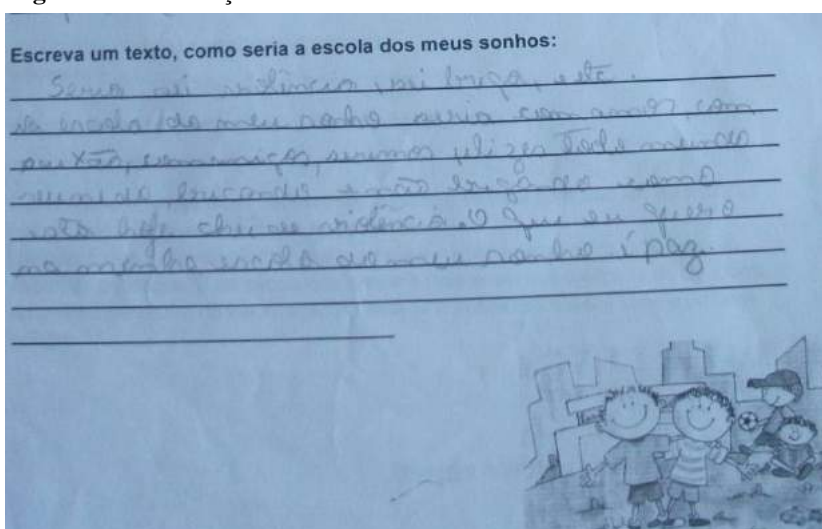
Ao mesmo tempo, a mãe reconheceu que a filha já teve dificuldades em uma matéria: “foi vacilo dela mesmo”, mas não soube dizer qual, ressaltando que a filha conseguiu se recuperar. Quando indagada diretamente se esta dificuldade foi causada por distração, ZSS respondeu enfaticamente que sim.

Ela disse que às vezes frequentava a biblioteca da escola quando estava em horário vago de aula. E que as professoras de Língua Portuguesa e Artes eram as que levavam os alunos à biblioteca para a escolha e leitura dos livros disponíveis no acervo. ZSS, porém, contou que não pegava livro emprestado na biblioteca porque não tinha tempo de lê-lo em casa, já que participava do projeto Mais Educação à tarde e à noite tinha deveres para fazer: “Porque num vou ter tempo pra ler e também porque eu num gosto de trazer não, porque quando eu chego em casa eu num vou ter tempo. Porque de tarde eu participo do projeto”.

O Projeto Mais Educação ocorre no turno oposto, com professores que são chamados de tutores. As aulas são em formato de oficina, e as oficinas ofertadas são: “teatro, futsal, futebol, rádio escolar, patrimônio monitorial: só esses e letramento”. ZSS gosta mais de jogar futebol e das atividades de produção textual realizadas nas aulas de letramento, pelo fato da tutora sempre solicitar que os alunos escrevam em trio, ou, grupos, e assim a escrita fica mais fácil para ela, pois cada um fala um pouco e forma o texto. Embora ZSS tenha relatado que produzia os textos do projeto mais em dupla, os textos que ela disponibilizou foram escritos individualmente.

A figura 26, a seguir, apresenta uma dissertação sobre “a escola dos meus sonhos”, escrita na aula de letramento do Projeto Mais Educação:

Figura 26: Dissertação sobre a escola dos meus sonhos



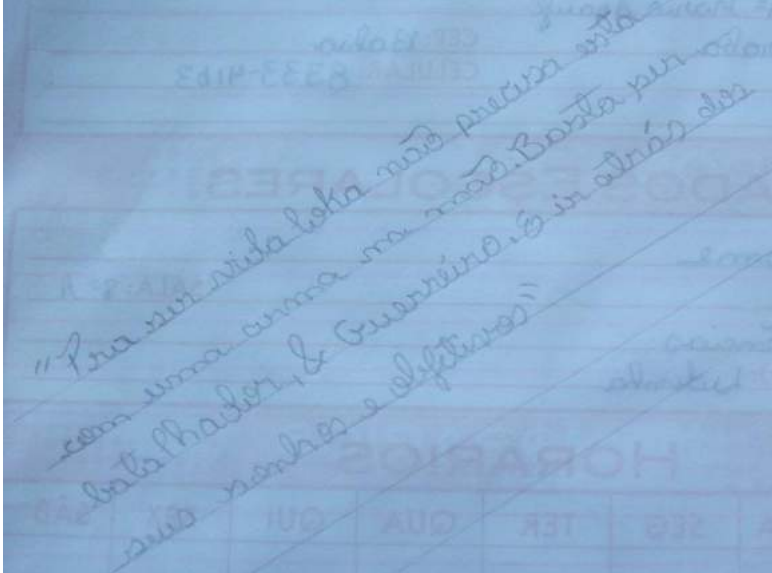
Escreva um texto, sobre como seria a escola dos seus sonhos:

Seria sei violência, sei briga, e etc.

Na escola do seu sonho seria com amor, com paixão, com amigos, seremos felizes todo mundo reunido brincando, e não brigando como esta hoje chei de violência. O que eu quero na minha escola do meu sonho é paz.

Embora ZSS tenha dito não escrever textos além dos solicitados pela escola, ela copia alguns que lê e gosta. Encontramos mais de vinte frases e algumas músicas copiadas em seu caderno. Nas figuras 27 e 28, a seguir, estão, respectivamente, uma mensagem (ou dizer) de autoria desconhecida que leu e copiou, e a letra da música **Mal de amor**, de Rodriguinho e Silvano Salles, que ela escutou e transcreveu no caderno.

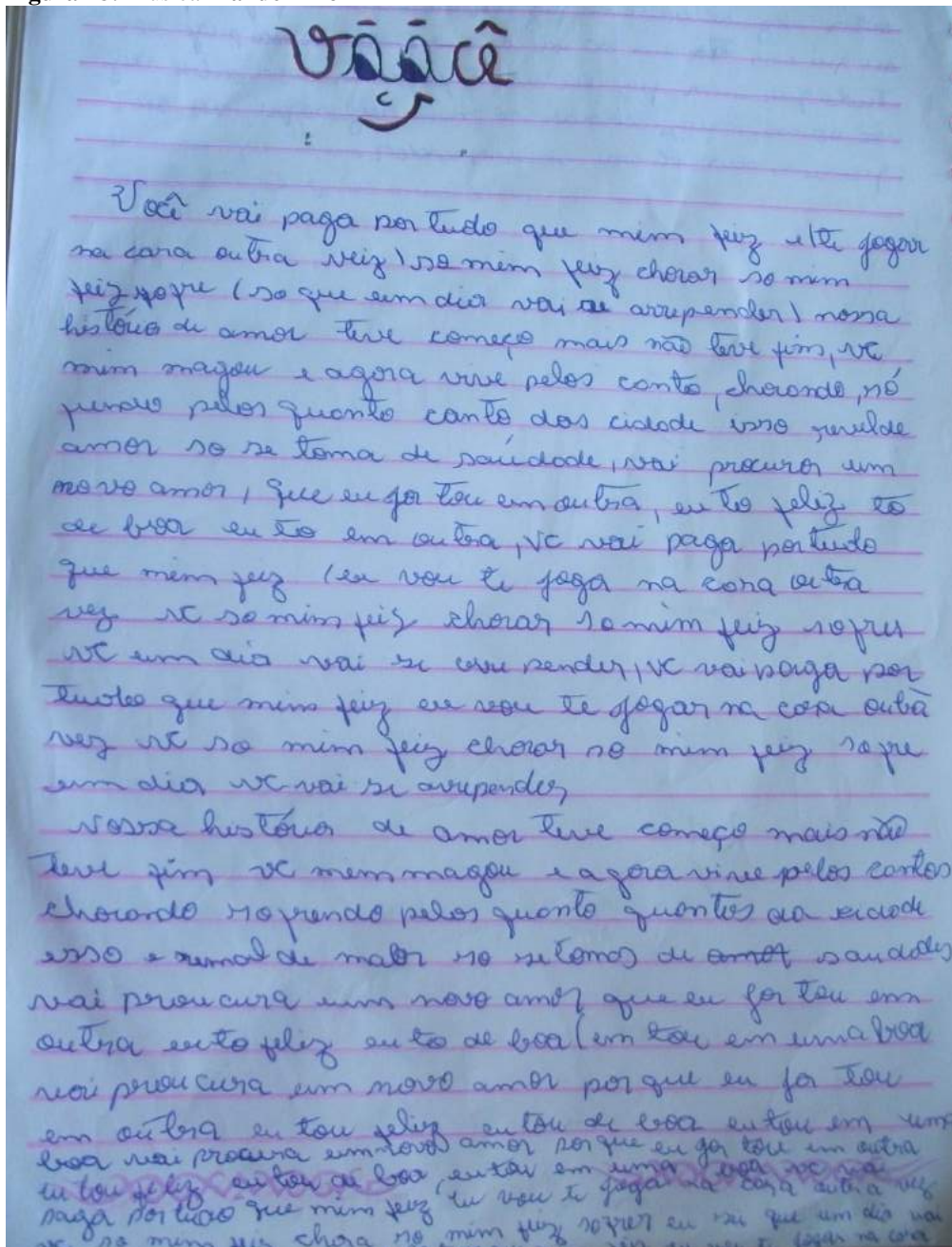
Figura 27: Mensagem copiada no caderno de ZSS



Para ser loka vida não precisa esta com uma arma na mão. Basta ser batalhador, & Guerreiro. E ir atrás dos seus objetivos.

Fonte: Foto da autora

Figura 28: Música Mal de Amor



Fonte: Foto da autora

Você

Você vai pagar por tudo que mim fez e /te jogar na cara outra vez/ só mim fez chorar so mim fez sofrer/ so que um dia vai se arrepender/ nossa história de amor teve começo mais não teve fim, vc mim magou e agora vive pelos cantos, chorando, sofrendo pelos cantos da cidade isso revela amor so se toma de saudade, vai procurar um novo amor, que eu já tou em outra, eu to feliz eu to de boa eu to em outra, vc vai pagar por tudo que mim fez / eu vou te jogar na cara outra vez vc so mim fez chorar so mim fez sofrer vc um dia vai se arrepender, vai pagar por tudo que mim fez eu vou te jogar na cara outra vez vc so mim fez chorar so mim fez sofrer um dia vc vai se arrepender

Nossa história de amor teve começo mais não teve fim vc mim magou e agora vive pelos cantos chorando sofrendo pelos cantos chorando sofrendo pelos quanto quantos da cidade isso e sinal de amor so se toma de saudades vai procura um novo amor que eu já tou em outra eu to feliz eu to de boa / eu já tou em uma boa vai procura um novo amor porque eu já to em outra eu to feliz eu tou de boa eu tou de boa eu tou em uma boa vai procura um novo amor porque eu tou em outra eu tou feliz eu tou de boa, eu tou em uma boa vc vai pagar por tudo que mim fez eu vou te jogar na cara outra vez vc so mim fez chorar so mim fez sofreu sei que um dia vai se arrepender vc vai pagar por tudo que mim fez eu vou te jogar na cara

5.3.4 ESS

Ele reside com os pais em uma rua calçada próxima à escola, já que sua irmã está casada e mora em outra casa no mesmo bairro. A família sempre morou na mesma casa, que tem quintal, varanda e garagem, onde ficam guardados um carro e uma moto. ESS tem alguns parentes que moram no bairro, como a avó e tios, e outros que moram em São Paulo.

Sua mãe tem quarenta e sete anos e trabalha em uma fábrica de calçados no setor de montagem. O seu pai tem quarenta e nove anos e trabalha como autônomo, de empreitada, descarregando caminhão com outros trabalhadores. Ambos estudaram até a quarta série, e a sua irmã concluiu o ensino médio. ESS tem como tarefa ajudar a arrumar a casa e a varrer o quintal. Ele não repetiu nenhuma série escolar e nunca precisou interromper os estudos, nem exercer trabalho remunerado.

No seu tempo livre, ESS diz não assistir muito à televisão. Somente para passar o tempo, assiste ao desenho de Ben 10 do programa Bom Dia & Companhia. Ele também gosta de filmes de ação, e lembra que assistiu aos filmes **Invasão à Casa Branca**, **Velozes e Furiosos** e **Seis Balas**, além de outros de que ele não lembrava mais o nome. Às vezes sai para brincar na rua, jogar bola com os vizinhos, conversar com os amigos na porta de casa e soltar pipa. Abaixo, na figura 29, temos o cartaz de um filme que ESS assistiu e postou no espaço *Feed* do *Facebook*.

Figura 29: Cartaz postado por ESS



Fonte: Facebook

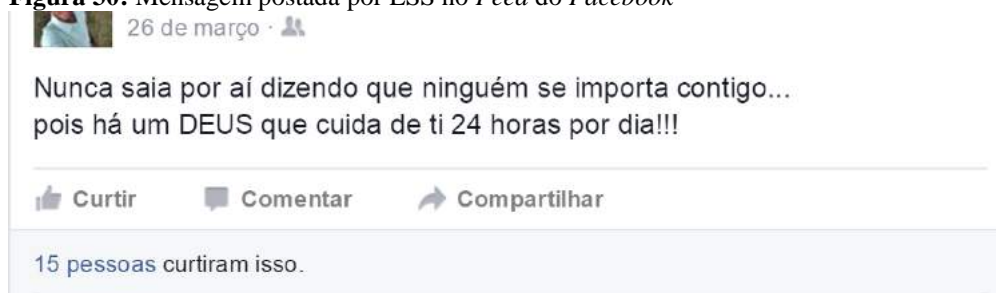
ESS diz que frequentou a igreja Assembleia de Deus por pouco tempo quando era pequeno, e que há mais de dois anos não a frequenta mais. Nesta época participou de um grupo de jovens

que cantava músicas evangélicas. Segundo ele, foram a avó e tias que incentivaram a sua curta prática religiosa, pois elas são frequentadoras assíduas da igreja, onde fazem a leitura da Bíblia. Poucas vezes estas leituras são feitas em casa, e sempre sem a sua participação. Na casa de ESS há um exemplar da Bíblia, que funciona como um objeto de decoração.

Em casa ele diz que costuma ler contas e faturas de cartão de crédito, e, eventualmente, revistas: “quando chega as contas das fatura, assim, tem vez que eu abro, aí eu fico veno, ou então quando tem revista, assim, eu fico leno”. Acessa o *Facebook* usando o aparelho celular, principalmente para ler as postagens dos outros e postar fotos. Geralmente não posta muitas mensagens, e usa mais o bate-papo para interagir com os amigos. Ele diz sempre usar o aplicativo *Whatsapp* quando tem tempo, e que fica “mexeno” no celular, geralmente depois que termina os serviços domésticos.

Apesar de ESS não frequentar mais nenhuma igreja, os textos que posta no espaço *Feed* de notícias do *Facebook* são de natureza religiosa, como mostra a figura 30, abaixo.

Figura 30: Mensagem postada por ESS no *Feed* do *Facebook*



Fonte: Facebook

Quando quer acessar a internet através do computador, ESS vai ao um centro digital, o ID (Identidade Digital), que funciona próximo de sua casa, para os moradores do bairro terem acesso à internet. Para tanto, estes precisam apenas fazer um cadastro, pois o serviço é totalmente gratuito. Na escola também há um laboratório de informática, mas sem acesso à rede social. Por isso, ele prefere frequentar o centro digital do seu bairro, ou, acessar o *Facebook* através do celular.

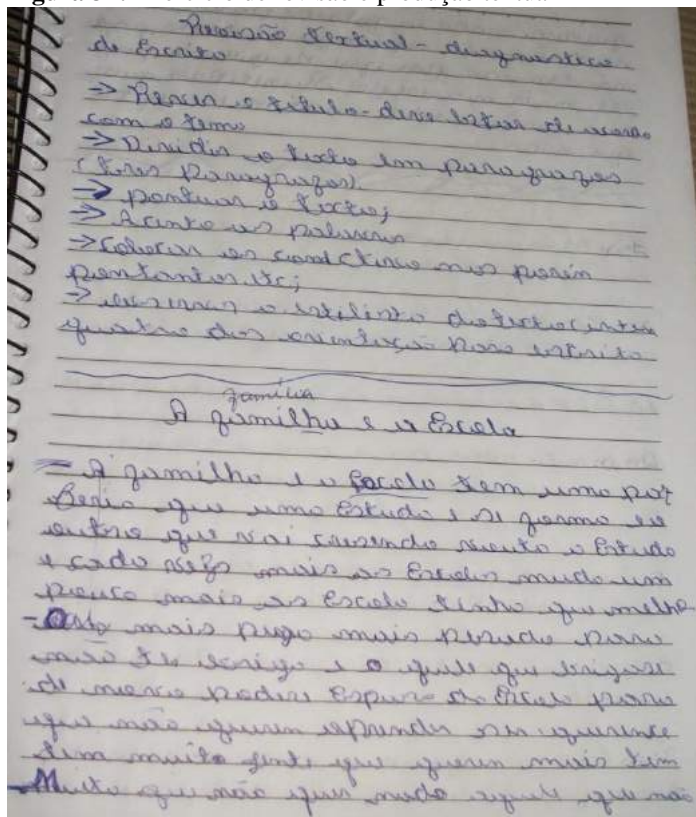
ESS disse que fez muitas leituras na escola, e que as matérias que mais exigiram leitura e produção de textos foram Língua Portuguesa e Geografia, sendo que em LP os alunos fizeram “um bucado” de leitura e escrita. As atividades de LP, realizadas em classe, “são mais assim ler aqueles textos que tem no livro”. Geralmente eram feitas individualmente, mas havia algumas realizadas em grupo.

Às vezes a professora solicitava que alguns alunos fizessem leitura em voz alta, mas ESS não fazia porque não gostava. Um dos trabalhos realizados em grupo de que ele se recordou foi a produção de textos em grupo para uma apresentação cênica. Os alunos leram um texto entregue pela professora, o resumiram, e depois montaram a sua apresentação. Ele disse que apresentou o texto junto com uma colega: “era sobre assim uma cidade no Texas, que tinha um pistoleiro. Aí nós apresentou lá, nós fez umas coisa lá e apresentou, e o meu grupo foi o melhor que teve . Aí nós estudou lá, depois resumiu e apresentou pra sala toda”.

ESS inicialmente disse não ter participado de nenhum projeto pedagógico na escola, mas posteriormente, quando indagado diretamente sobre a Amostra Literária, lembrou que participou deste projeto, que é desenvolvido pela escola juntamente com a professora de LP. Este é dividido por turma: cada uma fica responsável por um gênero de textos a serem apresentados em classe. A turma do nono ano ficou responsável por apresentar crônicas. Ele também contou depois que de vez em quando participava de algum projeto na escola.

Segundo ESS, a professora de LP utilizava o quadro para escrever os conteúdos das aulas, também fazia atividades do livro, e às vezes levava outros tipos de atividade para a classe. Abaixo, na figura 31, encontra-se um exercício de revisão textual retirado do caderno de ESS.

Figura 31: Exercício de revisão e produção textual



Revisão textual _ diagnóstico de escrita.

- Rever o título_ deve estar de acordo com o termo.
- Dividir o texto em parágrafos (três parágrafos).
- Pontuar o texto;
- Acento de palavras
- Colocar os conectivos nis porém portantos etc;
- Observar a estilista do texto (inter quatro das aventação para escrita

A família e a Escola

A família e a escola tem uma parceria que uma Estuda e se forma e a outra que vai crescendo volta o Estudo e cada vez mais as Escola tinha que melhorar mais pega mais pesado para não ter briga e aquele que brigasse de novo podese Espuso da Escola para que não querem aprender ser querece tem muita gente que querem mais tem muito que não quer nada aquele que não (...).

Fonte: Foto da autora

Podemos observar, de acordo com ESS, que a primeira parte do exercício são as orientações copiadas do quadro e acompanhadas de explicação oral, e a segunda parte da atividade é um texto produzido por ele.

Ele também fez atividades de leitura e redação com base em textos do livro didático. Vide o exemplo de trecho de exercício sobre a crônica **O homem nu**, de Fernando Sabino, na figura 32, abaixo:

Figura 32: Trecho de exercício sobre a crônica **O homem nu**

seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Ina subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

(4ª parte)

– Mania! Abre esta porta! – gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouvia que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

– Bom dia, minha senhora – disse ele, confuso. – Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

– Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

– Tem um homem pelado aqui na porta!

(5ª parte)

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

– É um tarado!

– Olha, que horror!

– Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabeleceda a calma lá fora, bateram na porta.

– Deve ser a polícia – disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Fernando Sabino, O homem nu. Rio de Janeiro: Record, 2010.

1. Sente-se com um colega. Releiam o trecho que o professor atribuir a sua dupla.
2. Verifiquem se a cena será interna ou externa e qual é o cenário. Façam as descrições necessárias.
3. Verifiquem quais são as personagens que aparecem nesse trecho. No texto, apenas a esposa do homem nu tem nome (Maria). Vocês podem criar nomes para as demais personagens.
4. Escrevam os diálogos. Anotem o nome da personagem antes de cada fala e criem rubricas dando explicações sobre caracterização das personagens e modo de atuar.
5. Façam todas as modificações necessárias no texto para torná-lo a base de uma encenação, porém sem alterar a ideia central do texto.

Avaliação e reescrita

1. Após finalizar o roteiro, façam uma avaliação, considerando:
 - Há todas as orientações necessárias para que a ação seja encenada?
 - Há explicações sobre o cenário e o momento em que se passam as ações?
 - As falas são antecedidas pelo nome das personagens?
 - A linguagem nas falas é adequada às personagens?
 - No restante do roteiro foi empregada a norma-padrão?

227

Fonte: Livro de Língua Portuguesa 9º ano: Jornadas

ESS lembra que em uma das aulas a professora levou livros de crônicas sobre diversos temas para eles lerem, todas relacionadas ao cotidiano das pessoas, pois era o gênero textual estudado na unidade. Depois cada aluno teve que escrever uma crônica a partir de um fato do seu cotidiano.

Ele disse que a professora sempre levava dicionários para a aula, pois se os alunos tivessem dúvida com relação à grafia e uso de uma palavra, era só consultá-los. Durante a semana uma aula era da Mala Literária, momento da leitura por prazer em que vários livros eram retirados de uma mala e disponibilizados aos alunos. Estes selecionavam livremente o livro do seu

interesse e o liam, sem haver nenhum tipo de cobrança sobre a leitura realizada. Quando a história era grande e não dava tempo de terminá-la em uma aula, na visita seguinte da mala o aluno continuava a leitura interrompida.

ESS diz não ter participado do *blog* que foi criado pela professora de LP. Acrescenta que de vez em quando vai à biblioteca, mas lê lá no espaço da escola mesmo, sem nunca ter levado um livro da biblioteca para casa. Os textos que ele geralmente lê são histórias em quadrinhos, principalmente os da coleção ***Bullying na Escola***.

Quando indagado sobre as histórias que lembrava já ter lido, ele contou que:

[...] só as histórias de um índio que tava salvano uns portugueses, aí tava salvano os portugueses da aldeia dele que aqueles índios queria matar aqueles portugueses, que eles queria entrar em guerra. Aí o índio, ele se apaixonou pela portuguesa, aí o pai dela morreu. Aí eles viveram felizes. (ESS, 2014).

Os deveres de casa na maioria das vezes ele deixa para fazer na sala de aula, porque às vezes olha e copia as respostas de um colega. Ele afirma que não tem dificuldade em nenhuma matéria, mas diz não gostar de Geografia por ser muito difícil, e que a matéria de que mais gosta é Educação Física. Acha que em Língua Portuguesa há assuntos fáceis e difíceis.

ESS “gosta mais ou menos” dos projetos pedagógicos de que esporadicamente participa. Também pelo fato de se considerar tímido, não gosta de fazer leitura em voz alta em classe porque tem vergonha. Quando indagado diretamente sobre qual o “assunto” de que mais gostou em LP, disse: “eu estudei, mas eu esqueci todos”. E sobre qual assunto ele achou mais legal ou mais fácil realizar, respondeu que foi o texto que teve que ser apresentado à classe pelo seu grupo, já citado anteriormente, sobre o pistoleiro texano.

Ao ser confrontado com a pergunta direta sobre para que serve aprender LP, ele respondeu: “que assim pra pessoa ficar mais ciente, saber mais a ler, que tem umas pessoa que não sabe nem ler direito, que não sabe escrever direito, fazer aqueles texto”. E se gosta de “atividade de escrita”, respondeu que sim, referindo-se só aos deveres de casa e às atividades escolares. Ele não escreve outros textos em outros contextos e com outras finalidades.

5.3.5 EMS

Tem 15 anos, reside com a mãe, uma irmã e um irmão. A mãe, trinta e cinco anos, concluiu o ensino médio e é empregada doméstica; a irmã, dezoito anos, também já concluiu o ensino médio e trabalha como telefonista; e o irmão, doze anos, é estudante do sexto ano da mesma escola que EMS.

A família, incluindo uma tia de EMS, frequenta a igreja Testemunha de Jeová (TJ), e muitas de suas ações se relacionam às atividades religiosas que desenvolvem. EMS relatou que em seu tempo livre gosta de ler textos bíblicos em casa e assistir a filmes, como: **Torne-se amigo de Jeová; NOAH; Warning examples for our day; The Wonders on Creation revivalgod's glory; The Bible; Jehovah's witnesses; Young people ask : What Will I do with my life?; Faithful under trials; Ande pela fé, não pela vista; Faith in action; David; Prodígio; e Estas palavras tem de estar em seu coração.** Ele acrescentou que assiste a poucos programas na TV, como o telejornal, além de frequentar uma academia de ginástica. A figura 33, abaixo, apresenta algumas capas dos filmes mencionados por EMS.

Figura 33: Capas de filmes assistidos por EMS



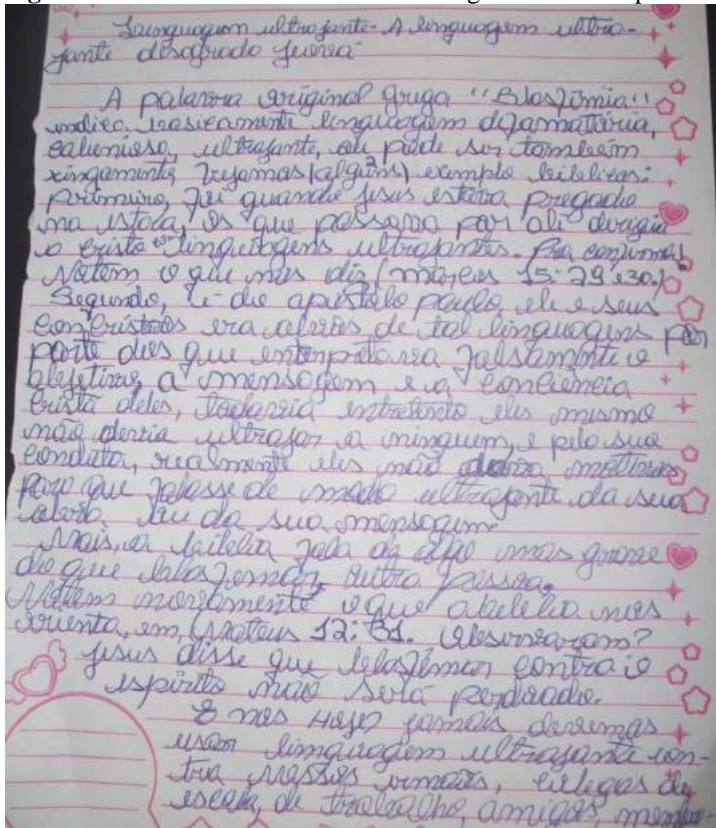
Fonte: Foto da autora

EMS disse que é batizado na igreja TJ e que cumpre as obrigações designadas pela igreja desde os onze anos de idade, quando começou a visitar famílias nos domingos de manhã para pregar. Já os “discursos públicos” são feitos para os frequentadores da igreja, e EMS já pode exercer essa atividade nos templos devido à posição que ele ocupa na hierarquia da igreja Testemunha de Jeová. Estas suas pregações aos fiéis ocorrem tanto no bairro Barro Vermelho como em outros bairros da cidade, na zona rural, e em cidades vizinhas, como Lajedinho. Ele afirmou:

Eu sigo o que a Bíblia realmente diz, né, eu sigo a Bíblia... Tá escrito em Matheus 24: 14, que diz que nós temos que levar as boas obras pros outros, né, divulgar a palavra. Então, vou por conta própria, né, claro que com a ajudas de outros que têm mais capacidade e sabe, e nos ajuda também pra ajudar o próximo. (EMS, 2014).

O texto dissertativo, abaixo, na figura 34, foi escrito por EMS é a versão escrita do discurso público que faz para os demais fieis da TJ.

Figura 34: Texto dissertativo de cunho religioso: discurso público



Fonte: Foto da autora

Linguagem ultrajante_ A linguagem ultrajante desagrada Jeová

A palavra original grega "Blasfêmia" indica basicamente linguagem difamativa caluniosa ultrajante ou pode ser também xingamento vejamos (alguns?) exemplos bíblicos: primeiro foi quando Jesus estava pregando na estalagem os que passava por ali dirigia a Cristo com linguagens ultrajantes. Para confirmar. Notem o que nos diz (Marcos 15: 29 e 30.) Segundo, é do apóstolo Paulo, ele e seus con cristãos era alvos de tal linguagens por parte dos que interpretava falsamente o adjetivo, a mensagem e a consciência cristã deles, todavia entretanto eles mesmo não devia ultrajar a ninguém, e pela sua conduta, realmente eles não dava motivos para que falasse de modo ultrajante da sua obra ou da sua mensagem.

Mais, a bíblia fala de algo mais grave do que blasfemar outra pessoa.

Notem novamente o que a bíblia nos orienta em Mateus 12:31. Observamos? Jesus disse que blasfemar contra o espírito não será perdoado.

E nos hoje jamais devemos usar linguagem ultrajante contra nossos irmãos, colegas de escola, de trabalho, amigos, (...).

Há reuniões duas vezes por semana nos templos da TJ, e nelas EMS também assume o cargo de "microfone volante" nas celebrações, que é aquele que leva o microfone até a pessoa que "arriba" a mão para "comentar" durante os cultos. O seu irmão é publicador, ou seja, ajuda a divulgar a palavra realizando visitas nas casas, enquanto a mãe ajuda na limpeza da igreja.

Ele citou também o estudo em família da revista **A Sentinela**, realizado aos domingos à tarde, em que se responde a um questionário que acompanha o texto lido. O resultado deste estudo é levado posteriormente para a igreja e socializado em um grupo de estudos de que a família participa. Ele acrescentou que já participou de encenações teatrais bíblicas no salão da igreja, em encontros de família, e que a sua tia é uma das organizadoras destes eventos, citando em seguida uma encenação sobre idosos que ocorreu na igreja.

Integrantes graduados da igreja estabelecem um horário para as leituras bíblicas pessoais dos fiéis, como parte da sua formação religiosa. Mas, por enquanto, EMS só lê nos horários em que está desocupado. Além da leitura, os participantes da TJ, como ele, fazem anotações sobre textos, integradas com outras atividades previstas, como, por exemplo, assistir a um

DVD em que se oferece alguma explicação sobre alguma passagem bíblica. A pessoa deve assistir e fazer um comentário posterior na congregação.

A outra função de EMS é a de oferecer estudo bíblico voluntário aos interessados, como publicador. A figura 35, a seguir, apresenta um manual para a família, com a programação das ações da semana e orientações de como ser um bom publicador. Esse manual vem junto com a revista **A Sentinela**.

Figura 35: Manual de estudo semanal



Fonte: Foto da autora

O Publicador, depois que obtêm êxito na sua abordagem, oferece à pessoa a quem se dirige o estudo bíblico, caso esta tenha interesse em fazê-lo. Ele divulga o texto da Bíblia em suas pregações, e deixa com os interessados a revista, **A Sentinela**, é

(...) um tratado bíblico incentivando ela a ler, incentivando também se um dia a gente quiser voltar pra ajudar ela, se por acaso um dia ela quiser esclarecer mais a mente, porque, claro, a gente sabe mais um pouquinho. É capaz dela ler e não entender, e a gente tá sempre ali ajudando (...). (EMS, 2014).

Além de suas obrigações religiosas, EMS acessa a internet principalmente através do celular, já que a família não possui computador em casa. No aparelho celular, utiliza principalmente o aplicativo *Whatsapp*, e olha as postagens do *Facebook* sempre que tem créditos. Ele posta poucas mensagens no espaço *Feed* de Notícias do *Facebook*, a maioria cunho religioso, sendo algumas específicas da igreja Testemunha de Jeová, geralmente vídeos ou imagens acompanhados de textos escritos.

Na figura 36, abaixo, encontra-se uma agenda semanal de estudo pessoal, como matéria da TJ para formação religiosa, composta de logomarca, mensagens, agenda e comentários.

Figura 36: Post de tabela de estudo pessoal compartilhada por EMS no *Facebook*



Jeová.
8 de julho de 2014 · 🌐

muito bom essa tabela....

ESTUDO PESSOAL
Matéria a ser estudada semanalmente:

Uma boa tabela de estudo pessoal é NECESSÁRIA se quisermos deixar de ser bebês espirituais e nos tornar homens e mulheres espirituais.

1	Leitura diária da Bíblia e texto diário	(20 minutos cada dia)
2	Leitura de A Sentinela ou Despertar	(15 minutos, 5 dias por semana para ler revistas novas)
3	Preparação para o Estudo de A Sentinela	(1 hora)
4	Preparação para o Estudo de Livro de congregação	(1 hora)
5	Preparação para Escola do Ministério Teocrático e a Reunião de Serviço	(1 hora)
6	Leitura dos lançamentos, por exemplo, lançamentos do Congresso, Anuários, etc.	(15 min., 3 dias por semana)
7	Estudo Pessoal, NÃO preparação para reuniões	(1 hora)

DIA	TAREFA	TEMPO ESTIMADO
Segunda-feira	1,2,4	1 hora e 35 minutos
Terça-feira	1,6	35 minutos
Quarta-feira	1,2,5	1 hora e 35 minutos
Quinta-feira	1,6	35 minutos
Sexta-feira	1,2,7	1 hora e 35 minutos
Sábado	1,2,3	1 hora e 35 minutos
Domingo	1,2,6	50 minutos

Sim, eu amo a Jeová
3 de agosto de 2013 · 🌐

👍 Curtir Página

Nathália#

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Fonte: *Facebook*

Além dessas atividades, EMS disse que às vezes vai à casa dos amigos e participa da brincadeira de perguntar e responder, além de algumas vezes ir com os amigos tomar banho de rio para aliviar o calor.

Ele disse que repetiu a segunda série: “Eu já repeti na segunda série porque também eu não sabia a ler”, mas que no momento tinha dificuldade somente em inglês, conforme relatou ao ser questionado se tinha dificuldade em alguma matéria: “que eu saiba não, tenho não, que eu saiba não (...) é só querer estudar mesmo, sei lá, se eu correr atrás eu consigo, mas não tenho tanta dificuldade assim não, só mesmo, assim, pode ser um pouco dificultoso que não é a nossa língua mãe, é inglês”.

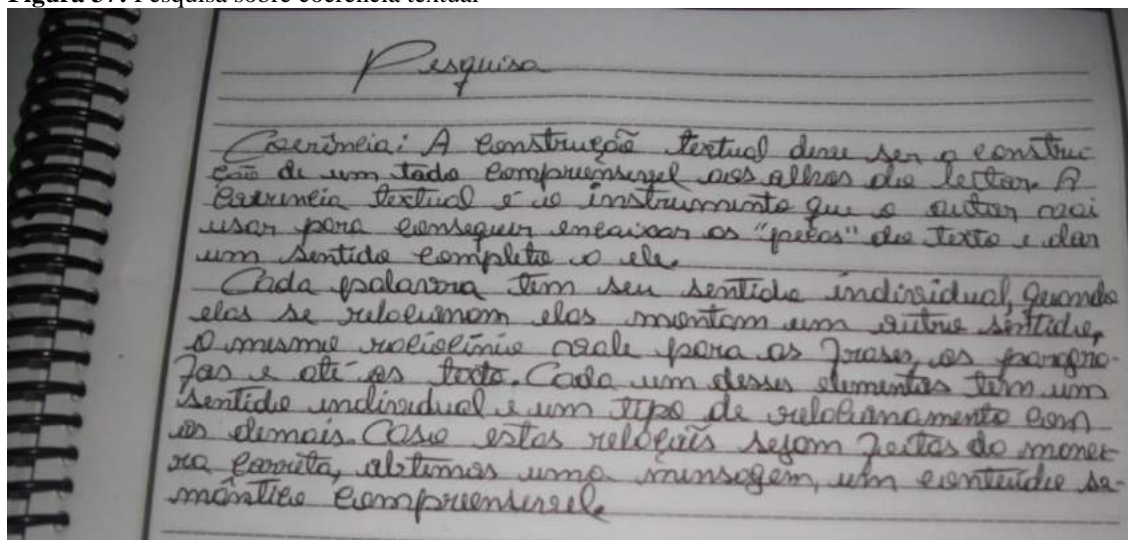
As atividades realizadas nas aulas de LP geralmente eram feitas individualmente, em dupla ou em trio de alunos. Ele disse que preferia fazer atividades de português em dupla, ou, então em trio, pois acreditava que “uma cabeça só pra pensar como fazer é meio difícil, já duas, três ali no grupo, já fica mais fácil, facilita também, né, um ajuda o outro”. Fazia leitura silenciosa, mas às vezes também lia em voz alta na classe, sem se sentir envergonhado diante dos colegas.

EMS gosta das encenações teatrais. Contou que a professora “geralmente traz aquelas peças teatral pra gente fazer na sala de aula e agora ela tá planejando fazer na terceira unidade, ou então, nessa segunda fazer no auditório pra todos os aluno”, e acredita que as atividades desenvolvidas em sua prática religiosa, inclusive, já fez uma encenação sobre os idosos na igreja, contribui para o seu bom desempenho na realização desta atividade no ambiente escolar.

A professora também solicitava pesquisas aos alunos como dever de casa. EMS buscava o tema na internet e depois resumia o que tinha entendido do conteúdo dos textos selecionados, e quando não encontrava tudo que procurava nos *sites* de busca, ou, quando considerava que o texto estava com uma linguagem muito complexa, ele também consultava a enciclopédia que tem em casa.

A figura 37, abaixo, mostra o resultado de uma pesquisa sobre coerência textual realizada por EMS para a disciplina LP.

Figura 37: Pesquisa sobre coerência textual



Fonte: Foto da autora

Pesquisa

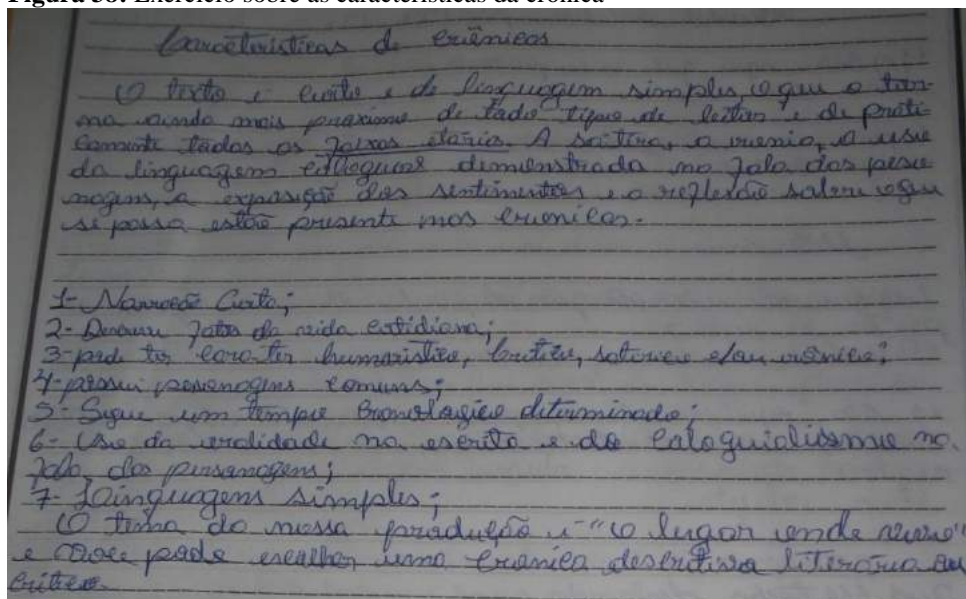
Coerência: A construção textual deve ser a construção de um todo compreensível aos olhos do leitor. A coerência textual é o instrumento que o autor vai usar para conseguir encaixar as "peças" do texto e dar um sentido completo a ele.

Cada palavra tem seu sentido individual quando elas se relacionam elas montam um outro sentido, o mesmo raciocínio vale para as frases, os parágrafos e até os textos. Cada um desses elementos tem um sentido individual e um tipo de relacionamento com os demais. Caso estas relações sejam feitas da maneira correta, obtemos uma mensagem, um conteúdo semântico compreensível.

Segundo EMS, para realizar esta pesquisa, "utilizei a internet, mas eu não pego da internet direto copiano não, eu tento escrever com as minhas próprias palavras, mas só pego mesmo da internet pra poder ter uma base ali pra gente fazer a pesquisa, a atividade".

A professora de LP utilizava o livro didático para dar aula aos alunos, mas algumas vezes levava outros livros para a sala, como os exemplares de um livro de crônicas que distribuiu entre todos os alunos para eles lerem. EMS disse que gostou deste gênero de texto e das atividades realizadas. Na figura 38, abaixo, vê-se o exercício sobre crônica que EMS copiou do quadro.

Figura 38: Exercício sobre as características da crônica



Fonte: Foto da autora

Características de crônicas

O texto é curto e de linguagem simples o que torna ainda mais próximo de todo tipo de leitor e de praticamente todas as faixas etárias. As sátiras, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nas crônicas.

1_ Narração curta;

2_ Descreve fatos da vida cotidiana;

3_ pode ter caráter humorístico, crítico, satírico, e/ou iônico;

4_ possui personagens comuns;

5_ Segue um tempo cronológico determinado;

6_ Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala dos personagens;

7_ Linguagens simples;

O tema da nossa produção é “O lugar onde vivo” e você pode escolher uma crônica descritiva literária ou crítica.

EMS disse que sempre levava o livro didático para a aula, ao contrário da maioria dos colegas, que por preguiça não atendiam aos pedidos dos professores e sempre diziam que tinham esquecido de levar os livros para a aula. E afirmou: “Os aluno num dá atenção aos professores, acabam mesmo assim buscano, pegano da escola”. Por conta deste fato, a professora levava exemplares do livro didático para a aula.

EMS disse que só ia à biblioteca se tivesse alguma pesquisa a ser feita, “e já teve vez pra eu ir lá mesmo pra pegar o livro, assim, e dá uma lida, assim”. Quando ia à biblioteca fazia a leitura que precisava na própria escola, nunca tendo levado livros para casa.

Ele gosta de LP, mas a matéria de que mais gosta é História: “a gente vai saber como foi os tempos antigos, pra saber se tá de acordo com o de hoje, como era antigamente pra saber se tá a mesma coisa, sei lá, eu gosto. Gosta também de Educação Física, não só porque tem jogo de bola na quadra, mas também porque trata do corpo humano.

EMS relatou que não estava tendo dificuldades com os assuntos estudados em LP, e teceu elogios à professora: “a professora (...) graças a Deus ela explica bem, ela esclarece a nossa mente...”. E acrescentou que ela sempre explicava de novo quando um aluno não entendia alguma coisa. E que ele nunca deixou passar alguma dúvida: “eu mesmo, a minha parte, quando eu não entendo eu sempre pergunto, nunca deixo em branco”.

Ao ser questionado sobre para que servia a matéria LP na vida dele, EMS respondeu evasivamente, reconhecendo que não sabia explicar direito o que achava:

Matéria que serve na vida! Por ser uma matéria que é a nossa língua mãe, né? (...) a matéria de Língua Portuguesa vem trazendo mais informações; é, sei lá, escrever da maneira certa, é porque não sei te explicar direito também da matéria de Língua Portuguesa, eu não sei nem te explicar, mas eu sei que ela é interessante pra mim demais. (EMS, 2014).

E quando questionado se ele acreditava que o aprendizado adquirido nesta matéria servia para as suas atividades desenvolvidas fora do espaço escolar, como a atividade religiosa, respondeu:

Geralmente, é quando eu tô fazendo um texto, principalmente (...) discurso, que eu vou fazer a unção das Testemunhas de Jeová, quando eu vou fazer discurso, aí eu uso as palavras certa, (...) também geralmente tem o povo antigo (...) até a gente aprende, né, que fala a vassoura como bassora, aí a gente já fala certo vassoura (...). (EMS, 2014).

5.3.6 Professora

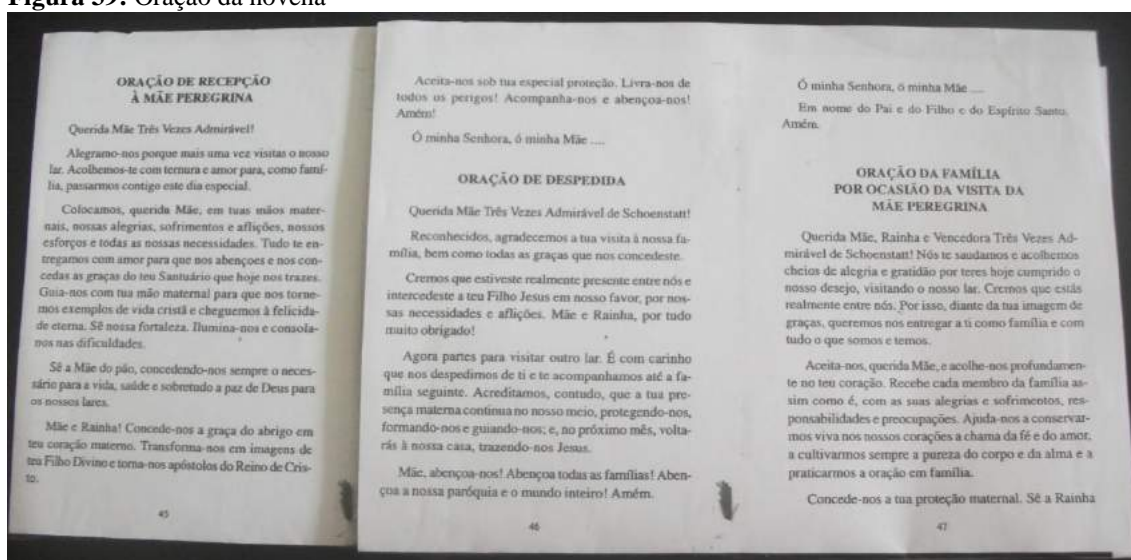
Quadro 5: Apresentação

Professora	JRS
Idade	43 anos
Graduação	1999_ Pedagogia (UNEB) 2009_ Letras Vernáculas (UNEB) 2014 Graduanda do curso de Libras (UFPB _ à distância) em andamento.
Pós-graduação	Política do Planejamento Pedagógico: Currículo Avaliação e gestão (UNEB) Antropologia e Turismo (UEFS) Letras / Libras (UFPB)
Tempo de atuação no ensino de Língua Portuguesa	6 anos
Família	Mãe; Irmã; Sobrinha
Residência	Iaçu (Bairro: Monte)

JRS tem quarenta e três anos, é solteira e não tem filhos. Natural de Alagoinhas, foi morar na cidade de Iaçú ainda na infância, onde a família se estabeleceu devido ao trabalho do seu pai como funcionário ferroviário, já falecido. Atualmente ela reside com sua mãe, dona de casa que estudou até a quarta série, uma irmã pedagoga que trabalha como coordenadora pedagógica em Iaçú, e sua sobrinha, que é estudante do ensino fundamental II.

A sua mãe é católica praticante e o núcleo da família participa de uma novena para a mãe Rainha (Maria), que ocorre com a visita da imagem itinerante da santa à casa da família, onde permanece durante uma semana. Na chegada e na saída da imagem, a família faz uma oração, que é lida em voz alta pelos presentes. A figura 39, abaixo, apresenta as orações que devem ser realizadas em cada momento pela família.

Figura 39: Oração da novena



Fonte: Foto da autora

Em sua formação acadêmica, JRS concluiu o curso do magistério em 1991, e em 1999 o curso de Pedagogia pela UNEB. Posteriormente fez nesta universidade o curso de pós-graduação em Política do Planejamento Pedagógico: didática, currículo e avaliação, e em seguida o curso de Letras Vernáculas, concluído em 2009. Fez também um curso de pós-graduação em Antropologia e Turismo na UEFS, posteriormente fez um curso de pós-graduação em Libras na UFPB, e na época da entrevista estava se graduando no curso de Libras ofertado pela UFPB, na modalidade de graduação a distância.

JRS relatou ter o desejo de fazer um curso sobre Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: “é aquela mesmo voltada pra questão da metodologia, não seria nem metodologia, é mesmo porque geralmente esses cursos são mais teóricos, mais da questão de

uma prática que lhe norteasse assim certo, uma prática que você pudesse tá sempre trazendo, fazendo, desenvolvendo aulas motivadoras”.

JRS iniciou sua experiência profissional em 1992, após ter concluído o curso do mestrado, como professora de uma escola em Salvador, tendo trabalhado lá por um curto período de tempo. No ano seguinte ela retornou para Salvador e trabalhou um ano na Biblioteca Municipal de Iaçú. Nesse período, desenvolveu um trabalho com contos que recebeu o prêmio Paulo Freire em um evento que ocorreu na UNEB. Também realizou trabalhos comunitários na Casa de Palha Viva, que é um centro cultural desta cidade. Ela também é funcionária do Corpo de Bombeiros da Bahia, e atualmente está lotada em Itaberaba, onde desenvolve trabalho educacional com apresentação de fantoches, juntamente com outros membros da corporação.

Começou a trabalhar como professora do município de Itaberaba no final de 2007, inicialmente na área rural da cidade. Em 2009 foi trabalhar no Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana.

Além das obrigações do trabalho, JRS realiza atividades físicas por recomendação médica. Também, segundo ela, estuda muito e sempre faz cursos para se manter atualizada:

Eu faço um bucado de cursos (...) é na área de segurança pública, faço cursos aqui da área da escola, os cursos que tem (...) eu me inscrevo, né, (...) Desenvolvo minhas atividade de leitura não é em termo do MATERIAL, né, que eu vou trabalhar. Faço essas produções, né, o que é eu vou produzir, trabalhar com meus alunos, elaboro minhas atividades, faço meus planejamentos, trabalho também em outro setor, né? (JRS, 2014).

Ressaltou que está sempre estudando o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Base e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

JRS disse que sempre lê em seu tempo livre, ou seja, de noite e aos domingos durante o dia, e que geralmente os livros escolhidos têm relação com as atividades desenvolvidas em sua vida profissional, para se manter atualizada. No período em que foi realizada a pesquisa, ela estava lendo um livro sobre drogas e outro sobre a Inconfidência Mineira. E sempre lê livros sobre primeiros socorros. Algumas leituras que disse fazer estão diretamente ligadas à sua atuação como professora, como o manual para a Olimpíada de Língua Portuguesa e as crônicas que estavam sendo estudadas na unidade de ensino em vigor, já que ela precisa sempre estar lendo para poder selecionar o que trabalhar com os alunos: “Porque eu tô agora voltada pra essa questão das crônicas, então, lendo bastante crônicas. Tinha até uma que eu ia imprimir ontem, que é **Ela**, de Luiz Fernando Veríssimo, que ainda não tive a oportunidade de ler, mas tá aqui

pra fazer a leitura”. Ela lembrou também que lê textos do livro didático e os livros da Mala Literária.

JRS também lê livros de autoajuda do autor Augusto Cury, os livros da escola da sobrinha que ela lê junto com a menina, e às vezes jornais. Citou o livro de Zilda Gaspareto, **Nada acontece por acaso**. JRS disse que gosta de ler “porque quanto mais a gente ler, mais a gente tem coisas, como é que eu vou falar de uma coisa que eu nunca vi, que eu nunca li, que eu não sei”.

E ressaltou que na sua área é necessário sempre estar atualizando o conhecimento, “porque o conhecimento vai se evoluindo, então, a gente vai estagnar, né, naquilo ali no que a gente parou, então, eu não pretendo assim parar de trabalhar, nem estudar, né (...)”.

No espaço virtual, ela utiliza o *e-mail* e acessa o *Facebook*, mas não realiza postagens constantemente nesta rede social. Disse que já utilizou o aplicativo *Orkut*, mas ainda não aderiu ao *Whatsapp*. A figura 40, abaixo, apresenta um *post* realizado no *Facebook* por JRS.

Figura 40: Mensagem compartilhada por JRS no espaço *Feed* do *Facebook*



Fonte: Facebook

No que diz respeito à sua prática como professora de LP dos sujeitos da escola urbana pesquisados, ela informou que a disciplina é dividida em unidades temáticas e em eixos que devem ser trabalhados em todas as unidades. Conforme explicou,

(...) fazemos um planejamento anual, dentro desse planejamento são destacados os objetivos, a metodologia, os conteúdos, dentro desses conteúdos vêm os eixos temáticos da língua portuguesa, que é linguagem oral, compreensão leitora, produção textual e aspectos linguísticos, então a gente tem que trabalhar com esses quatro, envolvendo esses quatro eixos, é todo o trabalho, né, primeira, segunda, terceira e quarta unidade. Tem que tá sempre envolvendo todas essas atividades (...). (JRS, 2014).

Até o período em que foi realizada a pesquisa, a professora já havia trabalhado com o gênero textual conto, na primeira unidade, e crônica, na segunda unidade. Ela relatou que também leva outros textos para a aula, como músicas e poemas. Consta nos anexos o plano de curso referente à unidade de ensino em vigor.

Outra atividade que faz parte das aulas de LP é o projeto Mala Literária, que consiste de uma aula semanal reservada para leitura “por prazer”. Os alunos selecionam o livro que desejam ler e no final da leitura um deles é selecionado para fazer um registro em um caderno, que funciona como um diário de cada experiência vivida no projeto.

JRS disse que já estava preparando o material para ser estudado na terceira unidade, que seria sobre o Estado de Minas Gerais. Essa temática foi definida pela Secretaria de Educação, e deveria ser trabalhada em todos os componentes curriculares. Relatou, porém, que nem sempre recebe o apoio necessário por parte da escola, principalmente no que diz respeito ao material, “porque, às vezes, eu preciso de uma xerox e não pode imprimir cópia pra todo mundo”.

A professora contou que busca trabalhar com textos que possibilitem atividades de compreensão textual: “aqui a compreensão leitora, aí tem todo aquele processo antes da leitura, durante a leitura, o que é que a gente pode fazer e depois da leitura, e vou seguindo”.

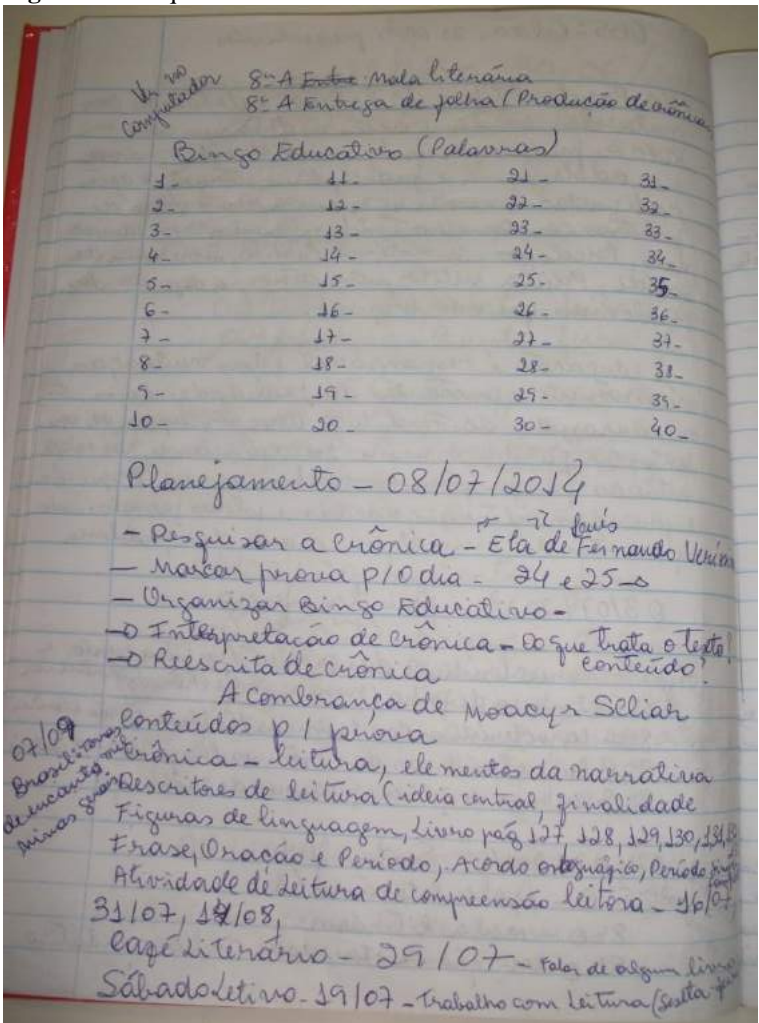
A professora disse que está sempre incentivando o ato da leitura e buscando planejar aulas em que eles desenvolvam a prática da leitura.

Aí de vez em quando eu paro, pergunto, né, o que é que tão lendo, o que é que tão fazendo, até a Bíblia, né, como eu já disse a eles, a Bíblia que muitas vezes eles lê em casa, é as revistas, às vezes eu compro uma revistinha ali de novela e tal e sempre trago pra poder ler. Mas se você quiser trabalhar com jornal o professor tem que comprar, se você quiser trabalhar com revista em quadrinho o professor também tem que comprar, então não tem assim, teve um ano que eu trabalhei com Capitães de Areia na oitava série e eu tive que, aí eu pegava vinte livros entregava a vinte alunos, dava um prazo, mais ou menos quinze dias, vinte dias pra eles lerem e trazer de volta, pra poder passar já pra mais vinte, isso eu fiz em duas turmas. (JRS, 2014).

A professora também disse que buscou desenvolver algumas estratégias no espaço virtual visando à inserção dos alunos: criou uma página do *Facebook* para a turma e o *Blog: portuguesa8.spaceblog.com.br*. Ela disse que não cobrava nenhuma atividade redes sociais, já que eram espaços de entretenimento. Ao chegar no final do ano, tanto a página do *Facebook* quanto o *Blog* foram desativados, já que não houve uma grande adesão por parte dos alunos. GRS: “Acesso. Mudo algumas atividades, coloco as atividades, mas acho que não sei se eles não se interessaram por conta disso, né?”.

JRS disse que tentou realizar trabalhos com textos utilizando a biblioteca e o laboratório de informática da escola, mas considerou que não teve bons resultados, pois o espaço de ambos é muito pequeno para comportar a turma toda, e o programa instalado no computador do laboratório na época não era de fácil acesso, o que impediu que houvesse atividades “prazerosas”. Ela optou, então, por realizar atividades lúdicas no próprio espaço da sala de aula, como bingos educativos e o soletrando: uma dinâmica de aula copiada do quadro do mesmo nome apresentado no programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo. A figura 41, abaixo, reproduz um esquema de aula rascunhado por JRS.

Figura 41: Esquema de aula de JRS



8ªA Mala Literária
8ªA Entrega da folha (Produção de Crônica)

Bingo Educativo (Palavras)

1-	11-	21-	31-
2-	12-	22-	32-
3-	13-	23-	33-
4-	14-	24-	34-
5-	15-	25-	35-
6-	16-	26-	36-
7-	17-	27-	37-
8-	18-	28-	38-
9-	19-	29-	39-
10-	20-	30-	40-

Planejamento - 08/07/2014

- Pesquisar a crônica - Ela de Luís Fernando Veríssimo
- Marcar prova p/o dia - 24 e 25
- Organizar Bingo Educativo
- Interpretação de crônica - Do que trata o texto? Conteúdo?
- Reescrita de crônica

A cobrança de Moacyr Scliar

Conteúdos p/ prova

Crônica - leitura, elementos da narrativa.

Descritores de leitura (ideia central, finalidade)

Figuras de linguagem, livro pág 127, 128, 129, 130, 131, 132.

Frase, Oração, Período, Acordo ortográfico, período simples.

Atividade de leitura e compreensão leitora - 16/07, 31/07, 14/08

Café Literário - 29/07 Falar de algum livro.

Sábado letivo - 19/07 trabalho com leitura (Sexta-feira).

07/09
Branqueamento
de enunciado
mínimo
31/07, 14/08,
café literário - 29/07 - falar de algum livro
Sábado letivo - 19/07 - trabalho com leitura (Sexta-feira)

Fonte: Foto da autora

Geralmente JRS, em classe, passava atividades de leitura no livro didático, e também em textos xerografados. Depois solicitava que os alunos respondessem as questões de interpretação dos textos lidos no caderno ou em folha de atividade xerografada, neste último caso sendo as perguntas elaboradas por ela. Passava também atividades de produção de textos individuais e em duplas de alunos. Alguns deveres a serem feitos eram escritos no quadro

para os alunos escreverem no caderno. Segundo ela, havia sempre discussões sobre o que tinha sido lido, buscando contemplar as três áreas de leitura, escrita e oralidade.

A professora também disse que costuma levar dicionários para a sala de aula, para o caso de um aluno necessitar fazer a busca sobre o significado, ou, grafia de uma palavra.

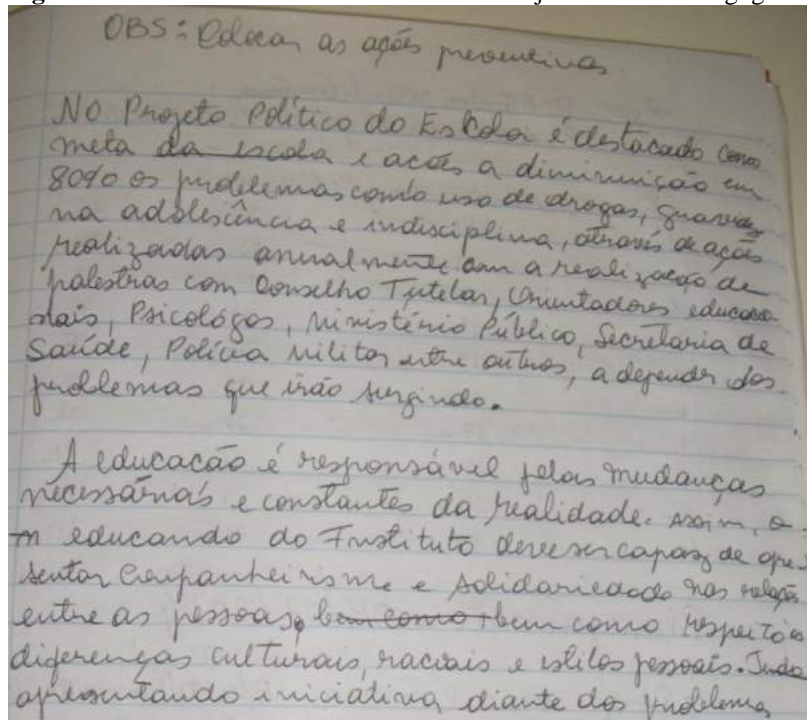
Acrescentou que sempre passa dever de casa, principalmente pesquisas. Durante o período de entrevistas, a professora solicitou uma pesquisa, a ser entregue manuscrita, sobre os conceitos de “coerência e coesão textual” e suas diferenças. Também deu uma aula falando sobre o assunto.

Segundo ela, o Projeto Político Pedagógico contempla a disciplina de Língua Portuguesa e ajuda a prática pedagógica desenvolvido na disciplina:

(...) ele norteia, né, porque ele vem trazendo (...) as ações e que a gente sempre reúne pra poder tá observando e vendo, né, o que é que tem, né, de dificuldade, (...) o aluno ele tem de dificuldade de leitura, então o que é feito são as oficinas de leitura, (...) então é feito esses trabalhos, então tá sempre com base nessas ações que a gente faz de acordo com a necessidade da escola. (JRS, 2014).

A figura 42, abaixo, reproduz trechos de um relatório feito pela professora em seu caderno sobre o projeto político-pedagógico.

Figura 42: Trechos de relatório referentes ao Projeto Político Pedagógico



Fonte: Foto da autora

OBS: Colocar as ações preventivas

No Projeto Político da Escola é destacado como meta da escola e ações a diminuição com 80% os problemas como uso de drogas, gravidez na adolescência e indisciplina, através de ações realizadas anualmente com a realização de palestras com conselho tutelares, orientadores educacionais, Psicólogos, Ministério Público, Secretaria de Saúde, Polícia Militar entre outros, a depender dos problemas que irão surgindo.

A educação é responsável pelas mudanças necessárias e constantes da realidade. Assim, o educando do Instituto deve ser capaz de apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas, bem como respeito às diferenças culturais, raciais e estilos pessoais. Indo apresentando iniciativa diante dos problemas.

Com relação às dificuldades que geralmente os alunos têm na disciplina LP, JRS disse que acredita ser por conta da complexidade da língua e pelo fato do ensino não avançar para a era digital e tecnológica atual. Afirmou que o ensino continua se baseando em um modelo tradicional, “sem reflexão e sem propiciar aos alunos o diálogo sobre a importância das práticas sociais de leitura e escrita, além de vivenciá-las”. E que muitas vezes as estratégias metodológicas propostas não conseguem sanar as dificuldades dos alunos, visto que a maior preocupação muitas vezes é com a quantidade e não a qualidade. Outro desafio que ela considera no ensino é a desmotivação dos alunos, que “em sua maioria não gosta de ler, nem de escrever e que não percebe neles o desejo de buscar conhecimentos”. Acrescentou que os alunos vão para o contexto da sala de aula com uma “gramática internalizada”, mas que precisam aprender a norma culta e valorizar as demais variações linguísticas, buscando diferenciar o certo do errado a partir do contexto linguístico.

Com relação à sua motivação para ser professora, ela respondeu:

[...] eu trabalho, eu venho, faço minhas atividades, porque eu gosto mesmo de ensinar, essa parte de educação de ser professora, ser chamada de professora. PROFESSORA! Aquela coisa toda, sabe que tem o envolvimento com os alunos, eu acho que eu estou aqui nesse mundo é pra ajudar em alguma coisa e essa parte que eu posso ajudar, é justamente nessa parte da educação. (JRS, 2014).

A professora, no período das entrevistas, dava aulas nas turmas A, B e C da oitava série (nono ano), e, por conta da disponibilidade dos alunos, a pesquisa foi realizada na turma A, considerada a turma do agito, barulhenta.

Segundo ela, os alunos têm necessidades específicas que precisam ser supridas com atividades planejadas como as de caligrafia, ortografia, leitura, escrita e estilística do texto, e linguagem oral, pois às vezes eles escrevem um texto, mas ficam inibidos na hora de apresentá-lo, o que impede que se atinja o objetivo traçado para esta atividade.

Com relação aos alunos da turma que são sujeitos da pesquisa, a professora disse que: EMS “tem dificuldade com a escrita como todo mundo tem, tem dificuldade também em leitura”, mas sempre fazia suas atividades e seguia as suas orientações, e tinha, em sua opinião, “aproveitamento bastante satisfatório”.

Citou a participação dele em uma apresentação da crônica **O Nariz**, de Luiz Fernando Veríssimo, na qual ele representou o papel de “médico, colocou o nariz postiço e eu percebo que ele gosta”. E ressaltou que ele sempre buscava tirar as dúvidas através de questionamentos: ““pró, eu não estou entendendo isso””, e disse que percebia o interesse de

EMS em aprender. JRS relatou que as dificuldades dele eram de “escrita naquela questão da estilística, do texto que a maioria tem, né? (...) Essa questão de paragrafação”. Mas ressaltou que EMS “é um aluno que ele busca, tem fácil compreensão, ele compreende, ele participa das aulas né, ele responde os questionamentos que a gente faz, ele pergunta, então ele tem um bom desenvolvimento”.

Já ESS foi considerado por ela um aluno muito desatento e disperso, que “fica ali no grupinho, é muito de tá usando celular e não tem muita atenção com as coisas”. Reconheceu que as suas principais dificuldades foram em “questão de estilística mesmo, paragrafação, questão de leitura, ele tem bastante dificuldade nessas questões”. A professora relatou que pediu a ESS que fizesse um comentário escrito sobre o trânsito de Itaberaba, e que quando leu o texto percebeu que ele usou expressões da oralidade, como o ‘né’, no lugar de ‘não’.

Ao fazer leitura em voz alta, ele demonstrava não ter familiaridade com o texto lido e nem expressividade, de acordo com a professora, mesmo sendo esta uma atividade planejada a longo prazo. ESS sempre procurava ler o mínimo possível. Para a professora, “quando você vai ler primeiro se apropria daquilo que você vai ler, se eu estou com o texto eu pego e faço a leitura antes pra poder fazer, já que eu ia fazer uma apresentação, né?”. No entanto, ela relatou que ESS não fez a leitura antecipada, e na apresentação demonstrou não ter se “apropriado” das informações que estavam sendo lidas.

Já MSG teve um “desenvolvimento satisfatório” em termos de “produção” na disciplina, embora fosse tímida. Ela só respondia à professora quando interpelada diretamente, e mantinha, segundo JRS, uma comunicação através do olhar, além de ter dificuldade em leitura e escrita, especificamente em leitura em voz alta que fazia pouco e sem expressividade, embora apresentasse um “bom desenvolvimento” em termos de “produção textual”, já que abordava “a questão da temática” que era trabalhada em classe, além de cumprir todas as atividades solicitadas. Por conta da timidez, portanto, a sua participação em aula ficou prejudicada.

ZSS, ao contrário, sempre sentava no fundo da sala, junto com outros alunos, e estava sempre usando o celular e às voltas com brincadeiras e conversa. Segundo a professora, ZSS, assim como ESS, tinha dificuldades de compreensão dos conteúdos da disciplina, mesmo quando estava sendo orientada individualmente. “Às vezes a gente fala uma situação, a gente fala, explica, e ela não (...) capta, né?”. A professora disse que procurava utilizar uma linguagem mais simples para ver se ZSS entendia o que estava sendo explicado, sem sucesso. Ela atribuiu essa dificuldade principalmente ao grupo de conversa de que a aluna participava: “Pra

fazer uma atividade eu tenho que ir lá perto dela, cobrar, perguntar: tá fazendo”? Ao se referir à turma, a professora disse que observava muito a questão da leitura e do vocabulário utilizado pelos alunos;

Essa questão de LEITURA, ou seja, eles não ler muito, então, se não lê muito, não tem como, assunto, conteúdo para escrever. (...) Porque quanto mais a gente ler (...) tem coisas, como é que eu vou falar de uma coisa que eu nunca vi, que eu nunca li, que eu não sei. (...) Por exemplo: uma coisa que tá acontecendo fora, ninguém nunca ouviu falar, agora eu chego aqui faça um comentário sobre... entendeu o que eu estou dizendo, aí não tem condição mesmo do aluno fazer. (JRS, 2014).

A professora ressaltou que os alunos precisavam se apropriar de uma prática leitora. E que EMS e MSG poderiam melhorar suas produções textuais e “a estilística” com a ampliação da leitura, interpretação e compreensão de textos. Para isso, ela precisava estar sempre atenta, realizando as correções necessárias para os alunos melhorarem. Já para os alunos ZSS e ESS avançarem, ela considerou que era necessário um trabalho mais rigoroso, principalmente pelo fato de suas dificuldades resultarem de um processo de formação precário, pois já deveriam ter sido sanadas desde o curso primário.

Com relação ao aprendizado dos alunos e a necessidade de uma prática docente que contemple o desenvolvimento das suas competências e habilidades, a professora afirmou acreditar “que esteja acontecendo uma redução, o aluno é de quarta série, você vai trabalhar assunto que é da segunda série, vai trabalhar as competências que são da segunda série. Há! Meu aluno não consegue, eu vejo muito isso e vejo aqui, infelizmente”.

Devido a esta “redução”, a professora disse que muitas vezes os professores deixam de trabalhar com textos e propor atividades que sejam apropriados para os alunos, com a justificativa de que estes não estão preparados para fazer o estudo proposto para a sua série. E opinou que se o aluno não está preparado, é preciso “que inicie pelos (textos) menores, mas que você também venha trazendo o difícil, você tem que ir é trabalhando de acordo com o grau de dificuldade”, a partir dos textos e atividades previstos para serem trabalhados na série dos alunos, a fim de desenvolver as suas competências e habilidades.

JRS admitiu, que devido ao despreparo dos alunos, ela às vezes tem que priorizar conteúdos básicos que os alunos já deveriam dominar, como “a classe de palavras”. “Acabo reduzindo também, por questão de que eu tenho de passar essa competência a ele primeiramente, pra poder seguir em frente. Como é que eu quero que meu aluno produza crônica e eu não trabalho a figura de linguagem”? Outro aspecto que ela ressaltou foi o sistema de aprovação, principalmente quando o aluno vai para o conselho de classe e o aprovam apenas pelo fato

dele ser “quietinho”, sem considerar suas reais condições de avançar para a série seguinte, ou não. Portanto, muitas vezes os alunos não aprenderam e foram sendo aprovados para as séries seguintes, “foram avançando sem a competência devida”.

5.4 Observações das aulas de Língua portuguesa da escola urbana

No dia sete de abril, foi realizada a primeira visita ao Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana, não houve observação de aulas, pois a pesquisadora apenas conversou com a diretora da unidade escolar sobre a realização da pesquisa.

Esclarecemos que as aulas observadas foram da unidade de ensino em que se desenvolvia o Projeto Crônicas, já tendo os alunos escrito alguns textos.

No dia nove de julho foi realizada a primeira observação da turma, quando observamos dois tempos de aula. Como era o retorno do semestre, a professora iniciou os trabalhos lendo para os alunos o texto **Aos queridos alunos**, de Augusto Cury, e uma frase de Albert Einstein. Prosseguindo, ela fez uma dinâmica de classe com os alunos, em que cada um deveria passar adiante uma caixa de balas, de acordo com a característica que melhor representasse o colega que a recebesse.

Em seguida, escreveu no quadro o tema das crônicas indicado para a Olimpíada de Língua Portuguesa, que foi **O lugar onde vivo**. Explicou as características da crônica, e para tanto, anotou no quadro os tópicos abaixo, explicando cada um deles e dando as orientações necessárias para os alunos escreverem o texto.

Elementos da narrativa

Características da crônica:

Narrada

Tempo

Personagens

Espaço

Enredo

Em seguida, solicitou a eles uma pesquisa sobre coesão e coerência a ser realizada em casa e entregue preferencialmente manuscrita, e não digitada. Anotou no quadro o que deveria ser feito, conforme o anexo 11, e deu explicações sobre como fazer.

No dia dez de julho fizemos a nossa segunda observação da turma. A professora iniciou o primeiro dos dois horários de aula perguntando aos alunos se já tinham iniciado a pesquisa. Alguns alunos falaram que sim e outros que não. Em seguida, ela deu continuidade à aula anterior sobre crônicas. De início, explicou os critérios de avaliação da Olimpíada de Língua Portuguesa e os prêmios que seriam distribuídos de acordo com cada colocação. Depois, passou uma atividade de compreensão textual a partir de uma crônica, atividade já apresentada na figura 32.

No dia onze de julho, em nossa terceira observação da turma, a professora levou para a sala de aula a mala literária. Informou que essa era a segunda visita da mala, que continuava com o mesmo repertório de livros das visitas anteriores, mas que posteriormente seriam substituídos por outros. Em seguida ela, os alunos e a pesquisadora foram até a mala, pegaram os livros que desejavam, e, de volta às suas cadeiras, fizeram a leitura silenciosa dos textos escolhidos.

Na parte final da aula a professora fez perguntas sobre a leitura feita. Primeiro, se tinham gostado da atividade, ao que os alunos responderam afirmativamente. Em seguida, se estes queriam falar sobre a leitura feita, e alguns alunos expuseram o que consideraram mais relevante na história lida. Além disso, ela entregou um caderno para uma aluna escrever sobre a leitura que realizou no dia e a experiência de ter tido a mala literária em sala.

No dia dezesseis de julho, em nossa quarta observação, a professora iniciou a aula abordando as características da crônica, que escreveu no quadro, vide anexo 12, seguida de explicações dos principais procedimentos para a escrita de textos deste gênero. Na sequência, colocou à disposição dos alunos, em uma mesa, alguns livros de crônicas para eles escolherem e lerem. Depois solicitou que eles sentassem em dupla para poderem trocar ideias, e que cada aluno escolhesse um tema e escrevesse a sua crônica.

Fizemos a nossa quinta observação de dois tempos de aula no dia dezesete de julho. A professora iniciou os trabalhos informando que iria realizar uma atividade solicitada pela coordenação. Anotou no quadro as palavras: VIDA, SAÚDE, ESPORTE. Em seguida entregou aos alunos um texto imagético, discutiu com eles sobre a mensagem transmitida e solicitou que escrevessem um texto a partir do que foi visto e discutido.

Figura 43: Texto imagético apresentado para escrita do texto sobre o trânsito



Fonte: Foto da autora

Na aula do dia dezoito de julho fizemos a nossa sexta e última observação. A professora levou a mala literária para a sala de aula e os alunos pegaram o livro que queriam ler. Alguns leram mais de um livro, e outros pegaram o livro que tinham escolhido na aula anterior, mas cuja leitura não tinham tido tempo de concluir. Para finalizar, a professora escolheu um aluno da turma para escrever no caderno do projeto sobre a leitura que realizou no dia e a experiência de ter tido a mala literária em sala.

5. 5 Análise dos dados

As análises, a seguir, abordam à língua como fenômeno sócio-histórico, constituída e constitutiva de um sujeito vivo, situado historicamente e culturalmente. A visão de texto a qual nos filiamos o concebe como enunciado ou unidade real de comunicação verbal, ligado aos diferentes campos das atividades cotidianas e inscrita socialmente. Esta noção está de acordo com os estudos propostos por Bakhtin ([1974] 1997) e seu Círculo.

Nesta perspectiva, concebemos que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana a partir do seu conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Ou seja, formas típicas de enunciado compõem os gêneros do discurso. A intenção discursiva de uma pessoa concretiza-se, portanto, como enunciado a partir da escolha de um gênero do discurso em função da especificidade de um campo de interação verbal, de uma temática ou objeto de sentido, e das outras pessoas envolvidas.

Neste momento, observamos a intenção discursiva dos sujeitos pesquisados, seu perfil social e características dos espaços em que vivem. Estes espaços propiciam a diversidade dos textos não-escolares que leem e o domínio dos gêneros do discurso em que estes se inscrevem.

5.5.1 Escritas não-escolares dos sujeitos do campo e dos sujeitos da cidade

Diante do *corpus* apresentado na descrição, notamos que as práticas de escrita não-escolares se diversificam, a partir dos contextos em que os sujeitos se inserem e das atividades que eles desenvolvem.

No contexto familiar dos sujeitos do campo, todos os pais dos sujeitos estudados possuem nível fundamental I. No entanto, o fato de estes serem filhos de pessoas de baixa escolaridade e passam a maior parte do tempo na zona rural, não restringe e nem unifica as experiências de leitura não-escolares que os seus filhos desenvolvem nas suas ações do cotidiano.

As práticas dos sujeitos variam de acordo com os seus interesses. Os sujeitos STA e CPS, por serem adolescentes e mulheres, interessam-se mais por textos com temas tradicionalmente direcionados para o público feminino e jovem, o que caracteriza os gêneros do discurso dos textos que leem. Já o sujeito CPS, lê textos de gêneros do domínio religioso, poemas e reportagens sobre beleza e decoração, ao passo que o sujeito STA gosta de receitas culinárias e de ler notícias sobre a vida dos famosos.

No que concerne às práticas dos sujeitos NAT e GRS, adolescentes homens, estes leem textos de gêneros que não estão diretamente direcionados a leitores jovens do sexo masculino, mas com o público em geral. Em sua maioria, estes têm caráter instrumental, pois estes se interessam por conteúdos práticos, consta na descrição que NAT lê jornal *online* e, principalmente, assiste a vídeos técnicos sobre computação, para saber mais sobre informática. Por outro lado, GRS ouve, lê e copia letras de música, pois quer aprender violão. Além disso, interessa-se por ler revistas e folhear livros que a irmã traz do trabalho para casa, sendo, assim, o único a afirmar que faz leituras de textos impressos que não pertencem ao domínio religioso.

É pertinente destacar que eles participam de contextos mais amplos da vida cotidiana do povoado em que vivem, e que são alunos trabalhadores: NAT trabalha no mercadinho da família e GRS transita entre o campo e a zona urbana, diariamente, no carro de transporte de passageiros no qual trabalha. Além disso, visita o centro de Itaberaba com a irmã a passeio. Desta forma, os dados apresentados demonstram que os sujeitos se interessam em adquirir

e/ou aprimorar conhecimentos que possam ser aproveitados, posteriormente, em alguma atividade desenvolvida no seu cotidiano, seja com música, informática, etc.

O sujeito CPS vive em uma fazenda, na qual seu pai trabalha como vaqueiro. Enquanto os outros informantes moram no povoado. Mas este fato não a impediu de ter acesso a textos e de lê-los, em função de ela e sua família serem católicos praticantes.

No núcleo familiar de CPS, há uma forte presença de práticas religiosas. Nele, notamos que as práticas religiosas que as pessoas desenvolvem no seu dia a dia são, geralmente, baseadas na sua participação em atividades de leitura do texto bíblico. Destacam-se as leituras dos salmos, das parábolas, dentre outros gêneros discursivos do domínio religioso. O fato de estar capacitado a ler e interpretar esses textos é o que inicia os sujeitos em práticas religiosas. Durante a sua participação em encontros da igreja, ela lê e interpreta textos impressos de acordo com o sentido proposto pelos que presidem estes eventos, se submetendo a ele. A sua formação de leitor a leva a ler em casa textos bíblicos e, por terem temática em comum, textos de autoajuda, já que abordam sobre comportamentos que devem ser adotados na vida em sociedade, além de uma coletânea de poemas de autores clássicos. Dessa forma, esta prefere esses textos aos disponibilizados na escola, direcionados para a sua faixa de idade. Os outros alunos pesquisados não sofreram influência das práticas religiosas em sua formação de leitores, embora tenham tido algum contato com o texto religioso.

Notamos que o uso da internet, principalmente do aplicativo *Whatsapp* e da participação na rede social *Facebook*, faz parte do cotidiano de todos os alunos investigados do campo e dos alunos urbanos. Apenas MSG ainda não está inserida no espaço *online*.

A constante imersão dos sujeitos do campo na plataforma digital prova que esta já não é mais uma realidade apenas urbana, já que as postagens ou compartilhamentos de mensagens do *Facebook* são feitas por todos eles. A leitura de textos digitais de NAT é a mais diversificada. Inclui textos instrumentais de *sites* técnicos sobre computação, textos de *sites* jornalísticos e de letras de música para as ler e ouvir. Os textos dirigidos ao público feminino, lidos por CPS e STA, são também digitais, tendo esta última compilado um livrinho de receitas retiradas de um *site*, por conta de um curso de culinária que fez. Assim, o sujeito em questão selecionou as receitas, copiou, imprimiu e as encadernou. É possível notar que, pelo fato de não ter computador, apenas *smartphone*, GRS faz menos leituras online, embora o ciberespaço lhe seja familiar.

A atitude dos sujeitos nesse espaço evidencia que as práticas desenvolvidas no ambiente *online* estão relacionadas com seus comportamentos e práticas culturais que constituem a sua vida cotidiana.

Notamos que, independentemente do contexto, as práticas de escrita no espaço *online* estão cada vez mais presentes. Imersos na plataforma digital, estes interagem com as múltiplas linguagens e diferentes culturas, rompendo com as barreiras impostas no espaço *offline*. É possível perceber essa ruptura ao observamos as práticas dos sujeitos do campo NAT e GRS. Assim como o primeiro, que usa o espaço virtual para buscar informações que não estão disponíveis no lugar em que vive, visando expandir seus conhecimentos em informática, o segundo, também, busca adquirir o aprendizado através dos materiais que estão disponíveis no espaço *online*, a fim de aprender a tocar violão.

Os sujeitos na plataforma digital interagem através de textos de múltiplas linguagens e de diferentes orientações culturais, rompendo com as barreiras territoriais. O espaço virtual permite que os sujeitos compartilhem experiências no espaço multicultural em que acabam as divisões nítidas do espaço concreto, ou seja, do lugar onde vivem e participem de práticas com diferentes circulações de textos, e estabeleçam em quais plataformas desejam estar inseridos. Portanto, no espaço virtual estão presente o multiculturalismo e a multimodalidade: multicultural, pois são textos de diferentes contextos culturais e produzidos a partir de diferentes práticas em efetivo uso; multimodal, pois esse espaço permite o uso de diferentes dispositivos para a composição do texto; e semiótico, visto que esses textos cada vez mais estão disponíveis recursos que possibilitam a construção de novos sentidos e significados expressos (Barton 2015).

A participação no espaço virtual propicia, portanto, aos sujeitos experiências híbridas no hiperespaço através dos hipertextos, compostos simultaneamente de som, imagem, língua e movimento para a constituição de uma multiplicidade de conteúdos disponíveis, de acordo com os interesses ou inscrições de cada um no ciberespaço. Os sujeitos fazem suas escolhas, a partir da sua participação no espaço multicultural e democrático do mundo virtual, e de suas práticas culturais letradas nos diversos campos da vida cotidiana, conforme foi visto nos dados de todos os sujeitos do campo.

Considerando-se, a partir de agora, os dados dos sujeitos da área urbana em contraponto aos os dados dos sujeitos do campo, podemos afirmar que não há uma diferença de padrão entre escolaridade dos pais dos alunos do campo e dos alunos da área urbana de Itaberaba, pois a

maioria possui escolaridade até o nível fundamental I. Embora a mãe de EMS da escola urbana possua nível médio completo. E esta é uma das características, além de profissão, tipo de moradia e outros fatores sociais, que os caracterizam como pertencentes aos chamados grupos populares – no caso do campo e da cidade.

As experiências de leitura não-escolares dos alunos da área urbana se diversificam, como as do campo, de acordo com as suas ações da vida cotidiana. MSG, assim como as adolescentes do campo STA e CPS, lê revistas direcionadas ao público feminino, no caso, textos de propaganda de produtos de beleza, com fotos. Já ZSS faz mais leitura instrumental de rótulos, receitas e recibos para ajudar seus pais, que são apenas alfabetizados e não costumam ler em casa. Ela copia letras de música com tema amoroso e frases de efeito de que gosta, o que também é próprio de mulheres jovens.

Os adolescentes homens, ESS e EMS, assim como NAT e GRS do campo, participam de contextos mais amplos da vida cotidiana do que os sujeitos do gênero / sexo feminino e fazem leituras de gêneros menos pessoais. ESS lê, esporadicamente, textos de revistas impressas. Já EMS realiza diferentes atividades de leitura de textos de gêneros do domínio religioso.

No espaço virtual, ao contrário dos sujeitos rurais que mantêm uma alta frequência de postagens e escrita no *Facebook*, os sujeitos urbanos possuem uma baixa frequência de postagens e são, menos ainda, os sujeitos que se posicionam nesse espaço, através da escrita. MSG não tem conta no *Facebook*, nem faz uso das ferramentas digitais, situação que nos alerta para o fato de que, mesmo nas áreas urbanas, ainda há pessoas sem acesso ao computador e às ferramentas digitais. Os demais sujeitos acessam e, esporadicamente, fazem postagens. Além desta rede social, os sujeitos visitam outras páginas da internet. ZSS às vezes copia frases da internet em seu caderno, embora os sujeitos do gênero / sexo masculino demonstrem estar mais inseridos na plataforma virtual. ESS gosta dos jogos e filmes *online*, e participa de bate-papo em rede social da internet e EMS visita com regularidade o site da TJ para leitura, apenas estes dois sujeitos urbanos fazem uso do aplicativo *whatsapp*.

Constatamos que o uso da internet foi incorporado ao dia a dia de quase todos os jovens pesquisados, sendo que os alunos do campo têm até mais facilidade de acesso à rede digital do que os alunos da área urbana, já que estes não possuem computador em casa. Isto se explica, provavelmente, por terem oportunidade de frequentar o centro Identidade Digital de Itaberaba, o que poucos fazem, preferindo o aparelho celular.

O acesso digital possibilita a interatividade via hipertextos com pessoas, *sites* e comunidades exteriores à sua vida local, no processo de multiculturalismo e multimodalidade que caracterizam a hipermídia. Mas a interatividade em tempo real pressupõe autores e leitores de textos críticos que fazem escolhas de grupos de interlocutores e temas sobre os quais desejam se posicionar, saber mais, opinar, etc. São *sites* de música, de determinada religião, moda, sobre música, alguma outra comunidade virtual, etc. Ou seja, os limites do enunciado, como unidade real, são traçados pela alternância dos sujeitos nas diversas esferas da atividade humana, sendo o diálogo a forma clássica de comunicação, segundo Bakhtin ([1974] 1997). Mas a individualidade dos autores e leitores se expressam nas características singulares dos textos, no caso, hipertextos, também na rede digital. O hipertexto, portanto, é uma realidade dos jovens na contemporaneidade, imersos no letramento digital, independentemente do espaço concreto, ou geográfico onde vivem.

O fator gênero / sexo se mostra, portanto, pertinente para caracterizar os textos de determinados gêneros do discurso que os alunos jovens pesquisados principalmente leem, textos estes provenientes dos espaços não-escolares do cotidiano, tanto no campo como na área urbana.

Constatamos a partir dos dados dos sujeitos urbanos MSG e EMS, que as práticas culturais letradas iniciam os sujeitos em práticas religiosas e os formam leitores. Segundo EMS “divulgar as boas obras é divulgar a palavra”. O sujeito EMS instituiu-se leitor experiente de textos de gêneros do domínio religioso, por conta da sua participação desde criança na mesma igreja. As práticas coletivas de leitura e interpretação destes textos escritos, tradicionais no campo religioso, pressupõem leituras individuais, coletivas, oralizadas, em silêncio, e outras linguagens como o cinema, encenações teatrais, dentre outros. Já MSG teve rápida participação religiosa na igreja Testemunha de Jeová e fez a leitura de textos bíblicos, e o único livro que diz possuir e ler em casa é proveniente desta igreja.

EMS desenvolve práticas de escrita oralizada, nas atividades de pregações e discursos públicos os quais promove nos cultos, e participa, também, de leituras bíblicas em família. Sua formação religiosa pressupõe, portanto, um leitor que se submete às interpretações bíblicas, provenientes de um Ser Superior. CPS, por sua vez, já que participa de grupos de estudos, responde a questionários, etc. Notamos que ele vai mais além, em relação a CPS, em suas práticas religiosas, já que sugere uma leitura a um público específico ao escrever e “pregar” o seu próprio texto no templo, com a finalidade de evangelizar. Estas atividades não são compreendidas, por ambos, como tarefa de formação de leitor e de redator. As práticas

religiosas são, portanto, fator pertinente para caracterizar as práticas culturais letradas de contextos não escolares, e formam leitores.

5.5.2 Escritas escolares dos sujeitos do campo e dos sujeitos e da cidade

A partir dos dados fornecidos pelos alunos, pela professora da escola de campo e da cidade e com base nas observações feitas nestas escolas. Constatamos que a educação do campo não é a realidade educacional da Escola São Vicente, já que teria de estar vinculada pedagogicamente à heterogeneidade de conhecimentos, saberes, modos de vida etc., da população rural. Conforme prever os decretos e documentos de amparo e regulamentação, já apresentados na subseção 4.1.1.

Notamos que a educação do campo não ocorre no referido contexto em estudo, pois a escola não tem um currículo centrado nos modos de vida de alunos do campo. É notório que esta proposta de educação não vem sendo contemplada, seja pelas condições de materiais oferecidos – já que a turma estudada sequer tinha recebido o livro didático, recurso legalmente assegurado pelo MEC –, seja pela falta de formação docente voltada para a educação do campo, pois não é assegurada a formação continuada para atuar nesta área. Todos esses fatores contribuíram para a prática de ensino de LP na escola do campo que não contempla a realidade sociocultural dos alunos. Embora não deixe de ser considerada uma Escola do Campo, por conta das condições socioculturais e geográficas do seu entorno.

Com base no *corpus* da pesquisa, notamos que a unidade de trabalho nas aulas de LP são os textos. Mas a noção de língua e de escrita que permeia o trabalho com texto em classe esta na perspectiva do modelo de letramento autônomo, pois este serve como instrumento para o desenvolvimento de “competências” de leitura e escrita através do aprendizado de conteúdos, ou aquisição de conhecimentos predefinidos. As experiências culturais letradas dos sujeitos que fazem parte das ações destes alunos nos espaços sociais e situações cotidianas não são conhecidas e consideradas pelo sistema de ensino.

A professora tem o conhecimento teórico do texto como unidade de comunicação verbal e, portanto, como unidade de trabalho em sala de aula. Conforme um dos objetivos do ensino de língua recomendado pelos PCNLP, de que “a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto.” (PCNLP, 1998, p.49). No entanto, ela não consegue transformar esse

domínio teórico em domínio prático, porque ainda utiliza o texto para falar dele mesmo em sua composição formal.

Constatamos este fato quando LFJ afirma em sua entrevista que se “adequa” praticamente a todos os conteúdos para não ficar “naquela questão só de gramática”. Outra característica percebida é que as suas próprias experiências de escrita são de sua vida escolar e profissional: textos literários na faculdade e, na época da entrevista, “foco” em textos jornalísticos, incluindo crônicas, para atender as recomendações para a série que leciona. LFJ vive o conflito de ter que conciliar textos “interessantes” para adolescentes às cobranças do sistema de ensino referentes aos conteúdos a serem aprendidos, que incluem preferencialmente análise sintática e classes de palavras.

A sua “missão” com os textos em sala de aula no semestre pesquisado foi o de transmitir “conhecimentos”, principalmente o de revisar tópicos de análise sintática para “ajudar a produzir bons textos”. O conceito de língua que está na base das práticas de leitura e escrita na escola é, portanto, o da escrita enquanto código, e para conhecê-lo é preciso estudar e aplicar as regras da gramática tradicional. Ou seja, o trabalho proposto em classe se baseia em um modelo autônomo de escrita, ou de letramento formal, conforme definido por Street (2014), embora a professora tenha conhecimento do conceito mais amplo de letramento(s), com base em sua formação de professora.

Constatamos que os alunos escreveram poucos textos em sala de aula, e individualmente. Saber escrever um texto, “falar sobre algo”, para LFJ, requer conhecimento e muita leitura sobre o tema. Trata-se do gênero redação escolar, que a maioria dos alunos não gosta, porque o tema é imposto.

A redação, enquanto texto, é uma unidade real de comunicação verbal, um enunciado concreto e único, e por isso situado temporalmente, elaborado no contexto de uma escola do interior, construído a partir de um tema dado. Tem um autor, que é o aluno, e um leitor presumido, no caso o professor. Mas este gênero textual apresenta formas padronizadas, as quais o autor submete a sua intenção discursiva que, na verdade, não é livremente concebida por ele, e sim pela escola. As redações costumam, portanto, ser pouco criativas em recursos estilísticos e restringem a expressão da individualidade do autor. Mas variam de acordo com as circunstâncias – o tema, a posição – relação social entre professor e aluno.

Segundo Bakhtin ([1974] 1997), não existe enunciado totalmente neutro. A possível expressividade do autor está na relação valorativa que estabelece entre o seu enunciado e o

objeto do discurso – o tema, em função de uma futura avaliação formal do texto. O papel do outro – o professor – é fundamental para a constituição do enunciado. E a sua resposta futura ou devir – a avaliação/nota – é o objetivo específico do enunciado.

A redação escolar é interpretada pelos alunos como dever, cujo objetivo é a avaliação de conteúdos e de domínio formal do gênero, como colocação de título, estruturação em parágrafos, etc, convenções ortográficas e regras gramaticais. Não corresponde a nenhum querer dizer deles; não é vista como texto a ser elaborado como tarefa para a sua formação de redator e escritor. Eles, em geral, não gostam de redação também por ser atividade manuscrita, quase sempre individual e silenciosa, diferentemente dos atuais textos multimodais que têm escrito *online*, e implicam em escolhas e compartilhamentos em tempo real.

As experiências culturais letradas dos alunos em contextos não escolares influenciam a atitude que estes assumem com relação à produção de textos na escola: CPS, que pôde se formar leitora através de sua formação religiosa, e NAT, que é o aluno do campo investigado que mais diversifica as suas leituras não escolares, criticam as atividades de produção de texto de LP, e conseguem observar que os temas propostos são impostos do “nada”, sem motivação, o que dificulta a “organização de ideias”, segundo CPS. NAT critica a obrigação de “criar” texto individualmente sem nenhuma leitura anterior do tema imposto. Ele percebe que a abordagem da professora sobre a escrita se limita a questões ortográficas, como a colocação de travessão antes da fala de algum personagem. É a atividade de que eles menos gostam de LP. Já STA, que tem contato com o texto escrito, em função da escola, só consegue criticar a redação em sua composição formal, já que sempre lembra e reclama do número excessivo de linhas a escrever, não enxergando a redação escolar como unidade de sentido, e sim como dever. Ela lembrou que a peça **O Pagador de Promessas**, de Dias Gomes, lida em mais de uma aula em voz alta, aos pedaços, por vários alunos trouxe dificuldades para eles depois escreverem em grupo a história lida, confessando que acabaram inventando alguns trechos para poder terminar a redação.

A dificuldade ou estranhamento dos alunos com relação a essa reconstrução escrita de uma peça de teatro se deu por conta do professor não se ter concebido o texto – a peça teatral – como uma unidade de sentido proposta por um autor que se dirige a um público através de seus personagens, mas como uma mera soma dos sentidos fragmentados de suas partes lidas coletivamente em voz alta. Para os alunos, foi um dever difícil. CPS e STA dizem que preferem os exercícios gramaticais. A primeira por sua posição crítica já citada com relação

ao tratamento dado à produção do texto escrito e, e a segunda por ser a redação escolar um gênero do discurso apartado das suas experiências letradas não escolares.

A escola pública é a esfera de vida cotidiana em que os alunos de grupos populares têm a oportunidade de se formar como escritores. Nas outras esferas da vida cotidiana, eles geralmente reproduzem ou copiam textos de gêneros como receitas culinárias, letras de música, dizeres como máximas, instruções sobre informática, etc, porque estas são práticas culturais letradas que constituem a sua vida diária. No espaço escolar, porém, eles permanecem copistas de textos que leem e das respostas certas dos exercícios de interpretação de texto, colocadas pela professora no quadro. Copiam e se apropriam, também, de textos ou de fragmentos deles para formar um novo texto durante as pesquisas que fazem como dever de casa – tanto de texto impressos como de textos *online*. A importância e a posição do destinatário, no caso a professora, e a falta de domínio ou familiaridade com gêneros acadêmicos ou institucionais, como o resumo ou resenha, por exemplo, ressaltam o seu caráter exterior e mecânico em relação estes sujeitos.

Os textos, frutos das pesquisas extraescolares, constituem grande parte do que os alunos escrevem para a escola. Não é de estranhar que tenham dificuldades e não gostem de produzir textos “criativos” para LP, pois não têm autonomia para construir a sua escrita.

LFJ opina que a maior dificuldade dos alunos é em “interpretação de textos” que, para ela, é uma atividade de formação de leitor – “compreensão, leitura e interpretação” –. A leitura dos textos, para a professora, “leva para o dia a dia” do aluno. E afirma que “... tem todo o ensino da escola, aí você tem que encaixar naquele meio...”. Esse objetivo ela confessa que não alcançou. Observamos que a noção de língua como prática no conjunto de outras práticas socioculturais dos sujeitos não fundamenta o ensino de leitura proposto.

Os textos considerados interessantes para adolescente são escolhidos a partir dos gêneros recomendados pelo sistema de ensino, que nivela por cima a sua clientela. São os gêneros literários como a peça de teatro **O Pagador de Promessas**, de Dias Gomes, ou gêneros de função expressiva, como a poesia e a música, mas todos escolhidos pela professora.

O trabalho de leitura, portanto, parte da realidade interna do texto para fora, ou seja, é imposto para se “encaixar” na realidade sociolinguística dos alunos. Está calcado em uma visão de língua autônoma em relação aos seus exteriores, ou seja, o contexto social, as esferas de interação verbal e os sujeitos. A abordagem dos gêneros de discurso propostos em classe, desse modo, afasta-se da compreensão de sua dimensão temporal, no sentido bakhtiniano,

para quem os diversos usos da língua são projeções de pontos de vista diferentes, e a interação desses usos seria o que caracteriza a noção de gênero enquanto realidade sócio-histórica.

A leitura em sala de aula sempre se baseia em tarefas de compreensão e interpretação; no caso, refere-se à decodificação de partes do texto para reconstituir o seu sentido. O tema é comentado e o significado geral do texto é proposto inicialmente pela professora, e depois controlado e avaliado em exercícios de interpretação de suas partes, cujas respostas que se esperam são também dadas por LFJ e copiadas pelos alunos, e servem de modelo para correção. Típica atividade que não é avaliada como de formação de leitor, e sim como dever pelos alunos, a partir da atitude que assumem sobre ela. O texto serve para responderem as questões da tarefa escolar.

O objetivo principal desta atividade de sala de aula é poder transmitir conhecimentos, ou ensinar os conteúdos esperados. No caso desta professora, quando pesquisada, foi demonstrar o que é intertextualidade e ensinar tópicos de análise sintática, para poder preparar os alunos para a série seguinte. O texto é pretexto, então, para um trabalho estrutural e conteudista sobre a língua, e não para introduzir os alunos em novas práticas culturais letradas a partir do desenvolvimento de novas competências letradas, além do domínio pleno do letramento formal.

Com relação à intertextualidade, vimos que LFJ submeteu os alunos à leitura de três textos para ensinar o conceito: um trecho da Bíblia para ser lido individualmente em classe, o que muitos não fizeram porque a maioria não faz leituras bíblicas de formação religiosa em seu cotidiano fora da escola; o poema de Camões, e a música Monte Castelo, no entanto os alunos não compreenderam significado da atividade, e só aceitaram que a professora lesse o terceiro texto por ser uma música, para depois conversarem sobre intertextualidade e fazerem exercícios de gramática. O fato de LFJ tentar utilizar textos gêneros do discurso que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, como a música, portanto, não auxilia o trabalho de formação de leitor que se espera da disciplina LP.

As experiências culturais letradas dos alunos em contextos não escolares também influenciam a atitude que estes assumem com relação às atividades escolares de leitura e interpretação de textos, que todos chamam de interpretação.

CPS afirma que esta é a atividade de LP de que mais gosta, porque a professora sugere um tema, lê um texto e propõe uma discussão com os alunos sobre ele, o que chama de atividades “processuais”, que facilitam a construção do texto posteriormente. Observamos que ela tem

familiaridade com a leitura de textos religiosos, de formas padronizadas e estáveis, assim como são alguns outros do mundo do trabalho, do ambiente escolar, etc. São estes, segundo Bakhtin ([1974] 1997), os chamados gêneros elevados ou oficiais, que variam de acordo com as circunstâncias, a posição social, a autoridade e o tipo de relacionamento mantido entre os parceiros envolvidos na leitura, o que direciona a sua interpretação. Em suma, ela tem alguma familiaridade com a autoridade e as convenções de textos do domínio religioso, experiência leitora que a auxilia no trabalho de leitura e interpretação dos textos escolares, que CPS consegue ver não apenas como dever.

Já GRS lembra apenas da leitura de uma letra de música feita em classe, já que é do que ele gosta para acompanhar o som e tocar no violão; só que neste caso se resumiu ao dever de copiar o texto do quadro e perguntas para identificar a sua função emotiva através da procura do “tal do eu lírico.” A preocupação com a leitura proposta foi trabalhar o conteúdo preestabelecido e não a formação do leitor através da apropriação do texto. Este não é considerado em aula um enunciado de comunicação verbal inscrito socialmente, único, pois não possibilita uma atitude pessoal do leitor perante a realidade, que se subordina à hierarquia e convenções escolares tradicionais para o ensino de língua. A professora é o destinatário padrão da leitura do enunciado nesta esfera da vida cotidiana. Fora esse texto, GRS só lembra de exercícios de gramática passados nas aulas de LP – tempo verbal e agente – tudo dever que se responde por escrito para ser avaliado.

As leituras em voz alta na sala, como parte de apropriação do texto lido pelos alunos fragmentam o texto, pois cada aluno lê um trecho, e são feitas como atividades de interpretação, como se compreender o texto fosse apenas depreender significado a partir da sua decodificação, o que está na base da noção de língua circunscrita à sua realidade formal. Os usos compartilhados da língua, tradicionalmente como parte de práticas religiosas em que se lê em voz alta os textos bíblicos, e nos dias atuais com os gêneros digitais, não pressupõem este desmembramento artificial e resultam da intenção discursiva dos sujeitos, em que o sentido do texto é negociado na interação entre estes.

O sistema de ensino não concebe a língua e, conseqüentemente, em sua dimensão social e interativa. A formação de leitores plenos foi jogada fora de sala de aula, poderia estar na biblioteca, mas nem isso ocorre porque o seu uso não faz parte de LP, restringe a participação dos alunos a horários vagos, e se oferece apenas como espaço de recreação: apenas uma estante de livros, segundo os alunos, em que alguns leem revistas em quadrinhos. Estes não fazem ligação entre a biblioteca e a aula de LP. Só STA, que é quem tem menos relação com

livros fora da escola, faz relação entre a interpretação de textos que faz em classe, que para ela é sinônimo de ler – “um pouco de interpretar”, e os livros da biblioteca.

A atitude dos alunos entrevistados sobre a disciplina LP e seu desempenho escolar relacionam-se às suas experiências letradas não escolares. Mas todos eles incorporam o discurso clichê da escola de que se deve aprender a ler para poder viver em sociedade, ser cidadão, embora sempre o situem em função das suas experiências de vida. Para a maioria, o conhecimento das regras da gramática tradicional é fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita.

CPS, introduzida em textos de gêneros religiosos, que são formais e conservadores, é tida como boa aluna pela professora, pois não tem dificuldades com a leitura dos textos escolares, em atividades igualmente formais, e conteúdos gramaticais. Apenas se ressentiu de não produzir textos “criativos” em que concretize a sua intenção discursiva, ou seja, em que se expresse enquanto autora.

STA, que é quem tem menos vivência com o texto escrito fora do espaço escolar, tem dificuldades, é considerada uma aluna dispersa pela professora, mas acha que escreve bem, embora relacione a produção de textos aos seus procedimentos formais de composição de parágrafos, número de linhas, etc, que aprende na escola. Ela afirma objetivamente que “quem não lê não encontra trabalho bom”.

NAT, não é considerado um aluno tão bom como CPS, porque menos “enquadrado” do que ela no modelo de aluno da escola. Gosta de “criar” textos e tem visão crítica sobre as redações escolares, pois a sua experiência mais diversificada de leitura o faz compreender, mesmo espontaneamente, a necessidade de expressão singular do autor em seus textos. Para ele deve-se aprender a leitura para ler na internet, entrar em contato com outros, escrever e ter conhecimentos. Mas se considera um redator “mais ou menos”, embora organize bem as ideias, porque tem dificuldades em aprender as regras da gramática, o que para a escola é, na prática, pré-requisito para se saber ler e escrever.

GRS, é o aluno que menos se adapta às aulas de LP, pois não gosta da disciplina e não foi bem avaliado pela professora. As suas leituras fora da escola atendem mais a seu interesse de jovem adulto, que são as de gêneros musicais. Enfatiza as suas dificuldades com as regras da gramática, e, como os textos servem para o trabalho gramatical, se considera um redator ruim.

Conhecer os contextos educacionais e suas práticas nos permite perceber como as práticas sociocomunicativas contempladas nos diferentes espaços escolares e como elas se fundamentam enquanto ensino de LP. Nesse sentido, a análise, abaixo, demonstra as práticas desenvolvidas no contexto escolar urbano pelos alunos e as ações desenvolvidas pela professora neste contexto.

JRS tem experiência mais diversificada com o texto escrito do que a professora LFJ, além de melhor nível acadêmico no campo de formação de leitores e letramento, tendo inclusive recebido prêmio por um projeto de leitura realizado em uma biblioteca. Trouxe crônicas para a sala de aula que não eram apenas pretexto para a realização de atividades de interpretação e de gramática, e desenvolve o projeto Mala Literária.

A professora de LP tentou incorporar as escritas digitais nas práticas de leitura e produção de textos de escrita dos seus alunos do nono ano, já que criou uma página no *Facebook* e montou um *blog* para eles visando o seu entretenimento. Mas não houve adesão, pois, embora não houvesse cobrança ou avaliação do que fosse postado na rede, os temas eram propostas por ela e se relacionavam aos gêneros textuais da literatura estudados em classe, como a crônica. Além de serem passadas atividades, como na escola. A adesão intencional, as escolhas, o diálogo espontâneo foram suprimidos, e o trabalho em rede apenas tornou virtual o real da escola, em que os alunos escrevem e interpretam para atender a professora. Não é de estranhar o fracasso da iniciativa.

Os textos trabalhados em sala de aula eram predefinidos na temática, no gênero crônica e nos autores, e a atividade de leitura era controlada por etapas pela professora, sendo a leitura silenciosa feita com limite de tempo e cobrança aos alunos da interpretação possível feita através de perguntas em voz alta.

Os alunos na maior parte do tempo liam, em grupo ou individualmente. E as atividades para a apropriação do texto lido não eram de classe de palavras ou análise sintática, ou apenas de interpretação de textos para controlar o sentido do autor, mas também de composição textual, que dialoga mais com a prática social dos alunos, já que a professora tentou trazer a elaboração de textos para a classe, pois se propôs aliar a prática de formação de leitores e escritores às recomendações do sistema de ensino para a formação de leitores e redatores plenos, eficientes. Mas a atividade se restringiu a instruções para a composição estrutural do texto, ao tratar questões formais como a colocação de título, estruturação de parágrafos e uso

do travessão e da ortografia como conteúdos de LP. Neste caso, o texto continua a ser pretexto para a identificação destas propriedades composicionais, ou dever para avaliação.

O trabalho com o estilo de textos deve ser elemento de unidade do gênero do discurso, sempre relacionado não apenas às unidades composicionais, mas também às unidades temáticas a que se referem e a certas condições específicas de cada uma das esferas da comunicação verbal, segundo Bakhtin ([1974] 1997). A obrigação de leitura de um texto com o tema a família e a escola, para um trabalho de reestruturação de textos e posteriores exercícios de interpretação em classe, sem vinculação com as experiências socioculturais dos alunos, perpassadas por suas práticas letradas, por exemplo, só pode ser percebida como leitura apenas escolar. Além dessa abordagem do texto escrito, JRS solicitou pesquisa aos alunos sobre coerência textual, conteúdo a ser ensinado sobre texto, como dever de LP.

O único texto que os alunos lembraram ter lido ou escrito e que se relaciona com a sua vida cotidiana não escolar foi uma crônica sobre um fato vivenciado por eles, que serviu de preparação para as Olimpíadas de Língua Portuguesa. MSG escreveu sobre o roubo de seu periquito: o texto intermedeia o contexto sócio-histórico, ou momento de vida da autora, e retoma seus interlocutores e situação vivenciada. Nesta atividade ela pôde ser expressiva e autora do seu texto.

Ao contrário da atividade escrita sobre vida, saúde e morte solicitada aos alunos pela coordenação, a partir de uma imagem simbolizando pessoas mortas no trânsito. Eles deveriam escrever sobre o trânsito da cidade, sem que houvesse nenhuma intenção discursiva deles sobre o tema em relação a um possível leitor, que no caso seria a coordenação. Apenas dever para avaliação. Vale citar, como exemplo, também, o estudo do texto **O homem nu**, de Fernando Sabino, em que se priorizaram os aspectos composicionais da crônica, como título, autor, personagens, que é o que os alunos conseguem citar do que vivenciaram ou aprenderam com esse estudo.

JRS tentou realizar trabalho de leitura extraclasse na biblioteca, mas por conta do espaço ser muito pequeno e não acomodar todos os alunos ela só realizou a experiência uma única vez. Também tentou fazer um trabalho no laboratório da escola, mas por conta da sua falta de familiaridade com o programa instalado nos computadores, teve a experiência frustrada, e não planejou mais aulas nesse espaço.

JRS avalia que a dificuldade dos alunos na disciplina de LP é devido a complexidade da língua, talvez difícil para os alunos, no seu entender. Ao mesmo tempo reconhece a noção de

língua escrita como um conjunto de práticas sociais e a necessidade de “vivenciá-las”, embora diga que é preciso “aprender a norma culta” - o certo e errado, chegando a citar a gramática internalizada de Chomsky, e logo depois ressalte que se deve valorizar a “variação linguística” para ensinar a escrita. JRS não consegue sustentar um discurso coerente sobre o conceito de língua e escrita enquanto fenômeno sociocultural em função das práticas escolares de escrita que compõem a disciplina Língua Portuguesa. Pelo menos tenta essa aproximação, o que ainda nem foi tentado por LFJ na escola de campo.

Vale citar que, com exceção de EMS os alunos da escola urbana também não gostam de atividades em voz alta em classe e são copistas em pesquisas escolares, assim como os alunos do campo. Eles não diferem muito entre si com relação à atitude que assumem em relação às suas práticas escolares de escrita: dizem que sabem ler e escrever um pouco, e são avaliados assim também pela professora. Sendo que os que se iniciaram em práticas leitoras em função de suas atividades religiosas adaptam-se melhor aos textos escolares do que os demais, como vimos também com os alunos do campo.

As escritas escolares, portanto, nivelam, padronizam os alunos de grupos populares em suas práticas e avaliações, com relação ao aprendizado da língua. Aqui, não temos oposição significativa entre campo e cidade, e sim entre escola pública e grupos populares. Ou entre as práticas culturais letradas das diferentes instâncias da vida diária e as práticas escolares de escrita. Com relação a estas, NAT, aluno do campo, sem querer resumiu bem a sua realidade: “é tudo igual, é tudo difícil”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos permite considerar que não há diferença significativa entre alunos de escola pública do campo e alunos de escola pública da área urbana de Itaberaba, com relação às suas práticas escolares de escritas. O conceito atual de Escola de Campo não se aplica à Escola São Vicente, já que as recomendações para o ensino de língua portuguesa na escola pesquisada não estão sendo cumpridas, visto que o ensino da educação do campo se baseia em aspectos da realidade cultural de seus moradores.

Há, porém, diferença pertinente entre práticas escolares de escrita e ações de leitura e produção de textos que constituem as diferentes instâncias não-escolares de interação verbal dos sujeitos de grupos populares pesquisados. Isto porque a realidade sociolinguística dos alunos de grupos populares não são consideradas ao se planejar o trabalho com o texto na sala de aula, tendo em vista o estudo de gêneros textuais que não levam em conta temas significativos para os sujeitos, o seu querer dizer e o papel do outro no processo de interação verbal. Aqui os alunos das duas escolas são nivelados e têm que responder às demandas da escola, e não o contrário, sem sucesso na maioria das vezes.

O conceito de letramento autônomo, como concebido por Street, orienta as práticas de escrita nas escolas pesquisadas. Embora o texto seja a unidade de ensino, ainda é usado como pretexto para o aprendizado de conteúdos sobre a língua e para avaliação, já que estes são considerados essenciais para o aprendizado da escrita. Ter domínio de gêneros textuais significa aqui conhecer a estrutura geral de sua composição formal, e não ser leitor e redator eficientes a partir do uso diferenciado de diferentes gêneros do discurso nos diferentes contextos da vida cotidiana.

As práticas de escrita não escolares se diferenciam de acordo com os sujeitos e as ações da vida diária de que fazem parte, em diferentes lugares e momentos. Nesta pesquisa, considerando-se todos os alunos pesquisados, o fator biossocial gênero /sexo é pertinente para caracterizar essas ações: as meninas interessam-se por textos de alguns gêneros que são característicos do público feminino. E o campo de interação discursiva não escolar da vida cotidiana significativo para a formação de leitores e redatores é o das práticas religiosas: a leitura do texto “sagrado” inicia as pessoas nas ações deste campo. É igualmente pertinente se considerar a experiência dos jovens com textos digitais, ou hipertextos, para o estudo de suas ações de leitura e produção de textos.

Muitas outras considerações poderiam ser feitas sobre o tema escolhido e os dados coletados, mas que extrapolariam os limites deste trabalho. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novas investigações sobre práticas cotidianas de escrita, e sobre os objetivos de ensino de português para alunos de escolas do campo e da cidade.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In:_____. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. Trad. Paulo Bezerra, 1997 [1952-53/1979].

BARTON, David. LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Trad. Milton Camargo Mota.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96.

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

BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-CASA CIVIL/SUB-CHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL/ PNE. Projeto de lei. 8035/ 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano/** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

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

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002. p. 61_ 79.

COULMANS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola: 2014. Trad: Marcos Bagno.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____; CERIOLLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Jorge Edgar; (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo; 2002. Coleção: por uma educação do campo, nº4.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Trad. Maria de Lourdes Menezes. p.23_ 211.

_____. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FAÏTA, Daniel. **A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2005.

- FASOLD, Ralph W. **The sociolinguistics of society**. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1984.
- FIORIN, José Luiz. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008. p. 61_76.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações da escrita em sala de aula**. V. 6. Nº. 11. Belo Horizonte: SCRIPTA, 2002; p. 23_38.
- LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Campinas, Jul./Dez. 49(2): 2010, p. 455_479.
- HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- IBGE, **Censo Demográfico**. Brasília, MEC/INEP, 2000, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica: etnopesquisa formação**. 2ed. Brasília: Liber livro, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, (org). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MASCARENHAS, Thaís Macêdo. **As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da fazenda Escoval**. Alagoinhas: 2011. (Dissertação).
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Revista Espaço, nº 16. Julho 2001.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Actitudes lingüísticas**. In: _____.Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. 4^a ed. Barcelona: Ariel, 2008. p. 177-190.

REDINGER, Daniel. **Language Attitudes and Code-switching Behaviour in a Multilingual Educational Context**: The Case of Luxembourg. Thesis. Department of Language and Linguistic Science, The University of York, August, 2010.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **Atitude, Imaginário, Representação e Identidade Linguística**: Aspectos Conceituais. In: XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 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 2009.

_____; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, M. A; MARCCOCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação de campo, escolas, ruralidades e projeto do PNE. Revista da FAEBA: **Educação e contemporaneidade**. V.20, n 36. Salvador, jul/dez, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, 2002. vol. 23, n. 81, p. 143-160. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/04/15.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. Coleções questões da nossa época. v. 47. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia / Hybrid Discursive Genres in the Hypermedia Era**. *Bakhtiniana*: São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. Trad: Marcos Bagno.

APÊNDICE

APÊNDICE A

1: Roteiro de entrevista semi_estruturada

A. ENTREVISTA

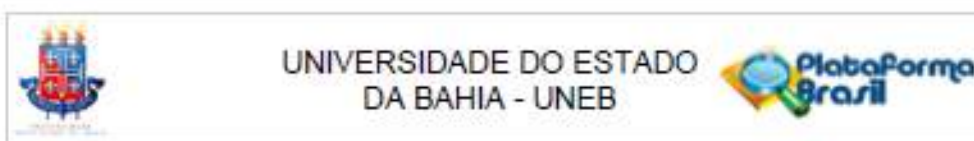
1.1 - *Aluno*

- Nome; idade.
- Bairro onde mora: há quanto tempo reside lá com a família.
- Estrutura familiar (número de pessoas da família – na mesma residência; profissão e escolaridade dos parentes próximos).
- 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 na escola? Por quê?
- Atividades que gosta de desenvolver no tempo livre (=lazer) no espaço familiar / comunitário e em outros locais.
- Atividades religiosas que fazem parte de sua rotina, e quais.
- Função social / comunitária que possivelmente exerce no bairro em que mora e adjacências. O que faz nesta função?
- O que, no seu cotidiano, costuma ler e escrever: quando, onde e por quê?
- Participa de redes sociais? Quais? Twitter, Blogs, e/ou etc?
- Na escola você lê / escreve para essa disciplina? Que textos? Há textos só produzidos individualmente, ou há os que são feitos também em conjunto? Usam que suportes /ferramentas da internet para ler e produzir textos acadêmicos? Ou não usam?
- Você tem dificuldades nesta disciplina, ou em outra? Por quê? Em caso positivo, tem relação com o que lê e/ou escreve para cumprir o conteúdo obrigatório?

1.2 - *Professor*

- Nome; idade; onde mora.
- Formação acadêmica: trajetória escolar.
- Experiência profissional.
- Há quanto tempo dá aulas, e nesta disciplina?
- Qual o aproveitamento geral dos alunos da classe na disciplina, e a dos alunos pesquisados, e a sua possível relação com as práticas de leitura e produção de textos que fazem parte das atividades desenvolvidas em classe?
- O que se lê e escreve na sua disciplina, que textos? Por quê? Há algum material que possa disponibilizar?
- Tanto na disciplina quanto na vida pessoal, você utiliza a Internet? Que aplicativos, e para quê?

ANEXOS

Anexo 1: Termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas sociais de escritas de sujeitos da área rural e urbana

Pesquisador: Carla Eliana da Silva Tanani

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32391314.4.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 882.031

Data da Relatoria: 19/11/2014

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa tem o intuito de perceber a relação e o confronto existente entre atividades escolares de leitura e produção de textos e escritas que fazem parte das demais práticas cotidianas dos estudantes do nono ano de escolas públicas da área rural e urbana do município de Itaberaba, tendo em vista as atitudes dos estudantes e de seus professores sobre estas manifestações e a representação sociolinguística que eles mantêm sobre língua /escrita.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

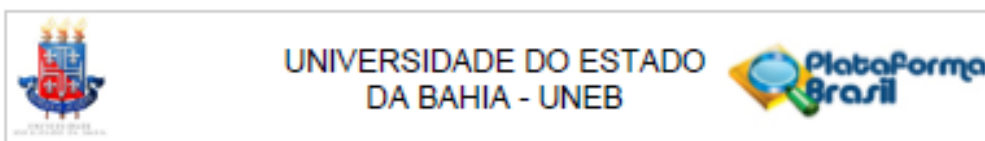
Comparar as atividades de leitura e produção de textos de alunos da escola urbana e da escola rural, descrevê-las com base nos contextos discursivos em que ocorrem e em fatores biossociais, e analisá-las a partir do referencial teórico da pesquisa, tendo em vista a interpretação das atitudes sobre estes usos e da representação sociolinguística que os sujeitos mantêm sobre língua/escrita.

Objetivo Secundário:

1. Comparar as práticas de escrita que circulam pelas instâncias cotidianas da vida social dos alunos das duas escolas com as suas práticas escolares de escrita. 2. Atestar se as variáveis sociais tradicionais da pesquisa sociolinguística como gênero (sexo), faixa etária, meio social e também a procedência geográfica (rural/urbano) dos alunos são pertinentes para caracterizar os usos de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cebula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo 1: Termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.



Continuação do Parecer: 882.031

escrita que fazem parte das instâncias sociais de sua vida cotidiana. Além de outras variáveis sociais, como função que eles e seus pais e irmãos desempenham nos locais onde moram, o grau de escolaridade que estes parentes possuem e a profissão que exercem. 3. Atestar se estas variáveis sociais da pesquisa sociolinguística são pertinentes para caracterizar o desempenho dos alunos em suas escritas escolares, correlacionando-as às variáveis referentes à sua situação escolar: se é aluno repente ou não; se está de acordo com idade/série ou não; se é aluno trabalhador ou não; etc. 4. Analisar os dados obtidos com base em referencial teórico sobre língua/escrita enquanto um conjunto de práticas socioculturais: multiletramentos e multiculturalismo; atitudes; representação sociolinguística; gêneros do discurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de Informações básicas da Plataforma Brasil, concordamos que a pesquisa não oferece risco físico em primeiro plano. Porém, vale à informação que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade, trazendo uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, em qualquer pesquisa e dela decorrente (Resolução 466/2012).

A pesquisa apresenta o risco mínimo por ter a potencialidade de causar algum constrangimento aos participantes queima ser integrados ao estudo e ao potencial de ter suas identidades reveladas, situações que a pesquisadora demonstra maturidade para minimizar, conforme descrito no protocolo de pesquisa.

Benefícios:

Segundo a normativa, o benefício de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

As potencialidades que constam neste protocolo de pesquisa, destacamos abaixo:

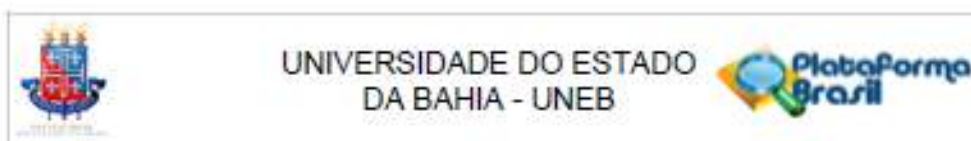
1 – A curto prazo – Desenvolvimento/melhoramento das práticas de leituras dos alunos e professores das escolas rurais e urbanas de Itaberaba.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Letras - da Linguística Aplicada à Sociolinguística, passando pelos estudos de leitura e escrita escolares e extraescolares e contemplou todas as solicitações de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cebule CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo 1: Termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.



Continuação do Parecer: 812.031

do parecer 810146 do CEP/UNEB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE e o Assentimento apresentados possuem uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

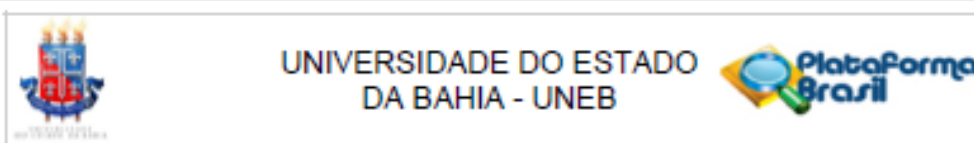
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo 1: Termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.



Continuação do Parecer: 892.031

do parecer 810146 do CEP/UNEB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das Instituições proponente e coparticipante.

O TCLE e o Assentimento apresentados possuem uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo 1: Termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



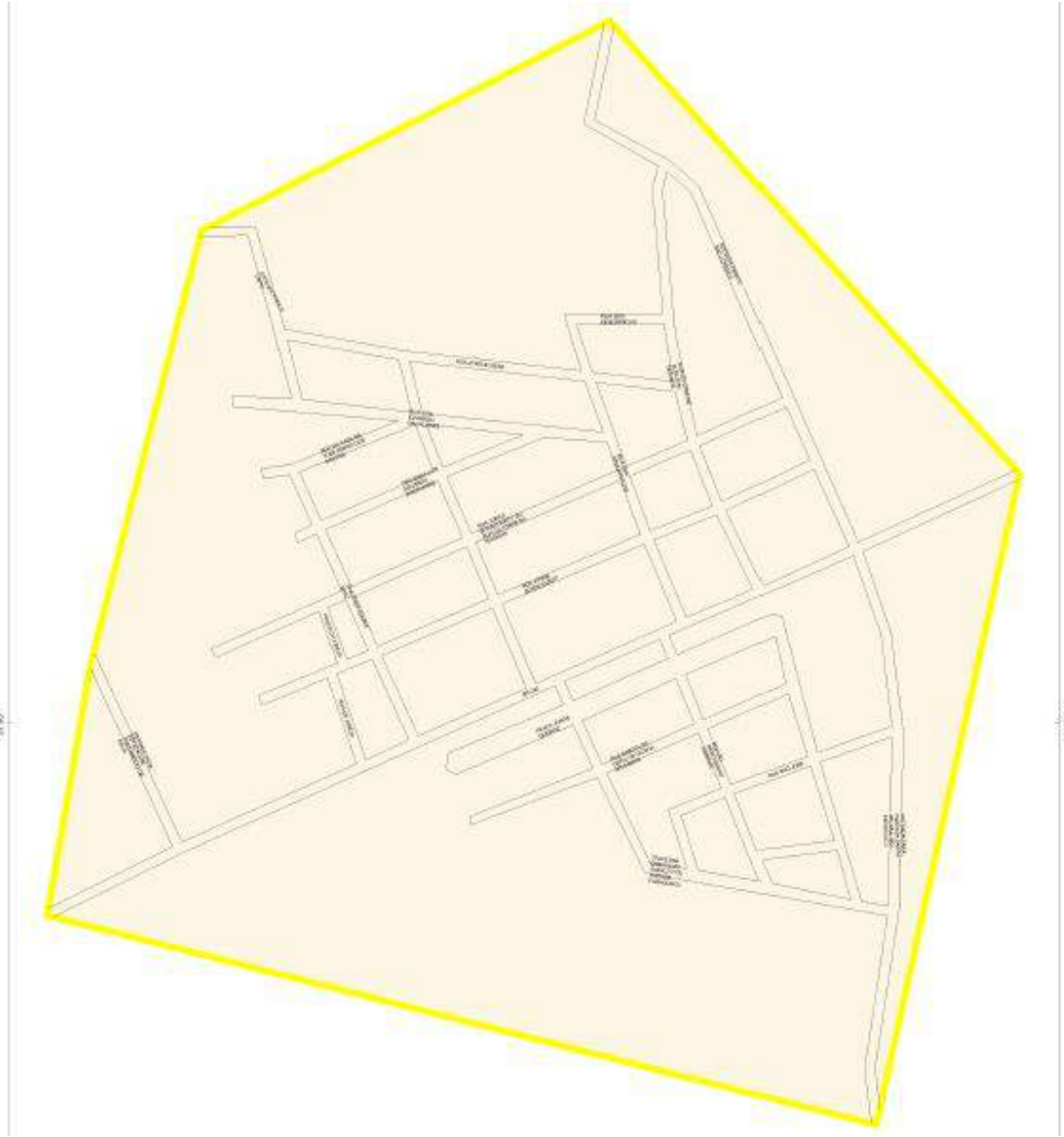
Continuação do Parecer: 882.031

SALVADOR, 24 de Novembro de 2014

Assinado por:
Andrea Cristina Mariano
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo 2: Mapa do Povoado Vila São Vicente



Anexo 3: Documento de compras de lotes do bairro Barro Vermelho

Vicente de Carvalho Costa

RECIBO DE FOROS DE CASA

N.º 31 Santana para Cr\$ 300,00

Recebi do Sr. Ely dos Santos
a quantia de Cr\$ 300,00 Santana, proveniente de
foros de sua casa edificada nos terrenos do lugar
Barro Vermelho nesta cidade, à rua Manoel
Le. da Silva nº 12687 com 7 metros de frente,
e 26 de altura, correspondente ao ano de 19 979
Itaberaba 09 de Fevereiro de 2003 2008

por Sociedade

A PROPRIETÁRIA

Anexo 4: Mapa do bairro Barro Vermelho



Anexo 5: Dados do IBGE referente à população

Tabela 1551 - Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam - Resultados Gerais da Amostra	
Município = Itaberaba - BA	
Variável = Pessoas que frequentavam escola ou creche (Pessoas)	
Ano = 2010	
Curso que frequentavam	
Creche	382
Pré-escolar	1.583
Classe de alfabetização	1.334
Alfabetização de jovens e adultos	397
Fundamental	11.354
Médio	2.991
Superior de graduação	1.212
Especialização de nível superior, mestrado ou doutorado	99

Vila São Vicente			
Setor	População	Pessoas alfabetizadas com 5 ou mais anos de idade	Valor do rendimento nominal médio mensal
68	1.103	685	401,81

Bairro Barro Vermelho			
Setor	População	Pessoas alfabetizadas com 5 ou mais anos de idade	Valor do rendimento nominal médio mensal
16	726	549	521,16
17	677	486	407,83
36	744	493	417,90
41	680	467	529,15
80	640	435	438,18
81	627	426	437,70
89	579	403	380,81
90	650	497	582,72
Total	5.323	3.756	-----

Anexo 6: Atividade de interpretação do Hino Nacional

Aula do dia 01/07/2014

Atividade

Estudo do Hino

1. Responda:

a) Porque as margens plácidas do Ipiranga ouviram o grito de um povo heroico?

b) Explique porque “A liberdade brilhou no céu da Pátria”.

c) O “sol da liberdade” o que o autor se refere é:

 a liberdade política a liberdade econômica a liberdade intelectual

d. Nossa liberdade foi conseguida:

 facilmente com luta através de acordos

e) copie os versos que comprovam a resposta anterior.

Anexo 7: Exercício gramatical: núcleo, predicado, e sujeito

Aula do dia 09/07/2014

1. Identifique o sujeito e seu núcleo e classifique-o, nas orações abaixo:

a) Aquele jovem alto joga bem.

Sujeito _____: _____

Núcleo do sujeito _____

b) Um ônibus e um caminhão colidiram.

S:

N:

c) Demoliram o prédio inteiro.

S:

N:

d) Faz frio lá fora.

S:

N:

e) O lápis e a caneta caíram da mesa.

S:

N:

f) Um belo cão pequinês desapareceu.

S:

N:

g) Léia perdeu o ônibus.

S:

N:

h) Fala-se muito desse caso.

S:

N:

i) Trovejou a noite inteira.

S:

N:

Anexo 8: Anotações da revisão sobre predicação verbal

Aula do dia 10/07/2014

Transitividade verbal (Revisão)

Predicado verbal é a relação que o verbo estabelece com seus complementos: A nomenclatura gramatical brasileira estabelece três formas básicas de predicação verbal.

Verbo transitivo: Aquele cuja ideia expressa pelo verbo 'transita' ou passa pra um elemento chamado objeto. Esse objeto pode ligar-se ao verbo por meio de uma preposição.

Transitivo direto: quando o verbo e o objeto não exige preposição obrigatória. Este objeto é direto.

Ex: Eu adoro chocolate
O.D

Transitivo indireto: quando entre o verbo e o objeto existe uma preposição. Este objeto é indireto.

Ex: Eu gosto de chocolates
O.I

*transitivo direto e indireto: quando, além do objeto direto, existe um objeto indireto que funciona como destinatário.

EX: Eu ofereci chocolates a meu irmão
V O.D P O.I

Verbo intransitivo: Aquele cuja ideia não recai em outro elemento.

Ex: Meus chocolates desapareceram

O verbo intransitivo não é acompanhado por objeto.

ATENÇÃO: Para saber a predicação de qualquer verbo, é preciso ter em conta o contexto. O mesmo verbo pode apresentar diferentes predicacões.

Anexo 9: Exercício gramatical: voz ativa e voz passiva

Aula do dia 10/07/2014

Texto I

Onde surgiu o dominó?

O dominó foi inventado pelos chineses por volta de 200 ac. As primeiras pedras eram feitas de osso e de marfim no século XVIII. Os japoneses jogavam com peças de papel e carimbadas com chapas de madeira. O dominó foi trazido para o Brasil pelos portugueses do século XVI era jogado pelos escravos. (Recreio, 02/ 11/ 2001).

Responda:

1. A primeira oração está em que voz? Passe-a para a voz ativa.
2. Releia o último período do texto: “O dominó foi trazido para o Brasil pelos portugueses no século XVI e era jogado pelos escravos”.
 - a) O termo O dominó é sujeito agente ou paciente?

Texto II

A Era do Gelo 3

Fox film/ divulgação

(Ice age: dawn of the dinosars, EUA, 2009)

Sinopse: Numa missão para resgatar o azarado Sid Mamy e Duga se aventuram por um misterioso mundo subterrâneo com os seres diferentes dos da superfície.

- 1.O trecho destacado da sinopse do filme na voz passiva ficará:

Anexo 10: Exercício gramatical: verbo

Aula do dia 17/07/ 2014

1. Nessa canção Guilherme Arantes descreve o percurso realizado pelas águas.
 - a) Qual é o verbo que indica o início do percurso?
 - b) Qual é o verbo que indica seu final?
2. Retire do texto os verbos que indicam ação.
 - 2.1 Qual é o sujeito desses verbos?
3. Aponte o complemento dos verbos seguintes: abre–faz–levam- banham–matam–movem–encharcam e evapora.
4. Reescreva a última frase substituindo a vírgula por um verbo.
5. Você concorda que o nome do planeta poderia ser Planeta Água? Justifique.

Anexo 11: Atividades extraescolares

Aula do dia: 09/07/2014

Pesquisa coesão e coerência

Revisão do diagnóstico de escrita

Figuras de linguagem _ estudo no livro didático páginas_ 127, 128, 129 e 133.

Anexo 12: Anotação referente às características do gênero textual crônica

Aula do dia: 16/ 07/ 2014

Características das crônicas

1. Narração curta;
2. Descreve fatos do cotidiano;
3. Por ter caráter humorístico, crítico, satírico e / ou irônico;
4. Possui personagens comuns;
5. Segue um tempo cronológico determinado;
6. Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala dos personagens;
7. Linguagem simples;