

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

CAREN COSTAMILAN

LEITURA EM AÇÃO

***Uma proposta de oficinas como fomento às práticas de leitura
nos anos iniciais do Ensino Fundamental II***

**SALVADOR
2016**

CAREN COSTAMILAN

LEITURA EM AÇÃO

Uma proposta de oficinas como fomento às práticas de
leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental II

Memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Dr^a. Simone de Souza Assumpção

SALVADOR

2016

GRATIDÃO

à Espiritualidade, por tudo;

aos meus antepassados, por
construírem caminhos;

ao meu pai, Eloy Raul, e minha
mãe, Regina Beatriz, por
incentivarem em mim tantas
leituras do mundo;

às minhas irmãs, Eloise, Cátia
e Fabiana, pela parceria em
letramentos;

a Danilo, meu esposo, pelas
construções de sentidos desde
que iniciamos a travessia;

à Simone Assumpção, minha
orientadora, pelo olhar atento e
encorajador;

aos estudantes, pelos desafios
cotidianos;

aos meus *Profcolegas*, pelas
provocações e inquietações;

à Universidade Federal da
Bahia, ao Instituto de Letras,
por possibilitarem a realização
do Profletras;

à CAPES, agência de fomento
do Governo Federal que me
ajudou a tornar possível esse
Mestrado.

COSTAMILAN, Caren. *Leitura em ação: uma proposta de oficinas como fomento às práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental II*. 153, p. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) Profletras - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que teve por objetivo, a partir da metodologia de oficinas de leitura, contribuir para a ampliação da competência leitora de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, turno vespertino, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Eduardo Gomes (Salvador, Bahia), além de promover a formação acadêmica da professora-pesquisadora. A intervenção, uma das exigências do Mestrado Profissional, teve sua gênese num momento de descontração dos estudantes, quando a professora-pesquisadora observou o grande entusiasmo demonstrado pela turma enquanto ouvia a canção *Raiz de todo bem*, de Saulo Fernandes. Esse entusiasmo foi justificado pelos estudantes através da citação dos elementos constituintes da cultura baiana presentes na letra da música e que eram associados ao que os estudantes acreditavam ser sua identidade cultural. Buscando investigar essa identificação, a professora-pesquisadora criou atividades de leitura que pretendiam ampliar as práticas de letramento dos estudantes acerca dos aspectos culturais mencionados na letra da música, bem como possibilitar situações em que os estudantes pudessem desenvolver habilidades específicas de leitura, contempladas nos descritores das Matrizes de Referência do SAEB. Nessa perspectiva, o planejamento das oficinas contemplou a interação entre os sujeitos, concebendo-os como fundamentais em um espaço-tempo de integração social, no qual constroem concepções de mundo a partir das leituras, ao tempo que são por elas reconstruídos. Para tanto, a orientação metodológica ampara-se nas contribuições de Lüdke e André (2014) e Fino (2015), para pesquisas qualitativas; Ander-Egg (1991), para oficinas; Bortoni-Ricardo *et al.* (2015), Eckert-Hoff (2008), Kleiman (1995, 2005), Leffa (1999), Solé (1998), pra leituras e Schneuwly e Dolz (2004), para exposições orais, entre outros.

Palavras-chave: Etnografia. Leituras. Interação. Oficinas. Ressignificação.

COSTAMILAN, Caren. *Reading in action: a proposal of workshops as promotion of reading practices in the early years of Elementary School II*. 153 p., 2016. Dissertation (Professional Masters) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

The present work is the result of a qualitative research which has an ethnographic nature. The main point of the research was to contribute, through reading workshops, with the expansion of the reading competence of 6th grade students of Elementary School II, afternoon shift, Municipal School of Elementary Brigadeiro Eduardo Gomes (Salvador, Bahia). The intervention had its genesis in a moment of relaxation of the students, when the teacher observed the great enthusiasm demonstrated by the group while listening to the song *Raiz de todo bem*, by Saulo Fernandes. The students explained that their reaction was due to the presence of Bahian cultural elements within the lyrics, which were associated with what the students believed to be their cultural identity. In order to investigate this identification, the teacher selected reading activities that intended to amplify the students' knowledge about the cultural aspects mentioned in the lyrics, as well as to make it possible to the students to develop specific reading skills, included in the descriptors of the SAEB Reference Matrices. In this perspective, the workshop planning contemplated the interaction between the subjects, conceiving them as fundamental in a space-time of social integration, in which they can build conceptions of the world through the readings, and in the main time they can be rebuilt by those. For this, the methodological orientation is based on the contributions of Lüdke and André (2014), Fino (2015), Ander-Egg (1991), Bortoni-Ricardo et al. (1998), Klein (1995, 2005), Leffa (1999), Solé (1998), Schneuwly and Dolz (2004), among others.

Keywords: Ethnography. Readings. Interaction. Offices. Re-signification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Entorno da Escola Brigadeiro Eduardo Gomes	82
Figura 2 - Localização da Escola Brigadeiro Eduardo Gomes	83
Figura 3 - Encontro na sala de leitura	84
Figura 4 - Momento de leitura: capítulo do livro	124
Figura 5 - Momento de leitura: guias de turismo	125
Figura 6 - Momento de produção coletiva: cartazes	127
Figura 7 - Momento de produção coletiva: carta aberta	131
Figura 8 - Resultado individual	134
Figura 9 - Resultado individual	134
Figura 10 - Resultado coletivo: Painel	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 PRIMEIRAS LEITURAS: A PROFESSORA E O SER HUMANO EM FORMAÇÃO	14
2 LEITURAS PARA SEGUIR: METODOLOGIA E PERCURSO	42
2.1 Geração de dados em roda de conversa	49
2.2 Participação na investigação: sujeitos-estudantes e sujeito-professora-pesquisadora	54
3 QUESTÃO DE LEITURA	58
4 NOSSAS LEITURAS: DAQUI E DALI	74
4.1 A intervenção	78
4.1.1 Os encontros	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

INTRODUÇÃO

A aula para o sexto ano começa em meio à confusão de sempre. Lá fora, o som dos carros e do ponto do ônibus concorre com minha voz dizendo *boa tarde*. Não posso fechar a janela (o que abafaria o som) porque a sala não conta com ventiladores funcionando (e está localizada no poente). Alguns estudantes que chegam atrasados vão entrando aos poucos, cumprimentando os presentes e continuando a conversa que iniciaram há instantes. Aqueles que já estavam na sala buscam o material para registro, perguntando, como é costume cotidiano, se *precisa fazer o cabeçalho*. Eu sorrio. *A aula hoje é para leitura*, informo. *Como assim? Não vai ter aula?* É a dúvida que surge. *Vai ler o quê, pró? Não gosto de ler livro, não*. São os comentários. Observo caras e bocas. Muxoxo. *Eu gosto quando é pra copiar*. Resistência.

Distribuo folhetos de propagandas, pequenos anúncios, fotografias de *outdoors*, de placas de advertência, das barraquinhas da feira e seus cartazes com as tabelas de preços. Tudo está pelo bairro. Um estudante recebe o folheto distribuído na Igreja; outro, o panfleto do Posto de Saúde, indicando a campanha de vacinação contra a dengue, zika e chikungunya. Breve silêncio. *Qué (sic) isso, pró? Leitura*, respondo.

E intimamente divago... são leituras que trazem significados, que fazem sentido, que estão ao alcance das mãos e dos olhos. São motivos para a observação de vocabulário e campos semânticos, para as sutilezas das cores, para as necessidades das formas das letras e a clareza e concisão das informações. São propostas de mundos, são encantamentos, são corpos que se mexem, são sustos, são alívios. São vozes e são silêncios. Tudo materializado em textos verbais ou não verbais. Por acreditar nisso, à medida em que as habilidades de leitura dessas possibilidades são desenvolvidas, novos gêneros textuais vão por mim sendo oferecidos, trazendo outros desafios, contemplando outros discursos. Aula de leituras.

O relato anterior traz uma situação ocorrida recentemente, mas exemplifica um pouco do cotidiano que tenho vivido durante os anos de exercício de magistério, desde que me formei em 1989. São recorrências que me vem à tona agora, quando sou solicitada à aventura da (re) leitura de mim, a fim de proceder à escrita desse memorial de formação. Mais do que uma das

exigências para a obtenção do título de Mestre, a produção desse texto significa o contato com memórias que, muitas vezes, eu desejava que permanecessem adormecidas, porque causam algum tipo de desconforto e, outras tantas, que me possibilitaram a compreensão do que hoje sou: pessoa constituída pelas subjetividades que compõem minha prática e que, agora percebo, se alternam, se misturam e se fundem, resultando nesse ser que se revela e se assume social, cultural e ideologicamente. Desse memorial, participam tantas lembranças distantes e próximas que se materializam no meu atual cotidiano: estou professora de Língua Portuguesa do 6º ano da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, em São Cristóvão, Salvador, Bahia; também estou estudante e pesquisadora no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Durante a escrita desse memorial, estive em constante diálogo com um interlocutor bastante atento e, muitas vezes, duro: meu eu em constante formação, que instigava para o aperfeiçoamento enquanto negava o tempo necessário para a acomodação das aprendizagens, através do sossego. Várias madrugadas me encontraram insone, logo eu, tão afeita ao sono. Esse processo se deveu à ansiedade por escrever o memorial, ao desejo de sucesso para as oficinas, à necessidade latente de empreender resultados satisfatórios com o grupo de estudantes — resultados estes que, durante anos, foram exigência no meu fazer pedagógico e passou a ser uma das maiores lições advindas da autorreflexão provocada pelo Profletras: resultados positivos decorrem de ações positivas.

Decorre, da experiência aliada ao estudo e ao autoconhecimento promovidos pelo curso, a aprendizagem de que mudar é preciso, mas nem sempre é confortável. Rever-se e revisitar-se trazem sentimentos e sensações diversos, principalmente quando, do lugar de sujeito em construção, me percebo percorrendo um caminho já conhecido e que, pelos passos da narrativa autobiográfica, às vezes se apresenta como totalmente novo. As palavras de Coracini (2008, p.11-12) são propícias para elucidar o que afirmo:

Mudar não é fácil; impõe um constante rever-se, um constante questionar-se e, sobretudo, um constante perdoar-se, pois atravessados que somos, como sujeitos de linguagem, pelo inconsciente, sentimo-nos a todo momento, prisioneiros de

nossa história, de nossa formação, de nossas experiências passadas, esquecidas, recalçadas... E, quando menos esperamos, fragmentos, fagulhas de recalques, frustrações, marcas que ficaram indelévels em nossa constituição, emergem, cá e lá, mais vivas do que nunca, pelas frestas da linguagem, mostrando a impossibilidade do autocontrole, embora a ilusão permaneça, orientando-nos na busca incessante da racionalidade e da completude.

Muitas mudanças positivas ocorreram a partir das leituras e das discussões propostas durante as disciplinas cursadas. Ainda que, antes de meu ingresso no curso, me acreditasse atenta às demandas de letramentos sociais dos estudantes colocados sob minha responsabilidade, foram as discussões acerca das teorias estudadas que tornaram a prática mais eficiente, uma vez que fruto de reflexões e concepções teórico-metodológicas valorizadas. Isso contribuiu para o desenvolvimento de minha atuação didático-pedagógica, bem como com a promoção de características pessoais, para as quais eu ainda não havia atentado. Dessa forma, pude realizar múltiplas leituras de mim.

Não posso deixar de mencionar, porém, que tive ganas de desistir muitas vezes. Em uma das devolutivas do projeto (no final de maio), a partir das orientações dadas, eu comecei a ler vários memoriais e entendi que o texto que eu escrevia não era um memorial. Era uma colcha de retalhos que oscilava entre um artigo acadêmico e uma coleção de resenhas. Ao ler um memorial em especial — o da professora Claudia Lessa Alves Souza —, tive uma espécie de epifania. Entendi o que precisava fazer e não tinha feito até então. Foi um momento de intenso sofrimento, quase 70 páginas que eu quis rasgar e reescrever. Fui para o encontro de orientação disposta a fazê-lo. Graças à lucidez de minha orientadora, não descartei o já construído; apenas reorganizei o que havia começado. Ainda assim, as idas e vindas ao texto, mexendo com memórias nem sempre desejadas e com o cotidiano de sala de aula, nunca previsível, foi um desafio e tanto.

Creio que um dos meus maiores desafios durante esse percurso tenha sido a necessidade de enfrentar o tempo (tanto o tempo da digressão quanto o tempo cronológico). A rotina de disciplinas a serem cursadas nas segundas e terças-feiras e a agenda de aulas das escolas onde trabalho de quarta à sexta-feira limitava aos finais de semana a escrita das memórias que aqui trago. Concorrendo com isso, estavam o desejo de ser mais presente para

meu esposo, os afazeres profissionais e domésticos, enfim, a vida que seguiu enquanto eu me envolvia com o Mestrado. Não que eu desejasse uma interrupção, mas confesso que, por muitas vezes, quis que a varinha de condão presente nas histórias de fadas madrinhas que eu lia quando pequena fosse uma realidade.

E assim, refletindo sobre minha história de educadora em formação, voltei-me para o tema leitura e pus-me a questionar sobre os motivos que o revelavam tão sedutor para mim. E ainda: inquietava-me não compreender como, sendo a leitura, a meu ver, tão especial, porque eu dedicava tão pouca atenção ao seu ensino em meu planejamento? A resposta para essa questão foi sendo construída a partir da realização do Mestrado Profissional em Letras, e, agora, parece estar se tornando o centro desse memorial, no qual inscrevo minhas leituras de mundo. A constituição das minhas subjetividades está bastante permeada pelo que li.

Aula de leitura, para a maioria dos estudantes com os quais tive contato não era sinônimo de aula de Português. Essa ausência de relação entre o ensino da língua e o ensino da leitura era frequente, visto que muitos tiveram, entre suas experiências escolares, aulas que relacionavam o estudo da língua apenas com o estudo da gramática normativa e, por isso, eles estranhavam quando eu anunciava a aula de leitura. Em meus planejamentos, procurava dedicar, pelo menos, 50 minutos semanais (o tempo de uma hora/aula) para a leitura de obras escolhidas pelas turmas. Ler por prazer: esse era o objetivo. E, durante muito tempo, eu acreditei que minha ação condizia com o ensino adequado do eixo leitura. Entretanto, essas aulas privilegiavam o entretenimento e o prazer de ler e, embora a leitura com esses objetivos seja muito importante, outros — como ler para defender um argumento, ou ler para comunicar uma informação a um público ouvinte, por exemplo —, demandam habilidades que eu não estava considerando. Com isso, eu me contradizia, pois reforçava uma prática que costumava questionar: a de privilegiar os textos narrativos em detrimento de outros gêneros e tipologias.

Ao mesmo tempo, as habilidades que eram desconsideradas em meus planejamentos estavam sendo constantemente cobradas por outros professores em situações em que a leitura dos estudantes é posta à prova. Percebi nisso um paradoxo: embora lessem muito nas aulas de leitura, os

estudantes não alcançavam alguns objetivos, propostos tanto por mim, quanto pelos demais componentes do corpo docente da escola, em outras situações de leitura. Esse paradoxo justifica o propósito de realizar um estudo pautado na ampliação da competência leitora dos estudantes, pois desenvolver habilidades de leitura é contribuir com a afirmação dos sujeitos como agentes sociais.

Embora compreenda que a leitura deva ser compromisso de todas as áreas do conhecimento, sou eu, a professora de português, a profissional a quem a comunidade escolar atribui a responsabilidade sobre o seu ensino, logo, eu deveria estar procedendo de forma a ampliar a competência leitora a partir de diferentes gêneros e tipologias textuais. Ao me dar conta disso, entendi que identificar caminhos que contribuíssem para a ampliação da competência leitora dos estudantes deveria ser meu objetivo com essa pesquisa, pois eu investigaria métodos e estratégias que possibilitassem, além da promoção dos estudantes quanto às suas leituras, a ressignificação das minhas aulas. A fim de alcançar esse objetivo, seria necessário, entre os objetivos específicos: diversificar as minhas leituras, buscando teorias para embasar as ações; reelaborar os planejamentos; promover, entre as turmas, a leitura de diferentes gêneros textuais; atentar para as estratégias de leitura que promovessem maior diálogo entre o leitor e o texto, bem como verificar o desenvolvimento da leitura em atividades pontuais, propostas para os estudantes.

Enquanto o meu objetivo para com o presente estudo é ampliar a competência leitora dos estudantes, creio que o objetivo dessas memórias seja maior do que elas em si, pois refere-se à marca do autoconhecimento e da ressignificação de uma história de mais de 20 anos dedicados à educação básica que estão entrelaçados às palavras que hoje me representam.

Buscando alcançar os objetivos propostos para o estudo, encontrei na metodologia de oficinas de leitura o melhor caminho para a diversidade de propostas que pretendia lançar para a turma. Uma proposta pedagógica realizada a partir das oficinas — cuja definição remete a encontros que se constituem num aprender fazendo — possibilita maior liberdade para o planejamento, condição indispensável devido às demandas da escola pública; além de uma interlocução mais próxima com a turma, visto que, a partir das rodas de conversa, a construção da aprendizagem pode ser processualmente avaliada, o que autoriza o avanço das ações ou sugere sua retomada.

Para contar essa história, o presente memorial de formação está articulado, além desta introdução e das considerações finais, em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Primeiras leituras: a professora e o ser humano em formação*, revelo a constituição de minha subjetividade como leitora, a partir dos eventos de letramento com os quais estive envolvida desde a primeira infância. No segundo, que denominei *Leituras para seguir: metodologia e percursos*, apresento o que considero como embasamento necessário para as práticas pedagógicas voltadas para uma educação que valoriza os sujeitos: a pesquisa qualitativa de base etnográfica, as rodas de conversa e as oficinas de leituras. No terceiro capítulo, *Questão de leitura*, discuto diferentes conceitos de leitura e, no quarto capítulo, *Nossas leituras: daqui e dali*, compartilho nossas aprendizagens (as minhas e as da turma) a partir do projeto de intervenção proposto como um dos requisitos para a conclusão desse curso.

Uma última informação para o leitor, antes de prosseguirmos com esse memorial: optei pela utilização do gênero masculino nos vocábulos que permitem variação de gênero, por nenhuma outra razão que não a fluência de leitura. De forma alguma a ausência da variação, que seria indicada com o uso da marca de feminino entre parênteses, denota discriminação de gênero.

1 PRIMEIRAS LEITURAS: A PROFESSORA, SER HUMANO EM FORMAÇÃO

Minha manhã começa cedo. São cinco horas e já me ponho a pensar nesse texto, um memorial de formação. Momento propício, deixo que o barulho da chuva na janela e o cheiro do café recém passado despertem as minhas memórias. É outono. Sempre que o dia está chuvoso penso no verso que inicia a música *Nem um dia*, de Djavan: *Um dia frio, um bom lugar pra ler um livro*. Reporto-me à casa de minha mãe, que tem esse cheiro acolhedor e, quando é inverno, o barulhinho da água fervendo na chaleira, escorregando e triscando no fogão à lenha dá, mais ainda, uma sensação de “poder ficar à vontade”. Uma casa cheia de vida e livros. Nela, desde muito cedo, recebi de meus pais o privilégio da audição e da contação de histórias. Isso lá na Serra Gaúcha.

Nasci em Caxias do Sul, no interior do Rio Grande do Sul, cidade cujo clima, principalmente no inverno, é bastante convidativo para a permanência em casa — talvez por isso, naquele tempo, década de 70, a maioria das casas de meus parentes e amigos contava com fogão à lenha, um importante aliado no combate ao frio dos ambientes. Não havia muitos atrativos para as crianças de minha idade. Éramos legítimos representantes da então chamada “Classe C”, moradores do interior do Rio Grande do Sul, numa época e num lugar onde as tecnologias mais comuns — como o telefone fixo e a TV a cores, por exemplo — não chegavam a todos os lares. No nosso, não mesmo. O que tínhamos eram os livros.

Dentre as memórias mais antigas, está a estante da sala, repleta de coleções de livros (as famosas coleções da Otto Pierre Editores) que meu pai encomendava e o correio trazia. Eu olhava para as capas coloridas, cheias de detalhes em dourado e acreditava que, pela felicidade dos meus pais quando a encomenda chegava, aquilo deveria ser muito importante. Era de fato. Eu queria muito aprender logo a ler para saber o que havia naquelas páginas. Enquanto não aprendia, divertia-me, ajudando minha mãe a tirar o pó da estante, limpando com muito carinho cada um dos livros, ordenando-os pela numeração ou pelo alfabeto, que minha mãe nos ajudava a recitar com prazer. Enquanto isso, ela ia contando histórias que dizia estarem naqueles livros. Hoje desconfio que não fossem naqueles mundos, cujos títulos eram, entre outros, *Os Miseráveis*, *Crime*

e castigo, Eurico, o Presbítero que habitavam os príncipes, as princesas, as fadas e as bruxas das histórias de minha mãe...

Aquela estante conteve, durante muito tempo, os objetos de desejo meus e de minhas irmãs. Saber ler para conhecer o que estava ali era o desafio que minha mãe lançava, enquanto nos ensinava as letras, o bordado e os afazeres mais básicos para “aprendermos a nos virar em qualquer situação”, ela dizia. E advertia: “Quem sabe fazer, sabe mandar”. Então, fazíamos.

Acredito que, para incentivar nossa leitura e a associação entre fonemas e letras, minha mãe nos desafiava em brincadeiras com as letras constantes na porta da geladeira: CLIMAX. A sequência inicial era sempre a mesma: C de Caren e Cátia (minha irmã); L de lua; I de irmãzinha (em referência à Eloise, a caçula, que acabara de nascer); M de mamãe; A de amor e X de xixi. Depois dessa sequência, éramos desafiadas a encontrar outras palavras iniciadas com cada uma daquelas letras. À medida que íamos buscando, ela aumentava o desafio, pedindo que fossem da mesma “família” ou que iniciassem com o mesmo som, para citar exemplos. Tudo isso na cozinha, enquanto minha mãe preparava o almoço e nos mantinha “debaixo dos olhos”. À tarde, depois que eu voltava da escola, a mesa cedia espaço para os temas (como são chamados os deveres de casa lá no RS) e minha irmã, um ano e meio mais nova do que eu, não perdia a oportunidade de estar ali, participando. Minha mãe sempre encontrava um jeito de tornarem interessantes as lições de casa.

Pensando agora sobre isso, passo a acreditar que a criatividade e os incentivos de minha mãe eram, também, provenientes de sua infância em um ambiente de muitas práticas de letramento. Meu avô ficara cego em um acidente de automóvel quando minha mãe era pequena. Em uma família de poucos recursos financeiros, cinco filhos (na qual ela não era a caçula) e muita coragem de minha avó, as crianças precisavam manter suas atividades com relativa autonomia, inventando histórias, brincadeiras e transformando as agruras daquela vida em sorrisos. Meu avô era mestre em fazer isso. Incentivava os filhos e, como não poderia ser diferente, foi o grande incentivador da leitura e da escrita de seus netos. Ele ouvia muito rádio, sabia de muitas coisas e dizia que tinha curiosidade em saber se o jornal dava a notícia do mesmo jeito que o rádio. Então nós, os netos, crescemos com o desejo de assumir o posto de leitores para meu avô, cargo ocupado por qualquer adulto que chegasse com o jornal

debaixo do braço. Meu avô era tão maravilhoso que se propunha a ficar conosco, sentado no quintal, enquanto tomávamos banho de sol, estudando a tabuada! A proposta dele era uma diversão: “Virem de lado nos múltiplos de cinco”, ou “De barriga para cima nos divisores de 4”, ou “palmas para os pares”... assim os maiores iam respondendo e os menores aprendendo.

O tempo foi passando e fui crescendo nessa ciranda de letramentos.

Tfouni (2010, p.31) ensina que letramento “é um processo cuja natureza é sócio-histórica” e, por essa razão, considerando-se as aprendizagens do sujeito em sua prática social, “não existe grau zero de letramento, mas níveis em que se encontram os sujeitos, de acordo com suas experiências em práticas situadas de letramento”. Compreendo que os diferentes níveis de letramento eram considerados por meu avô, embora ele provavelmente sequer sonhasse com a existência das teorias sobre o assunto. Hoje reconheço o quanto a sagacidade dele foi importante para que nos mantivéssemos juntos, animados e envolvidos por aquelas atividades, apesar de nossas diferentes idades e objetivos, enquanto os outros adultos da família cuidavam dos demais afazeres.

Nessa perspectiva, também trago o conceito de práticas situadas, apresentado por Kleiman (2005, p. 25) e que se “refere ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação: podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”. Ainda conforme a autora, as práticas situadas envolvem os eventos de letramento, que indicam a aplicação do saber em uma situação social que dele necessita, e o conhecimento de que cada situação prescinde de um saber específico. Assim, ensinar a ler implica o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais em seus suportes (suas circulações sociais), ou seja, ler é conhecer o mundo e relacionar-se com ele.

Esses conceitos são ainda mais interessantes quando associados à importância dada à leitura por minha família. Meu avô contava histórias maravilhosas de quando era mais jovem e sempre dizia querer ouvir as nossas, fossem inventadas ou lidas. Assim, gostávamos cada vez mais de ganhar livros de histórias e, mesmo que ainda não soubéssemos ler com desenvoltura, as ilustrações dos livros e a paciência de meu avô nos encorajavam à oralização dos textos.

De todas as boas lembranças que envolvem leituras, há uma que não pode deixar de ser mencionada, porque significou companhia para muito tempo em nossa família. Um dia, já no final da década de 70, meu pai disse que iria encomendar um livro para mim e minha irmã. Então tínhamos a expectativa da encomenda chegar pelo correio, igual acontecia com ele, minha mãe e as coleções deles. Foi assim que chegou lá em casa o *Grande Livro Disney*, uma obra idealizada pela equipe de Redação da Disney e publicada pela Editora Abril, lançada em 1977. O exemplar grande, pesado, cheio de quadrinhos, de histórias que falavam sobre a origem das personagens do universo Disney e instruções de como desenhá-los trazia várias páginas que ensinavam brincadeiras; apresentava os manuais de invenções do professor Pardal e as receitas da vovó Donald, entre outros gêneros textuais. Segundo o Universo HQ (2016), site especializado em Quadrinhos, o Grande Livro Disney era

um livrão que dá gosto de ter, ler, reler, sentar com as crianças menores (ou maiores) pra brincar, folhear e se divertir. E não é exagero. Afinal, numa época em que computadores pessoais e internet ainda eram um sonho distante, mais do que nunca os livros propiciavam a possibilidade não só de ensinar, mas de entreter.

Minha mãe, tão maravilhada e empolgada quanto nós, orientava nosso cotidiano a fim de que fizéssemos tudo o que o livro ensinava, “só para ver se é verdade mesmo”, ela dizia. Nossas tardes passavam na maior alegria. Tanto gostamos e cuidamos de nosso livro, que meu pai fez nova encomenda. Chegaram os *4 Mundos Encantados de Walt Disney*, outra publicação da Editora Abril, na mesma época que o *Grande Livro Disney*. Aí... foi o delírio. Rapidinho passamos a ler imagens e palavras daquele universo em quatro volumes que nos seduzia. O *Mundo da Fantasia*, o *Mundo da Alegria*, o *Mundo dos Aventura* e o *Mundo da Natureza* foram, durante muitos anos, o nosso xodó, o nosso encanto, o nosso boa noite. A meu pai cabia a tarefa de ler as histórias, uma por noite. Ah, que saudade de ouvir a voz de meu pai narrando a Mary Poppins escorregar pela Alameda das Cerejeiras!

Talvez a partir da diversidade de gêneros presentes no *Grande Livro Disney*, eu tenha desenvolvido a curiosidade para ler todos os gêneros textuais que chegassem às minhas mãos: receitas culinárias, manuais de instrução,

rótulos de embalagens, bulas de remédios. Lia tudo. Acompanhava com prazer meu avô paterno na leitura dos “Almanaques”, antigas publicações disponíveis no mercado e que continham variado número de textos, destinados ao público com a finalidade de entretenimento. Nos finais de semana mais chuvosos e frios, não raros em minha cidade, que nos impediam a brincadeira na rua, meu tio Pedrão (irmão de minha mãe) escolhia uma das fábulas de Esopo ou um dos Contos dos Irmãos Grimm, reunia a gurizada e cada um passava a ser um personagem. Nosso desafio era gravar a história, dramatizando a leitura, para o que usávamos aqueles antigos gravadores com Fita K7. Era muito divertido.

As fotografias que meu pai fez da minha formatura do pré-primário (etapa que corresponderia ao atual Grupo 5 da Educação Infantil) auxiliam a trazer à tona algumas memórias daquele tempo. A professora, chamada de tia Salen, incentivava a construção de um portfólio (parece que na época o nome era Álbum de artes), cujas produções visavam ao desenvolvimento da coordenação motora fina. Cada página trazia uma diferente técnica artística. Assim, aprendi a picar e colar papel colorido, formando mosaicos geométricos, a colar feijões em linhas de contorno, a usar o algodão para arte-finalizar a pintura com giz de cera. Aprendi, nessa mesma época, a ser paciente, mas lembro da sensação ruim que tinha quando precisava manusear objetos pequenos ou enrolar bolinhas de papel. Ficava impaciente e incomodada com o manuseio do que era pequeno. Lembro também do caderno de caligrafia; apreciava aquelas atividades e fazia com bastante esmero. O incentivo às produções era dado através das estrelinhas de papel dourado ou prateado que a tia Salen colocava depois de corrigi-las. Eu também gostava das atividades que envolviam as produções orais, em geral, eram pequenas histórias que poderiam ser contadas coletivamente.

No mesmo colégio, fiz a primeira série do 1º grau, época da qual não tenho nenhuma lembrança. Para ser ainda mais franca, eu tinha a impressão de ter saído da escola assim que findado o pré-primário, mas, minha mãe, ao ser indagada ao longo de meu processo de escrita desse memorial, esclareceu os fatos. Ocorre que, quando minha irmã Cátia, que é um ano e meio mais nova do que eu, iniciou a primeira série (e eu iria para a segunda), minha mãe foi à reunião de pais. Na ocasião, mamãe comentou com a professora que a filha já sabia ler — creio que seja um comentário natural de uma mãe para uma

professora —, comentário esse que não foi bem recebido pela docente, cuja resposta (não quero saber de crianças sabidinhas em minha turma) deixou mamãe espantada e em alerta. Sua postura foi solicitar à direção da escola que mudasse Cátia de turma e, diante da negativa, pois a enturmação estava feita, não teve opção senão matricular-nos em outra escola. Então fomos para o Colégio São José, de onde só saímos quando acabamos o 2º grau.

A estrutura organizacional do Colégio São José, assim como das demais escolas da cidade na época, seguia a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases. Conforme Mimesse (2007, p.105),

o ensino profissional nas séries do 2º grau tornou-se obrigatório a partir da implantação da Lei n.º 5.692/71. A chamada – não teve oficialmente essa denominação – Reforma de Ensino de 1º e de 2º graus foi promulgada pelo governo federal em 11 de agosto de 1971 e fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e de 2º graus. Essa lei foi idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar que foi instaurado em 1964. Revogou mais de 50 artigos de lei federal anterior, a de n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

De acordo com essa Lei, a escola passou a ser vista mais como uma instituição que deveria estar em busca de eficiência e eficácia, voltada ao mercado de trabalho. Assim, ainda nas palavras de Mimesse (2007, p. 109),

com a publicação da Lei n.º 7.044/82, alterou-se a redação da Lei n.º 5.692/71 referente à qualificação profissional implícita às séries do 2º grau: a expressão “qualificação profissional” foi substituída por “preparação para o trabalho”. Assim, as habilitações profissionais, até então obrigatórias no 2º grau, tornaram-se opcionais, e a preparação para o trabalho poderia levar à habilitação profissional, dependendo da escolha do estabelecimento de ensino. Conviveriam estabelecimentos que ainda mantinham as habilitações profissionais e os que não mais as ofereciam.

Sendo assim, o Colégio São José oferecia matrículas para turmas chamadas de Jardim da Infância e Pré-primário, que correspondiam às etapas hoje denominadas como Educação Infantil, embora o critério para matrícula fosse a idade mínima de 5 anos; para os oito anos do 1º grau e os três anos do 2º grau, que ofereciam duas opções de matrícula: Habilitação para o Magistério ou Preparação para o Trabalho (PPT). Hoje relaciono a grande disputa por vagas nas turmas de PPT a uma das principais características da cidade industrial que

é Caxias do Sul: a obsessão pelo trabalho, apesar de saber que tal fenômeno também ocorreu em outras cidades. Outras escolas da cidade ofereciam, como opções ao curso PPT, Análises Químicas ou Iniciação à Administração.

Lembro que, em meu primeiro ano na nova escola, fui para uma turma de diagnose, para as crianças novatas na escola, segundo informações dadas pela secretaria da escola para meus pais. Nela, eu deveria realizar atividades que atestariam o meu nível de alfabetização, segundo as memórias de minha mãe, com quem contei várias vezes para a escrita desse memorial. Eu só lembro que a professora daquela turma se chamava Lidiane, era carinhosa e tinha uma voz mansa e que, em uma das manhãs, disse que, no dia seguinte, eu deveria ir para a outra turma, a da professora Olga.

Ainda de acordo com as memórias de mamãe, o critério para a mudança da turma foi eu estar alfabetizada, o que, provavelmente, de acordo com o conceito daquela professora e da época, significava conhecer as letras e os números, diferente do que seria considerado hoje, conforme Kleiman (2005, p.5):

Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está “em processo” de letramento. “Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. *[grifos no original]*

Acredito que, naquela época, se a alfabetização fosse considerada como parte do letramento das crianças, eu poderia ter ficado naquela turma e seria incentivada a desenvolver outras habilidades junto aos colegas, não haveria o “dever” de ir para outra turma. Ainda de acordo com Kleiman (2005, p. 12),

Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, e em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

Também na turma da professora Olga os eventos de letramento não eram constantes, embora houvesse momentos de leitura e escrita com fins sociais, como as cartas e cartões que escrevíamos para mães e pais em datas

comemorativas (dia das mães, dos pais, aniversários e Natal), ou como as declamações de textos poéticos (chamadas de jogral) que apresentávamos durante as comemorações na escola e que figuravam entre as atividades do currículo da então chamada 1ª série do 1º grau.

Poucas lembranças trago do 1º grau e não posso justificar essa ausência com tempo decorrido (mais de 35 anos), porque já mencionei situações muito mais antigas. Dessa época, lembro mais das leituras e escritas que realizava fora da sala e posso atestar que o contato com a escrita para diferentes funções possibilitou-me letramentos em diferentes áreas.

Tive muita sorte em conviver em um ambiente de poucos recursos e muita criatividade, onde a reunião com a família sempre era pensada por todos, com todos e para todos. Talvez esse tenha sido, também, o motivo de eu acreditar que a leitura e a escrita eram ações comuns e interessantes para outras crianças. Fui para a escola e dela não mais saí, acreditando que a leitura não só abre portas, como possibilita a construção de mundos.

Realizadas as leituras e as discussões promovidas durante o Profletras, atrevo-me a dizer que a leitura dos Almanques com meu avô, por exemplo, possibilitou-me o conhecimento dos gêneros textuais, como nos foi apresentado por Marcuschi (2008): textos materializados em situações comunicativas recorrentes, com funções e características mais ou menos estáveis, que me faziam, à medida que os reconhecia, procurar a seção das piadas, ou a das cruzadinhas. Na época eu já sabia onde estava a seção que trazia a “Receita da Vovó” e eu sempre pedia a minha avó para fazê-la. A leitura dos jornais trazia o conhecimento sobre o gênero notícia; identificava as diferenças entre ele e a resenha esportiva, por exemplo. Agora entendo que a leitura é um processo de interação no qual os contribuintes texto, leitor e comunidade discursiva estão de tal forma irmanados, que a leitura provoca mudanças no leitor e ele, no mundo. Como teoria cognitiva, a perspectiva da interação está acompanhada pelos processos psicológicos (percepção do mundo) e pedagógicos, necessários para uma proposta que visa aos mais diferentes aspectos do texto e do leitor, permitindo o estudo de diferentes linhas e níveis. E vejo que foi o que aconteceu comigo.

A leitura também foi promovendo em mim a percepção dos discursos. Lembro que meu avô materno, torcedor do Grêmio, não gostava de ouvir textos

escritos por um certo jornalista que era torcedor do Colorado (Internacional), porque dizia que eram “tendenciosos”. Eu demorei um pouco a entender o que meu avô queria dizer, mas sabia que era alguma coisa que não favorecia o time dele. O mundo, então, não se parecia apenas de acordo com os olhos de quem o via, mas de acordo com as perspectivas com que se constituía. Assim, posso atestar que, na perspectiva interacional, texto e leitor são fundantes, pois estão, ambos, apoiados em aspectos psicolinguísticos e sociais. O primeiro, parte do pressuposto que não só o conhecedor, mas também o conhecido se modifica durante a leitura. Nessa perspectiva, caso o leitor não tenha um dos conhecimentos sobre algum dos aspectos do texto — sejam linguísticos, sintáticos ou semânticos, ele os pode buscar no outro, como forma de apoio — a chamada teoria da compensação (LEFFA, 1999). Destaco que, segundo essa teoria, são necessários conhecimentos mínimos para que se possa avançar na leitura e o conhecimento do vocabulário é fundamental para que a leitura se realize. No meu caso, ausentes os dicionários, o conhecimento vocabular era dado por minha mãe, para quem eu corria toda vez que alguma palavra “difícil” estivesse no meu caminho.

As leituras também estiveram presentes nas audições dos contos e das fábulas, decorrentes das atividades de locução de histórias promovidas por meu tio. Era muito engraçado ver e ouvir minhas irmãs e meus primos fazendo vozes que se parecessem com o que imaginávamos ser as vozes dos animais das fábulas. O narrador — função geralmente cobiçada — era sorteado no dado. Aprendi, com isso, que a “troca de papéis” dinamiza a vida e ensina muito mais do que a permanência em um só lugar. Seja ele desejado ou não.

Como já afirmei, cresci pensando que a leitura significava, para todas as crianças, o que significava para mim. Daí minha estranheza e meu desencanto ao constatar que não, assim que entrei em contato com outras crianças na escola onde estudei. Muitas achavam que ler era chato e nem as leituras propostas para posteriores dramatizações as seduzia. Lembro de uma delas, *O fantasminha Pluft* (Maria Clara Machado, 1955), da qual a tentativa de peça teatral não foi levada adiante pela professora porque só haveria duas pessoas para realizá-la: eu e uma colega. Lembro que fiquei bastante chateada, mas a professora nos presenteou com o livro e a chateação foi logo substituída

por uma leitura dramatizada em minha casa. Creio que foi nessa mesma época que passei a ter contato com o universo das histórias infantis presentes nos livros que eu locava na biblioteca. Lembro de histórias como *Rosinha Chinesa* (Mary Buarque) e *Rosa Maria no castelo encantado* ou *As aventuras do avião vermelho* e *A vida do elefante Basílio* (Erico Verissimo). Depois vieram as obras da Coleção Vagalume. Apesar de leitora assídua, minhas notas em disciplinas como Geografia, História e Ciências não eram das melhores. Hoje reconheço, entretanto, que a leitura literária desenvolve habilidades que nem sempre estão relacionadas à leitura de textos científicos, já que cada gênero discursivo e textual tem suas especificidades.

Embora enquanto atividade social a leitura pressuponha interações que a retirem do *status* solitário e a colocam em um comportamento social, dadas as interações que ocorrem durante o processo, é preciso considerar que discursos diferentes possibilitam compreensões diferentes. Se ler é desvelar o desconhecido, é saber-se politicamente situado, é considerar ideologias e outros discursos, é definir as comunidades discursivas e a partir delas atribuir sentido ao que lê, então é fundamental que tudo isso decorra de variedades de gêneros textuais pertencentes a diferentes tipologias e contemplados os variados discursos, a fim de que os leitores — ainda que iniciantes — tenham possibilidade de ampliar seus repertórios linguísticos e construir seu conhecimento de mundo (ou enciclopédico).

Além das narrativas, os textos instrucionais estiveram presentes em minha infância, da mesma forma lúdica como ocorreu com outros gêneros. Certa época, percebemos que havia uma gaveta cheia de receitas copiadas por minha mãe de programas de culinária que ela assistia na televisão, ou socializadas pelas vizinhas e amigas que vinham tomar um cafezinho e traziam alguma iguaria, hábito comum na época. Como estava perto do dia das mães, minha irmã teve a ideia de pedir para meu pai comprar um caderno de capa dura, para o qual passaríamos as receitas, organizando-as e esse seria o presente da mãe. Mesmo empenhadas em esconder nosso intuito, minha mãe descobriu e propôs que selecionássemos as receitas a serem transcritas — e, realmente, eram muitas —, colocando no caderno só aquelas que tivessem apreciação positiva. Assim fizemos e, durante muito tempo, tivemos novidades culinárias, pelo menos

uma vez por semana. As mais requintadas já eram logo descartadas, visto nosso poder aquisitivo; as mais simples e conhecidas eram copiadas “para garantir”. Eram mesmo testadas aquelas que se constituíam em novidade e cujos ingredientes estivessem ao nosso alcance. Como eu não era muito amiga das panelas, minha irmã assumiu a chefia com minha mãe e eu passei a copiar as receitas e limpar a cozinha. Grande aprendizado. Até hoje, em tempos de receitas fáceis na internet, o livro de minha mãe faz sucesso e conserva as marcas de óleo e risos trazidas daquele tempo. Eu ainda recorro várias vezes, ligando para ela e perguntando *como é mesmo aquela receita...*

Aliado aos letramentos incentivados por minha mãe, creio que nascer em uma família formada por muitos professores possa ter sido motivador de minha escolha pelo magistério. Pedrão, o irmão de minha mãe, e Joice, a esposa dele, professores de Educação Física, foram grandes parceiros de minha infância. Incentivavam os filhos e as sobrinhas à prática de movimentos e ritmos, o que contribuía para o nosso desenvolvimento corporal e social, quando nos levavam aos parques nos finais de semana. Eu também ficava muito orgulhosa quando meu tio me levava na Escola Estadual Santa Catarina, onde ele trabalhava (e onde passei a dar aulas depois de formada), ou quando assistíamos aos desfiles de 7 de Setembro que ele organizava. Mais ainda, quando via o quanto eles eram amados pelos estudantes. Entendia que a afetividade estava presente em tudo o que faziam, tanto conosco quanto com suas turmas. Eu observava as dinâmicas e as palavras de incentivo, que me cabiam muito bem, já que tinha dificuldades em expressão corporal: caía com facilidade, não conseguia realizar alguns movimentos que exigissem maior destreza ou que necessitassem enfrentar pequenas alturas. Pedrão e Joice sempre encontravam alternativas nas brincadeiras e nos desafios para que eu me sentisse valorizada. Com eles, entendo hoje, tive as primeiras lições quanto ao desenvolvimento das inteligências múltiplas.

Já as irmãs de meu pai eram professoras de Português e de Geografia, em uma escola estadual próxima de minha casa, onde fiz o estágio obrigatório para a conclusão do curso de Magistério. Lembro que, ainda criança, sentava junto delas e ficava acompanhando a correção de cadernos, encantada com as atividades mimeografadas, com a letra das minhas tias, com as estrelinhas douradas que colavam nos cadernos dos estudantes mais

caprichosos. Noções de incentivo também foram construídas nesse tempo e utilizadas em diferentes ocasiões por mim, depois de formada.

Por sua vez, o tempo do 2º grau, cursado também no colégio São José, foi muito profícuo quanto aos eventos e práticas de letramento. Eventos como Feiras de Ciências, Gincanas Literárias e as Olimpíadas Escolares, por exemplo, trouxeram diferentes aprendizagens, embora eu não fosse uma estudante de boas notas. Sempre ficava na recuperação final de Matemática, passava com média em História, Geografia, Ciências e Educação Física e era aprovada em Religião, Artes, OSPB (Organização Social e Política Brasileira), Educação Moral e Cívica, Técnicas Comerciais e Comunicação e Expressão — que sempre foi a matéria preferida. A avaliação era apresentada em conceitos: I (insuficiente), S (suficiente), B (bom) e MB (muito bom), que atestavam o desenvolvimento dos estudantes a partir das respostas dadas a provas e trabalhos.

Apesar das notas, as leituras diversificadas continuavam e assim fui ampliando meus repertórios. Já adolescente, finalmente *O Retrato de Dorian Gray*, *O primo Basílio*, *O Cortiço* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, entre outros títulos, foram entrando em minha vida. Pude, então, desvendar o que havia entre as prateleiras daquela estante e confesso que fiquei apaixonada. Daí nasceram outras leituras, outros mundos. As leituras e o contato com meu tio e minhas tias me deram a certeza de que queria ser professora.

Entretanto, talvez por acompanhar a luta das irmãs e a dificuldade financeira dos cunhados, meu pai se opôs à minha decisão. Acreditava que eu deveria encontrar algo mais rentável, que me garantisse um futuro de conforto financeiro. Mas eu estava decidida e, como precisava de dinheiro para pagar a matrícula no Colégio, recorri à minha avó materna. Foi com grande alegria que ela me emprestou a quantia necessária. Minha avó era uma grande incentivadora do Magistério. Tempos depois, fiquei sabendo que era mais por acreditar que essa era uma atividade honrada para as mulheres que, sendo professoras, “*teriam emprego seguro para a vida toda*”. Um dia, ela mesma revelou para mim que “*uma neta professora era sinônimo de alegria, porque isso era profissão*”. Conforme Mimesse (2007, p. 107):

A justificativa do grupo de trabalho que elaborou a Reforma do Ensino remeteu à necessidade de se preparar os estudantes para o mundo do trabalho, caso não fossem admitidos no concurso vestibular. Após a publicação dessa citada Lei, todos os estabelecimentos de ensino de 2º grau, públicos ou privados, deveriam, a partir de 1972, oferecer o ensino profissional. Esta obrigatoriedade foi uma forma de conter o número de alunos que ingressariam no ensino superior, porque, com a união do primário ao ginásio, a tendência seria a ampliação do número de estudantes nas séries subseqüentes e, conseqüentemente, muitos destes tentariam cursar o ensino superior, que, por sua vez, não dispunha de vagas suficientes para todos. A profissionalização já existia, em algumas escolas técnicas de 1º grau, profissionalizavam seus alunos nas duas últimas séries e nas séries do 2º grau. Com a obrigatoriedade, o ensino profissional tornou-se a única opção.

Ainda encantada com as experiências vividas com meus tios em suas escolas, cursei o Magistério. Naquele tempo, as disciplinas de Didática Geral, Didática das Ciências, Didática de Estudos Sociais, Didática da Matemática e Didática de Alfabetização dividiam nossa carga horária com Educação Física, Português, Religião e Educação Artística, se não me trai a memória.

Como “normalista” (termo remanescente da nomenclatura Normal, que antecedeu a denominação Magistério), eu aprendi a desenvolver sequências didáticas¹, a trabalhar com materiais diversos como sucatas para o ensino da Matemática, a ensinar as crianças a plantar sementinhas de feijão em algodão para observar o ciclo da vida e a fazer relatório de etapas de pesquisa. Cada aula de Didática tinha sua especificidade e, muitas vezes, as abordagens trazidas contemplavam situações irreais de ensino: não discutíamos sobre crianças com necessidades especiais, nem sobre adolescentes em situação de risco, tampouco sobre haver falta de material nas escolas. Sinceramente, só agora, enquanto escrevo, é que me ponho a refletir sobre isso e sobre o quão distante o meu curso de Magistério esteve das realidades com as quais trabalhei. As aulas eram dadas como se todas nós fôssemos ser contratadas para trabalhar na mesma escola em que estudávamos — uma escola particular, localizada no centro da cidade, cujo público matriculado se compunha de jovens de classe média alta, com algumas exceções, como eu e minha irmã, que

¹ Embora não de acordo com o modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), as sequências propostas nas aulas mencionavam os termos: motivação, introdução, desenvolvimento e conclusão.

tínhamos o empenho de meus pais e a economia doméstica para o pagamento das altas mensalidades.

Entre as leituras propostas nas diferentes aulas, as que faziam parte das aulas de Didática Geral eram as piores. Elas serviam para que nós, estudantes, treinássemos a “técnica de resumo”, argumento usado pela professora, enquanto ela tomava café e fazia palavras cruzadas sentada em sua mesa. Estudantes acostumadas à obediência na escola, ninguém questionava a postura dela e aqueles momentos eram entediantes. Embora ela nos pedisse para ler textos de Piaget, Vigotsky e Pedro Demo, por exemplo, não retomava nem discutia as leituras. Compreendo que, para uma turma de jovens normalistas, por mais que entendêssemos o estudo dos teóricos da pedagogia como base para a vida profissional, éramos adolescentes e todas as características da puberdade eram latentes. Então, líamos, resumíamos e entregávamos, sabendo que passaríamos em todas as etapas com a mesma nota. Recorro ao próprio Pedro Demo (2016, s.p) para definir algumas práticas da época:

Em contextos instrucionistas, nos quais o estudante é reduzido a consumidor de aula, prova e repasse, o professor está mais próximo da noção de *intermediário*, uma figura interposta, tendencialmente artificial e dispensável, por vezes, detestável.

Creio que esta tenha sido uma das poucas experiências negativas que tive com a leitura. Hoje compreendo que esse tipo de ação proposta em sala de aula não promove uma aprendizagem emancipatória, que acredito mais condizente com a proposta de um curso de Magistério. Entretanto, pensando bem, as outras disciplinas, ainda que mais dinâmicas, também não propunham a emancipação necessária a alguém que se deseja professor. Só então percebo que, na contradição desse circuito, posso fazer uma crítica ao curso preparatório para o Magistério: ele não me preparou para as diferentes verdades que encontrei em minha vida profissional.

Uma das heranças positivas desse tempo foi o Quadro Regulador de Aprendizagem (QRA), cujo nome define exatamente o objetivo da ação. Os professores das diferentes disciplinas observavam a importância de construí-lo na fase inicial das sequências didáticas. A motivação do estudante, com a construção coletiva desse quadro, deveria vir do que ele já sabia sobre o assunto

a ser estudado e seria modificado a partir das aprendizagens construídas sobre o que ele queria saber. Eram três colunas a serem preenchidas com fichas que respondiam às seguintes questões: O que sabemos? O que queremos saber? O que aprendemos? Durante o estágio obrigatório, que realizei na Escola Estadual Cel. Pena de Moraes, para a segunda série do ensino Fundamental I, na época ainda denominado como 1º Grau, meus pais construíram o meu quadro, emoldurando, com ripas de madeira estreita, uma cortiça forrada com papel camurça azul. Usei, orgulhosíssima, meu material durante as aulas que dei no estágio e lembro como as ações empreendidas a partir do QRA com a participação dos estudantes geravam bons resultados.

Ocorre, porém, que a Irmã Maria José, freira que era a orientadora de meu estágio, queria que todos os materiais estivessem perfeitos, em estrutura e conteúdo. Em sua primeira visita à escola, durante o acompanhamento a minha aula, ela viu que as fichas que preenchiam o QRA haviam sido escritas pelo estudante monitor daquela semana. Ela não gostou da letra dele e, sem que ele ouvisse, sugeriu que eu substituísse as fichas por outras que tivessem a minha escrita. Só que eu já havia combinado com as crianças que aquele QRA seria nosso e que caberia ao monitor da semana preenchê-lo, quando houvesse novidades. Como eu diria a eles que a partir da visita da Irmã o combinado seria alterado?

Comentei com a turma que várias pessoas haviam visitado nossa sala e elogiado o ambiente, inclusive a Irmã Maria José, mas que eu havia notado que era preciso que todos nós nos empenhássemos mais nos registros escritos, porque as pessoas precisavam ler direitinho o que colocávamos nas paredes. Isso servia para os cartazes, para o bolsão da leitura e também para o QRA. Por isso, os próximos seriam escritos em fichas pautadas, com uma letra mais apropriada para cartazes — e passei a orientá-los quanto ao uso de letra bastão para o preenchimento das fichas. Fiquei aliviada quando, na próxima visita, a Irmã elogiou o QRA perante todos, bem como entendeu a minha atitude, no sentido de continuar envolvendo a turma nas ações cotidianas.

Durante o estágio, percebi minha maior afinidade com os planejamentos que envolviam os estudos linguísticos. Apreciava, especialmente, as aulas com literatura e levava para a escola diferentes livros, que lia com a turma no início ou no fim de cada encontro. Considerei que uma graduação que

proporcionasse aprendizagens sobre como ensinar a língua e a literatura poderia ser uma das melhores direções para minha vida profissional.

Entretanto, como na minha cidade não havia universidade pública e nós não tínhamos condições para pagar uma faculdade particular, depois de formada no Magistério, em 1989, parei de estudar por cinco anos. Fui trabalhar na Escolinha Turminha do Alegria, onde aprendi muito sobre Educação Infantil, principalmente sobre as etapas de desenvolvimento das crianças. A escola tinha turmas desde o berçário até o grupo 5 - pelo qual eu era responsável. As atividades visavam o desenvolvimento cognitivo e artístico dos pequenos estudantes. Lembro que o ambiente era aconchegante e a coordenadora muito criativa. Tínhamos reuniões constantes, a fim de buscarmos estratégias que desenvolvessem o potencial das crianças em diferentes contextos. Hoje compreendo que o que fazíamos eram práticas de letramentos, pois cultivávamos uma horta e um pequeno jardim; mantínhamos uma pequena feira para troca de brinquedos e livros; uma vez por semana as crianças tinham aulas de culinária, produzindo biscoitinhos, brigadeiros, pãezinhos de queijo... A escola era muito bonita, ficava numa casa grande, com quintal onde as crianças podiam brincar na areia ou nos brinquedos especialmente projetados para elas. Todas as atividades programadas para o período em que estivessem na escola estavam relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e social delas. Era uma escola muito bem avaliada pela comunidade, haja vista o número de matrículas em cada semestre.

Fiquei na escola durante dois anos, porque uma amiga abriu uma empresa e chamou a mim e a minha irmã para trabalharmos com ela. O salário era convidativo e saí da sala de aula, mas não deixei de ensinar. Dava aulas particulares em casa nos finais de semana para os alunos que uma das minhas tias professoras indicava. Pouco tempo depois, meus pais abriram uma loja de materiais educativos e fui trabalhar com eles. A vida melhorou um pouco e o sonho de fazer faculdade pôde ser retomado. Prestei o vestibular para Letras, Licenciatura Plena, em 1994, na Universidade de Caxias do Sul. Consegui concluir o curso em virtude da bolsa de estudos recebida através do Programa Crédito Educativo, uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura e a Caixa Econômica Federal. Graças ao financiamento de 80% do curso, foi possível utilizar o valor do *pró-labore* vindo de meu trabalho na microempresa de

meus pais para adquirir os livros indicados pelas professoras e pagar o transporte para a Universidade.

A experiência em Letras mudou completamente minha vida. Apaixonada pelas disciplinas e pelos professores, me debruçava nos estudos e buscava ler tudo o que fosse possível. Em alguns semestres, dividi o trabalho na empresa com a atividade de monitoria de diferentes disciplinas e aprendi o que fazia parte da vida de um educador. Algumas professoras, das quais sinto saudade e por quem conservo um grande carinho, estão presentes até hoje na constituição das minhas práticas: Ana Lúcia Buogo, Elisa Battisti, Gisele Dal’Corno, Lisana Bertussi e Heloísa Pedroso de Moraes Feltes, para citar algumas. Essa última, extremamente exigente, me ensinou, entre Pragmáticas e Cognições, a desenvolver o orgulho pela profissão. E a certeza de que, *para ensinar um metro, é preciso saber um quilômetro.*

Logo no início da faculdade, fiz o primeiro concurso público. Como ainda não tinha a graduação, apenas o Magistério, “Professor Área 1” era a possibilidade que me encantava. Escolhi a zona rural, por pensar que o trabalho com as crianças no interior pudesse ser mais interessante e, talvez, necessário do que o da sede, já que a maioria dos profissionais com quem eu conversava preferia não dar aulas na zona rural. Assim, marquei a opção Vila Oliva (uma comunidade afastada da sede Caxias do Sul cerca de 50 km, percorridos em uma hora, de carro, caso a estrada estivesse livre de buracos e o tempo estivesse firme (expressão que designa um dia sem chuvas). Passei e, assim que nomeada, fui com meus pais conhecer o lugar onde passaria a dar aulas.

Vila Oliva foi uma sucessão de absurdos. Entendi muito cedo porque havia tanta dificuldade para que os professores assumissem as vagas destinadas ao lugar, que oferecia muito mais empecilhos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas do que possibilidades de assegurar o processo ensino-aprendizagem. Explico. Atualmente, as comunidades mais distantes ou com número reduzido de estudantes contam com uma escola unificada, cuja construção bem localizada, com salas de aula, banheiros e refeitório, reúne turmas de diferentes localidades para as atividades em horário integral. Um ônibus escolar da Prefeitura se responsabiliza pelo transporte das crianças, no trajeto casa - escola - casa, em segurança. Na época, cada localidade tinha sua escola. Assim, a Comunidade da Grotta, para onde fui enviada, contava com uma

casinha, de aproximados 4 metros quadrados (lembro dessa estimativa feita por meu pai, quando levamos o relato para a Secretaria de Educação e iniciamos o processo de transferência), sem energia elétrica, sem banheiro e sem janelas. A porta aberta era responsável pela luminosidade e ventilação. No local, nenhuma outra construção por perto, apenas árvores. Distante mais ou menos um quilômetro dali, encontramos a casa de uma senhora que se intitulou zeladora da escola e nos informou que, para estudar lá, havia dois alunos, mas que, por falta de professor, eles não apareciam há muito tempo. Não havia ninguém para receber o documento de nomeação. Voltamos para Caxias e fomos para a Secretaria de Educação. Eu estava perplexa com o que vira. Não imaginava que o descaso com a educação fosse tamanho. A Prefeitura anunciava as melhorias no interior e divulgava o preenchimento das vagas reais nas escolas das comunidades, mas não dava as mínimas condições de aprendizagem para as crianças. Como nós (eu e os dois estudantes) passaríamos o turno naquelas condições? Compreendo que há situações de aprendizagem em lugares muito diversificados, debaixo de árvores, em centros comunitários e até dentro de ônibus velhos, como nos mostram as notícias dos jornais. Mas estamos falando da Serra Gaúcha, um lugar cujas temperaturas, no inverno, são inferiores a zero grau, há geada, neve e neblina. Nas demais estações, o frio predomina, tal qual as chuvas. Somente em época de férias escolares, ou seja, no verão, o clima poderia estar mais ameno. Diante da intempérie, como deslocar-se frequentemente da escola até à casa da zeladora para fazer merenda ou ir ao banheiro? E no trajeto, como garantir nossa segurança?

Em audiência com o secretário, a primeira proposta feita por ele foi a que eu “comprasse um Fusca”, porque a estrada costumava ficar muito ruim, devido às frequentes chuvas, mas na localidade havia um excelente mecânico de Fuscas. Depois, disse que poderia levar e trazer dentro do Fusca todo o material que a escola precisasse e, de carro, levaria os estudantes para merendar e ir ao banheiro na casa da Dona Nilza, a zeladora. Isso se fossem meninas, porque “menino podia fazer xixi por ali mesmo”. “Dona Nilza já tinha oferecido, mesmo, a casa dela para as aulas, mas ela tinha um filho alcoólatra e, por isso, a professora que tinha passado no concurso anterior desistiu”.

Informados de que ele, secretário de educação, não poderia fazer nada sobre minha assunção no concurso, meus pais resolveram voltar ao local,

fotografar e entrevistar pessoas, a fim de ir à imprensa local denunciar aquele absurdo. Parecia jornalismo investigativo. Foram, entrevistaram, mobilizaram a comunidade, fotografaram, voltaram documentados e dispostos a “botar a boca no mundo”. Enquanto isso, o tempo dado para minha assunção ia passando e eu corria o risco de ter que desistir do concurso.

O jornal Pioneiro, maior da cidade, e algumas rádios locais se interessaram pelo assunto e realizaram reportagens. O secretário foi convidado a prestar esclarecimentos e prometeu a reorganização das escolas, que só aconteceu depois de ele ter saído do cargo, para se candidatar a vereador. Mas a burocracia venceu e eu não assumi. Eu não tinha condições psicológicas de dar aula naquele lugar, que, por sua vez, não me trazia condições físicas.

Hoje acredito que faria diferente. Teria assumido e lutado para ser colocada em local apropriado. Entretanto, apesar de toda a indignação de meus pais, eles sempre foram muito ponderados e até inflexíveis em suas decisões e esse comportamento adquirido me acompanhou durante muitos anos. Eu acreditava que, se havia feito concurso para o interior, era para lá que deveria ir. Não havendo escola, não tinha motivo para assumir. O que para mim foi apenas decepção, entretanto, para muitas famílias gerou uma mudança real, pois algumas delas passaram a reivindicar insistentemente as melhorias nas escolas que, tempos depois, foram reestruturadas e hoje são centros de aprendizagem.

Toda essa exposição na imprensa trouxe, também, aspectos positivos. Havia uma vaga para professora no Centro Renascer, instituição mantida pela Prefeitura Municipal, uma espécie de filial da antiga Febem (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor), para onde era difícil encontrar professores, porque a maioria tinha medo dos adolescentes. Eu fui. Dava aulas em regime multisseriado, do 2º ao 4º ano, para alunos com restrição de liberdade, em virtude de infrações penais. As aulas eram pela manhã e pautavam-se em temas que eram iniciados e finalizados no mesmo dia, já que a alta rotatividade das turmas não me permitia dar sequência a um mesmo assunto em dias diferentes. Foi uma experiência muito rica, pois era preciso desenvolver o planejamento semanal, pautando-me em leituras de diferentes temas, não em conteúdos programáticos como havia aprendido no Magistério. Os estudantes eram todos meninos e a faixa etária variava dos onze aos dezessete anos. As aulas aconteciam na sala de aula construída em um dos Pavilhões do complexo,

o chamado “Da Educação” que contava com oficina de marcenaria, oficina de artesanato, horta, biblioteca, sala de TV e vídeo e sala de educação física. Além dele, o Pavilhão Administrativo contava com a sala dos administradores, o consultório médico, o consultório dentário, a sala da psicóloga e a da assistente social. Havia também a cozinha e o refeitório. Todas as atividades eram desenvolvidas com a participação dos internos; por isso, a escala de quem estivesse auxiliando na cozinha o impedia de que participasse das aulas, por exemplo. Além disso, a rotatividade decorrente das fugas ou das chegadas de estudantes novos era muito alta, o que significava a impossibilidade de sequências didáticas de uma semana para a outra. Na maioria das vezes, os planejamentos eram semanais.

Para aquela realidade, as aulas do Magistério não haviam me preparado.

Esse período foi muito significativo em termos de experiência de sala de aula e de respeito ao estudante. Quando comecei a trabalhar no Centro, tínhamos reuniões semanais com a psicóloga, que nos relatava todas as causas das reclusões dos adolescentes. Entretanto, elas eram, na maioria, tão chocantes para a nossa compreensão, que eu e a outra professora preferimos não ter mais conhecimento sobre os delitos e, então, passamos a entender que todos eram estudantes, que tinham o mesmo direito à educação e que, não importava o que tivessem feito, sairiam dali com a construção de novos conhecimentos. Permaneci na instituição durante 3 anos, até que, no dia seguinte a uma rebelião dos estudantes internos, um dos adolescentes investiu contra mim, ameaçando-me. Ele estava em abstinência de cocaína; eu senti medo e perdi a confiança na segurança do lugar. Mais uma vez saí da sala de aula.

Já graduada, por intermédio de meus tios Pedrão e Joice, fui apresentada ao diretor da Escola Estadual Santa Catarina. Aquela escola, além do quadro de professores estaduais concursados, contava com uma reserva de professores mantidos pela Cooperativa de Pais e Mestres. Essa Cooperativa assegurava que a Escola permanecesse em perfeitas condições estruturais e pedagógicas, independente das oscilações dos governos. Era muito interessante seu funcionamento e a comunidade escolar nutria por ela apreço e orgulho e dela participava como pudesse: havia os pais que pagavam a mensalidade, os

que contribuíam com prestação de serviços como limpeza, pintura e manutenção; havia as doações de livros para a biblioteca, as quermesses e festas organizadas para a arrecadação de fundos monetários. A falta de professores concursados à disposição e a ausência de editais para realização de novos concursos, aliadas ao fato de uma das professoras da Escola ter se aposentado contribuiu com minha contratação para dar aulas de Redação para os segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

“O Santa” (assim a comunidade escolar chamava a Escola) foi outro grande ensinamento, uma experiência riquíssima. Primeiro porque a Escola contava com muitos estudantes de diferentes realidades, então, as propostas de redação precisavam ser diversificadas. Depois porque, recém-formada, era vista com certa desconfiança pelo quadro de professores nomeados; então era testada quanto à minha competência seguidamente. O tempo passou e eu conquistei amigos que mantenho até hoje.

Na mesma época, recebi um convite que mudou a minha percepção de aprendizagem e me tornou muito mais afetiva e paciente: trabalhar em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, em regime de supletivo, no noturno, para turmas de trabalhadores das grandes empresas da região: Randon, Marcopolo, Fras-Le, Enxuta. Aceitei de imediato e foi assim que me tornei professora da Escola de Ensino Supletivo Mauá, hoje renomeada como Mauá EJA. Penso que foi onde me tornei educadora.

Naquela época, entre o final dos anos 90 e o início dos anos 2000, embora tendo passado pelas ricas experiências do Centro Renascer e ainda atuando no Ensino Médio do Santa, o tempo de um magistério realizado em colégio de freiras ainda ecoava em mim, concorrendo com os ensinamentos progressistas dos professores da universidade, que já sinalizavam para a necessidade de se contemplarem os discursos dos sujeitos e de se considerar a realidade do estudante quando na escolha de textos a serem trabalhados em sala de aula. O difícil equilíbrio entre o real (o material didático de que eu dispunha) e o ideal (o que eu precisava produzir para conquistar as turmas do noturno) começavam a preocupar ainda mais meus planejamentos. Desde as primeiras aulas, as turmas de estudantes iniciantes (matriculados no que correspondia aos anos iniciais do Ensino Fundamental II, ainda de oito anos) já deixaram claro que queriam aprender a escrever e a ler, mostrando a pressa de

quem há anos não frequentava a escola e agora precisava sorver tudo de vez. Ficavam angustiados, aborrecidos, frustrados quando não conseguiam seus intuitos de escrever sem o meu auxílio ou ler o texto sozinhos. Aos poucos, fomos encontrando soluções que os motivaram a seguir e as frustrações deram lugar a concepções de desafios. As soluções em geral vinham de produções textuais cuja elaboração demandasse menos detalhes macroestruturais: listas de compras, receitas culinárias, bilhetes etc. Eu propunha uma situação enunciativa por aula e a turma tinha que resolver a partir de escritas. No começo era um desafio “muito difícil”, diziam, mas, com o desenvolvimento assíduo das tarefas, a escrita para resolução de problemas tornou-se mais frequente e, ao final do primeiro semestre, a maioria dos estudantes estava lendo com autonomia e maior proficiência e escrevendo de forma a alcançar a comunicação. Motivo de muita felicidade para todos.

Hoje compreendo que é tarefa da escola ampliar os letramentos, buscando alcançar práticas situadas que envolvam os eventos de letramento, que indicam a aplicação do saber em uma situação social que dele necessita e o conhecimento de que cada situação requer um saber específico. Creio que tenhamos feito assim, aquela turma e eu, quando trouxemos os textos da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) para serem analisados e discutidos, ou quando ouvimos as toadas que os mais velhos cantavam durante os intervalos, acompanhados pelo violonista da turma, seu Bepe. Ele trazia seu violão, cantava modas sertanejas ou canções nativistas que, nas aulas depois dos intervalos, transformavam-se em objeto de análises textuais e refletiam o quanto a turma se desenvolvia oralmente.

Embora eu ainda não tivesse o conhecimento teórico sobre os gêneros discursivos e textuais, já acreditava que ensinar a ler implica o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais em seus suportes (suas circulações sociais), a identificação dos discursos, a análise das linguagens e dos símbolos, para a construção dos significados que, por sua vez, constroem o nosso mundo.

Por considerar como valiosos os significados em mim construídos nas salas de aula daquele tempo, trago uma das mais famosas afirmações de Paulo Freire (1996), que versa sobre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Diz ele:

Como educador preciso de ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso, de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo”, que precede sempre a “leitura da palavra. (1996, p. 81)

Cabe aqui, também, o conceito de escola como uma agência de letramento, conforme afirma Kleiman (2005), para quem a leitura de mundo e a leitura da palavra precisam entrelaçar-se, de modo que ao educando seja possível o empoderamento como condição pessoal que valerá a afirmação de sua cidadania e a construção de sua singularidade perante a comunidade. O indivíduo cresce à medida que pensa, reflete, aceita, contesta, estabelece relações, amplia significados, constrói diferentes sentidos. Por isso, passei a compreender as vivências dos estudantes em busca da ressignificação de si e da possibilidade de ampliar sua leitura de mundo como minhas prioridades pedagógicas.

Um novo concurso municipal se realizou e, dessa vez, já graduada e marcada negativamente pela experiência anterior, não quis arriscar. Optei pela sede e passei a dar aulas de Português para turmas de 5º e 6º anos (na época, o Ensino Fundamental era de 8 anos) na Escola Municipal Ruben Bento Alves, na Vila Ipê, na periferia norte da cidade. Como as aulas eram no matutino, mesmo turno que eu trabalhava no Santa, precisei deixar aquela Escola que tanto me ensinou.

Os três anos de estágio probatório foram desafiadores, pois entrei em contato com uma comunidade de muita violência e tráfico de drogas, o que mudava com frequência a rotina da escola. Horários de entrada e saída eram costumeiramente alterados em virtude dos acordos de contas entre as gangues rivais. Muitos sábados letivos eram suspensos porque a direção tinha sempre o posicionamento de zelar pela integridade dos corpos docente e discente. Os pais participavam das reuniões, dos Conselhos Escolares; havia propostas de Escola Aberta, que possibilitaria o acesso da comunidade à escola nos finais de semana, com atividades recreativas e cursos profissionalizantes, mas o tráfico

era muito intenso. Então essas propostas figuravam mais como desejos do que como realizações.

As turmas, por sua vez, eram formadas por crianças assustadas e desejosas de aprender. Tudo para elas, na escola, era motivo de alegria. Lembro que os professores usavam as reuniões para elaborar projetos interdisciplinares que sempre resultavam em eventos significativos. Cito dois que lembro agora: *Mostra de Plantas Medicinais e Chás Caseiros* (Projeto que trouxe os avós para a escola) e *Não picha, grafita* (Projeto que ensinou a grafitar os muros da escola).

Nesse tempo, minha vida pessoal sofreu reviravoltas. Meus pais mudaram-se para Fortaleza, capital do Ceará. Um de meus tios maternos abriu uma empresa de transportes de cargas e meu pai foi convidado a gerenciar a filial daquela cidade. Algum tempo depois, meu ex-marido recebeu a proposta de gerenciar a filial de Salvador. Foi assim que cheguei aqui, em abril de 2003.

Por acreditar na proposta de meu tio, optei por deixar tudo o que havia conquistado: estava concursada, trabalhava em escolas cujos projetos pedagógicos me encantavam, era sócia-proprietária de uma empresa de correção de textos, enfim, minha vida profissional seguia o curso que eu idealizara para ela. Mas uma oportunidade inusitada estava diante de tudo isso. Sempre preferi me arrepender pelo que fiz do que pelo que não fiz. Então, pesadas e medidas as consequências, vendi o que era possível e mudei para Salvador.

Fiquei quase dois anos desempregada, assustada e distante de tudo o que, para mim, era o mundo: família, amigos, profissão. Não conhecia ninguém em Salvador. Assim que cheguei, fui morar no bairro de Stella Maris e meu ex-marido trabalhava em Águas Claras. Quem conhece a cidade pode confirmar que há significativa distância entre esses bairros. Meu ex-marido saía de manhã cedo e voltava só à noite. Foi aí que percebi o quanto era dependente de minha família. Não conseguia sair de casa sozinha nem para ir à esquina. Embora morando a duas quadras da praia, não me atrevia a caminhar até lá. Tinha medos. Medos que me trancavam em casa. Uma solidão terrível; eu ocupava as horas lavando a casa com água sanitária do teto ao chão, diariamente. Raspava as janelas com faca, para depois passar lustra-móveis nelas. Esfreguei. Lavei, passei, poli, chorei. Chorei muito, de saudade, de medo, de tristeza, mas não de arrependimento. Sempre acreditei muito na

espiritualidade. Eu sabia que, se Jesus e os protetores espirituais haviam permitido a minha vinda, um bom motivo haveria de ter.

Preocupado com minha sanidade, meu ex-marido me presenteou com Budi, o *puddle toy* mais fofo do mundo. Por ele, passei a ter que abrir as janelas da casa e correr na área comum do condomínio. Assim, conheci os vizinhos e fiz amizades. Budi foi a porta para uma nova etapa de vida. Uma das minhas vizinhas, que também era professora, pediu meu currículo e levou para a escola onde a neta estudava, em Stella Maris mesmo. Outros currículos foram distribuídos e, finalmente, fui contratada para trabalhar na Escola Dorilândia, em Ondina, onde daria aulas para a turma da 4^o série, no vespertino.

Meu tempo na Dorilândia promoveu crescimento pessoal, já que passei a transitar pela cidade de ônibus, obrigando-me a conhecer lugares e a vencer alguns medos, além de uma renovação profissional, necessária para o desenvolvimento de planejamentos para a série com a qual passaria a trabalhar. A escola, que tem um canguru como símbolo de afetividade e cuidado, valorizava muito as questões emocionais de seus professores e estudantes. A coordenadora da Escola foi sempre muito carinhosa comigo, atenta ao fato de que, vinda de outra realidade, eu precisava me adaptar: às dinâmicas pedagógicas, visto que já não trabalhava com o Fundamental I há bastante tempo; às linguagens escolares, pois o currículo da 4^o série naquela escola contemplava, inclusive, a Primeira Comunhão dos estudantes e, principalmente, as diferenças vocabulares. Essas me pregaram peças divertidíssimas, que não posso seguir sem relatar.

Em diferentes aulas em que o gênero notícia era o foco, fiz uso da palavra “desgraça”, como equivalente à tragédia, vocabulário comum e inocente para minha gaúcha realidade linguística. Apenas comentava as notícias escabrosas que eram trazidas pelas crianças. Até o dia em que fui chamada à sala da diretora: *Minha filha*, — iniciou ela num tom de voz que oscilava entre a bondade e a incredulidade — *alguns alunos queixaram-se de que você utiliza xingamentos em suas aulas. Posso saber de que se trata?* Claro que ela poderia, caso eu soubesse. Fiquei muda, remoendo no meu arcabouço cerebral tudo o que eu já tinha ouvido e até dito nesta vida e que poderia ser um xingamento. Nada. Branco com Lipolase. Ela quis ajudar, mas, como não poderia repetir a tão famigerada palavra, ficou no “des...des...”. Pedi para pensar. Ela sorriu e

esclareceu. A partir daí, fiquei com pena da palavra. Quem deixou que ela ficasse tão mal falada?

Em outra ocasião, na mesma escola (que foi um dicionário vivo para mim) uma aluna entra, aos prantos, na volta do intervalo: *Minha pró, Fulaninho passou o tempo todo me abusando. Segundos para o infarto. Calma, calma que não deve ser nada disso. São crianças, não sabem bem o que fazem* — eu pensava. Na minha cidade, abusando está diretamente ligado ao ato sexual, ou, no mínimo a algum ato libidinoso que não ficaria adequado a crianças do quarto ano. Assim, aprendi, a duras penas, que abusar, em Salvador, pode ter o significado que tem as palavras inticar ou implicar, na Serra Gaúcha. E no interior da Bahia, também pode ser enjoar: *Isto está tão doce que chega abusa...*

A Escola Dorilândia foi promotora das primeiras subjetividades da construção de meu eu profissional em Salvador. Tanto a equipe técnica quanto a equipe de professoras proporcionaram compreensões que me valeriam a adaptação para toda a vida. Via, a partir delas, quanto o trato pessoal do gaúcho é diferente; não há a malemolência característica do baiano e isso, muitas vezes, é confundido com arrogância, com sisudez ou com indiferença. Sentia-me mais direta nas palavras e nas ações e via o quanto essa postura era recebida com exclamações como *nossa, tenha calma...* sendo que, na maioria das vezes, eu não estava nervosa. Muitas pessoas associavam — e ainda associam — o meu temperamento às origens italianas, talvez tentando encontrar uma desculpa para o que elas julgavam inadequado em minhas viscerais reações. Sei que há diferenças e, muitas vezes, percebo que a principal delas é que não sei “dourar a pílula”: se alguém me pergunta a opinião, respondo com o que penso, sem começar com o *veja bem...* ou com *repare...* tão característicos de realidades linguísticas diferentes da minha. Confesso que passar o tempo todo justificando ou explicando um jeito de ser ou de falar é muito cansativo.

Enquanto eu trabalhava na Dorilândia, foi divulgado nos jornais o processo seletivo para o Colégio Marista, em Patamares, no ano de 2006. Fiz e fui contratada. Dois anos depois, fui convidada a assumir a coordenação da área de Linguagens na Escola, fato que impulsionou meu pedido de desligamento da Dorilândia.

Já no Marista, trabalhando nos turnos matutino e vespertino, vi meu casamento acabar. Sem traumas, tudo voltou a ser uma grande amizade, como

quando éramos adolescentes. Ele demonstrou o desejo de voltar para a nossa cidade e eu, novamente, precisaria fazer uma escolha. Voltar, depois de tantos anos, recomeçar minha vida profissional, ou continuar aqui? Dois fatores foram decisivos: minha situação profissional e o apoio dado pelo então namorado (hoje marido) e sua família, que me acolheram com muito carinho. Sentia que não estava sozinha e que poderia continuar aqui.

Depois disso, fui incentivada por meu marido a fazer Pós-Graduação (cursei a especialização de Leitura e Produção de Textos, na União Metropolitana de Educação e Cultura – UNIME) e também a prestar o concurso público para a rede municipal. Através desse concurso, ingressei na rede municipal de Salvador em 2013 e fui lotada na Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, em São Cristóvão, uma das condições que me propiciou a inscrição para o Mestrado Profissional em Letras, visto que o Profletras tem, como critério, oferecer vagas exclusivamente para professores das redes públicas.

Nesse momento, relendo o até aqui escrito, convido Eckert-Hoff (2008, p. 27), pois, com suas palavras, me identifico:

O sujeito-professor que tece discursos; para tanto, mobiliza a memória discursiva e produz uma mexida, um deslocamento na rede de filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação — desta, por sua vez, o sujeito também é efeito, uma vez que sua constituição é da ordem da falta —, e o faz, ainda que inconscientemente, com palavras já-ditas. Todo discurso é atravessado por outros discursos, vale dizer, por vozes interiores que o constituem.

A escrita de si nem sempre é tarefa fácil, principalmente quando nela estão discursos que fundamentaram uma vida profissional que sempre foi maior do que a pessoal. Percebo, através da autorreflexão, que, em minhas crenças, o aprendizado da leitura e da escrita sempre foi fator preponderante sobre qualquer outro aspecto, como aprender a cantar, ou a dançar, ou a praticar algum esporte, por exemplo. Ciente agora disso, procuro um necessário distanciamento de mim e começo a questionar: até que ponto os métodos e valores apresentados pelas instituições escolares que conheci estiveram adequados ao que os estudantes buscavam? Como é possível que, durante anos, eu tenha afirmado e repetido as concepções de mundo que para mim eram

válidas, corroborando as propostas educativas das instituições às quais estive vinculada e, por isso mesmo, poucas vezes questionando os estudantes sobre o que, de fato, pretendiam alcançar com seu ingresso na escola, para além do que as escolas lhes ofereciam?

A minha constituição de sujeito-professora hoje se sabe em constante renovação. Seja pelos discursos que ecoam em mim, trazidos à tona na escrita desse memorial de formação, seja pelas experiências cotidianas que exigem atenção às demandas sócio-históricas, cognitivas e psicológicas dos estudantes com os quais convivo. Reconheço que a atenção para esses fatores começou a se tornar possível a partir das leituras sobre os estudos etnográficos, fundamentais para a concepção do projeto de intervenção, uma das exigências do Mestrado Profissional, tema que passo a destacar no próximo capítulo.

2 LEITURAS PARA SEGUIR: METODOLOGIA E PERCURSOS

Antes de ingressar no Profletras, eu não tinha o hábito de documentar as ocorrências de sala de aula, acredito que por não perceber a necessidade desses registros. As produções escritas dos estudantes eram avaliadas, comentadas e devolvidas, num movimento de versões até o texto considerado pelo estudante como final, mas não ficavam comigo, a fim de se constituírem em oportunidades para realização de análises sobre a língua. As leituras e intervenções, embora na maioria das vezes muito interessantes para o desdobramento dos planejamentos, eram mantidas apenas na minha memória, durante um pequeno espaço de tempo, para depois se perderem entre outras memórias. A observação que eu fazia das realidades era parcial, a partir do que eu julgava importante para o desenvolvimento dos planos de unidade. Mesmo com tantas e diferentes experiências de sala de aula, ainda trazia um sujeito cartesiano, indivíduo centrado e fundamentado nas próprias razões, embora o discurso contemplasse a necessidade da consideração aos saberes dos educandos.

Na primeira disciplina cursada, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional (LETE69), fui instruída a ler sobre as abordagens teóricas de investigação qualitativa, com ênfase nas pesquisas de cunho etnográfico. Autores como Peirano (1995), Minayo (2001), Mattos (2001), André (2004), Fino (2008), Silveira e Córdova (2009), Passeggi (2011) e Lüdke e André (2014), entre outros, começaram a fazer parte de minha biblioteca. A partir deles, pude compreender que aquilo que eu tinha como verdade em minha prática era uma proposta unilateral de ensino, pautada mais em um currículo preexistente e em crenças pedagógicas que me acompanhavam e que eu julgava fundamentais do que em oportunidades de letramento para os estudantes.

Enquanto realizava leituras que me possibilitavam o confronto com essa suposta verdade, encontrei, nas palavras de Hissa (2013, p. 122), a seguinte reflexão:

O processo de pesquisa não é uma linha reta, e essa é a mesma natureza das metodologias criativas. Não há uma linha reta que une dois pontos: o problema e o resultado da pesquisa. As metodologias criativas são as que sonham, a partir dos sonhos do sujeito. Não sonhos retos, sequenciais. Neles, há intrínseco anacronismo. Desconfortável, talvez.

Concordo com o autor quando defende metodologias criativas, pois está no dinamismo das relações em sala de aula o motivo principal para a necessidade de flexibilização do processo da pesquisa em educação. A particularidade de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa propicia a construção (e também a desconstrução e a reconstrução) de significados que exigem análises constantes. Essa desconstrução/reconstrução acompanhou a proposta de intervenção, uma das etapas do Profletras, desde as primeiras conversas com os estudantes, como relatarei mais adiante.

Por ora, cabe trazer os estudos de Mattos (2001, p.01), quando afirma que são necessárias três condições para que a flexibilização interna da pesquisa seja garantida. São elas: que a cultura se constitua nos significados construídos a partir das relações entre as estruturas sociais e a ação humana; que os atores sociais tenham participação efetiva no processo modificador dessas estruturas e, por fim, que o pesquisador esteja disposto a revelar reações e interações ocorridas durante o percurso. Satisfeitas essas condições, “o ‘sujeito’ historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado, exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador” (*grifo no original*). Essa leitura possibilitou-me a compreensão de que optar pela pesquisa de cunho etnográfico é ter a consciência de que tudo pode ser reconstruído ao longo do procedimento, embora, para tanto, o planejamento deva estar pautado em sólida fundamentação teórica, inclusive quanto aos variados significados para um mesmo conceito, como é, neste caso, o que se refere à abordagem qualitativa.

A partir disso, passei a pormenorizar os planejamentos, mais atenta às práticas de letramento que os embasavam e a qualquer possibilidade de alteração a partir das ocorrências cotidianas dos estudantes. Essa mudança significou encontros mais dinâmicos com as turmas, cuja participação tornou-se, também, mais efetiva.

Esse envolvimento está referendado em Silveira e Córdova (2009, p. 31), quando afirmam que a abordagem qualitativa se ocupa com a compreensão dos grupos sociais e que seus pesquisadores se opõem aos modelos rígidos propostos pelas outras abordagens, visto que preferem utilizar-se de

métodos qualitativos que buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

As autoras afirmam também, concordando com Mattos (2001), Fino (2008) e André (2004), que, na abordagem qualitativa, o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas e, sendo seu conhecimento parcial e limitado quanto aos objetos estudados — que são ele e o outro —, o desenvolvimento das pesquisas que têm suas bases nesta abordagem sempre é imprevisível.

Nesse sentido, entreguei-me a ser sujeito da intervenção, enquanto me resignificava a partir dela. Ao tempo que propunha as ações a serem construídas com a turma, experimentava sensações diferentes, frente às reações que eu tinha quando os planejamentos prévios não saíam de acordo com o que eu, sujeito até então construído na concepção de mediador do conhecimento, idealizava. Muitas vezes, insisti para que o rumo dos resultados convergisse para a direção que eu imaginava adequada e satisfatória. Essa obstinação pelo correto me fazia sofrer. Havia aulas em que eu terminava exaurida, sem voz. Eu ainda não havia compreendido as possibilidades do cunho etnográfico latentes para a pedagogia.

Essas afirmações remetem ao caráter flexível das abordagens de cunho etnográfico, que consistem em uma das vertentes qualitativas. Essa flexibilidade não é sinônimo de improvisado, mas de necessidade de um olhar ainda mais aguçado do pesquisador nas direções que suas pesquisas possam vir a tomar. E esse olhar eu ainda não tinha.

Os passos da pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2001), a convergem para um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Considerando o cunho etnográfico da pesquisa que eu propunha, era imprescindível que essas relações estivessem asseguradas, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo fossem contemplados em suas subjetividades. E nesse universo se inserem os anseios

da turma de sexto ano para quem o projeto de intervenção, uma das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras, foi desenvolvido.

Composta por 40 adolescentes de idades variáveis de 11 a 17 anos, a turma chegou à Escola oriunda de diferentes comunidades da região de São Cristóvão: Iolanda, Planeta dos Macacos, Boqueirão, Bromélias, Rua 28 são algumas delas. Esse dado, constante nas fichas de matrículas dos estudantes, é importante para a Escola, visto que algumas comunidades têm, entre si, conflitos decorrentes das facções e do tráfico, que podem representar problemas entre adolescentes envolvidos com essa situação. Percebo que, nesse contexto, as pesquisas de cunho etnográfico precisam ser dosadas, para que o sujeito-pesquisador, no caso eu, não se envolva em situações com as quais não possa lidar.

Rememoro um fato que exemplifica bem o que quero afirmar com “situações com as quais não posso lidar”. Em novembro do ano de 2015, mês de meu aniversário, ganhei da diretora da escola particular onde trabalho um belo chaveiro, que trazia um escorpião de prata, enfeitado com delicadas pedras ônix. O chaveiro vinha em uma corrente, o que me deu a ideia de usá-lo como adorno para o pescoço, não como chaveiro. Muito feliz com o presente, fui para a Brigadeiro (assim a Escola Municipal é chamada pelos funcionários e estudantes). Assim que entrei na sala de aula, um dos estudantes me abordou, com os olhos arregalados:

— *Pró, a senhora é escorpião?*

— *Sim, — eu respondi. Por quê? Você também é?*

— *Não, pró, aqui nós é (sic) caveira²...*

— *Como assim? Eu estava falando do meu signo.*

— *Melhor a senhora não usar isso aqui não, pró. Escorpião é da rival, se a senhora anda com isso aí na rua, nego pode até matar a senhora.*

Evidentemente, limitei o uso de meu belo colar a outros contextos sociais. Vi, com isso, que o fato de eu não estar inserida na comunidade ou sequer conviver nela em dias e horários além dos que dedico ao trabalho na

² Escorpião e Caveira são denominações de duas facções criminosas que controlam o tráfico de drogas nos bairros de Salvador, segundo reportagem sobre estudo realizado pelo capitão da Polícia Militar Alden José Lázaro da Silva, do Departamento de Polícia Comunitária e Direitos Humanos, disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br>>. Acesso em 07.set.2016.

escola (ou seja, de quarta a sexta-feira, no turno vespertino) seria motivo suficiente para ficar ainda mais atenta ao entorno e às comunicações dos estudantes, tanto as oralizadas por eles quanto as significadas através de elementos simbólicos, como, por exemplo, as cores usadas nos bonés ou as exclamações de cumprimento, que depois entendi, serem códigos de passagem pelas ruas do bairro. Obviamente que não são todos os estudantes que estão envolvidos diretamente, mas a maioria convive, muito de perto, com o universo do crime e das drogas. Interferir nesse contexto só é possível através de ações positivas propostas pela prática pedagógica, a partir das quais as turmas tenham oportunidades de reflexão sobre si e o mundo, construindo afirmativamente sua autoimagem.

Para explicar minha afirmação, busco na Antropologia as origens dos estudos etnográficos. A Professora Titular da Universidade de Harvard, Mariza Gomes e Souza Peirano, pesquisadora nas linhas da Teoria Antropológica, da Antropologia dos Rituais e da Antropologia da Política considera que: “a etnografia abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e impõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida”. (2014, p.385).

Somo, às suas palavras, os estudos de Lüdke e André (2014, p.8), para quem as abordagens etnográficas, sendo um caminho mais novo para as pesquisas em educação, “foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. Para as autoras, a participação do pesquisador reflete seu trabalho, uma vez que “a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”. (2014, p.3)

Eu considero fundamental essa mudança de perspectiva que as propostas de cunho etnográfico trazem para a *práxis* na educação. Muitas teorias versam sobre a importância de o planejamento escolar partir da realidade do estudante, mas, a partir das leituras feitas, compreendo que, na maior parte das vezes, partimos daquilo que cremos ser a realidade do estudante, porque não participamos dela. Mesmo que sejamos integrantes da comunidade, não

estamos imersos em seus cotidianos. Durante muito tempo, a premissa de “partir da realidade” foi algo superficial, pois nem sempre essa realidade fazia parte de mim enquanto pesquisadora, embora sendo uma professora atenta em ver e escutar os estudantes.

Assim, a pesquisa de cunho etnográfico traz a relação democrática de um processo de ensino-aprendizagem no qual os sujeitos ensinam e aprendem, consideradas suas realidades e para além delas, e representa uma oportunidade para que as vozes dos estudantes possam ser escutadas. Minha função enquanto professora-pesquisadora é validar essas “outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 2004, p.38). A expectativa no desenvolvimento do pesquisador enquanto sujeito que propõe, mas que também recebe propostas para a prática, abalou as concepções de planejamento de aula que eu tinha até o início do Mestrado.

De acordo com Passeggi (2011, p. 150), fazer etnografia na educação é “estudar os sujeitos em seus ambientes” e isso pode se constituir em “uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas”.

É oportuno discorrer sobre os diálogos intersubjetivos quando se tratam de realidades tão diferentes. Pondo-me diante da turma, imagino que há, entre o que eu falo e o que eles ouvem, uma série incontável de outras vozes, ecoando dúvidas, trazendo hipóteses, analisando detalhes que nem sempre estão presentes no diálogo verbalizado. Eu sou a estranha, eu sou a que chega de outra comunidade, visto que não moro no bairro onde a escola está localizada. Eu é quem sou o objeto de análise, de investigação, de aceitação ou repúdio. Eu sou a que está fora de seu ambiente natural. A compreensão desses fatores traz, além de um certo “frio na barriga”, a importância do conhecimento sobre as questões etnográficas em educação. No meu caso, meu *eu-pesquisadora* é quem pede licença para entrar no universo dos estudantes e, na verdade, ressignificar o meu.

Nesse sentido, Passeggi, Souza e Vicentini (2011, s.p.) advertem que convém considerar um afastamento relativo entre o sujeito pesquisador e o objeto de sua pesquisa e que essa relativa distância se constitui em um dos problemas da etnografia: “como fazer etnografia se devo afastar-me para parecer estranho e integrar-me para fazer parte do objeto de estudo?”, questiona

a autora. Entretanto, a própria Passeggi (2011, p.155) contribui para a busca da resposta: “A experiência líquida, a contínua formação e a contraposição a qualquer ideia de rigidez, cristalização ou enclausuramento do sujeito na experiência vivida e significada” podem figurar como pilares para uma etnografia bem-sucedida. Ou seja, as relações interpessoais na escola, nos dias e horários em que os envolvidos nesse estudo estiverem juntos, deverão ser significativamente estreitadas, a fim de que os resultados sejam possíveis.

Então, o pensamento crítico, reflexivo e suficientemente embasado passa a se concretizar através da atuação na realidade que se apresenta, pois, para além do registro de resultados, a pesquisa de cunho etnográfico em educação busca a intervenção sobre o problema analisado, a fim de que possa substancialmente colaborar com os desequilíbrios relatados, observados e denunciados pelos atores participantes da prática. Concordo com Fino (2008, p.3), quando afirma que a etnografia, no contexto pedagógico, cria, “no espaço concreto onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contraria os pressupostos essenciais do paradigma fabril”, ou seja, promove uma ruptura paradigmática com as culturas escolares tradicionais, proporcionando ao/à estudante a oportunidade de construção e reconstrução de mundo, o mundo que para ele faz sentido.

Na mesma linha, Passeggi (2011, p. 152) esclarece:

A questão central da pedagogia deslocou-se dos “métodos eficazes” para focalizar ambientes de aprendizagem mais propícios à formação. A reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo têm se apresentado como espaço-tempo geradores de aprendizagem que partem da vida, do saber, da experiência vivida, e retornam sobre si mesmo como um novo alento para a vida.

Também nisso se valida o fazer etnográfico, uma vez que, conforme Peirano (2014, p. 381), “motiva a curiosidade de conhecer mais uma sociedade, mais um grupo desconhecido”. A autora também propõe que as considerações advindas dessa curiosidade sejam transformadas “de maneira feliz para a linguagem escrita o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto” (p.386). O dizer e o escrever, segundo ela, devem ultrapassar as fronteiras da linguagem referencial e significar, pois, trazem

comunicações geradas a partir das experiências vividas. Para Peirano (2014, p.386),

as palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia – e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo.

Isso significa que os pilares para o estudo não estão na etnografia em si, mas em suas possibilidades aplicadas à educação, conforme vimos até aqui.

Conforme orienta Gerhardt (2009), é fundamental que o estudo apresente uma relação intrínseca entre o objeto de investigação do professor, decorrente da realidade escolar e a proposição de intervenção. Nesta direção, creio que estar lotada nessa escola e estar em constante construção sobre as características que constituem a comunidade social são dois pontos essenciais para apoiar as mudanças que proponho em minha própria realidade, o que também afirma meu interesse profissional e pessoal em alternativas para estratégias de ação que contribuam com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Ciente disso, procurei ressignificar os planejamentos e as abordagens em sala de aula. Compreendi que, embora não mergulhada na realidade cotidiana dos estudantes, ouvi-los contar suas histórias e dizer de seus anseios poderia ser sempre um bom começo para a estruturação dos planos de aula. Foi por isso que passei a investigar o que seriam rodas de conversa e fiquei surpresa quando encontrei mais material sobre elas nos ramos da Psicologia e da Saúde, do que na Pedagogia.

2.1 Geração de dados em roda de conversa

Acostumada a incentivar as pesquisas escolares sugeridas para os estudantes utilizando o termo *coleta de dados* para me referir ao ato de juntar informações sobre determinado tema que será desenvolvido, não tinha ainda atentado sobre seu significado. Então, durante as orientações para a escrita desse item, inicialmente utilizei o termo já usual para mim e fui questionada por

minha orientadora sobre a natureza da palavra “coleta” e sua relação antagônica com as propostas de cunho etnográfico, caracterizadas pela construção. Admito que tal questionamento deixou-me inquieta porque não havia refletido sobre esse vocábulo. Argumentei que, na bibliografia consultada para esse estudo, os autores se valem do termo coleta de dados, sem nenhuma exceção. A firmeza do olhar de minha orientadora revelou um silencioso e *daí?*, e então, passei a refletir não só sobre o termo, mas sobre o fato de eu aceitar como “verdade” tudo que eu lia. Percebi que antagonizava, dessa forma, a minha postura construída ao que se revela como apropriado para um docente-pesquisador: a dúvida que baseia a constante investigação.

Em consulta à obra de Gil (2001), encontrei que, quando explicita os tipos de pesquisa, o autor enumera as diferentes estratégias para coleta de dados relativas a cada uma, sempre trazendo uma denotação de recolha, de observação e registro, de catalogação de situações que poderiam se constituir em análises fundantes da pesquisa. Nesse sentido, entendo que o autor converge para a aquiescência do termo como captação de dados. Não era, para mim, o bastante ainda.

Tentei substituir o termo pesquisado pela palavra *construção* e já me senti um pouco mais confortável, pois compreendi, com o auxílio de minha orientadora, que a elaboração linguística dos sujeitos para a oralização nos momentos de interlocução são parte da construção dos dados que posteriormente serão considerados. Construção pareceu-me, então, mais eficiente do que coleta, visto que não está relacionado a algo pronto para ser recolhido.

Quando já estava a ponto de acatar o termo construção, encontrei em Souza e Vóvio (2005, p.41) a terminologia que considero adequada ao que pretendo com as rodas de conversa. As autoras fazem referência às “estratégias para a geração de dados e o desenvolvimento de instrumentos que deem conta de abarcar realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais, próprias das sociedades contemporâneas”. Fiquei convencida, satisfeita e assumi a terminologia *geração de dados* para o meu projeto, visto que ela traduz o que aconteceu nas rodas de conversa, como apresentarei mais adiante.

Essa narrativa tem por objetivo exemplificar que o processo de escrita de um texto com as especificidades demandadas pelo Mestrado Profissional — um memorial de formação, portanto, autorreflexivo, abarca mais do que um confronto entre o sujeito-escrevente e o objeto-escrito. Por vezes, uma simples escolha vocabular revela crenças nem sempre conscientes, ou discursos intersubjetivos, construídos pelas vozes do sujeito em suas diferentes vivências. Nas palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 46), “como o sujeito é cindido (pode assumir várias posições no discurso) e clivado (por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui), seu discurso é constitutivamente heterogêneo”. E em nome dessa heterogeneidade é que precisamos atentar para os discursos produzidos em nossas aulas, tanto por nós, quanto pelos estudantes.

Volto então ao propósito desse item, que é elucidar sobre a escolha das rodas de conversa para a geração de dados que comporiam o projeto de intervenção na Escola.

Em artigo publicado nos anais do Encontro de História Oral 2012, o professor da UFPA (Universidade Federal do Pará) e diretor da Associação Brasileira de História Oral, Pere Petit, comenta que, há alguns anos, “realizar uma roda de conversa como técnica de pesquisa para produzir fontes históricas era um ato de grande atrevimento”. (PETIT, 2012, p.2) Uma das alegações seria a que os depoimentos revelavam experiências individuais e, portanto, não permitiriam generalizações, categorizações mais ao gosto da ciência. A falta de objetividade, outro argumento utilizado, impediria o rigor científico buscado pela investigação histórica, o que foi combatido pelo autor no mesmo artigo.

As palavras de Rees e Mello (2011, p.33) convergem com as de Petit, em defesa das várias e diferentes possibilidades do pesquisador:

O pesquisador-observador pode utilizar outros instrumentos de pesquisa, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes, gravações em vídeo e áudio, documentos, relatos dos participantes etc para que possa interpretar o objeto de estudo a partir de ângulos distintos.

Já nas pesquisas realizadas na área da saúde – principalmente a psicologia e a enfermagem – encontrei um número significativo de referências aos grupos focais, técnicas de coleta e recepção de dados utilizada em grupos

distintos e que se aproximam das características das rodas de conversa. A essência dos grupos focais, de acordo com Iervolino e Pelicioli, ambas mestras pesquisadoras do Departamento de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, “consiste, justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos”. (2001, p.116)

Ainda, de acordo com as autoras, como abordagem para a geração de dados em pesquisa qualitativa, o grupo focal “vem sendo utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas (...), podendo ser utilizado também para a revisão do processo ensino-aprendizagem”. (2001, p.116)

Para Melo e Cruz (2014, p. 32), pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a aproximação entre os grupos focais e as rodas de conversa se dá no caráter interativo, característico das duas técnicas, pois ambos se baseiam na característica de “criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes vozes que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processo de construção de uma dada realidade por um grupo específico”. Concordam com eles Iervolino e Pelicioli (2001, p.116), quando afirmam que “desenvolver uma pesquisa utilizando um grupo focal é desenvolver um processo que contém procedimentos que visam a compreensão das experiências do grupo participante, do seu próprio ponto de vista”.

Nesse sentido, Melo e Cruz (2014, p. 33) afirmam:

A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse.

Na prática pedagógica cotidiana, o termo roda de conversa faz referência ao momento da aula em que o professor e o estudante iniciam o estudo a ser desenvolvido. Como bem lembrado por Moura e Lima (2014, p. 29),

“a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de *coleta* de dados para a pesquisa qualitativa”. (grifo meu)

Buscando a formalização da abordagem em minha intervenção, utilizei-me da proposta de Maria Afonso e Flávia Abade (2008), da Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros, de Minas Gerais. Para elas, o acompanhamento das rodas de conversa pode constar em fichas técnicas, que auxiliam o planejamento prévio de cada encontro. As fichas apresentadas por elas propõem o seguinte modelo:

Quadro 1. Forma de trabalho utilizada

Roda de conversa
Data: _____ Horário: _____ Local: _____
Participantes: _____ meninas _____ meninos
Tema: _____
Técnicas a utilizar
Tempo estimado
Dinâmica de grupo
Reflexão sobre o tema

(AFONSO e ABADE, 2008, p.30)

A utilização dessa ficha pode contribuir com uma geração de dados mais eficiente, porque itens como o horário e o local influenciam muito na prática pedagógica cotidiana. As rodas de conversa realizadas na sala de leitura e as na sala de aula, considerados os fatores que caracterizam esses lugares, como presença ou ausência de barulho, de climatização ou espaço que propiciem conforto, apresentaram, durante a intervenção, resultados diferentes, bem como as que foram realizadas antes ou depois de momentos mais agitados, como os intervalos e as aulas de educação física, por exemplo.

A técnica da roda de conversa para a geração de dados, no contexto desse estudo, justifica-se, também, nas palavras de Moura e Lima (2014, p.27):

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva, é essencial para o pesquisador, no contexto da *coleta* de dados,

compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas. (grifo meu)

No contexto da sala de aula, as rodas de conversa requerem maior mediação do que em outros contextos cujo número de participantes pode ser limitado. Essa atenção do pesquisador pode ser um impulso às relações de cordialidade e escuta que precisam pautar esses momentos. Nas palavras de Moura e Lima (2014, p.28):

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão de franco compartilhamento.

Nesse sentido, a opção pelas rodas de conversa corrobora as premissas de validação do indivíduo em relação à coletividade, a partir das relações sociais que se estabelecem na escola. Pretendo explicitar essas relações apresentando, a seguir, os sujeitos diretamente envolvidos com esse estudo.

2.2 Participantes na investigação: sujeitos-estudantes e sujeito-professora-pesquisadora

Os desdobramentos sobre noções de sujeito que eu trazia da graduação, construídos a partir das leituras de Jean-Michel Adam, Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, linguistas debruçados sobre a Análise do Discurso de linha francesa, foram possíveis durante o curso de Pós-graduação em Leitura, análise e produção de textos, realizado na UNIME (União Metropolitana de Educação e Cultura) entre 2011 e 2013. As discussões acerca dos discursos, promovidas a partir das leituras de Orlandi (2005, p.50), são oportunas, especialmente no que propõem o sujeito como um ser social,

construído a partir de discursos entre ele e outros sujeitos, determinados e determinantes de tempo-espço:

Ele é sujeito à língua e à história, pois, para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois, se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Concordo, também, com a afirmação de que “sujeito é o autor do próprio discurso” (TFOUNI, 2010, p.42) e creio na relação entre sujeito, língua e história, do que decorre a mobilização do sujeito na construção individual e coletiva de sentidos. Por isso, prefiro afirmar que, no presente estudo, observo o envolvimento entre sujeitos e sujeitos e, não, entre sujeitos e objetos. A associação entre sujeito-pesquisador e objeto-pesquisado, a meu ver, não se consolida e não pode ser aceita, nem mesmo sob a ótica de que o sujeito seria um dispositivo para a pesquisa. Creio na concepção de sujeitos como desenvolvedores, mediadores ou incentivadores para a pesquisa, contemplados por outros sujeitos que dela participam, igualmente incentivando-a. Para mim, essa é a base do que costumamos chamar de processo ensino-aprendizagem.

Assim, identifico-me como esse sujeito-pesquisador e, foi por procurar sempre estabelecer relações entre as teorias acadêmicas e a sua concretude em sala de aula, que fiz a inscrição no Profletras. Já no primeiro encontro depois da aprovação, fui informada, pelo então coordenador do curso, que, por ser um Mestrado Profissional voltado para o ensino público do país, o projeto a ser desenvolvido teria sua prática nas escolas municipais, estaduais ou federais do país. Esse fato confirmou minha expectativa de aliar os estudos à prática de sala de aula e vi, no Profletras, a oportunidade para a renovação pedagógica em busca de mais qualidade para a escola pública. Era minha oportunidade para pesquisar e verificar a funcionalidade, na prática, das teorias abordadas no curso, visto que teriam constante possibilidade de desenvolvimento em sala de aula, a partir das propostas de atividades que delas surgissem.

Ao mesmo tempo que estudante nesse Mestrado, sou professora de Língua Portuguesa dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, situada no bairro São Cristóvão,

no município de Salvador (BA). Seguindo as orientações do Curso sobre a escolha de uma das turmas para o foco da intervenção, optei pela turma do sexto ano, embora as mudanças promovidas em minhas práticas tenham beneficiado as outras duas turmas de sétimo ano dessa escola e as quatro de oitavo ano da escola particular para a qual trabalho no matutino.

Em relação à turma de sexto ano, devo dizer que minha opção foi motivada por ser a etapa que inicia a trajetória dos estudantes na escola, e é um momento de transição bastante significativo, em virtude das grandes mudanças de rotina às quais os estudantes são envolvidos. Sou uma professora afetiva; acredito no acolhimento e no respeito às contradições próprias da idade em que as crianças chegam ao sexto ano (em geral, dos 12 aos 15 anos), como condições essenciais para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento de cada estudante. Além disso, o uso de estratégias mais lúdicas costuma pautar meus planejamentos e isso, geralmente, encanta as turmas de sextos anos. Por esses motivos, vibrei quando cheguei à escola e soube que ficaria com turmas de sexto e sétimos anos.

A Brigadeiro oferece vagas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II. As crianças matriculadas vêm de escolas próximas, localizadas nas comunidades da região, como Bromélias, Iolanda e Planeta dos Macacos, por exemplo. A maioria vai para a escola andando, mas há um grupo significativo que conta com o transporte escolar. A monitora do transporte é também auxiliar terceirizada na escola, o que facilita muito a interlocução entre a escola e as famílias dos estudantes usuários do escolar (como chamam o transporte). Todos chegam trazendo diferentes expectativas quanto às aprendizagens (termo considerado em seu sentido amplo, não apenas ao que se refere aos conteúdos de sala, mas ao que decorre do fato de os estudantes estarem em uma escola, para eles, nova), e precisam conhecer a rotina, em geral, considerada por eles mais difícil do que a das escolas de origem, principalmente no que diz respeito ao número de professores e à rapidez com que os assuntos precisam ser trabalhados. Assim, a turma de sexto ano gera especulações no início do ano, tanto para os estudantes, inclusive os conservados (termo utilizado pela gestão escolar para aqueles que permanecem na série por reprovação), quanto para os funcionários da Escola.

Estou lotada na Brigadeiro desde outubro de 2013, época em que iniciaram os inquéritos sobre meu “falar diferente”, que eles associavam, imediatamente, ao falar do paulista. Esse é um fato recorrente durante as apresentações de início de ano letivo e é motivo para incentivar as conversas, porque quase todos têm uma história para contar sobre um tio ou outro parente que foi *tentar a vida* (para usar uma expressão dos estudantes) em São Paulo. Quando digo que sou do Rio Grande do Sul, eles ficam confusos; alguns associam o nome do Estado ao sul da Bahia, outros nunca ouviram falar, mas, para a maioria, o Sul está relacionado ao Estado de São Paulo. Então começa uma espécie de intercâmbio, porque eles pedem associações com gostos pessoais, culinária, música e outros aspectos culturais sobre os quais, muitas vezes, eu nem havia pensado. Nesses momentos, invariavelmente, alguém comenta que “não viveria sem acarajé”, ou “como pode não ter roda de capoeira, assim, fácil? ”. Nessa oportunidade, eu peço para ser apresentada à cultura baiana, assunto que os motiva muito e sobre o qual demonstram conhecimento empírico e, também, teórico, pois participam de projetos culturais nas escolas municipais de Ensino Fundamental I onde estudaram até então.

Invariavelmente, essas são oportunidades que tenho para abordar o tema variedades linguísticas, considerando a necessidade de respeito aos diferentes falares das pessoas. Como o enfoque nesses casos é regional, geralmente conto histórias engraçadas, de palavras que causam estranheza, como chamar o pão francês de “pão d’água” ou de “cacetinho” para mostrar as possibilidades vocabulares da língua. Peço para que eles verbalizem suas experiências e uma das primeiras sequências didáticas que proponho, então, trata sobre as variações, quando refletimos sobre a adequação das linguagens aos diferentes contextos.

Verifico, a partir da proposta com o estudo das variações, que o conhecimento de mundo apresentado pela turma, muitas vezes, prejudica a compreensão das leituras, o que se repete em outras sequências planejadas. Reafirmo a herança positiva do quadro regulador de aprendizagem, que ainda se constitui numa excelente estratégia para o desenvolvimento das aprendizagens, porque possibilita também ao estudante o acompanhamento de seu progresso e a necessidade da expansão de suas leituras, tema que passo a abordar no próximo capítulo.

3 QUESTÃO DE LEITURA

A ampliação dos letramentos está diretamente relacionada com o desenvolvimento de habilidades que promovem a competência leitora. (STREET, 2014). Para que se compreenda essa afirmação, é fundamental que se conceitue o que é leitura e essa não é uma tarefa simples, haja vista a multiplicidade de sentidos que essa palavra provoca.

A acepção de leitura na qual encontro maior relevância é a que apresenta como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Essa atividade se realiza quando as experiências e os conhecimentos do leitor são mobilizados, através da interação entre ele (o leitor), o locutor (o produtor do texto) e o próprio texto, construindo significados. Assim, proficiente é aquele leitor que se utiliza de diferentes e variadas estratégias para atribuir sentido ao e construir significados a partir da sua interação com o texto. Em sala de aula, o ato de ler precisa estar associado a essas interações. Por isso, é fundamental o desenvolvimento das estratégias de leitura em sala de aula. Ensinar a ler é ensinar a olhar para o texto e tudo que o constitui como tal e, portanto, torna possível a sua compreensão.

Considero inicialmente o estudo construído a partir das leituras de Kleiman (1995, 1999, 2001, 2005), Tfouni (2010), Oliveira e Kleiman (2008), Bagno *et al* (2002) e Street (2010), sobre *letramentos*. Segundo esses autores, ser letrado implica fazer uso constante e competente da leitura e da escrita, apropriando-se dessas práticas a fim de empregá-las socialmente, respondendo às demandas sociais. Dessa forma, quanto mais letrado for o indivíduo, melhores serão as oportunidades para o pleno desenvolvimento de sua cidadania nas sociedades letradas. E, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, saber ler é um dos caminhos para ampliar os letramentos.

Segundo Koch e Elias (2011), numa perspectiva interacionista de língua, ou seja, aquela que concebe os sujeitos como construtores ativos e sociais em seus papéis de “locutores e interlocutores” — simultaneamente — a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (2011, p.9). Nesse sentido converge Kato (1999), para quem a leitura deve ser vista como uma interação entre o leitor e o texto, em situações de escrita, e, entre leitor e produtor, em situações de fala, afirmando que proficiente é aquele

leitor que se utiliza de diferentes e variadas estratégias para atribuir sentido ao texto. Em sala de aula, o ato de ler precisa estar associado com a atribuição de sentidos, a partir dessas interações.

Isabel Solé (1998) nos faz refletir sobre isso, quando afirma que as estratégias de leitura são “procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino; então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos” (1998, p. 70). Dessa forma, o ensino dos procedimentos de leitura precisa constar como um dos itens do planejamento dos professores, caso desejem fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura em suas turmas.

Antes do meu ingresso no Profletras, embora conhecesse as estratégias de leitura, considerava-as mais para textos literários do que para os não-literários. A leitura de narrativas, principalmente, era antecedida por antecipações a partir de imagens constantes na capa dos livros ou que acompanhassem os textos e a construção de hipóteses a partir do título. O aprimoramento possibilitado a partir das leituras tem trazido mudanças no que se refere ao texto em sala de aula, inclusive no que diz respeito à variedade de gêneros lidos em sala e as especificidades quanto à leitura de cada um. Levo para a sala de aula textos de diferentes gêneros, desde os folhetos recebidos no entorno da escola até o jornal diário que a escola recebe. Meu intuito é que as turmas tenham acesso aos textos durante a semana para que, além de aprimorarem o vocabulário, informarem-se sobre diferentes assuntos, ainda possam familiarizar-se com as estruturas dos gêneros.

A tarefa da escola quanto a delinear procedimentos específicos para o aprendizado da leitura também foi discutida por Angela Kleiman (2002). Segundo a autora, no contexto escolar,

a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretextos para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (2002, p.30)

Creio ter contribuído para a construção de conhecimentos dos estudantes com os quais tive contato durante esses anos. Entretanto, reconheço que o tratamento dado à leitura, muitas vezes, privilegiou a oralização do texto ou a localização explícita de informações nele constantes. Outras habilidades, citadas na Matriz de Referência do SAEB (BRASIL, 2011), como: compreender as relações entre textos e imagens; atentar para a necessidade de inferências; reconhecer intertextualidades; bem como as relações de causa e consequência, compreendendo os mecanismos de coesão e coerência, por exemplo, passaram a ser, de fato, consideradas depois das reflexões provocadas durante as leituras para o Mestrado e as discussões em sala de aula, quando tive oportunidade de verificar diferentes abordagens, o que proporcionou uma atualização em minha prática pedagógica.

Conforme Leffa (1999, p.22):

Parte-se da ideia de Rosenblat (1978, 1994), por sua vez baseada em Dewey, de que não só o conhecedor, mas também os conhecidos se transformam durante o processo do conhecimento. A leitura não é vista como um processo isolado, mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas (Goodman, 1994, p. 814). Esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.

Posso afirmar, embora sem nenhum levantamento estatístico — apenas por empiria e uma escuta atenta aos meus colegas — que há uma significativa quantidade de professores que ainda não atentou para a necessidade de dosagem no tempo pedagógico dedicado ao ensino de leitura e àquele em que se privilegiam conteúdos referentes ao ensino da variante culta de prestígio. Essa mudança de perspectiva nos planejamentos tende a incentivar o desenvolvimento da autonomia e da criticidade nos estudantes. Estão disponíveis centenas de títulos sobre o assunto leitura, tanto nas livrarias, quanto nas coleções distribuídas pelo Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas (FNBE), um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNBE) para as escolas. Todas contribuem para o que pode ser feito a fim de que o estudante mantenha suas habilidades em constante desenvolvimento e, dessa forma, vá consolidando sua competência leitora e escritora. Eu, que também desconhecia muitas obras, agora passei a divulgá-las e as queixas dos profissionais quanto à ausência da leitura dos jovens já não passam sem uma contraproposta de minha parte, no sentido de que o queixoso poderia contribuir para a reversão dessa “realidade” observada por ele.

É fundamental para nós, educadores, o conhecimento de que vários fatores estão envolvidos no quesito leitura. Muito se pode dizer sobre ele, principalmente quando concebemos a construção dos letramentos das crianças como um processo que se inicia antes de seu ingresso na escola e que, à instituição, cabe considerar quais letramentos foram construídos, validá-los e a partir deles possibilitar a diversidade de situações escolares em busca de novas construções. Concordo com Leffa (1999, p.53), quando afirma que “o conhecimento é um produto social” e que “aquilo que uma pessoa sabe e, efetivamente, faz, se circunscreve nas condições históricas e objetivas em que ela se encontra”. Isso significa que os letramentos são individuais e sociais, um em decorrência do outro e ambos em prol da constituição das subjetividades.

As diversificadas leituras acerca de gêneros textuais realizadas durante o percurso — em especial as de Marcuschi (2008) — auxiliaram-me na compreensão de que gêneros textuais diferentes pressupõem leituras diferentes e que precisam ser ensinadas. Uma das relações que fiz então, entre escolarização e leitura, é que, desde os primeiros contatos com a leitura na escola, a criança está envolvida pelos gêneros narrativos, o que torna essa tipologia bastante familiar e acessível à leitura e à produção do estudante. O mesmo não ocorre com outras tipologias, como a argumentativa, por exemplo, que só começa a ser didaticamente considerada, na maioria dos currículos escolares, a partir do Ensino Fundamental II. A menção que faço a esse assunto tem a intenção de contribuir para que futuros estudos ocorram, no sentido de se diversificarem os currículos, de modo a oferecer o estudo de um maior número de gêneros, não só para a leitura, mas também para as produções de textos dos estudantes, desde o Ensino Fundamental I. Talvez essa seja uma alternativa para ampliação de repertórios e construção de significados em textos não ficcionais, um dos maiores obstáculos que eu encontro nas turmas de sexto ano.

Todavia, a familiaridade com as narrativas apresenta-se apenas como uma das possíveis causas para a ineficácia das leituras. É importante trazer para a discussão as considerações de Kleiman (2001, p.15), para quem o fracasso da escola quanto à formação de leitores está associado, por exemplo,

ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza de seu ambiente de letramento, ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler.

A autora aponta como uma das causas do fracasso da escola a insuficiente formação dos professores que não colocam, entre suas preferências, o gosto da leitura. Ainda não cheguei a uma conclusão sobre a possibilidade real de se ensinar o gosto pela leitura, mas acredito que seja fundamental o incentivo do professor para que o estudante leia e só vejo possibilidade para isso caso se trate de um professor leitor. Essa consideração alerta para uma realidade nas escolas em que trabalhei ou trabalho. Ler não parece estar entre as atividades preferidas de meus colegas, em especial aqueles que não seguiram as áreas de Linguagens ou de Humanas. Entretanto, durante as reuniões pedagógicas, sempre concordam sobre a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo do/da estudante e acreditam que o seu ensino é tarefa de quem ensina Português e/ou Produção Textual. Eu discordo.

Por acreditar que cada componente curricular tem especificidades de leitura que precisam ser ensinadas através das estratégias apropriadas aos estudantes, tenho procurado multiplicar o que aprendi junto aos colegas nas escolas. Entendo que urge a necessidade de maior envolvimento dos profissionais com as possíveis ações que visem à leitura e que minimizem as consequências da pouca atenção que a ela é dada nos contextos escolares.

Por isso, busquei, no projeto de intervenção proposto como uma das etapas do Mestrado Profissional, a promoção de estratégias que possibilitassem o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, visto que creio na aprendizagem da leitura como um direito que assegura ao estudante o seu lugar no mundo. Além disso, o ritmo mais acelerado para as atividades de sala, devido ao tempo pedagógico de 50 ou 100 minutos, entre outras tantas diferenças em relação ao que viviam no Ensino Fundamental I, foi verbalizado pelos estudantes

como um dos fatores que contribuem para o desestímulo de aprender. Creio, apoiada nos PCN (2008, p.70) que o desenvolvimento da leitura possa contribuir para que essa falta de estímulo seja minimizada:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

No entanto, o que há de concreto quanto ao desenvolvimento da leitura dos estudantes brasileiros pode contrariar as expectativas mais otimistas da educação. As estatísticas mostradas a partir dos resultados das avaliações municipais, nacionais ou internacionais, como os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) convergem quanto ao baixo índice de desempenho escolar dos brasileiros.

Em âmbito nacional, uma das mais recentes avaliações que pode atestar o cenário alarmante da educação no Brasil foi apresentada no relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado em maio de 2015 (BRASIL, INEP, 2015d). A OCDE desenvolve e coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que “é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” de acordo com informações do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, INEP, 2015b), órgão vinculado ao Ministério da Educação e que aplica a prova no Brasil. O relatório da OCDE informa que, em um ranking de 76 países, cujos estudantes foram avaliados em Leitura, Matemática e Ciências, o Brasil ocupa o 55º lugar. As questões propostas verificam “conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade. A avaliação em leitura busca saber qual é a compreensão, o uso e a reflexão dos estudantes sobre textos escritos

para alcançar objetivos”. (BRASIL, INEP, 2015b). Feitas essas considerações, trago o que o Ministério da Educação e Cultura define como leitura eficiente:

Os estudantes que se encontram muito envolvidos em uma variada gama de atividades de leitura estão mais propensos do que os demais estudantes a aprenderem de maneira eficiente e a obterem bons resultados na escola. As pesquisas também documentam uma forte ligação entre as práticas de leitura, a motivação e a proficiência entre adultos. A proficiência em leitura é crucial para que os indivíduos compreendam o mundo em que vivem e continuem a aprender por toda a vida. (BRASIL, 2015c, s.p.)

Através do PISA, os estudantes de diferentes países do mundo são testados e ranqueados em suas competências. Embora, ainda segundo o site do INEP (BRASIL, 2015b), o objetivo do Programa seja, “por meio da comparação internacional”, “avaliar o sistema educacional de determinado país em relação a outros países e, desta maneira, verificar as deficiências e também a eficácia, muitas vezes não percebidas, dentro dos próprios países”, os resultados incomodaram a gestores e educadores e começaram a provocar mudanças significativas nas escolas brasileiras. Trata-se de uma boa oportunidade para repensar as práticas de sala de aula, pois, como afirma Kleiman (2001, p.7), “o ensino da leitura é fundamental para dar solução aos problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno”. E, embora eu compreenda que diferentes são os processos para a aprendizagem da leitura e que, muitas vezes, não se iniciam na educação formal, em nossa sociedade, é na escola que ela deve se consolidar. Assim dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.19):

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Empreender esforços para garantir aos estudantes o acesso aos saberes necessários demanda também uma reformulação na escola, como um todo. Nesse sentido, Zilberman (2009, p.28) alerta que é preciso saber

se a escola brasileira, hoje, está preparada para o exercício dessa tarefa. A menção da crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (PISA, SAEB, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever.

Antes de se limitar à escola a responsabilidade pelos resultados, é significativo considerar que as abordagens propostas pelas avaliações vêm contemplando perspectivas de aprendizagem diferentes das propostas pelas escolas. Enquanto as do PISA ainda apresentam a nomenclatura pautada no conceito das tipologias — limitando-se ao uso de descrição, narração e dissertação — a Prova Brasil utiliza-se do conceito bakhtiniano, orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que, portanto, devem estar mais próximos do que é tratado nas escolas. A leitura das consignas que trazem abordagens diferentes do que é visto durante a aula pode ser um complicador para os estudantes.

Já a Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011) estabelece habilidades (denominadas como descritores) para o 5º e 9º anos e o 3º ano do Ensino Médio, organizadas em tópicos que envolvem procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coesão e coerência no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido do texto e variação linguística. Ela segue os pressupostos discursivos bakhtinianos e foca a leitura sob a perspectiva sociocognitiva. Aspectos fundamentais para que o posicionamento crítico do estudante seja construído e/ou desenvolvido, a fim de que as leituras empreendidas por ele sejam edificantes.

Nas escolas onde trabalho atualmente, o aconselhamento de se seguir a Matriz de Referência do SAEB é reiterado a cada início de ano letivo, isso me faz crer que a concepção interacionista de língua (portanto de leitura e escrita) é o cerne do trabalho com língua portuguesa. Assim, parece-me mais lógico que as avaliações municipais, estaduais e nacionais que se propõem a julgar os resultados desse trabalho deveriam elaborar seus testes a partir da mesma concepção teórica, contemplando, também, o sociointeracionismo.

Proponho outra reflexão: a criticidade precisa ser desenvolvida a partir de quem tem um posicionamento crítico diante dos textos e da realidade, o que,

para quem adota livros didáticos, pode ser bastante difícil, em decorrência das abordagens de alguns dos manuais didáticos em circulação nas escolas. Embora tenham sido avaliados positivamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é formado por uma equipe competente e sensível às questões educacionais, encontrei, desde 2013, no livro didático adotado pela escola pública na qual trabalho, uma gama de atividades que, além de se distanciarem da perspectiva sociointeracionista, não promovem oportunidades de reflexão para o estudante. Exemplos disso são as questões que propõem localizações explícitas no texto ou extrapolação do tema, na parte destinada ao chamado “Estudo do texto” e a prioridade dada a atividades centradas no estudo da gramática. É importante considerar, entretanto, que os livros foram escolhidos para a adoção, em minha realidade escolar, pela equipe de professores da escola, o que me leva a outra reflexão: até que ponto os professores de Língua Portuguesa sentem-se preparados (no sentido de estar à vontade, seguros e embasados teoricamente) para desenvolver um trabalho pautado na abordagem apresentada pelos PCN? Essa é uma questão que carece de muito cuidado e atenção e, como não é foco desse memorial, reservo-a para um próximo estudo.

Eu também estive entre as educadoras que, até bem pouco tempo, repetia velhos discursos e fórmulas que acreditava serem adequadas para qualquer sala de aula. No entanto, o contato com realidades diferentes e as discussões do Proletras proporcionaram uma nova visão e a construção de pensamentos mais críticos e socialmente coerentes.

A oferta de subsídios que promovam a leitura na escola é uma constante no que se refere aos órgãos oficiais, cujas ações estão representadas nos diversos programas e projetos de incentivo à leitura direcionados para os professores e estudantes. Já na década de 80, com o Programa “Sala de Leitura”, o Ministério da Educação e da Cultura propunha um conjunto de ações que visavam incentivar o desenvolvimento da leitura e a formação de leitores nas escolas públicas. Em 1997, o Programa Nacional de Bibliotecas na Escola (PNBE) substituiu os programas anteriores e, até a suspensão por corte orçamentário em 2015, distribuiu títulos de “literatura, pesquisa e referência” para acervo pessoal por estudante ou para compor o acervo da biblioteca escolar, no intuito de subsidiar estratégias que visam alcançar o máximo da competência leitora e da formação de leitores no ensino público. De acordo com

o MEC (BRASIL, 2015a), “em 2013, foram distribuídas cerca de 6.700.000 obras literárias a mais de 50 mil escolas do ensino fundamental e 18 mil e oitocentas do ensino médio em todo o país”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que a leitura deve preparar o cidadão para o efetivo exercício da cidadania. Resta saber que exercício de cidadania é esse, que nega ao estudante o direito de participar das aulas, para citar o básico, com um mínimo de conforto acústico e climático. Essa é a realidade de muitas das escolas, inclusive a Brigadeiro. Como desenvolver as habilidades de leitura em salas de aula lotadas, cujo ambiente externo não favorece a concentração? Eis nosso desafio constante. A maioria de nossos estudantes produz textos não digitais da modalidade escrita apenas na escola. Digo não digitais porque não estou aqui considerando as redes sociais, nas quais as modalidades de língua escrita e oral estão exercitadas e das quais a escola pode tornar-se aliada. Mas existem contextos que exigem outros textos. É tarefa da escola colaborar para que os estudantes possam desenvolvê-los.

Apesar disso, parece-me que estamos em constante avanço. Há ainda muito por fazer, mas prefiro centrar-me no que tem sido feito. A Secretaria Municipal de Educação tem se preocupado em oferecer encontros e oportunidades de leitura especializada, para que a escolha dos livros didáticos seja mais coerente com a proposta educativa constante nos PCN, bem como garantido a realização de reuniões semanais de formação, dentro ou fora da escola, com profissionais convidados, a fim de que discutamos sobre nossas contribuições para as escolas; há os Coletivos de educadores, dispostos às trocas e atentos às ações de empoderamento dos estudantes, no sentido de que seus letramentos contribuam com a formação de sua cidadania.

Assim, compreendo que a um fazer escolar está vinculado um fazer cultural: ou seja, o desempenho escolar poderá advir do valor socialmente atribuído pelo sujeito à palavra escrita e ele não estará à parte dos processos de sociabilização, em qualquer que seja sua vivência.

A partir dos PCN (BRASIL, 1998) e da constatação do baixo índice de resultados conferidos com as avaliações nacionais, é possível afirmar que há uma dissonância entre o que o MEC propõe e o que é efetivado nas escolas. Nesse sentido, particularizo o até aqui exposto e passo a considerar que a Brigadeiro representa um exemplo desse descompasso.

Especificamente para o caso de Salvador, o PROSA (Programa Salvador Avalia, uma avaliação municipal promovida pela Secretaria de Educação do Município e que tem por objetivo avaliar os níveis de competência leitora e escritora dos estudantes da rede) também não traz resultados animadores.

De acordo com dados disponíveis no Portal da Secretaria Municipal de Educação³, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado pela escola, embora superando em 0,2 pontos percentuais a meta proposta, ainda é muito baixo, visto que passou de 3,7 no ano de 2011 para 3,9 em 2013 e para 4,0 em 2015. A meta estadual foi de 4,7 e a nacional, para o ano de 2015, foi de 5,5.

Para que a compreensão desses números seja possível, é importante que eu informe alguns aspectos. Embora a equipe diretiva instrua os professores quanto à seriedade e necessidade das avaliações e, apesar de os colegas do turno vespertino (período em que estou na escola e, portanto, tenho condições de observar) serem extremamente responsáveis com o rito de aplicação da prova (que segue as orientações da SMED para as formalidades), os estudantes não atribuem nenhum sentido às avaliações como um todo, em especial às que não lhes trazem nenhum benefício imediato, segundo a ótica deles. Atribuo a isso a causa principal dos resultados negativos divulgados pelos órgãos oficiais. Para validar essa afirmação, passo a relatar um episódio que me deixou bastante indignada, acontecido na escola, durante a aplicação da Programa Salvador Avalia (PROSA), em 2013. O PROSA faz parte do calendário de avaliações externas que têm, entre seus objetivos, munir os professores com informações sobre o desempenho de cada um dos seus alunos por habilidade, de acordo com o *site* da Secretaria Municipal de Educação.

Lembro que acompanhei a realização do PROSA em uma das turmas do nono ano que era bem avaliada pelos professores, em termos de aproveitamento escolar, isto é, uma turma que alcançava notas superiores a 5,0, que é a média para as avaliações na Escola. Quando entrei na sala, fui logo questionada sobre os motivos da avaliação e passei a explicar o que eu sabia, reafirmando o que as outras professoras deles já haviam informado. Alguns

³ Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 10 set.2016

estudantes perguntaram o que é que eles ganhariam fazendo a prova, se valia nota. Ainda que me pusesse a falar sobre a validade do *ranking* proposto pelo PROSA, a ausência de premiação individual foi considerada por todos como um incentivo à realização rápida e à saída antecipada naquela tarde. Quando souberam, pelas instruções lidas por mim para a realização da avaliação, que havia obrigatoriedade de permanência mínima de 3 horas para a realização da prova, a postura de repúdio foi geral. Além de gritos e assovios, o que retardou em quase meia hora o início da avaliação e fez-se necessária a intervenção da coordenação pedagógica, a turma combinou em voz alta as respostas, já que sabiam se tratar de questões objetivas: *todo mundo marca letra b na um*, e assim por diante.

Passado esse momento que considerei tenso — e agora comparo com minha trajetória de vida escolar, na qual jamais ousei desrespeitar regras ou professores, mesmo que não concordasse com eles — distribuí as avaliações. A maioria preferiu responder às questões sem leitura ou reflexão, continuando a conversar e entregando o documento em tempo inferior a 15 minutos para as produções objetivas e 30 minutos para as produções textuais. Assim que todos entregaram as avaliações, o barulho intensificou-se, inclusive impedindo a realização da avaliação na sala ao lado. Nova intervenção da equipe diretiva, dessa vez no sentido de solicitar a colaboração para que os colegas da turma ao lado pudessem responder sua avaliação. Os gritos tornaram-se mais altos, chamando pelo nome dos colegas que estavam na sala ao lado. Fui *orientada* pela gestão [grifo meu] (uso a palavra para amenizar a situação, porque avalio que o tom categórico usado na ocasião tenha sido de ordem) a manter a porta fechada, com a turma lá dentro, até que o prazo estipulado para o término da avaliação fosse cumprido. Assim o fiz. Novamente não ousei questionar uma regra ou uma ordem hierarquicamente dada.

Esse meu silêncio se reflete em outras reações nas quais precisava ser mais incisiva e esse comportamento mantido da infância para a idade adulta é um dos pontos de pauta das sessões de terapia, investimento em mim que realizo uma vez por semana desde que comecei a frequentar as aulas do Mestrado. Uma reflexão trazida por Passeggi (2011, p.149) elucida esse momento de minha vida:

Os (pre) conceitos que guiam nossa ação no mundo e que foram construídos na interação com tradições herdadas e reconstituídas povoam nossa existência de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais e criam zonas de conforto e/ou de desconforto. Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a resignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?

Na ânsia pela compreensão daquilo que me constituía e fragilizava, procurei ajuda terapêutica. Inicialmente, o falecimento de meu pai, ocorrido em junho de 2014 foi considerado o fator determinante para que eu assumisse a necessidade de ajuda profissional. Minha família, que continua morando no Sul, acompanhou sua agonia, mas eu não. Morando longe e envolvida com os compromissos profissionais, não tinha disponibilidade para realizar viagens em qualquer época e isso era muito dolorido para mim. Sabia que a saúde de meu pai piorava; ele ficou internado por muito tempo e eu não tinha como ir vê-lo. Minha irmã assegurava que ele estava melhorando e, agarrada à esperança que sentia na voz dela, adiava minha ida. Assim, comprei minha passagem para o segundo dia do recesso junino, um dia depois da abertura da Copa do Mundo no Brasil, época em que os aeroportos estavam lotados. A malha aérea das companhias está traçada de modo que a maioria dos voos que partem de Salvador para Caxias do Sul ou Porto Alegre passe por São Paulo, fato que impediu a compra para o primeiro dia do recesso — não havia passagens. Enquanto estava arrumando as malas para a viagem, eu assistia ao jogo do Brasil. Na hora do gol contra da Seleção Brasileira, recebi o telefonema que trazia a notícia do falecimento de meu pai.

O que aconteceu desde esse momento até a minha chegada à cidade natal, diretamente para a Capela Mortuária onde meu pai estava sendo velado se traduz em angústia e solidão como eu jamais havia sentido, nem nos anos iniciais em Salvador. Mas meu pai me ensinara tanto, que, durante as horas de voo, eu buscava afastar os sentimentos de pesar, agradecendo a ele e à espiritualidade por ter recebido a bênção de ser sua filha.

Entretanto, a ausência do que eu deveria ter dito para ele, junto dele, marcou minha vida a partir dali. Entendi que as palavras constroem os

sentimentos, porque os materializam. Precisei mesmo de ajuda terapêutica para compreender que não poderia culpar-me por morar longe e não estar com meu pai em seus últimos momentos nessa dimensão. Mal sabia eu que essa era apenas a ponta do *iceberg*.

O segundo semestre de 2014 foi marcado por grandes emoções. Ao passamento de meu pai, sucederam-se o meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras, o casamento no civil e a compra do apartamento, fatores que atribuí a uma ajudinha daquele que havia sido meu anjo da guarda em vida, até como uma forma de dividir com ele a alegria pelas conquistas, ao mesmo tempo que atenuava o desconforto trazido pela sensação de que alegrias não cabiam para aquela época.

A inscrição para o Profletras aconteceu no dia 11 de novembro, dia de meu aniversário e, também, data das eleições para gestão da escola municipal. Enquanto coletava as assinaturas comprobatórias de minha lotação na escola, ouvi do então candidato a diretor que eu não poderia participar do Profletras porque estava em estágio probatório. Pedi que ele averiguasse a informação e, realizada a inscrição sem nenhum problema, passei a buscar a pertinência daquela informação.

Procurei no Edital do Profletras e no Estatuto do Servidor alguma orientação sobre o assunto, mas nada constava sobre a impossibilidade de frequência de Mestrado em virtude do Estágio probatório. Fui à Secretaria Municipal de Educação, nos setores administrativo, de gestão pessoal, busquei os recursos humanos, falei com diferentes responsáveis e nenhum deles sabia informar-me sobre esse impedimento. Em conversa com uma das funcionárias responsáveis pelo setor de lotações de professores, fui informada de que “poderiam haver acordos internos”, uma vez que minhas aulas no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (para o qual eu havia pleiteado a vaga do Mestrado) ocorreriam às segundas (dia de reserva de jornada) e terças-feiras (dia de reunião de coordenação pedagógica, chamados ACs, que, até 2015, eram realizados quinzenalmente), o que motivaria minha ausência da escola.

O já eleito diretor recebeu-me e ouviu a narrativa de minha trajetória. Sua resposta foi categórica: “Esta não é uma escola de acordos, professora”, foi o que ele disse. Sugeri que eu poderia participar das reuniões de coordenação no turno matutino, já que só teria aulas à tarde. Pediu que aguardasse, que ele

veria a possibilidade, alegando que nem o grupo de professores, nem a coordenadora pedagógica eram os mesmos do vespertino. Outro argumento foi que a liberação dos ACs ou a realização no contraturno poderia “incentivar outros professores a fazê-lo”. Considerei que seria bom se o fizessem, desde que por motivos de qualificação profissional como eu estaria fazendo. Não fui escutada.

Com isso, embora o Profletras seja um Mestrado Profissional voltado para a intervenção na escola pública, visto que o público-alvo são professores das redes municipais, estaduais e federais, assumi a ausência em reuniões de coordenação, o que gerou significativo número de faltas e descontos em meu contracheque, compensados pela bolsa de estudos financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior).

Estando em estágio probatório e moldada no engessamento e na inércia quanto aos enfrentamentos contra aqueles que considerava hierarquicamente superiores, calei-me durante todo o tempo que frequentei as aulas do Mestrado. Várias vezes levei os atestados de comparecimento às aulas para que fossem recebidos na escola. Sob o argumento de que não explicitavam situações médicas, eles não foram reconhecidos. Minha rotina pedagógica foi cumprida com fidelidade, como de costume. Seguiu as orientações recebidas nas coordenações, passadas para mim pelas colegas, amigas que acompanharam o processo. Uma delas, mais antiga na escola e ciente de alguns acordos velados realizados entre a escola e professores-eleitores da gestão, resolveu levar ao Conselho Escolar minha situação. Foi então que recebi a autorização para frequentar os ACs no turno matutino, o que cumpri todas as vezes que não tinha compromisso com minha orientadora. Também nesses dias requeri atestado junto à Universidade, que sempre atendeu com presteza.

Enfim, o desconforto sentido muitas vezes na presença do diretor da escola, em virtude da imagem negativa que eu passei a fazer dele, como alguém que, mais do que não apoiar, contestava minha iniciativa de estudo e qualificação, também contribuiu com as sessões de terapia. Era preciso enfrentar a situação e revertê-la; caso contrário, eu continuaria perdendo, não só financeiramente, mas em se tratando de serviço público, as faltas contabilizam para as licenças-prêmio e para a aposentadoria. Mais do que isso, entendi o quanto a validação era uma premissa importante para as minhas ações.

Então eu passei a verificar o quanto a validação também era uma constante em sala de aula, tanto no sentido de recebê-la quanto no de promovê-la diante das turmas. Sempre fui considerada uma professora verdadeira pelos estudantes. Dizem que eu não mentia para agradar e que, por ser bastante exigente, um elogio meu significava muito. De minha parte, costumo incentivar as iniciativas das turmas, sempre pontuando o que pode ser melhorado, discutindo soluções para o que não estiver adequado às propostas, numa atitude colaborativa. Isso era o que eu pensava, até me deparar com as situações que envolveram o projeto de intervenção e que apresento no capítulo seguinte.

4 NOSSAS LEITURAS: DAQUI E DALI

Uma das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras é o desenvolvimento de um projeto de intervenção em uma das turmas com as quais nós, mestrandos, trabalhamos na escola pública. Como já afirmei, esse foi um dos motivos que, desde o início, me deixaram encantada com o Profletras, pois a oportunidade de ressignificar minha prática era muito bem-vinda. Eu precisava, entretanto, pautada nas abordagens de cunho etnográfico cujo estudo já relatei no capítulo 2, *encontrar* um caminho para que o desenvolvimento das ações fosse necessário, real e verdadeiro. Idealizava um trabalho com a ampliação da competência leitora, um dos fatores que, a meu ver, é o principal entrave para as aprendizagens escolares para as quais os estudantes são convocados.

Inicialmente, acreditava que uma das mais adequadas estratégias para o projeto de intervenção estaria na realização de oficinas de leitura que apresentassem diferentes temáticas e gêneros textuais, a fim de que os estudantes do sexto ano pudessem ampliar a competência leitora, enquanto construíssem significativas aprendizagens sobre temas de seu interesse. Para tanto, seria imprescindível que (leia-se assim mesmo, atentando para os grifos) eu *ressignificasse* as aulas de Língua Portuguesa, *trazendo* leituras de diferentes gêneros textuais e em diferentes suportes, que possibilitassem a leitura com atribuição de sentidos; *elaborasse* oficinas de leitura, buscando *atender* a essa ressignificação; *provocasse* discussões com os estudantes a partir das leituras realizadas, a fim de que ampliassem sua criticidade, um dos aspectos da competência leitora; *propusesse* o desenvolvimento de atividades significativas.

Grave engano, destacado no grifo que coloquei nos verbos que, eu acreditava, estariam balizando minha prática. Ao entrar em contato com as primeiras noções de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, vi, com certa apreensão, que nada deveria estar centrado no que eu deveria fazer, mas no que seria construído com os estudantes, a partir do que para eles fosse significativo; mais do que isso, desejado. Do alto de minha “pedagogia decolonial” — para utilizar uma expressão apresentada por Oliveira e Candau (2010), em referência a uma pedagogia pautada no poder eurocêntrico, que, tomada por exemplos repetidos ao longo dos séculos, centraliza ações na figura

do professor e minimiza a participação real do pensamento-outro — acreditava que uma ação educativa pautada em reestruturação de modelos didáticos bastaria para que as aulas de leitura fossem sedutoras. Felizmente compreendi, a partir das leituras propostas pelas diferentes disciplinas do Profletras, que *escutar* era o primeiro dos verbos a ser colocado no planejamento do projeto de intervenção. *Observar* era o segundo.

É importante fazer referência aos diferentes níveis de competência leitora com que os estudantes do sexto ano chegam à escola, muitos deles ainda distanciados do que a Escala de Proficiência para o 5º ano que o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2015e) propõe como condizente com o final do Ensino Fundamental I e que a Brigadeiro presume como ponto de partida para a construção do Plano de Curso do 6º ano. Observo esse distanciamento a partir das atividades diagnósticas que proponho no início do ano letivo, bem como das rodas de conversa, estratégia usada na abertura de algumas aulas, ou, ainda, nas perguntas que são feitas em busca de orientações necessárias para a realização das atividades. Tudo isso se constitui em indicadores fundamentais para o planejamento das unidades didáticas, pois, caso eu considerasse apenas o que indica o MEC na referida Escala, muitos estudantes não estariam incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

É oportuno, nesse momento, definir leitor competente ou proficiente. Bortoni-Ricardo *et al.* (2015, p. 55) afirmam que:

quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para contextos diferentes.

Recebo estudantes cuja leitura distancia-se muito da definição dada pelas autoras e também da apresentada pela Escala de Proficiência. Confesso que essa realidade me incomoda. Entendo que, embora as crianças já estejam na escola há, no mínimo, 5 anos, frequentando aulas que propõem o contato com textos verbais e não-verbais e que apesar da significativa oferta de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal para capacitação dos professores, no sentido de intensificar os estudos sobre letramentos, há outros fatores que influenciam na construção de uma aprendizagem significativa pelos estudantes

e que precisam ser considerados por mim quando as crianças chegam ao sexto ano. Invariavelmente, meu propósito é reconhecer possibilidades para dar aos estudantes o direito de retomar aspectos em defasagem e reconstruí-los.

Para exemplificar minha afirmação: em uma das primeiras aulas do ano de 2015, distribuí textos de diferentes gêneros, com o intuito de que os estudantes lessem e verbalizassem alguma informação obtida a partir da leitura. Um dos estudantes veio a mim e questionou onde era o começo e onde era o final daquele texto que ele tinha recebido. Vi que se tratava de uma tirinha. Observo que, na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa (BRASIL, 2015e), o nível 2 apresenta, entre seus itens, “interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas”, o que me levou a entender que essa habilidade não havia sido desenvolvida pelo estudante. Independente das causas dessa ausência, importa a situação em si. Reconheço que existem variáveis muito diversificadas para que a construção do conhecimento acerca desse gênero textual não tenha sido efetivada, entretanto, penso que, entre essas variáveis, está o fato de que aquele estudante não esteve em contato (tanto adequado quanto suficiente) com a leitura de tirinhas, conforme sugere a Escala de Proficiência. Entendo que o MEC oriente que essas competências sejam desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, mas é importante ressaltar que a Escala apresenta as competências em níveis, em ordem crescente de dificuldade e o nível referido está relacionado como base para o encerramento do ciclo do Ensino Fundamental I. O caso citado foi uma das razões para que eu tenha decidido, então, retomar o desenvolvimento das habilidades recomendadas para as etapas anteriores, antes de seguir com as que foram sugeridas para os anos iniciais do Fundamental II.

Creio que o desempenho escolar desses estudantes esteja associado ao desenvolvimento de sua competência leitora. De acordo com Possenti (2011, p.37):

Não se pode esquecer (...) que o passar do tempo é um fator importante de aprendizado linguístico, porque implica a interação social cada vez mais complexa para o aluno que vai crescendo. Se a escola tiver um projeto de leitura, isso pressupõe que ele terá cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrão que a escola quer que ele aprenda.

Em cada unidade letiva, a Brigadeiro propõe um projeto interdisciplinar, sendo que o Sarau Literário está contemplado nas duas primeiras unidades. Na terceira unidade está o Projeto do Meio Ambiente e, na quarta, o Projeto África. Coloco dessa forma, elegendo a Escola como sujeito do empreendimento e não o corpo docente, porque os projetos existem há tempos e, embora possam ser ressignificados em suas atividades, segundo afirmações da equipe diretiva, não podem ser reestruturados contando com a parceria dos estudantes, porque, ainda na perspectiva da direção, precisam ser elaborados em sua totalidade durante a Jornada Pedagógica, encontro de docentes que antecede o início do ano letivo. Entretanto, as atividades inerentes aos projetos são de inteira responsabilidade dos professores da escola e é a partir disso que buscamos a maior participação do corpo discente.

Também na Jornada Pedagógica o Plano de Curso e o Plano de Unidade são elaborados pelo professor responsável pelo componente curricular de cada etapa escolar. Assim, o ano letivo se inicia bastante estruturado na Escola, o que pode ser um fator positivo, desde que seja considerada a flexibilização dos planejamentos.

A adequação no componente curricular Língua Portuguesa é feita na Brigadeiro a partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (BRASIL, 2011). Essa Matriz contempla os descritores de habilidades previstos do SAEB, presentes também no Programa Salvador Avalia (PROSA) e é disponibilizada aos professores da área de Linguagens no início da Jornada Pedagógica, como norte para a realização de propostas de atividades relevantes ao desenvolvimento de habilidades de leitura e, conseqüentemente, à ampliação da competência leitora. Bortoni-Ricardo *et al.*, (2015, p.19-24) lembram que,

no ato da leitura como compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar constantemente com seu texto. Essas informações fazem parte do seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. A leitura é, pois, um processo sintetizador.

Considerando a importância desse processo, as autoras oferecem “as Matrizes de Referência para a formação do professor e o trabalho do professor como agente de letramento” (BORTONI-RICARDO *et al.* 2015, p.19-24) e

relacionam objetivos para os professores e para os estudantes, enquanto que as Matrizes elaboradas pelo PISA visam apenas o corpo discente.

Considero bastante oportunas e viáveis as Matrizes construídas pelas autoras, uma vez que, ao tempo que destrincham alguns descritores originalmente estipulados pelo SAEB, ainda fornecem maior possibilidade para as propostas que visam a compreensão leitora, pois preocupam-se com orientações que envolvem desde letramentos iniciais até o Ensino Médio. Por isso, passei a considerar também essas Matrizes para avaliar meus planejamentos.

O investimento nas habilidades, oportunizando a construção de conhecimentos linguísticos e a oferta de diferentes possibilidades de leituras que sejam significativas para o estudante poderão resultar no desenvolvimento de suas ações sociais, uma vez que a leitura está entre as responsáveis pelo desenvolvimento da criticidade, exigência para uma vida mais participativa em sociedade.

4.1 A intervenção

Apresentadas essas considerações iniciais, passo a discorrer sobre o projeto de intervenção em si. Princípio informando que as oficinas foram a metodologia escolhida para embasar o projeto. A opção pelas oficinas, *a priori*, deu-se em virtude da flexibilização possível a partir de cada encontro, o que viria a contemplar uma das características da abordagem de cunho etnográfico. Considerei que a possibilidade de alterar os procedimentos durante a realização do projeto era um dos fatores mais relevantes dessa metodologia, principalmente quando associada ao estudo de base etnográfica. “Diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa”, comentam Lüdke e André (2014, p.18), “a abordagem etnográfica parte do princípio que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação”.

Enquanto método de abordagem educacional, acredita-se que as primeiras considerações sobre oficinas tenham origem na prática proposta pelo pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Conforme Ferrari (2008, s.p.):

Uma das principais lições deixadas por John Dewey é a de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Como ele dizia, "as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo". Então, qual é a diferença entre preparar para a vida e para passar de ano? Como educar alunos que têm realidades tão diferentes entre si e que, provavelmente, terão também futuros tão distintos?

Assim, trazer para a escola uma prática pedagógica que propusesse a experimentação com textos parecia fazer todo o sentido na busca pelo desenvolvimento das habilidades que promovem a competência leitora. Na minha idealização, a turma estaria imersa em decisões, construções, ressignificações... eu imaginava um cenário produtivo e bastante adequado ao que iria propor. Afinal, acreditava na leitura interativa empreendida em oficinas como possibilidade de transformação do meio. Busquei em Ander-Egg⁴ (1991, p.10) o conceito para oficina. Segundo o autor, é

una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller.

uma palavra que serve para indicar um lugar onde se trabalha, se produz e se transforma algo para ser utilizado. Aplicado à pedagogia, o significado é o mesmo: se trata de uma forma de ensinar, e, sobretudo de aprender, mediante a realização de algo que se constrói coletivamente. É um aprender fazendo em grupo. Essa é a característica fundamental na oficina.

Segue Ander-Egg (1991, p.14), mencionando que, entre as características da oficina, estão o aprender fazendo, a metodologia participativa e o fato de que as oficinas se opõem à pedagogia das respostas, pois proporcionam ao estudante uma atitude científica, visto que problematizam, interrogam, buscam as perguntas certas, ao mesmo tempo que ensinam a duvidar das respostas. Além dessas características, o autor afirma que o fato de a oficina propor um trabalho que tende à interdisciplinaridade e ser um método

⁴ As citações referentes à obra apresentada nesse estudo foram livremente traduzidas do Espanhol por mim.

que aborda a realidade com enfoque holístico, traz para ela a característica de proporcionar uma ação globalizante ao fazer educativo, que integra a teoria com a prática. Também há superação das relações dicotômicas hierarquizadas, visto que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem precisam passar a propor e a decidir em conjunto. Com isso, firma-se um trabalho voltado para o uso de técnicas adequadas ao desenvolvimento individual em favor do desenvolvimento coletivo.

A metodologia de oficinas requer uma postura dos estudantes no sentido de interação com os colegas, o que, evidentemente, pressupõe movimento e som — de vozes, de risos, de discussões, de cadeiras arrastando, de tudo o que atravessa um ambiente de sexto ano. E nesse ambiente de excesso de sons para os meus ouvidos é que encontrei um dos maiores desafios a minha postura pedagógica: romper a minha crença de que só é possível a qualquer indivíduo construir aprendizagens escolares na quietude de ambientes e de corpos.

Cresci ouvindo minha mãe dizer que a aprendizagem era algo a ser construído no silêncio e atrelado à máxima concentração possível. Lembro que, durante a adolescência, em época de avaliação escolar, minha mãe não permitia que a televisão fosse ligada até que não “tomasse a lição”, quando deveríamos responder-lhe às questões que fazia sobre o assunto. Nunca eram questões fechadas; sempre pedia explicações, comparações; trazia exemplos cotidianos. Eu entendia, naquele tempo, que ela queria meu progresso e por isso ajudava nos estudos. Hoje percebo que, mais do que ajudar, o que ela fazia — mesmo sem ter embasamento teórico nisso — era promover o desenvolvimento de habilidades de leitura que ficariam para toda a vida, como a localização de informações, o reconhecimento de intertextualidades, a possibilidade de comprovar ou refutar hipóteses, ou estabelecer relações entre causas e consequências, por exemplo. Mas voltemos ao silêncio e à concentração.

A insistência nessas duas condições de aprendizagem fez com que eu me mantivesse nessa postura inflexível quanto à ausência de sons durante leituras e realização de trabalhos que exigissem concentração. Como estudante — principalmente durante o Profletras —, só conseguia ler e escrever os textos propostos pelos professores se estivesse imersa em ambiente silencioso e longe

do que, para mim, significava o caos: desordem na mesa de trabalho, no escritório, na casa ou qualquer atividade doméstica (colocar a roupa na máquina de lavar, cozinhar ou lavar a louça, por exemplo) a fazer. Isso foi, durante um bom tempo, um dos maiores entraves para a agilidade necessária ao desenvolvimento da escrita, pois “precisava deixar tudo em ordem ao meu redor”, para só então, começar a produzir.

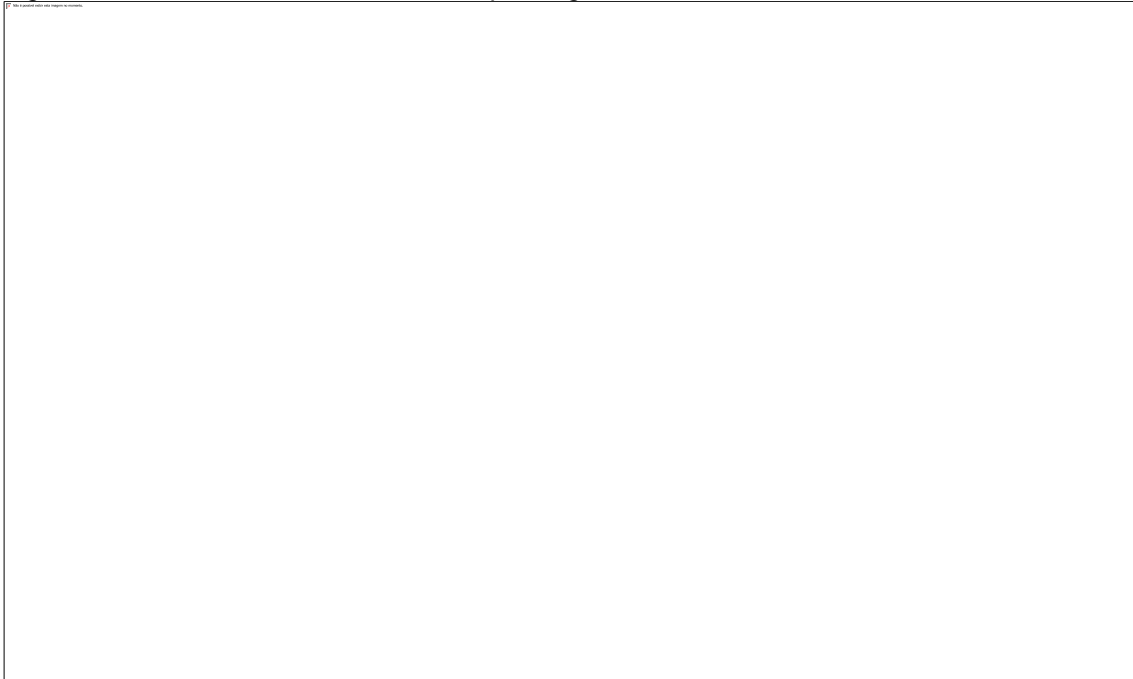
Hoje percebo que esse aspecto constitutivo de minha necessidade de organização, adquirida por repetição, foi um dos inimigos de minha prática pedagógica e uma das razões de tanto desgaste e sofrimento durante muitas aulas na Brigadeiro. Eu não tinha a dimensão disso até passar pela experiência de ser, ao mesmo tempo, mestrande e professora. A fim de explicar o que afirmo, trago algumas informações sobre a estrutura física da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, bem como informações sobre seu entorno, numa tentativa de esclarecer a opção pela sala de leitura, o ambiente em princípio escolhido para a realização das oficinas de leitura, método que eu pensava ser ideal para o desenvolvimento do projeto de intervenção que planejei para a Escola. As 15 horas-aula semanais de Português na Brigadeiro representam 750 minutos semanais, considerando o tempo pedagógico de 50 minutos ou 12 horas e 50 minutos, se considerado o tempo cronológico.

Sempre busquei fazer de cada minuto uma oportunidade máxima para que os estudantes pudessem *aproveitar* esse tempo (o grifo se deve à até então ingênua concepção da palavra no contexto em que era utilizada): trazia temas diversificados, procurava oralizar textos e discuti-los, ensinando à turma como interpretá-los, sempre apoiada na relação dos descritores sugerida na Matriz de Referência do SAEB (BRASIL, 2011), seguindo orientação da Escola e da Secretaria de Educação. Entretanto, aquilo que eu acreditava ser fundamental para o desenvolvimento das turmas — silêncio, atenção e concentração — não frequentava a sala de aula.

A Brigadeiro está localizada numa região de alto índice de poluição sonora, no centro de uma pracinha, ao lado do Shopping Salvador Norte. No entorno da escola, imediatamente nas calçadas que a ladeiam, estão ambulantes, vendedores de todo tipo de produto; vendedores de frutas e verduras; há um ponto de ônibus na calçada em que está o muro da escola. Na pracinha em frente ao portão de entrada estão um carrinho de venda de churros,

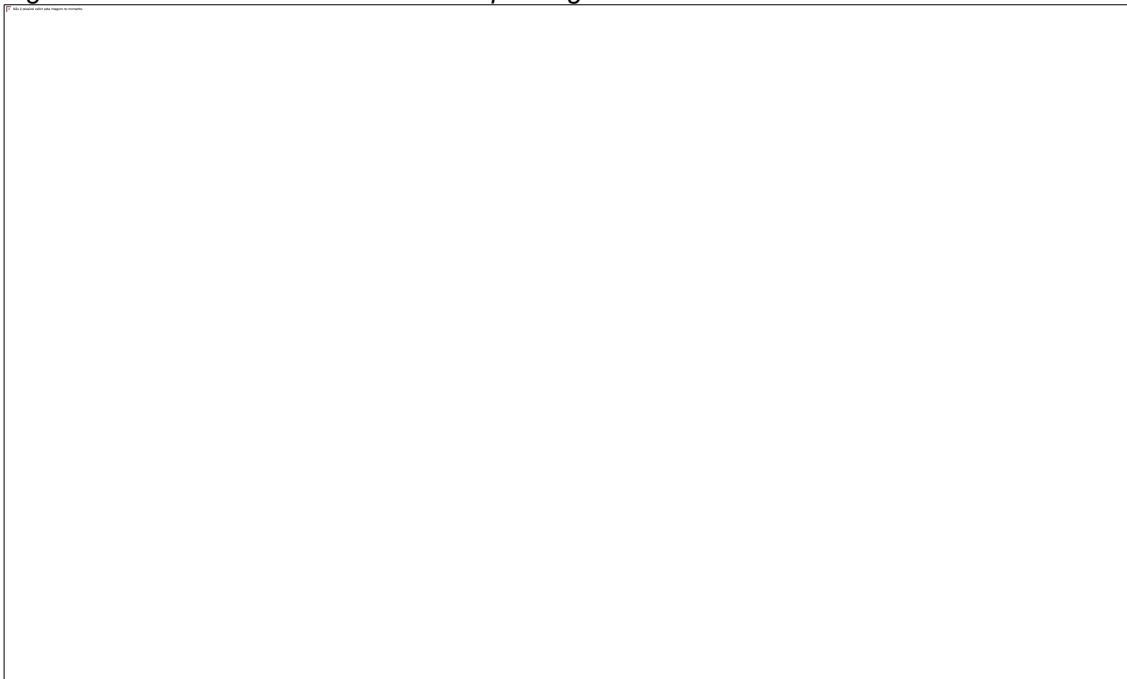
um trailer de venda de cachorro-quente, um ponto de venda de água de coco, doces, balas e “outros queimados”, como são denominadas as guloseimas na escola. Há, também, o estacionamento de freteiros e caminhões de carga e descarga, uma loja de departamentos do outro lado da rua, cujas ofertas são anunciadas através de caixas de som voltadas para a escola. Além disso, os carros de som, os transeuntes e seus potentes veículos sonoros, os vendedores de CD, enfim... a vida que pulsa vibrante nos arredores das salas de aula, onde há cerca de 35 estudantes pré-adolescentes, nada silenciosos, como convém aos pré-adolescentes! E eu, acreditando que o silêncio e a concentração eram condições fundamentais para a aprendizagem!

Fig. 1 - Foto do entorno da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

Fig. 2 - Foto do entorno da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

Esse ambiente acústico, em nada confortável para mim, ainda concorre com o som dos ventiladores (ou do único ventilador que funciona na sala) e com o som tradicional de uma escola durante o ano letivo. Em seu interior, a escola conta com um pequeno pátio, localizado entre as seis salas de aula, diante de suas portas. Assim, atividades propostas fora de sala tendem a comprometer as demandas de outras salas.

Qualquer pessoa que desconheça o lugar pode acreditar que, com as portas das salas fechadas, o desenvolvimento das atividades não seria prejudicado com propostas realizadas fora delas. Ocorre que a localização das salas de aula se dá na orientação solar poente, portanto, o sol exuberante da capital baiana nelas incide quase toda a tarde. As salas não contam com ar condicionado. Para amenizar o calor, as janelas ficam abertas (todas estão localizadas ao fundo das salas, voltadas para a rua) e cada sala conta com dois ventiladores, que ficam afixados nas paredes laterais. Até o final do ano letivo de 2016, quando entramos em férias, três delas estavam com apenas um dos ventiladores funcionando. O intenso calor dentro das salas é um impedimento para que se fechem as portas. Embora seja uma escola pequena, participa dos processos burocráticos decorrentes de uma escola de rede pública, isto é, uma

escola que depende de licitação e autorização da SMED (Secretaria Municipal de Educação) para ter suas demandas atendidas.

Entretanto, a escola conta com um espaço que todos os funcionários e estudantes da escola denominam “sala de leitura”. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2009):

A Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes possui seis salas de aula, uma cantina, uma secretaria, uma direção com banheiro (sic), um banheiro masculino e um feminino para os alunos, uma sala de professores com banheiro para os funcionários, uma quadra descoberta, um pátio coberto e uma sala de leitura, laboratório de informática, depósito de merenda.

Fig. 3 - Foto de um dos encontros realizados na sala de leitura da escola



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

Na sala de leitura, está colocado o acervo bibliográfico da escola. Os livros ficam dispostos em prateleiras localizadas nas paredes que circundam a sala. No centro, estão mesas e cadeiras escolares e, em uma das paredes, onde não há prateleiras, está um quadro escolar branco. O espaço conta com ar condicionado e isso permite que seja utilizado com a porta fechada. Devido aos confortos térmico e acústico oferecidos pela sala de leitura, procurei, inicialmente, realizar os encontros ali. No entanto, um fator me demoveu da ideia: sendo a sala de leitura o lugar ideal para o uso do Datashow — em função dos aspectos já citados e também do maior espaço para instalação das caixas de som, da facilidade de visualização para os estudantes —, outros professores

demandam sua utilização, o que significa que nem sempre o espaço estaria disponível para mim. Eu precisava encontrar um meio de promover a compreensão no espaço sala de aula; afinal, se as leituras inerentes ao cotidiano escolar estariam acontecendo nele, não fazia sentido reduzir nossos encontros a um só espaço.

Além disso, eu precisava trabalhar em mim a aceitação da aprendizagem no barulho, reflexão à qual eu fui provocada em um dos encontros do Profletras. Trata-se de episódio que merece ser relatado.

Uma das professoras do curso, atenta aos sinais do corpo que é linguagem e que se modifica a partir dela e com ela, falava no enfrentamento que o professor deveria ter com o caos. *Por que os professores insistem no silêncio? Por que o tempo todo pedem aos estudantes que silenciem? Se somos professores de Linguagens, não seria de se esperar o barulho, o movimento, a fala?* Eram as proposições da professora, em uma de suas aulas. Naquela semana fui para a escola sentindo aquelas palavras ecoando em minha cabeça, pois, especialmente naqueles meses, agosto e setembro, durante os encontros com o sexto ano, eu estava saindo exaurida, extenuada mesmo, muitas vezes sem conseguir realizar a respiração adequadamente, em virtude do excesso de movimento e barulho que encontrava na sala. Tentava, com frequência, repetir que era necessário que falassem baixo, para que os grupos pudessem produzir melhor, se escutar... ia de grupo em grupo, numa tentativa de auxiliar no cumprimento das tarefas, mas muitas vezes desistia, porque, embora minha presença fosse bem aceita, o barulho dos grupos próximos era tamanho que com dificuldade me ouviam. Voltava para a minha mesa, à disposição para que fossem até ela, caso necessitassem de auxílio.

Naquele dia, porém, depois da saudação inicial e da organização da rotina com a turma, a fim de que todos soubessem o que fazer, repeti mentalmente as palavras da professora. Por que insistir no silêncio? Eu precisava aprender a ver qual era a realização do corpo no caos. Fiquei observando durante um tempo de, aproximadamente 10 minutos e então, surpresa, percebi que o único corpo em caos ali era o meu. Os grupos tinham uma desenvoltura quase orquestrada de troca de materiais, solicitação de ajuda entre si, risos e comentários que em nada atrapalhavam o trabalho que realizavam. Era um momento de arte, no qual eles produziam os cartazes para

o painel que seria exposto no mural da escola. Havia aprendizagem ali. Havia interlocução; eles interagiam e cresciam em suas potencialidades. Entendi que o movimento e o barulho também podem ensinar.

Depois disso, optei por intercalar o local para os encontros, realizando-os ora na sala de aula, ora na sala de leitura, quando ela estivesse disponível, buscando observar: caso o ambiente interferisse na postura do estudante, que interferências seriam essas e que resultados poderiam ser atestados a partir delas. Percebi que os próprios estudantes gerenciavam sua postura de acordo com o que estivesse sendo proposto. Ora silenciavam, analisando os textos, ora andavam entre as mesas, compartilhando materiais de desenho e pintura, atitude comum e necessária, visto que lápis de cor, giz de cera, hidrocor, cola, tesoura e outros materiais necessários são tomados como empréstimo na secretaria da escola e podem ser utilizados por todos da turma.

Relacionei, então, aquele movimento ao dia em que um intervalo musicado provocou em mim o desejo de entender um comportamento dos estudantes e que, tempos depois, passou a pautar a intervenção, que é um dos requisitos do Profletras para associar a teoria à prática em sala de aula. Foi numa tarde de sexta-feira, durante o intervalo musicado na escola, um dos movimentos requisitados pelos estudantes que recebeu o aval da direção e ocorre sempre no último dia letivo da semana. Os estudantes contribuem trazendo *pen-drives* ou CDs com suas músicas favoritas e uma das funcionárias da escola controla o som.

Na tarde a qual me refiro, a música *Raiz de todo bem* tocou repetidas vezes, sempre comemorada, aplaudida e acompanhada pelos estudantes, que demonstravam, além do grande apreço pela melodia, o conhecimento total da letra. Após o intervalo, já em sala de aula, questionei aos estudantes da turma do sexto ano sobre os motivos que os levavam a gostar *tanto assim de uma música* e ouvi respostas como *a gente entende o que ele diz, fala de nós, fala da capoeira*. Lembro que estas respostas foram dadas por muitos e fiquei bastante emocionada com elas. As respostas empolgadas me levaram à compreensão de que “falar de nós” era o que deveria ser feito em minhas próximas aulas. E foi ao que me propus, pensando em que leituras poderiam surgir a partir dos temas abordados na letra daquela música. Pareceu-me que perguntar a eles seria o mais adequado a fazer. Eu ansiava em, a partir da letra da canção *Raiz de todo*

bem, relacionar textos e oportunizar leituras que fossem representativas daquilo que os estudantes estivessem querendo saber mais. Tinha a pretensão, além disso, de que as reflexões oriundas da roda de conversa fossem discutidas por nós durante os encontros.

Entre a idealização do projeto e seu desenvolvimento na escola passou-se o tempo cronológico necessário à qualificação, à reformulação do projeto, à autorização de minha orientadora para a efetivação do que até então estava no plano das ideias e as demandas internas da própria instituição, bem como o recesso junino. Com essa afirmação, justifico a distância temporal entre o intervalo musicado que trouxe a minha observação do comportamento dos estudantes durante a audição da música (que ocorreu em meados de fevereiro), a primeira roda de conversa (na véspera do feriado de Corpus Christie, em 25 de maio) e a sequência da intervenção (retomada no dia 13 de julho, após o recesso escolar).

Retomando minhas digressões, devo dizer que minha carga horária na Escola corresponde a três tardes por semana: quartas, quintas e sextas-feiras, dias, portanto, em que ocorreram as intervenções. Reservei, junto à coordenação da Escola, a sala de leitura para a quarta-feira, dia 25 de maio. Às quartas-feiras, meu horário com a turma conta com 50 minutos; então, pedi à professora de Artes que realizasse uma troca de turma comigo: ela daria dois horários na turma do sétimo e eu ficaria com dois horários na turma do sexto ano. Ela aceitou prontamente. Essa é uma das características do corpo docente do turno vespertino: ser bastante cooperativo quanto à satisfação das necessidades pedagógicas uns dos outros.

Na sala de leitura, organizei as cadeiras em círculo, sentei com a turma, lembrei o dia do intervalo musicado e pus-me a questionar os estudantes oralmente sobre que assuntos, relacionados com a letra da música pela qual tinham demonstrado tanto apreço, gostariam de ler. Minha expectativa estava em oportunizar situações nas quais, além de realizar a leitura de diferentes gêneros textuais, os estudantes tivessem a possibilidade de refletir sobre si, sobre aspectos constitutivos de sua cultura e de suas origens, com os quais pudessem se identificar e desenvolver a autoestima.

Entretanto, desde o princípio da roda de conversa, senti-me incomodada. Ela estava sendo um momento bastante frustrante em relação às

minhas expectativas iniciais, porque os estudantes do sexto ano nunca haviam pensado sobre os temas que compunham a letra da música, pelo menos não da forma como eu imaginava que pensassem, ou seja, compreendendo os elementos da cultura baiana trazidos pela letra da canção como constituintes de sua identidade, já que os próprios estudantes haviam se referido à música demonstrando familiaridade: “ela fala de nós”. Durante a roda de conversa, três ou quatro estudantes verbalizaram seu apreço pela capoeira e muitos revelaram seu repúdio pelos elementos representativos de religiosidade, que eles associaram diretamente ao candomblé — chamado por alguns de macumba, o que, acredito, denota o preconceito com relação às religiões de matriz africana. Sobre os outros elementos, como a culinária e a origem afrodescendente, não verbalizaram nenhuma curiosidade.

Creio que minha frustração tenha se dado em decorrência da expectativa criada sobre os sentidos construídos a partir do texto, que se revelaram muito diferentes do que imaginei que fosse. Pude analisar, a partir das verbalizações dos estudantes, que eles se distanciavam muito do que eu considerava ser a interpretação da letra daquela música. No início, isso me pareceu um complicador, já que, ainda inundada em práxis autoritária e acreditando que eu era a detentora daquele conhecimento, as contribuições dos estudantes me pareciam soltas, superficiais, diferentes do que eu havia pressuposto que trariam. Insisti nessa crença, considerando que meu erro havia sido somente quanto ao fato de não os ter preparado para uma leitura orientada da letra da música, em virtude da familiaridade que acreditei estar atrelada ao conhecimento sobre os elementos culturais constituintes do que eu denominei como cultura baiana. Julguei, então, que não poderia exigir deles algo que não lhes fora oportunizado conhecer. E, diante de uma atitude arrogante, supus que essa oportunidade deveria partir de mim. Como eles poderiam responder aos meus questionamentos sobre elementos textuais relacionados a temas diversos se nós não havíamos sequer falado sobre isso?

Considerarei que era preciso instigá-los, mas, antes de tudo, prepará-los para a leitura, de modo que pudessem *saber sobre o que deveriam pensar*, quais seriam os assuntos abordados em nossos encontros e os motivos de estarmos reunidos na sala de leitura a cada semana. Nesse sentido, justifico, trazendo Solé (1998, p.91):

Para encontrar sentido no que deve fazer — nesse caso, ler — a criança *tem de saber o que deve fazer* — conhecer os objetivos que se pretende com o alcance da atuação —, *sentir que é capaz de fazê-lo* — pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa — e *achar interessante* o que se propõe que ele faça. (*grifos no original*)

Reconsiderarei o processo realizado até então. Expliquei para a turma que a letra da música trazia palavras que estavam relacionadas *com as coisas da Bahia, ou do Nordeste* e que *pessoas que a ouvissem talvez pudessem reconhecê-las como tradicionais dessas regiões*. Pedi para que atentassem à letra, ouvindo novamente a música, agora com o intuito de buscar que palavras ou expressões seriam essas. Depois disso, falaríamos sobre o que ouvimos e pensamos.

Enquanto preparava o equipamento para colocar a música, pensava no quanto havia ficado incomodada devido à relação negativa que a turma estabelecera com a religião do candomblé e, imediatamente, considerei que precisava contemplar, nas intervenções, também a valorização às religiões de matriz africana, a fim de que o respeito à diversidade e à coexistência fosse construído pelo grupo. Propus que ouvíssemos a música, agora *com os ouvidos atentos aos elementos da cultura baiana* (foram as minhas palavras), e que registrassem as palavras e expressões identificadas no caderno, para que conversássemos sobre elas. Foi o que fizemos. Segue a letra de *Raiz de todo bem*, de autoria de Saulo Fernandes. (FERNANDES, 2013)

Salvador, Bahia, território africano
Baiano sou eu, é você, somos nós
Uma voz, um tambor
Oxente, cê num tá vendo que a gente é nordeste?
Cabra da peste
Sai daí batucador
Quem foi seu mestre Capoeira?
Se plante
Lá vem rasteira
Pé de ladeira
Preciso da fé no Senhor do Bonfim
Pra mim, pra você, pra mim
Um chinelo de couro, uma bata, uma benção, mais cinquenta centavos de som: aumenta o som!
África, iôô
Salvador, meu amor
A raiz de todo bem, de tanta fé
Do canto Candomblé.

Durante a audição da música, a empolgação demonstrada naquela sexta-feira de fevereiro aconteceu, embora dessa vez mais contida e eu acreditava que devido ao ambiente de leitura em que a turma estava imersa. Entretanto, depois fui alertada por minha orientadora de que, provavelmente, a timidez se devesse ao fato de eles/elas se darem conta dos tópicos (como o candomblé) que não lhes eram tão agradáveis. Portanto, a empolgação parecia vir mais do ritmo do que das ideias presentes na letra da música. Os (agora tímidos) gestos representativos de “baiano sou eu, é você, somos nós”, com as crianças murmurando, colocando as mãos no peito, apontando para o colega, ou fazendo círculos com os dedos no ar, representavam, aos meus olhos, pistas de que o percurso estava certo. Primeiro, porque a turma novamente demonstrava o apreço pelo texto. Segundo, porque nele estavam reconhecendo vocábulos representativos dos elementos linguísticos, religiosos, culinários e geográficos da cultura baiana, o que pude observar pelas anotações feitas à medida que os versos eram escutados. Esses fatores denotavam, até então para mim, que seria importante trazer textos que abordassem as temáticas constantes na letra da música, já que uma das primeiras explicações dadas sobre o apreço a ela foi “falar de nós”. Além disso, as leituras propostas seriam importantes bases para que os estudantes desenvolvessem, com sucesso, o projeto das terceira e quarta unidades, relacionado às culturas indígenas e afro-brasileiras.

Ao final da música, novamente questionei sobre os elementos da cultura baiana e/ou nordestina. Dessa vez, as verbalizações trouxeram observações sobre a variedade linguística: *ele falou oxente, pró*; características da capoeira: *pró, se plante é da capoeira, né? Mestre é como a gente chama o tio da capoeira*; costumes: *minha mãe, quando compra alguma coisa, pede um choro de cinquenta centavos*, e origens: *a raiz que ele fala é a África, pró?* A religiosidade deixou de ser somente contestada. Uma das estudantes lembrou que muitas pessoas usam a fita do Senhor do Bonfim no braço, mas não são do Candomblé. Intervi em sua fala, dizendo que seria muito importante se nós aprendêssemos sobre as religiões de matriz africana, em especial sobre o candomblé e a umbanda, que são mais frequentes em nossa cidade, para que pudéssemos opinar sobre elas, evitando expressar ideias que podem não ser verdadeiras e, ainda pior, podem nos levar ao preconceito.

Completei perguntando se alguém sabia de onde vinha a tradição de usar a fita do Bonfim. Ninguém sabia. Perguntei quem deles participava de grupos de capoeira. Dois meninos levantaram a mão. Perguntei quem participava da Lavagem do Bonfim. Ninguém. Então provoqueei: *Por que vocês disseram que a música “fala de nós”. O que é falar de nós? Nós, baianos!*, um dos meninos respondeu. Eu insisti: *Mas vocês são baianos e não têm os costumes como os que estão na letra da música. Que imagem de baiano é essa?* Eles me olhavam e se olhavam num silêncio pesado. Pela primeira vez, eu, que sempre cultuei o silêncio, me senti surpreendida por ele, já que a agitação permanente daquela turma tinha dado lugar a um momento reflexivo, para o qual eu também não estava preparada...

Nesse momento, o projeto de intervenção inicialmente idealizado por mim, qualificado por uma pré-banca e autorizado para realização sofreu sua maior reviravolta. Senti-me petrificar diante da turma. Senti que estava nascendo uma oportunidade de investigação sobre a qual eu não pensara: em que medida os estudantes da EMBEG, moradores do bairro de São Cristóvão e comunidades adjacentes, estariam inseridos na representação imagética construída e divulgada como símbolo da identidade soteropolitana? Que imagem cada integrante dessa turma tem do que é ser baiano? Que imagem cada um tem de si? Essas imagens convergem ou divergem? Perguntei quem deles usava fitinha do Bonfim amarrada no braço. Nenhum deles usava. Então eles começaram a pensar sobre os outros elementos trazidos pela letra da música, comparando com os que estão em sua comunidade: as baianas de acarajé, as feiras de frutas e verduras na rua, os camelôs, a praça em frente à escola... Seus comentários aguçaram ainda mais meus sentidos, agora etnográficos: os elementos divulgados como constituintes da baianidade estão presentes na vida dos estudantes do 6º ano da EMBEG, ou eles também apenas repetem um discurso já internalizado sobre o que representa um dos aspectos da cultura baiana e, portanto, os representaria?

Sabia que percorrer esse caminho significaria mais do que um recomeço. Teria um longo trabalho pela frente: novas (e muitas) leituras, novos objetivos, muita atividade para um tempo escasso. Mas não poderia, como docente-pesquisadora completamente mergulhada em estudos de cunho etnográfico, deixar passar a gênese do que poderia vir a se tornar uma

oportunidade de empoderamento para os estudantes, através da possibilidade de se reconhecer ou não como partícipes de uma tradição cultural divulgada nacionalmente como verdade única. Lembrei do vídeo “Os perigos de uma história única”, de Chimamanda Adichie⁵, assistido e discutido em uma das aulas do Profletras, ocasião em que relacionamos as afirmações da escritora com os pré-julgamentos que fizemos sobre o continente africano. Pensei que a história única talvez pudesse estar se repetindo na turma, já que, por exemplo, dizer-se baiano e professar a fé no Senhor do Bonfim não são sinônimos, afirmação que ficou evidenciada na fala de alguns estudantes cristãos (como se autodenominam os evangélicos) da turma.

As ideias pulsavam em minha cabeça numa velocidade impossível de relatar. Eu era, ali, diante da turma, um turbilhão de pensamentos. Vi que, pela agitação da turma e pelos rumos que estavam dando às conversas, eu precisava ser rápida para que eles não se dispersassem. *Bem — comecei — acho que precisamos investigar sobre tudo isso para saber o que é a cultura do baiano. Quando vocês disseram que a música falava de nós, sobre o que vocês falaram? O que é falar de nós? Os elementos observados na letra da música realmente falam de nós? Vamos investigar? A proposta foi aceita. E sobre o que iremos pesquisar?*

Questões sobre a presença de elementos considerados pelo viés turístico como característicos da cultura baiana no cotidiano de São Cristóvão começaram a surgir. Um dos estudantes lembrou dos *outdoors* geralmente colocados no trajeto aeroporto-centro, que fica bem próximo da escola, nos quais é comum aparecerem imagens de pessoas e lugares que não se parecem com eles nem com o lugar onde vivem. Então uma das meninas quis saber por que, no bairro dela, não havia ponto turístico. E disse que havia “coisas muito legais” para se visitar lá. *Que coisas?* Eu quis saber. Estava ali a gênese de nossa pesquisa: a localidade onde moram se parece com a imagem da Bahia passada pelo turismo? A letra da música fala de todo o baiano? Existem tipos de baianos? Quem é esse estudante na cultura baiana?

⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>. O vídeo é um depoimento da escritora nigeriana Chimamanda Adichie sobre os perigos da reprodução de estereótipos para a consolidação de um único ponto de vista — nem sempre verdadeiro — sobre uma história, real ou fictícia.

Combinamos que as investigações precisariam ser feitas de um jeito interessante e que precisavam contar com a participação de todos. A turma responsabilizou-me por encontrar um jeito diferente para realizar os encontros e eu os responsabilizei pela coleta de textos (verbais e não-verbais) que trouxessem qualquer aspecto sobre os assuntos comentados. Exemplifiquei o que deveriam coletar (aqui o termo coleta relaciona-se ao ato de procurar, selecionar e trazer o que encontrou), tranquilizando-os quanto à quantidade, pois alguns diziam-se preocupados em não conseguir encontrar nada, visto que não dispunham de livros, revistas ou computador com acesso à internet em casa. Comentei que, agora que haviam começado a “treinar o ouvido”, poderiam registrar palavras ou expressões ouvidas; além de trazer fotos, imagens, utensílios, enfim, tudo o que pudesse ser, para eles, elementos representativos de seu cotidiano. Além disso, deveriam listar coisas de que gostassem e não fossem reconhecidas como típicas da Bahia. *Como o cachorro-quente da pracinha, por exemplo, citei.*

Vale ressaltar que usar o termo “investigação” não é associá-lo à concepção de leitura como processo de descoberta do que está no texto, mas a um estado lúdico de aproximação com os objetivos da leitura. De acordo com Solé (1998, p. 93), “os objetivos dos leitores em relação a um texto podem ser muito variados e, ainda que enumerássemos, nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos”. Deixei-os cientes de que nosso primeiro objetivo seria procurar e trazer representações daquilo que entendíamos como elementos representativos da Bahia, dos baianos e do nosso cotidiano. Todos certos da importância de sua participação, marcamos para a semana seguinte a data para a análise do material que trouxessem e, enquanto isso, seguiríamos com leituras que nos ajudassem a entender os elementos contidos na letra da música e o conceito idealizado de ser baiano.

Entretanto, naquela mesma semana, o grupo de professores da escola foi informado pela coordenação de que a culminância do Sarau Literário (projeto da primeira unidade) tivera sua data confirmada para a primeira quinzena de junho, ou seja, tínhamos duas semanas para finalizar as apresentações que estávamos ensaiando. Esse fato fez com que nossos planos fossem adiados para o retorno do recesso junino. O meu comentário sobre o

Sarau justifica-se apenas pela interrupção na sequência cronológica proposta às oficinas. Não pretendo ater-me às suas peculiaridades, visto que não convém para o propósito desse texto.

Dispondo de maior tempo para a elaboração das estratégias para a realização das leituras, pus-me a reconfigurar as oficinas, concordando com Leal (2001, p.267), quando afirma que:

É preciso buscar estratégias que possibilitem ler, no processo de compreender a vida, para poder atribuir sentido à existência, uma vez que estamos envolvidos, como coautores da multiplicidade de textos que circulam. Compreendê-los é poder resgatar a nós mesmos e nossa história, reconhecendo-nos e recriando-nos novamente.

A partir das leituras realizadas, compreendi que as estratégias, quando amparadas em objetivos de leitura, podem corresponder com maior eficácia ao propósito de cada um dos encontros. Sendo assim, trouxe para meu planejamento a relação de objetivos de leitura proposta por Solé (1998, p.93 – 101):

Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.

Além dos objetivos mencionados, considerei os descritores da Matriz de Referência de avaliações de leitura da Prova Brasil e do PISA (BRASIL, 2015b), visto que são eles que pautam os planejamentos diários e que contemplam a base dos planejamentos de unidade, que são validados pela coordenação pedagógica da Escola. Convém lembrar que, de acordo com o PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação, (BRASIL, 2011 p. 18), o descritor

é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Devo informar que os descritores usados nessa intervenção não se propõem apenas a avaliações formais (conforme citação anterior), mas ao

desenvolvimento específico de habilidades que creio necessárias para que o estudante amplie sua competência leitora.

Ainda conforme o documento, para a série final do Ensino Fundamental (4ª série/5º ano) são contemplados 15 descritores. Visto que minha intervenção se refere à primeira série do Ensino Fundamental II, 6º ano, portanto, série subsequente ao que está posto pelo documento oficial, acredito adequado manter esse número e essa seleção, a fim de que se considerem a ordem de aprofundamento e o desenvolvimento das habilidades, de acordo com as exigências cognitivas de cada série, referendadas no documento.

Relaciono a seguir os descritores (BRASIL, 2011, p. 22):

1. Localizar informações explícitas em um texto.
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
4. Inferir uma informação implícita em um texto.
5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
6. Identificar o tema do texto.
7. Identificar a tese de um texto.
8. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
9. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
11. Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
13. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
14. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Assim como procedi com os objetivos, os descritores estão listados, nesse texto, no início de cada proposta do encontro, assinalados com o símbolo D (Descritor) seguido pelo número. A seleção dos descritores para cada encontro esteve relacionada ao objetivo proposto. A utilização dos objetivos, estratégias e descritores, embora bastante conveniente e adequada para os propósitos de sala de aula, não é suficiente para as variadas possibilidades das leituras propostas. Sendo assim, considerei conveniente a criação de objetivos, estratégias e habilidades diretamente relacionadas aos propósitos de cada

encontro, a fim de que estivessem ainda mais em consonância com o objetivo dessa intervenção, ou seja, ampliar a competência leitora dos estudantes.

A proposta de oficinas embasadas em objetivos, estratégias de leitura e em descritores, está também relacionada ao meu entendimento da leitura enquanto processo interativo entre o leitor, o autor e o texto. De acordo com Leffa (1999), a leitura é um processo de tal forma interativo que provoca mudanças no leitor e ele, no mundo. Como teoria cognitiva, a perspectiva da interação está acompanhada pelos processos psicológicos (percepção do mundo) e pedagógicos, necessários para uma proposta que visa aos mais diferentes aspectos do texto e do leitor, permitindo o estudo de diferentes linhas e níveis. Já na perspectiva interacional, texto e leitor são fundantes, pois estão, ambos, apoiados em aspectos psicolinguísticos e sociais.

Estou convencida de que a leitura é uma ação interacional, pois, a cada leitura feita, o texto se modifica aos olhos de quem o lê e é também modificado por ele/ela. Nessa perspectiva, caso o leitor não tenha conhecimentos sobre algum dos aspectos do texto — sejam linguísticos, sintáticos ou semânticos — ele os pode buscar em outros, como forma de apoio, isto é a chamada teoria da compensação. (LEFFA, 1999). Um porém a essa teoria é que são necessários conhecimentos mínimos para que se possa avançar na leitura, e o conhecimento de mundo (ou conhecimento enciclopédico) é fundamental para que a leitura com construção de sentidos ocorra. No caso dos estudantes do sexto ano que estão envolvidos nesse processo, muitas vezes a ausência de conhecimentos prévios (de mundo) é um complicador para que a leitura se constitua, logo, nessas ocasiões, os estudantes não constroem diálogos com o texto.

Nesses momentos, lanço mão da estratégia de andaimagem, tipo de ação cooperativa que “concerne a um auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 55), o que possibilita a construção de conhecimentos a partir de pistas ou associações provocadas por mim, e que podem trazer maior envolvimento do/da estudante com o texto lido, uma vez que estariam sendo considerados, na interlocução, os aspectos relativos ao que o sujeito não teria condições de compreender sem o meu apoio.

Além do conhecimento de mundo, o repertório vocabular também é insuficiente para que os estudantes atribuam sentido ao que leem. Afirmo isso baseada nas inúmeras vezes em que questões propostas no livro didático não foram solucionadas com autonomia em virtude da não atribuição de sentido para as palavras utilizadas na consigna; ou, ainda, nas perguntas decorrentes de leituras compartilhadas em sala, a partir dos textos do livro didático, quando os estudantes não conseguem compreender o lido — em geral porque não entenderam o que determinado trecho “quis dizer”.

Para Antunes (2012, p. 34), o léxico da língua também é um dos fatores que colabora para a construção de sentidos de um texto e, dessa forma, “mesmo que intuitivamente, manejamos, em nossas interações e com certa competência, as diferentes relações de sentido que as palavras mantêm entre si. A própria experiência de falantes nos vai introduzindo nesse mundo complexo de redes de sentido que as palavras guardam entre si”. Essa afirmação da autora se comprova durante a oralização das leituras em sala de aula: a construção de sentidos é observada quando os estudantes leem e comentam o que leram, visto que há, dessa forma, possibilidade para que os estudantes exponham seu conhecimento vocabular e para que eu possa mediar o que possa ser resultado de uma atribuição de sentidos equivocados.

Depois dos estudos sobre letramentos, realizados durante as aulas do Profletras, compreendo que o conhecimento de mundo e o repertório vocabular são decorrências das práticas de leitura com que os estudantes estiveram e estão envolvidos. Em geral, os eventos de letramento nos quais estão inseridos não demandam o vocabulário específico que lhes é exigido na escola. Por isso, minha orientação para eles é sempre no sentido de aproximação com o contexto, buscando fazer com que eles identifiquem o que caberia ou não caberia no enunciado. Muitas vezes sou exitosa nesse intento, mas vejo a dificuldade que os estudantes demonstram quanto à seleção do vocábulo que poderia substituir aquele que lhes trouxe a dificuldade. Percebo que lhes faltam, muitas vezes, opções vocabulares em seu repertório. Então, recorro ao uso do dicionário, incentivando-os a procurar aquela palavra que estaria mais adequada ao contexto lido. Nem sempre essa é uma tarefa que recebe aceitação dos estudantes, pois acham que é um processo demorado, cansam-se e, invariavelmente perguntam: *por que a senhora não diz logo?*

Nesses momentos, percebo, também, um certo costume em receber respostas prontas — costume esse que não pretendo validar, nem levar adiante, porque considero que, embora mais laboriosa, a construção do conhecimento se dá a partir da interação entre os sujeitos nela envolvidos e os textos que a permitem e não através de respostas prontas. Inclusive, entendo agora que respostas não são unilaterais.

Entendo que, vista como uma atividade social, a leitura pressupõe interações que a retiram do status solitário e a colocam em um contexto social, dadas as modificações entre sujeito e texto que ocorrem durante essa ação. Ler é desvelar o desconhecido; é saber-se politicamente situado, é considerar ideologias e outros discursos, é definir as comunidades discursivas e a partir delas atribuir sentido ao que lê. Ler é construir significados. Não creio em sua efetividade se não for por essa interação.

Buscando colaborar com o êxito da turma na construção de significados a partir das leituras propostas e relacionando-as com o princípio da intervenção, que foi a percepção de identidade de ser baiano, a partir do confronto entre as impressões causadas pela letra da música *Raiz de todo bem*, propus à turma que começássemos lendo o mundo, a partir da observação do mapa-múndi, no encontro que retomou nosso propósito com a intervenção.

A partir deste, no mínimo outros dez encontros se seguiriam, tempo que idealizei como necessário para: ler capítulos de um livro sobre a África e discuti-los; assistir a um vídeo sobre as imagens pré-concebidas que muitas pessoas têm sobre o continente africano; analisar perigos da manutenção de um único ponto de vista sobre um tema, ação que se tornou necessária a partir da roda de conversa, quando questionamos se tudo o que ouvimos dizer sobre o que é ser baiano representa também os adolescentes da turma; ler guias de turismo de diferentes lugares para conhecer algumas de suas características, a fim de construir referenciais para a produção de cartazes promocionais sobre seu bairro e fazer as fotos para uma campanha que pretendíamos iniciar, chamada “Também quero ser visto”. Cada um dos encontros, que aconteceram entre os dias 13 de julho e 05 de agosto de 2016, será descrito a seguir.

4.1.1 Os encontros

Antes de prosseguir com o relato dos encontros, é oportuna a apresentação do livro *África eterna*, um dos recursos utilizados para a intervenção. De acordo com o catálogo da editora FTD, responsável pela publicação da obra, o autor Rui de Oliveira recebeu quatro Prêmios Jabuti de Ilustração e, por duas vezes, foi indicado ao Prêmio Hans Christian Andersen – considerado o Nobel da Literatura Infantil e Juvenil – na mesma categoria. *África eterna* foi chancelada com o selo “Altamente recomendável” na categoria Livro Informativo pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Trata-se de uma obra que apresenta, em 15 capítulos, aspectos diversificados sobre o continente africano. No primeiro capítulo, cujo título é o mesmo do livro, o autor traz informações sobre a extensão, o número de habitantes e a importância do povo africano para a formação de países como o Brasil. Nesse capítulo, o autor faz um alerta sobre a visão estereotipada com que a imprensa mundial divulga o continente africano para o mundo e antecipa que a leitura de sua obra trará conhecimentos sobre uma África moderna e industrializada. Nos cinco capítulos seguintes, *Norte da África; África ocidental; África central; África oriental e África meridional*, Oliveira apresenta informações específicas de cada região do continente africano: listagem dos países nelas localizados, etnias que formaram as populações desses países, bem como algumas de suas características políticas e econômicas. Os temas abordados pelo autor nos capítulos numerados de 7 a 15 confirmam a proposta de um relato atualizado e sem a manutenção de estereótipos: o sétimo capítulo trata sobre *Florestas e a fauna*; o oitavo aborda *Agricultura e alimentação*; o nono apresenta a *Densidade demográfica*; o décimo retoma *Os principais grupos étnicos*; o décimo primeiro versa sobre as *Religiões*; o décimo segundo revela características de *Dança e música*. O décimo terceiro capítulo volta-se para a *Tradição oral*; o décimo quarto para *A língua portuguesa na África* e o décimo quinto conta sobre o *Legado da África no Brasil*. Em cada curto capítulo, a maioria composto por três ou quatro páginas divididas entre textos verbais e imagéticos, a África é apresentada ao leitor, que pode confrontar o que lê com os conhecimentos que acreditava ter sobre o continente africano.

A diversidade de temas e as ilustrações chamativas da obra, bem como as informações acerca das premiações que recebeu, constantes no

catálogo da editora foram, para mim, fortes argumentos para que eu decidisse propor sua leitura para o sexto ano. Além disso, havia o Projeto África, ação interdisciplinar da quarta unidade, que, segundo minha ótica, receberia melhores contribuições a partir da leitura de *África eterna*. Portanto, eu estava confiante na apresentação do livro naquele dia. Sigo com o relato dos encontros.

1º encontro: 13/07/2016

Tempo pedagógico: 50 minutos

Objetivos específicos do encontro: Ler o mapa-múndi; verbalizar conhecimentos acerca da divisão político-geográfica; identificar as características do gênero mapa; localizar continentes, países e oceanos; verbalizar conhecimentos sobre o continente africano.

Objetivos de leitura: Ler para aprender; ler para obter uma informação de caráter geral.

Descritores: D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso); D12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).

Recursos: Material do estudante (denominação dada para o conjunto de utensílios escolares de uso diário que pertencem ao estudante: lápis, borracha, caderno, caneta etc.), mapa-múndi, exemplares do livro *África eterna*, (OLIVEIRA, 2010).

Após as boas vindas habituais, convidei os estudantes para observarem o mapa-múndi que pendurei sobre o quadro branco, ao alcance do olhar da turma. Afirmei para a turma que sua participação seria fundamental para que cada um avançasse no conhecimento construído sobre mapas ao longo das etapas escolares. Iniciei perguntando o que sabiam dizer sobre um mapa. As respostas relacionaram-se, principalmente, à finalidade (*serve para se localizar*); à localização do Brasil e à cor azul para indicar água. Então, propus que localizassem outros países e sugeri que apontassem continentes, ações para as quais precisavam movimentar-se em direção ao mapa. Fui alternando países, continentes e oceanos, até que a maioria dos estudantes voluntários tivesse sua vez de ir ao mapa e localizar o que foi solicitado. Essa atividade possibilitou-me verificar a habilidade de localizar uma informação explícita no texto, (sugerida pelo descritor 1), visto que todos os lugares que eu mencionei estavam

nomeados no mapa. Uma tarefa julgada pela turma como fácil e que teve êxito em todas as participações.

Em seguida, incentivei-os a verbalizar sobre a finalidade dos mapas e sobre o que seria indispensável em um texto desse gênero para que alcançasse sua finalidade. Pretendia, com isso, verificar o desenvolvimento do descritor 12, “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”, no caso, primeiramente com relação ao gênero mapa, depois identificariam a finalidade da capa e da contracapa do livro *África eterna*. As crianças lembraram que há mapas do tesouro e concordaram que a exatidão da localização dos lugares é fundamental para que um mapa seja útil e cumpra sua finalidade, que é indicar a localização de objetos e lugares.

Embora nem todos tenham optado por oralizar suas respostas, as que ouvi foram bastante diversas e demonstravam que os estudantes participantes daquele momento haviam desenvolvido as habilidades relacionadas aos descritores 1 e 12, já que os estudantes disseram que a finalidade do texto estava na localização de lugares, encontrados no mapa.

Enquanto eu e alguns estudantes conversávamos sobre o mapa, observei que outros integrantes da turma não estavam acompanhando o que eu explicava. Essa observação se deu a partir das pistas de contextualização, importantes aliadas durante sua atividade em sala, já que possibilitam, aos participantes da interação, a percepção sobre a ocorrência ou não da compreensão do que é posto. Segundo Bortoni-Ricardo *et al.*, as pistas de contextualização são transmitidas pelos traços prosódicos, dentre eles, os cinésicos, que as autoras exemplificam com “decoreção facial, direção do olhar, sorrisos ou franzir do cenho” (2015, p. 27). Esses traços, aliados à imersão no interdiscurso de sala de aula, vivida por mim há mais de quinze anos, cotidianamente, permitiram-me compreender que eu precisava contribuir da melhor forma para que ocorresse desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura do gênero mapa, bem como o conhecimento sobre análise cartográfica, trazendo exemplos do gênero também em outros encontros. Passei, então, a provocar a atenção da turma para alguns aspectos, como as legendas, as cores usadas para territórios e oceanos e as divisões territoriais de continentes, países, estados e municípios. Os mesmos traços prosódicos sinalizaram o envolvimento da turma com o assunto, a partir do que os convidei a pensar sobre qual mundo

estava representado ali. O que imaginavam sobre esse mundo? Onde faz calor? Onde faz frio? Havia necessidade de inferências (e, caso fossem realizadas, estaria contemplado o descritor 4: “Inferir uma informação implícita em um texto”) para que fossem possíveis essas respostas, uma vez que o clima dos países está também relacionado a sua localização geográfica. As inferências ocorreram mais no sentido de identificar os polos como lugares muito frios e o nordeste brasileiro como um lugar muito quente. Considerei esse conhecimento suficiente para o que propunha no momento, que era verificar se os estudantes realizavam inferências de informações implícitas, embora soubesse que era necessário investir ainda no desenvolvimento da habilidade sugerida por esse descritor.

Ainda durante a leitura do mapa, orientei para que percebessem que a extensão, a quantidade de países, de estados e de cidades, as latitudes e longitudes não mostram as vidas das pessoas. Enquanto estávamos observando o mapa, havia vidas acontecendo naquelas cidades por ele representadas. Quem seriam? Deixei que falassem o que sabiam, instigando-os a verbalizar suas opiniões sobre os mais diferentes lugares. As maiores associações foram feitas com a cultura japonesa. Quando perguntei o motivo, comentaram sua preferência pelos mangás (como são chamados os quadrinhos japoneses) e as animações do personagem Naruto, demonstrando bastante conhecimento de mundo sobre a cultura japonesa.

Esperei o tempo necessário para que expusessem o que conheciam e os convidei para voltarmos ao continente africano, perguntando o que sabiam sobre ele. Por que há essa relação entre nossas origens e o território africano, como está posto no verso “Salvador, Bahia, Território Africano”, da canção *Raiz de todo bem?*

As respostas foram: *não muita coisa; lá têm macacos; tem muita selva; floresta; negros; pobres, barco, canoa, casa de palha, barro, mortes, crianças pobres*. Essas respostas me fizeram pensar que, mesmo os estudantes que traziam algum conhecimento sobre os aspectos geográficos que envolvem a África, tinham a noção estereotipada do continente africano.

Ainda durante a concepção desse projeto, eu havia adquirido, utilizando a bolsa fornecida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), 10 exemplares do livro *África eterna*, idealizando que a realização da leitura dos capítulos com os estudantes pudesse promover a

ampliação de sua competência leitora. O livro chegou às minhas mãos através do representante da editora, que visita as escolas no final do ano, apresentando o material disponível para adoção no ano letivo. Quando vi o livro, logo pensei no Projeto Áfricas, ação pedagógica proposta para a IV unidade letiva na Brigadeiro. O projeto possibilita a construção de conhecimentos sobre o continente africano. Imaginei que a leitura da obra, que no catálogo estava indicada para o sexto ano, poderia ser interessante para minha turma. Depois, durante a roda de conversa, quando a turma verbalizou a necessidade de conhecer as raízes citadas na música, pensei em trazer o livro para esse estudo.

Por isso, após a verbalização da turma, coloquei os exemplares em cima das mesas, orientando para que ainda não abrissem o livro. Solicitei que cada um dos que receberam o exemplar formasse uma equipe com os que estavam mais próximos. Assim que se organizaram, solicitei que analisassem a capa do livro e respondessem sobre: o possível assunto abordado na obra, quais aspectos sobre a África poderiam estar no texto e o que os levava a pensar assim. Essa é a estratégia de antecipação de leitura, que visa levar o leitor a estabelecer previsões sobre o texto, baseando-se em aspectos como título, ilustrações, além das experiências pessoais que têm sobre o assunto, bem como sobre o que o contexto situacional pode trazer sobre a escolha daquele texto. (SOLÉ, 1998). Com ela concordam Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p. 52) quando afirmam que “atentar para o título é uma estratégia importante porque permite ao leitor antecipar o conteúdo do texto e fazer previsões sobre ele”. A estratégia surtiu efeito, pois, um a um, os grupos foram se posicionando a respeito de curiosidades sobre a África, já usando o termo continente para referir-se a ela. Um dos grupos chamou a atenção para o adjetivo “eterna”, dizendo que era “algo que não acaba nunca” e por isso a leitura deveria ser importante, demonstrando a realização de uma inferência (habilidade proposta pelo descritor 4). Questionei sobre a certeza daquela afirmação, referindo-me à destruição do planeta por parte do homem. O grupo argumentou que “esse é mais um motivo *pra* (sic) gente ler ele (sic)”.

O tempo de aula estava acabando; então recolhi os livros e combinamos que a leitura seria retomada no dia seguinte. Os objetivos estabelecidos para essa aula haviam sido alcançados, mas, dos quatro descritores selecionados, dois — o D4: Inferir uma informação implícita em um

texto e o D5: Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso — não foram suficientemente desenvolvidos. Acreditei que a ilustração presente na capa do livro — uma espécie de guerreiro em posição de genuflexão com o braço esquerdo esticado para frente e a mão fazendo sinal de positivo — pudesse ser um material gráfico que provocaria investigações sobre o continente africano, mas percebi que minha escolha foi superficial. Para o desenvolvimento desse descritor seriam necessários outros materiais gráficos. Considerei, então, que nas próximas oportunidades eu deveria estar mais atenta.

2º encontro: 14/07/2016

Tempo pedagógico: 100 minutos

Objetivo específico do encontro: Realizar a leitura da contracapa do livro *África eterna*.

Objetivos de leitura: Ler para aprender; ler para obter uma informação de caráter geral.

Descritores: D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso); D12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).

Recursos: Material do estudante (denominação dada para o conjunto de utensílios escolares de uso diário que pertencem ao estudante: lápis, borracha, caderno; livro *África eterna* (OLIVEIRA, 2010).

Antes de seguir com o relato do encontro, julgo conveniente informar que a compreensão que trago acerca do descritor 5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso) está na utilização de diferentes materiais gráficos, propostos em diferentes situações de leitura, para que o estudante tenha possibilidade de ampliar sua competência leitora. A palavra “diverso”, constante no descritor, a meu ver, não se limita a diferentes materiais em um só gênero, mas sugere variedade de materiais gráficos em variados suportes. Para esse encontro, o gênero contracapa foi o escolhido para o desenvolvimento das habilidades representadas pelos descritores relacionados acima.

O segundo encontro teve início com a retomada do encontro anterior. Solicitei que rememorassem o que vimos e, após ouvi-los, entreguei exemplares do livro *África eterna* para a leitura da contracapa. Sugeri, então, que dissessem

para que serve uma contracapa. *Para dizer o que tem no livro*, respondeu um dos meninos. *Como você sabe?* Minha pergunta tinha o objetivo de verificar se a leitura de contracapas era, para ele, uma ação recorrente. O estudante respondeu que sempre olhava “atrás” dos livros que retirava na biblioteca de sua antiga escola, para saber se tinha alguma coisa que lhe interessasse. Disse que aprendera isso com sua professora do quarto ano. *E dá certo?* — insisti. *Às vezes dá. Outras, o livro é chato e não diz isso lá atrás.* Aproveitei a oportunidade: *Vamos ver o que diz nessa contracapa?*

A contracapa desse livro traz informações sobre a própria obra e sobre o autor, além de ilustrações que remetem ao contexto africano. A leitura da contracapa tem o objetivo de relacionar a antecipação feita pelo estudante com o livro em si. Considerei importante que o estudante fosse alertado para o fato de que, na muitas vezes, a intenção do texto produzido para a contracapa é, além de apresentar o livro, enaltecer sua importância e vendê-lo. Julguei que seria conveniente que os grupos lessem o texto da contracapa antes de realizarmos a análise em conjunto. Então, propus que os grupos elessem um leitor, que oralizaria o texto em cada grupo, em voz baixa; assim todos tomariam conhecimento sobre o texto. Em seguida, um voluntário leria o texto em voz alta. Assim aconteceu, embora não tão tranquilo nem tão em voz baixa como eu havia solicitado, solicitação essa que se deveu ao fato de eu acreditar que, sendo a leitura daquele texto algo que necessitaria concentração, devido à quantidade de informações novas presentes no texto, o tom de voz baixo usado em cada grupo colaboraria com a leitura de todos.

Durante a realização da tarefa, percebi que nem sempre o leitor escolhido se sentia incentivado durante sua leitura, principalmente quando se deparava com palavras desconhecidas e cuja pronúncia causava estranheza, ocasiões em que os colegas menos pacientes voluntariavam-se dizendo *deixa que eu leio*, ou solicitando minha intervenção: *pró, ele tá lendo tudo errado*. Orientava no sentido de que todos estavam unidos para aprender e que aquilo que chamavam de erros eu via como oportunidades para aprender; afinal, os enganos, as trocas de letras e a pronúncia diferente do esperado faziam parte do processo de aprendizagem. Dizia também que eles/elas precisavam ter calma, porque o texto era pequeno, mas tinha muitas palavras diferentes daquelas com que eles estavam acostumados.

Segue o texto da contracapa:

África eterna apresenta um panorama amplo do continente africano: as regiões; as florestas e a fauna; os aspectos humanos, econômicos e culturais; o idioma português na África e o legado da África no Brasil.

Fruto de minuciosa pesquisa e cotejamento de fontes, por vezes divergentes, a obra apresenta uma visão dinâmica das relações da África com o mundo e do Brasil com a África.

Em suas ilustrações, Rui de Oliveira, um dos maiores artistas brasileiros, compõe uma espécie de mural, incorporando as lições dos grandes muralistas do século XX: Orozco, Rivera, Siqueiros, Portinari. Nesse mural, os heróis são o povo: o griô, a dançarina, o mercador, a salineira, o petroleiro, o caçador são, o cameleiro tuaregue, entre outros.

A obra é um antídoto contra as visões simplistas e estereotipadas do continente africano.

Após o momento de interação nos grupos, uma das estudantes solicitou que eu lesse o texto para a turma. Segundo ela, quando eu lia, ela entendia melhor *o que o texto estava dizendo*. Perguntei para o grupo o que pensava sobre e ele concordou que minha oralização ajudaria na compreensão de alguns pontos. Sendo assim, iniciei, optando pela mediação de leitura, esperando contar com a ação colaborativa dos estudantes. Dessa forma, novamente utilizei a andaimagem, estratégia já citada e que, em aulas de exposição participada, tem possibilitado excelentes resultados, pois proporciona oportunidades de atribuição de sentidos devido ao estabelecimento de pontes entre o texto e os leitores, confirmando o princípio de interação entre eles.

A interação durante a aula é, no meu entendimento, uma das mais fortes premissas para o sucesso da proposta pedagógica. O contato entre os interlocutores — dado através do olhar, do tom de voz, da movimentação do professor e pela sala, a participação do estudante, provocando novos olhares, outras respostas, o movimento de seu corpo aceitando ou refutando o que ouve e valorizando o que diz, a instauração de uma atmosfera de cordialidade e confiança entre os sujeitos — sempre foi de muita relevância em minha prática diária. É constante, durante a minha aula, que eu me movimente pela sala, busque as intervenções apoiada no humor ou aproveite pequenos detalhes do momento vivido para exemplificar o que está sendo desenvolvido. Sempre agi assim, provavelmente por associação aos modelos positivos de professores que

tive ao longo de minha vida estudantil. Aprendia mais quando tinha sensações de leveza, tranquilidade e carinho e tinha maior empenho para as disciplinas cujos professores, ainda que extremamente rígidos, característica combatida por colegas na maioria das vezes, demonstrassem afetividade. Durante o magistério, tenho buscado essa afetividade com as turmas, o que, na maioria das vezes, tem trazido resultados positivos. Um conhecimento anteriormente intuitivo que passa a ser consolidado com as teorias estudadas durante a realização do Profletras.

Com as leituras realizadas durante o curso, entendi que essa postura que promove a interação permite a ampliação da autonomia do estudante em realizar tarefas sem auxílio. Essa compreensão relaciona-se ao conceito de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que foi apresentado por Vigotsky e retomado em Fino (2001). De acordo com o autor russo, as ZDP indicam o espaço entre aquilo que o estudante realiza sozinho e aquilo para que ele/ela necessita de ajuda. A diminuição da ZDP converge no aumento da autonomia, uma vez que, quanto mais autônomo, menos necessidade de auxílio, portanto, menor a ZDP. Para mim, trazer à tona, ainda que parcialmente, esse estudo de Vigotsky foi bastante significativo. Já tinha estudado as teorias vigotskianas durante o curso de Magistério e foi bastante importante revisitar algumas de suas contribuições, porque nelas ancora-se a andaimagem, uma das estratégias que utilizo com maior frequência.

A utilização de estratégias de apoio para que o estudante construa a compreensão baseia-se no diálogo, ação pertinente ao discurso de sala de aula. No caso da mediação de leitura, têm início quando, à problematização, geralmente proposta por um dos sujeitos, segue-se uma resposta, que é avaliada pelo sujeito que problematizou. Bortoni-Ricardo *et al.* (2015) informam que essa interação é denominada IRA⁶ e se constitui em um modo de andaimagem: o professor problematiza, o estudante responde e o professor avalia, dando sequência com nova problematização até que a compreensão seja construída. Entretanto, convém ressaltar que, na dinâmica de sala de aula, nem sempre é o professor quem inicia o IRA; por isso é fundamental que esteja atento aos questionamentos, para que, a partir deles, possibilite a permanência das trocas,

⁶ Modelo proposto por Sinclair e Coulthard, em 1975. Compõe-se de três fases: iniciação - resposta - avaliação, daí a sigla IRA.

contribuindo para a manutenção dos turnos de fala que possam favorecer a resolução do que é proposto.

Manter os turnos de fala não é tarefa fácil nessa turma do sexto ano. Na maioria das vezes, as respostas são dadas ao mesmo tempo. Penso que, para além de uma questão de educação e respeito, o que há é um desejo de ser ouvido maior do que o de ouvir. Sempre que isso acontece, intervenho, assegurando que vou ouvir todos aqueles que quiserem falar, mas que é preciso que todos se ouçam. Justifico dizendo que, para mim, todas as respostas são importantes, mas, muitas vezes, o que o colega diz pode contemplar mais de uma resposta e isso pode contribuir para que outras perguntas sejam feitas. Antecipando a possibilidade de confusão gerada pela ansiedade de respostas, combinei que eu faria a oralização do texto e que, durante ela, caberiam perguntas que desejassem fazer, mas que precisaria de um “ambiente colaborativo”, porque senão os competentes leitores que estavam diante de mim não poderiam esclarecer suas dúvidas. Os termos utilizados foram bem aceitos e o — agora muito desejado — silêncio se fez. Eu ainda gosto da ideia do silêncio, pois, particularmente, só consigo construir desse modo. Realizo o registro do momento, utilizando a sigla (E) para estudante e (PP) para professora-pesquisadora. O registro é fruto das anotações feitas depois da aula, a partir da rememoração do diálogo.

Terminada a minha leitura, pedi para que voluntários falassem sobre o texto lido. Um dos meninos externou o que, pela expressão dos colegas, parecia ser a impressão da maioria:

E — Eu não entendi nada.

PP — Nada, nada?

E — Nadinha.

Vários “eu também não” foram ouvidos. Propus que buscássemos a compreensão desse texto em etapas. Primeiro, lembrei que o texto era uma contracapa de um livro.

PP — Qual o livro?

E — *África eterna*.

PP — Para que ele pode ter sido escrito?

E — *Pras* (sic) pessoas conhecerem mais *da* (sic) África.

PP — Muito bem, e que pessoas precisariam conhecer mais sobre a África?

E — Alunos e as pessoas que querem viajar *pra* (sic) lá.

PP — E por que alunos e pessoas que querem viajar para lá poderiam ler esse livro e não um guia turístico, por exemplo?

E — Porque aluno não é turista.

PP — Ah! Vamos pensar nesse livro sendo escrito para estudantes, então. Nesse caso, o texto da contracapa precisa elogiar a obra e seu autor, não é? Que palavras podem ter sido usadas para elogiar a obra e o seu autor?

E — Panorama amplo; minuciosa pesquisa; visão dinâmica; maiores artistas; antídoto contra visões simplistas.

PP — Estão vendo? Vocês compreenderam alguma coisa sim. Será que há alguma intenção na escolha por esse vocabulário? O que vocês pensam?

E — São palavras difíceis, nem todo mundo conhece.

PP — Isso. E por que usariam palavras difíceis?

E — Pra (sic) dar ideia de ser um livro difícil!

PP — Pode ser... vamos ver o que podem significar essas palavras que vocês disseram ser elogios. Elogios são palavras positivas, né? Então... o que poderia ser um panorama amplo?

E — Um lugar cheio de gente e bem grande.

PP — Será que essa resposta cabe na frase onde está a expressão? Vejam lá. (Pedi para que a menina que respondeu relesse a frase do texto na qual a expressão fora utilizada).

E — É... não serve.

PP — O que tem depois da palavra africano?

E — Dois pontos.

PP — O que isso pode indicar? Lembrem do que falamos sobre a pontuação...

E — Ah! O panorama amplo é o que está dizendo depois dos dois pontos, né?

Nesse momento o sinal tocou, anunciando o final desse encontro. Combinamos que, no dia seguinte, recomeçaríamos do ponto onde paramos. Antes que eu saísse, a garota que pediu a oralização do texto afirmou: *Viu que eu disse que com a senhora o texto ficava fácil?*

Relendo a contracapa, concordei que o grau de dificuldade mencionado pela menina encontra justificativa no fato de que os estudantes do

6º ano daquela turma ainda não haviam construído habilidades necessárias para uma leitura mais fluida, nem contavam com conhecimento de mundo suficiente que os permitisse a compreensão total do texto.

Apesar da dificuldade verbalizada pela menina, considerei que o encontro havia sido bastante positivo, embora, quanto aos descritores, mais uma vez, as habilidades de realização de inferências (proposta no descritor 4) não tenha sido observada. Creio que em virtude de minha escolha inadequada quanto ao texto, cujas dificuldades de vocabulário e de estrutura impediram a compreensão, além da impossibilidade de o estudante interpretar o texto amparando-se na ilustração presente, sobre a qual não há qualquer indicação que o auxilie nessa tarefa.

Considerei esse erro um excelente fator de aprendizado para minha prática pedagógica. Quantas vezes posso ter levado materiais para leitura que não eram condizentes com a construção de conhecimentos já realizadas pelos estudantes e, sem essa percepção, me questionado quanto à ineficácia de leitura por parte das turmas? Entendo, agora, que a escolha pelo material didático a ser utilizado com os estudantes (qualquer material) deve ser minuciosa e pautada na promoção dos conhecimentos já construídos por eles, a fim de que possam sentir-se seguros para avançar rumo a novos conhecimentos e, não, frustrados por não conseguirem entender o que o texto diz.

3º encontro: 15/07/2016

Tempo pedagógico: 100 minutos

Objetivos específicos do encontro: Continuar a leitura oralizada da contracapa do livro; assistir a um vídeo com imagens sobre a África.

Objetivos de leitura: Ler para aprender; ler para obter uma informação de caráter geral.

Descritores: D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso); D12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).

Recursos: Material do estudante; livro *África eterna*, dicionários, vídeo: *A África que nunca vimos ou que ninguém nos mostra*⁷

⁷ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=3vllE0-Xuo0>>. Produzido por Fafá M. Araújo, fotógrafo baiano, ativista das questões étnico-raciais, também responsável pela produção musical do

Inicialmente, precisei solicitar à turma sua colaboração para o desenvolvimento do encontro daquele dia, pois, no dia anterior, a agitação havia impedido de alcançarmos nossos objetivos de leitura. Em seguida, os situei sobre o que iriam assistir após a conclusão da leitura da contracapa: um vídeo que mostraria que as ideias que fazemos do continente africano nem sempre estão certas. Então continuamos a leitura compartilhada do texto. Segui com a mediação, procedendo de forma semelhante ao que foi relatado sobre o encontro anterior. Durante a leitura, quando a atribuição de sentido a alguma palavra não era possível, em virtude do distanciamento entre ela e o que lhes permitia o conhecimento de mundo, ou cuja compreensão não lhes era possível pelo próprio texto, orientava que buscassem nos dicionários que, antecipadamente, distribuí entre os estudantes no início do encontro. Foram necessárias consultas ao dicionário para os seguintes vocábulos: “cotejamento”, “muralistas”, “griô”, “salineira”, “tuaregue”, “antídoto” e “estereotipadas”. A localização de informações explícitas (descriptor 1) pode ser observada na atividade com o dicionário e na relação buscada com os significados do texto.

Durante a leitura, não houve questionamento sobre quem eram os muralistas citados no texto, ainda assim, eu informei que se tratavam de pintores que se utilizavam de grandes muros para expressar sua arte. Não aprofundei o assunto, porque os estudantes não manifestaram reações diante do que eu informava. Esse foi outro indício de que algo não ia bem e eu não atentei para ele, embora já acreditasse ter consciência da importância dos verbos escutar e observar para as ações que eu desenvolvia.

Ainda na realização da atividade, depois da pesquisa ao significado das palavras, os estudantes perceberam que elas promovem a obra, enaltecendo o tema e o autor, o que corrobora o intuito de fazer com que o leitor creia tratar-se de uma obra indispensável em sua biblioteca. Nesse momento, acreditei que realizavam inferências (descriptor 4), pois relacionavam a escolha vocabular a um dos propósitos daquele texto, que era convidar à leitura da obra julgada como indispensável. Questionei sobre o fato de ser mesmo indispensável. A turma considerou que só poderia responder isso se lesse os capítulos.

vídeo (denominado pelo artista como Fotoclípe), a obra traz uma seleção de imagens sobre o continente africano, selecionadas no Acervo de Cosme Onawale.

Antes de partir para a leitura dos capítulos, convidei as crianças para assistirem ao vídeo e observarem se nele encontraríamos “visões estereotipadas do continente africano”, repetindo o termo usado na contracapa do livro.

No vídeo, primeiramente são mostradas imagens que corroboram a visão negativa com que o continente africano é divulgado: pessoas esqueléticas, cenário árido, animais de grande porte, habitantes das savanas, referência às doenças como a AIDS e muita pobreza nos ambientes. Em seguida, tem-se infográficos sobre a importância do continente africano para a evolução da humanidade e imagens de civilizações que promoveram o progresso, como os egípcios, e os impérios de Ghana, Mali e Monomotapa, seguidos por imagens de construções luxuosas situadas na Costa do Marfim ou na Guiné Bissau, por exemplo, revelam lugares da África que não são tão amplamente divulgados quanto os referentes à miséria. A música escolhida para acompanhar as imagens é African Sunset, de Miriam Makeba, cantora africana da década de 60, cuja luta pela África foi reconhecida pela ONU.

Essa diversidade de material gráfico, isto é, as imagens e os infográficos presentes no vídeo, possibilitou o desenvolvimento da habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (proposta no descritor 5), visto que apoiou a interpretação da contracapa do livro, que mencionava as “visões estereotipadas”, também exemplificadas no material audiovisual. Entretanto, percebo agora, relendo os relatos dos encontros, que perdi significativa oportunidade de incentivar questionamentos que promovessem o desenvolvimento da habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12). Poderia tê-lo feito durante a leitura dos infográficos, visto que houve a necessidade de pausar a exibição do vídeo para que fossem lidos. Entendo, agora, e somente depois de muitos encontros com minha orientadora, que o trabalho que julgava eficiente com os descritores não correspondia ao que deveria ser feito, porque eu não tinha a adequada compreensão desse trabalho. Desenvolverei os motivos e consequências dessa constatação nas considerações finais. Por ora, voltemos ao relato.

Enquanto assistia ao vídeo, a turma demonstrava empolgação e se revelava surpresa diante do que via. Iniciei as provocações, solicitando aos estudantes se o que tinham visto estava relacionado ao que pensavam sobre o continente. A maioria respondeu que não. Muitos consideraram algumas

imagens parecidas com lugares de Salvador. Retomei o verso “Salvador, Bahia, território africano”, da letra da música *Raiz de todo bem* e incentivei-os a compartilhar o que pensavam. Alguns mencionaram a vinda dos africanos escravizados e sua contribuição para a formação da população baiana. Então comentamos sobre as imagens negativas que eram divulgadas sobre a África e eu propus que lêssemos o livro para conhecer o lado positivo do continente.

Após os comentários, solicitei que formassem dez pequenos grupos e orientei a leitura de um dos capítulos do livro para cada grupo. Embora eu tivesse adquirido exemplares da obra, considerei prático fazer cópias de cada capítulo, a fim de que cada estudante tivesse o texto em mãos, o que contribui com a interação leitor-texto, no caso de estudantes do sexto ano.

Os capítulos selecionados para os grupos foram: 1. África eterna; 7. As florestas e a fauna; 8. Agricultura e alimentação; 9. Densidade demográfica; 10. Os principais grupos étnicos; 11. Religiões; 12. Dança e música; 13. Tradição oral. 14. A língua portuguesa na África; 15. O legado da África no Brasil. (OLIVEIRA, 2010, p.7)

Considerando que cada capítulo tem entre uma e três páginas, nas quais estão textos verbais e não-verbais, combinei que teriam, além do tempo que ainda restava desse encontro, os 50 minutos do próximo para leitura e registro escrito da leitura. Expliquei para a turma que aquele registro seria uma espécie de roteiro que iria auxiliar na apresentação do capítulo para os colegas. Lembrei a eles que os capítulos lidos eram diferentes para cada grupo; por isso, os grupos tinham de estar muito atentos à leitura. As informações seriam compartilhadas em outro momento, após a leitura e o registro na ficha que receberiam no próximo encontro. Cabia aos grupos, naquele momento, portanto, realizar a primeira leitura do capítulo, a fim de conhecer sobre o que tratava.

Por estarem em grupo, muitos estudantes puseram-se a conversar e o meu intuito de aproveitar o momento para o início da leitura não se realizou totalmente. Mais uma vez, insisti para que *aproveitassem* o tempo, mas agora compreendo que eles o estavam aproveitando, com o que, naquele momento, lhes agradava, ou seja, o bate-papo com os colegas.

4º encontro: 20/07/2016

Tempo pedagógico: 50 minutos

Objetivos específicos do encontro: Proceder à leitura do capítulo do livro *África eterna*; preencher a ficha de orientação para a socialização dos conhecimentos construídos a partir da leitura.

Objetivos de leitura: Ler para obter uma informação precisa; ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio; ler para verificar o que compreendeu.

Descritores: D1 (Localizar informações explícitas no texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita no texto); D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso); D6 (Identificar o tema do texto); D13 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto).

Recursos: Livro *África eterna* (OLIVEIRA, 2010), cópias do capítulo destinado para cada integrante, material do estudante, fichas para registro.

Os grupos organizaram-se novamente, pois já sabiam qual seria a proposta para esse encontro. Apesar disso, o tempo de 50 minutos, combinado com a turma e relatado como adequado no encontro anterior não foi suficiente para a leitura e a produção escrita. Eu tinha a intenção de, nesse mesmo encontro, orientá-los quanto à apresentação oral dos resultados, mas isso não foi possível. Durante o tempo destinado para a leitura, muitos se mostraram desmotivados para essa ação, preferindo conversar e brincar com o colega. Entretanto, após algumas mediações dos colegas de grupo, no sentido de querer fazer a atividade e precisar de ajuda de todos, a maioria parecia participar da leitura. Foi interessante usar o recurso da fotocópia para cada um, assim todos puderam ler, acompanhando o colega escolhido por eles para oralizar o texto em voz alta. Nem todos preencheram as fichas, embora em todos os grupos a escolha do relator para a produção escrita na ficha tenha ocorrido sem problemas. Ao final desse encontro, recolhi todo o material, a fim de utilizá-lo no dia seguinte.

Eis o modelo da ficha. A referência aos descritores não foi colocada na versão entregue aos estudantes.

Quadro 2: Orientação para exposição do tema

Título do capítulo. (Descritor 1: localizar informações explícitas no texto)
Informação principal do capítulo. (Descritores 6: identificar o tema do texto e 9: diferenciar as principais partes das secundárias em um texto)

Informação que o grupo quer destacar. (Descritor 1)
Comentários do grupo sobre o que leu. (Descritor 2: Estabelecer relações entre partes de um texto)
A leitura desse capítulo auxilia nossa investigação. Escreva por quê.

Eu considerava que, numa leitura atenta, as palavras desconhecidas chamariam a atenção e motivariam a busca por significados. Acreditei que esses significados poderiam ser construídos de diferentes formas: ou os estudantes recorreriam aos dicionários, ou buscariam minha mediação, caso não conseguissem a atribuição de sentidos no contexto. Idealizei que, caso recorressem a mim, eu poderia orientar inferências, que seriam realizadas no contexto da leitura, a partir das possibilidades linguísticas do texto, contemplando, desse modo, o que está posto nos descritores 3 e 4. Entretanto, o estranhamento quanto ao significado das palavras não foi mencionado por nenhum grupo; os estudantes pareciam ignorar a presença das palavras desconhecidas. Na verdade, de acordo com os resultados atestados nos registros escritos, entendo que, aos olhos da turma, os textos eram um emaranhado de palavras desconhecidas. A inércia em buscar auxílio pode ser um reflexo de um comportamento recorrente nos estudantes: quando solicitados à realização de atividades que demandem análise e reflexão, a maioria prefere aguardar a correção, momento em que copiam as respostas dadas pelos poucos colegas que se dispõem a participar da proposta.

Além dessa passividade recorrente, outra questão pode ter provocado a desmotivação de alguns estudantes acerca da leitura indicada por mim: a insistência em incentivar a turma à leitura sem minha mediação. Eu já havia lido o texto da contracapa para eles, já havia visto que, com a andaimagem, a maioria alcançara êxito nos processos de compreensão, mas, ainda assim, insisti na leitura realizada nos grupos. Se essa tentativa de autonomia funciona para alguns, certamente não contempla a maioria. Preciso escutar o que me dizem os estudantes e confiar mais em suas propostas.

Não intervi durante o tempo que havíamos combinado que seria destinado à realização da atividade; optei por observá-los. Ao final do encontro, recolhi o material dos grupos, a fim de garantir que todos pudessem continuar (ou começar, no caso de algumas equipes) o trabalho no dia seguinte. O objetivo

de leitura do capítulo não foi alcançado, conseqüentemente, o preenchimento da ficha não foi feito nesse encontro.

5º e 6º encontros: 21 e 22/07/2016

Tempo: 200 minutos

Objetivos específicos destes encontros: Proceder à escrita do roteiro de apresentação (100 minutos); apresentar oralmente os resultados da leitura do capítulo para os colegas (100 minutos).

Objetivo de leitura: ler para comunicar um texto a um auditório.

Descritores: D1 (Localizar informações explícitas no texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita no texto); D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso); D6 (Identificar o tema do texto); D13 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto).

Recursos: Fichas a serem preenchidas pelos estudantes; livro *África eterna*.

Dividida nos grupos dos encontros anteriores, a turma recebeu o material que eu havia recolhido. Solicitei para que lessem *novamente* o capítulo e registrassem nas fichas sua leitura, de acordo com as orientações que eu havia dado. Percebi, novamente através dos recursos paralinguísticos, que a maioria dos estudantes estava com a folha fotocopiada do livro diante dos olhos, mas não lia. Fiquei observando e tentando entender o motivo de tanta resistência àquele texto. Decidi, finalmente, perguntar ao grupo e obtive respostas muito diretas: *O texto é chato, pró; É muito difícil, não dá pra (sic) entender nada*. Disse então que iria considerar a opinião deles, mas que não poderiam dizer que era chato ou difícil se não haviam tentado ler. Disse, também, que há momentos fáceis e outros difíceis em tudo na vida e que, se a nossa postura for de “deixar pra (sic) lá”, não vamos sentir a importância de vencer obstáculos. Propus que tentassem de novo, pela última vez, para socializar com os colegas e, depois disso, eles escolheriam o caminho que seguiríamos. Enquanto procediam à leitura, eu passava nos grupos, conversando com cada um sobre o tema abordado pelo capítulo, sobre as dificuldades encontradas e, também, dando orientações sobre como seria a socialização das leituras.

A socialização dos resultados seguiu as contribuições de Schneuwly *et al.* (2004, p.215-245) para a exposição oral. Orientei cada grupo no sentido de

que, inicialmente, o locutor do texto deveria apresentar-se e informar aos interlocutores sobre que item do roteiro iria apresentar. Em seguida, ele lia o que estava colocado na ficha, de acordo com o item ao qual ele se referira. Seguiriam depois das apresentações os comentários do grupo responsável pela leitura e apresentação do capítulo e, depois, os colegas da turma teriam oportunidade de fazer questões, caso desejassem. Conforme Schneuwly *et al.* (2004, p.216), essa rotina para a exposição oral contempla o papel do especialista, ou seja, aquele que sabe sobre o assunto e também garante a consideração ao auditório, pois, “do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de ‘especialista’, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido”. *(grifo no original)*.

Na teoria, todos demonstraram um entendimento que não foi atestado na prática. Muitos, em virtude da timidez, não conseguiam oralizar o que estava escrito em suas fichas, embora, nesse momento, a turma tenha revelado uma postura colaborativa quanto à escuta e incentivo aos colegas que se apresentavam. Quando os menos tímidos liam suas respostas, eu percebia que, na maioria dos casos, as leituras não haviam sido adequadas, ou seja, os descritores propostos para cada item da ficha não estavam contemplados nas respostas dadas pelos estudantes. Opto por relatá-los para, em seguida, dissertar sobre eles.

No primeiro item proposto na ficha recebida pelos grupos, está “título do capítulo”. A resposta pede uma informação explícita, o que corresponde ao primeiro descritor relacionado na Matriz de Referência do SAEB, já referida nesse documento. Os dez grupos responderam adequadamente a esse item, o que me permite a compreensão de que a localização de informações explícitas é uma habilidade desenvolvida pelos estudantes.

O segundo item refere-se à localização da informação principal do capítulo, o que corresponde aos descritores 6 (identificar o tema do texto) e 9 (diferenciar as partes principais das secundárias em um texto). Dos dez grupos, sete copiaram, aleatoriamente, um parágrafo do texto; dois emitiram sua opinião com base no título do capítulo e não na leitura do mesmo e um parafraseou o que o capítulo anunciava.

O terceiro item da ficha faz referência a uma informação que o grupo gostaria de destacar. Não condicionei o destaque a nenhum tópico, esperando que eles realçassem aquilo que lhes chamasse a atenção. Os dez grupos destacaram alguma informação, transcrevendo-a do texto sem adaptações para o novo suporte, mesmo quando as frases transcritas necessitavam da anterior para compreensão, como nos casos “Apesar das diversidades culturais eles sempre semealizaram (sic) a união do céu com a terra”; “Essas práticas mágico-religiosas eram geralmente vistas pelos colonizadores como feitiço e bruxaria”; “Este é um elemento importante e de grande influência em nossa cultura. Os grupos bantos, localizados em Angola, distribuíram-se em todo o território nacional, especialmente sudeste”. Os exemplos apresentados demonstram, além da incompreensão em relação ao item, a ausência do conhecimento acerca da coesão, nesses casos, proposta através do uso dos pronomes demonstrativos.

Quanto ao quarto item, que solicitava que o grupo tecesse comentários sobre a leitura, cinco grupos escreveram o que seria, de acordo com a opinião deles, a ideia principal do capítulo. Os outros cinco trouxeram comentários sobre alguma informação que, de acordo com os adjetivos utilizados pelos grupos, foi considerada como “bela”, “importante”, “interessante” ou “informativa”.

O último item da ficha solicitava que o grupo relacionasse a leitura do capítulo com a investigação acordada na primeira roda de conversa. Seis grupos se limitaram a afirmar que fariam uma apresentação sobre a África, por isso estariam lendo o capítulo. Os outros quatro consideraram as informações apresentadas no texto como importantes para a compreensão das características do continente africano, mas nenhum as relacionou com a investigação sobre a letra da canção *Raiz de todo bem*, um de meus propósitos ao selecionar esse livro para a turma.

De acordo com o que eu havia planejado, embora o desenvolvimento da habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, (representada pelo descritor 3) não estivesse destacado na ficha, ele seria possível a partir da regulação autônoma do leitor, à medida que se deparasse com as palavras e expressões desconhecidas, e tentasse compreendê-las. Como não houve a

tentativa de esclarecimento, não foi possível a mediação das inferências que auxiliariam na compreensão da leitura.

Os resultados apresentados pela turma me permitem reflexões que vão além da certeza de que as habilidades propostas nos descritores não foram suficientemente desenvolvidas pelos estudantes. Assumo que minha insistência na manutenção do livro *África eterna* como proposta de leitura e, depois, na permanência da divisão de grupos para leituras foram determinantes para o fracasso da ação, já que os estudantes já haviam verbalizado sua aversão ao livro e sua preferência quanto às leituras que tinham minha mediação. Eu quis insistir porque acreditava que as informações constantes na obra poderiam ser importantes para a construção do conhecimento da turma e que, devido à pequena extensão dos capítulos, a turma não teria problemas em empreender a leitura. Entretanto, relendo a obra no ônibus, enquanto voltava para casa, no final daquela tarde de sexta-feira em que ocorreu o sexto encontro, percebi o quanto minhas decisões haviam sido equivocadas. Embora ainda considerasse bonitas as ilustrações e continuasse entendendo que, por serem curtos, os capítulos poderiam ser mais sedutores, o vocabulário do livro e o estilo do autor não permitiam que os leitores dialogassem com o texto; por isso, não havia atribuição de sentidos. Resolvi propor, para o próximo encontro, uma nova roda de conversa, a partir da qual decidiríamos os rumos da intervenção.

7º encontro: 27/07/2016

Tempo pedagógico: 50 minutos

Objetivo específico do encontro: combinar as ações para os próximos encontros.

Uma nova roda de conversa foi proposta para decidirmos sobre os próximos passos de nosso projeto. Essa roda foi feita no encontro seguinte ao das apresentações, que não foram muito bem-sucedidas, conforme relatado.

Na roda, a turma perguntou se não iríamos fazer o guia turístico do bairro. Perguntei se haviam lembrado de coletar as informações que combináramos na primeira roda de conversa. Ninguém lembrara. Comentei sobre a importância da participação deles, a fim de que os encontros fossem interessantes para todos. Então, combinamos que, para isso, o próximo passo seria ler alguns guias turísticos, para conhecer o gênero e termos maiores possibilidades de produzi-lo. Fiquei responsável por coletar e levar o material

para a escola e eles ficaram responsáveis por fotografar lugares da região onde moram que, segundo eles, poderiam ser transformados em pontos turísticos. A ideia agradou a maioria. Alguns avisaram que não possuíam celular, o que lhes impossibilitaria de fotografar. Tranquilei-os, dizendo que poderíamos fazer a atividade em grupos. Escrevi no quadro a próxima ação da turma: trazer fotografias de lugares que poderiam se transformar em pontos turísticos no bairro. A mim, caberia coletar, junto às agências de turismo, todo o material que fosse possível para que a turma conhecesse os gêneros textuais relacionados ao discurso turístico: mapas turísticos, cartazes turísticos, folhetos etc. Objetivo do encontro alcançado, partimos para a execução das ações.

8º encontro: 28/07/2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos específicos do encontro: Identificar e analisar o discurso publicitário que relaciona a imagem da Bahia e de Salvador às heranças culturais africanas; conhecer a intencionalidade do discurso publicitário para a promoção do turismo; conhecer o conceito de baianidade; reconhecer-se (ou não) nesse ideário de baianidade.

Objetivos de leitura: ler para obter uma informação precisa; ler para aprender.

Descritores: D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita no texto); D5 (Interpretar com auxílio de material gráfico); D6 (Identificar o tema de um texto); D11 (Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto); D12 (Identificar a finalidade de textos do gênero).

Recursos: Roteiro com as orientações para análise; cartazes, folhetos, mapas turísticos e guias de turismo da cidade; imagens encontradas no Google quando sugeri a palavra “baianidade” e a expressão “Salvador turismo”.

A turma foi dividida em grupos para que todos pudessem ter acesso ao material coletado por mim, visto que não havia muitos exemplares de cada. Tive dificuldades em encontrar roteiros específicos de Salvador, então, levei uma diversidade de guias turísticos, abarcando lugares no exterior também. O meu maior interesse estava na análise das imagens e do vocabulário constantes nos guias, de modo que a turma compreendesse a importância da seleção vocabular e da imagem para o sucesso do objetivo desse gênero textual. Dessa

compreensão viria a produção dos grupos. Para contribuir com a análise, os grupos contaram com o seguinte roteiro de perguntas, escrito no quadro branco:

- a) O que as imagens que estão no material representam?
- b) Há elementos naturais nessas imagens? Quais?
- c) A paisagem representada é uma indicação de que o turista encontrará o quê?
- d) Caso apareçam pessoas, como elas estão? O que isso pode indicar?
- e) O texto que acompanha as imagens contribui para que o leitor tenha ideias positivas ou negativas sobre o lugar? Por quê?
- f) Quais cores predominam nas imagens? O que isso pode indicar?
- g) Há palavras de efeito negativo no texto? O que elas trariam ao texto?
- h) Qual é a finalidade desse gênero textual?
- i) O texto e as imagens contribuem para que a finalidade desse gênero seja alcançada?
- j) Os lugares mostrados se parecem com o lugar onde você mora/estuda?
- k) O lugar onde você mora/estuda está contemplado através dessas imagens? O que isso pode significar?

Naquele momento, os grupos estavam totalmente imersos na atividade, demonstrando o estabelecimento do diálogo com os textos que tinham em mãos, além do desenvolvimento das habilidades relacionadas nos descritores apresentados no início desse encontro, visto que respondiam ao roteiro: localizando informações (questões a, b, d, f, g); realizando inferências (questões c, d, e, f, g); interpretando com auxílio de material gráfico (questões a, b, c, d, e, f, i, j, k) e identificando a finalidade do texto (questões h, i).

As respostas associaram as cores frias, como o azul e o verde, com a tranquilidade, a paz e o tempo de férias; houve o entendimento de que os hotéis apresentados, bem como as fotos de bebidas e comidas eram direcionadas às pessoas com maior poder aquisitivo, mostrando que os estudantes estavam desenvolvendo as habilidades de inferir informação implícita (descriptor 4); interpretar texto com o auxílio de material gráfico (descriptor 5) e identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (descriptor 13). Quando solicitei que dissessem o motivo das imagens estarem sendo associadas ao poder aquisitivo mais elevado, um dos meninos logo respondeu: *pobre não fica em hotel não, pró. Pobre só viaja pra (sic) casa de parente*. Todos riram, inclusive eu, por identificação com a resposta. A

presença de mapas também foi comentada pelos estudantes. Perguntei qual seria a necessidade de um mapa no guia deles, retomando o conhecimento acerca da finalidade dos textos (habilidade sugerida pelo descritor 12) e a resposta “encontrar o caminho” foi a mais repetida.

Após a socialização das análises, solicitei que voltássemos à questão: “o lugar apresentado no material que você analisou se parece com o lugar onde você mora?” e refletíssemos sobre as causas da negativa. A partir daí, propus que verbalizassem sobre as pretensões do gênero textual (a finalidade do gênero, apontada no descritor 12) e a possibilidade de não atender, exatamente, ao real. Além disso, propus que refletissem sobre:

a) sua rua, seu bairro, lugares que fazem parte de uma cidade turística, mas que não são pontos turísticos: como estão as condições de limpeza, calçamento, arborização? Estão nessas condições porque não são pontos turísticos ou não são pontos turísticos porque estão nessas condições? Que lugares nesse bairro, em sua opinião, poderiam se tornar pontos de visita turística?

b) as características de baianidade mostradas nas imagens estão de acordo com as suas características enquanto baiano? Por quê? E em seu bairro, há representações do que foi identificado, através das imagens, como baianidade? A baiana que vende acarajé em frente à escola, por exemplo, se parece com aquelas que vimos nos guias? O que podemos entender com isso?

As crianças consideraram que também há lugares muito bonitos nas comunidades e que poderiam ser pontos de visita turística, mas entenderam que as imagens presentes nos guias serviam para divulgar os lugares; por isso eram diferentes dos lugares “comuns” (palavra usada pela turma) com os quais estão acostumados.

Todos os grupos foram exitosos nas respostas dadas, o que foi para mim motivo de muita satisfação, pois estava acompanhando um momento de leitura que contemplava os objetivos específicos e os de leitura propostos para esse encontro.

Depois do encontro, enquanto registrava o acontecido para a escrita do memorial, passei a refletir no quanto o cotidiano nessa turma é diversificado. Não que nas outras com as quais trabalho não seja, mas esta tem características de montanha-russa: de um dia para o outro, modifica sua postura, reinventa-se, permite-se mais ou menos. Dessa vez, a mesma turma que apresentou total

apatia quando na leitura dos capítulos do livro *África eterna* estava concentrada e envolvida com a leitura dos guias. Acreditei que, além do interesse demonstrado pelo material de leitura, o período do turno também favoreceu o desenvolvimento da ação: esse encontro ocorreu nos segundo e terceiro horários, o que foi, para mim, naquele momento, um comprovante de que o planejamento das atividades precisa considerar o tempo/horário de aula em que será desenvolvido. Também cheguei a pensar no quanto eu poderia estar contribuindo para esse efeito montanha-russa, visto que, assim como eles, nos dois últimos horários da sexta-feira, eu dou sinais de cansaço acumulado durante a minha jornada semanal.

Optei por exemplificar, através das duas fotografias que seguem, os dois diferentes momentos de leitura relatados. O primeiro, quando solicitados a ler o capítulo do livro, e o segundo durante a leitura dos guias de turismo.

Fig. 4 - Foto da atividade de leitura do capítulo do livro

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

Fig. 5 - Foto da atividade de leitura dos guias de turismo.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

9º encontro: 29/07/2016

Tempo pedagógico: 100 minutos

Objetivos específicos do encontro: Comparar os lugares onde moram com o material analisado no encontro anterior; identificar o local onde moram como não pertencente ao roteiro turístico oficial da cidade; identificar possíveis pontos turísticos entre os locais fotografados.

Objetivos de leitura: ler para obter uma informação precisa.

Descriptor: D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso).

Recursos: Fotografias trazidas pelos estudantes e pela professora-pesquisadora; computador; Datashow, cartolina, caneta hidrocor, lápis de cor, tesoura, cola, régua, material do estudante, guias de turismo analisados nos encontros anteriores.

As fotografias trazidas por alguns estudantes circularam entre todos, já que não solicitei que as imprimissem. Acreditei que solicitar sua saída de casa para realizar tal tarefa talvez pudesse representar algum perigo pelo qual eu não poderia me responsabilizar. Assim, considerei que manter as imagens nos celulares e socializá-las com a turma já seria o suficiente. Também eu fotografei alguns locais e os apresentei para a turma. No início do encontro, após entregar os guias de turismo com os quais haviam trabalhado, projetei, através do Datashow, as fotografias que trouxera, de modo que todos pudessem analisá-las, comparando-as, oralmente, com as análises de imagens feitas nos

encontros anteriores. Em seguida, propus que escolhessem um dos locais fotografados para transformá-lo em ponto turístico. A hipotética situação enunciativa foi: “imagine que a Prefeitura de Salvador resolveu fazer um concurso no bairro para a escolha de um local que vai ser transformado em ponto turístico. Escolha o local e justifique sua escolha”.

Depois de escolher o(s) local(is), os grupos reuniram-se para a produção da peça publicitária (em forma de cartaz, única opção, diante dos recursos dos quais a escola dispõe) sobre o lugar escolhido. Orientei os grupos no sentido de que cada cartaz deveria conter uma ilustração colorida representando o local escolhido e um título ou uma legenda, informando que lugar era aquele.

As discussões acerca do local a ser escolhido foram bastante acaloradas. Como muitos não trouxeram a fotografia, o componente do grupo que a trouxe considerava justo que o local fotografado por ele fosse o escolhido. Quando havia mais de um registro por grupo, argumentos baseados em juízos de valor pautavam as discussões e, frequentemente os grupos solicitavam minha interferência: *Né, pró, que o meu é melhor? Por quê?* — eu questionava. As respostas sempre indicavam a beleza como justificativa para a escolha. Sugeri, então, para todos os grupos, que fizessem uma espécie de comparação entre as fotos (incluindo, se desejassem, as que eu trouxera), seguindo os seguintes critérios: beleza; segurança; iluminação; utilidade para os moradores; possibilidade de atrativo para os turistas. Dedicavam-se a essa atividade quando o sinal tocou. Considerando que o próximo encontro seria de 50 minutos, acreditamos ser mais conveniente terminarmos essa atividade em um encontro de 100 minutos.

Nesse dia, uma das hipóteses acerca do tempo de aula ser um dos fatores determinantes da postura da turma não se confirmou. Era sexta-feira, estávamos nos dois últimos horários e a adesão da turma à proposta foi muito positiva. Posso atestar, com os resultados obtidos, que a turma havia compreendido a finalidade dos guias de turismo, pois, elaborou os cartazes utilizando as cores e as formas semelhantes ao que julgaram positivo nos guias analisados.

Devo considerar, por uma questão de honestidade, que foi a partir da revisão da escrita desse encontro, procedida com a intervenção cuidadosa de

minha orientadora, que comecei a ter noções da insuficiência das atividades para o desenvolvimento eficiente das habilidades propostas pelos descritores. No caso do descritor que havia destacado para esse encontro, a interpretação com auxílio de material gráfico pressupunha um texto a ser interpretado, não condizia exatamente com o fato de o texto interpretado ser o próprio material gráfico. Meu julgamento acerca do cumprimento dos objetivos e do alcance do desenvolvimento das habilidades de leitura relativas aos descritores estava equivocado.

Fig. 6 - Foto da atividade de produção coletiva: cartazes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

10º encontro: 03/08/2016

Tempo pedagógico: 50 minutos

Objetivos específicos desse encontro: Oportunizar a verbalização da parte dos estudantes acerca das aprendizagens construídas até então; decidir coletivamente qual seria a culminância da intervenção.

Propus uma nova roda de conversa, a fim de que pudéssemos acordar sobre o encerramento de nosso empreendimento. Idealizava que poderíamos fazer uma aula pública, com a socialização das aprendizagens no pátio da escola, para que os estudantes da Brigadeiro pudessem conhecer o caminho percorrido pelos estudantes do 6º ano. Entretanto, depois de conversarmos muito sobre os aspectos relacionados ao turismo e o lugar de

cada um nessa cidade turística, a partir dos comentários que surgiram nos encontros, as crianças demonstraram um certo incômodo sobre o fato de também serem baianas, embora não fossem “aquilo que os turistas pensam sobre os baianos”. No lugar da aula pública, propus, então, que fizéssemos uma campanha para divulgar esse incômodo e, quem sabe, chamar a atenção de alguma autoridade política para o fato de os moradores de São Cristóvão e arredores compreenderem que o lugar onde vivem também carece de atenção permanente e investimentos financeiros, conforme as crianças puderam atestar quando trocavam informações sobre os lugares fotografados.

Solicitei para que verbalizassem o que mais lhes incomodava. *Eu não gosto de acarajé; Eu não ouço nem axé nem arrocha* ou *Eu não sou preguiçoso* foram ouvidas e anotadas por mim, no quadro. Perguntei como poderíamos divulgar da melhor forma esse incômodo. Decidimos, então, que faríamos pequenos cartazes com esses *slogans* e que cada estudante seria fotografado segurando os cartazes, com as frases criadas a partir da negação do conceito de baianidade turística. As crianças compreendem que o cartaz é o melhor gênero para explicar situações, acostumados que estão a apresentar os conteúdos de sala de aula através da produção desse gênero. Percebo que compreendem a finalidade do gênero cartaz, escolhido por eles para a socialização do seu trabalho.

Então, combinamos que faríamos uma exposição no mural da escola. Assim, através das fotos, acompanhadas dos cartazes produzidos e de uma carta aberta que escreveríamos juntos e que teria o objetivo de explicar aquela exposição, eles estariam sendo vistos pela comunidade escolar e contribuindo *para que os outros da escola comecem a pensar também, né, pró? É, Diego. É isso*. Objetivos do encontro alcançados e revelados nas palavras do estudante.

Novamente pude identificar a empolgação da turma diante da proposta. Até mesmo os estudantes que não nasceram na Bahia engajaram-se na campanha. Uma delas, paulista, quis representar o *slogan* “Amo acarajé, mas não sou baiana”. A outra, pernambucana, logo escolheu: “Eu adoro caruru, mas não sou baiana!”

11º encontro: 04/08/2016

Tempo pedagógico: 100 minutos:

Objetivos específicos desse encontro: Concluir os cartazes e as escrever os slogans; escrever coletivamente a carta aberta.

Objetivo de leitura: ler para revisar um escrito próprio.

Descritores: D11 (Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto); D13 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam locutor e interlocutor); D14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato); D15 (Estabelecer relações lógico-discursivas para o texto).

Recursos: Quadro branco, piloto, material do estudante; cartazes produzidos, folhas de papel A4, hidrocor, lápis de cor.

Iniciamos pela produção coletiva do texto, sugestão da turma, que alegou que depois ficariam mais livres para concluir o que passaram a chamar de parte artística do trabalho. Propus, então, que eles fossem ditando para que eu escrevesse no quadro e pedi para que alguém se voluntariasse a copiar em meu caderno. *Vamos começar como? Tem que dizer o nome de quem vai ler*, uma das meninas sugeriu. *Claro que não, não é um bilhete, nem uma carta*, outra respondeu. *E é o quê?* Eu provoquei. *É um texto pra (sic) todo mundo da Brigadeiro* — ela disse muito convencida da resposta e mostrando total compreensão acerca dos locutores e interlocutores. Eu expliquei, então, o que era uma carta aberta e a turma considerou a necessidade de haver um vocativo no início do texto. (Eu não desdobrei explicações sobre o termo, embora o tenha verbalizado). *E como é que o pessoal da Brigadeiro é chamado quando tem palestra?* — tentei associar com um termo recorrente, usado pela gestão como vocativo no início das palestras no pátio — *Brigadeirenses! Vamos começar com Brigadeirenses, pró.* A resposta evidenciou que a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam locutor e interlocutor (prevista pelo descritor 13) estava sendo desenvolvida.

As sugestões para a escrita da carta foram sendo dadas pela turma. Foi um momento de bastante reflexão e ação, no qual todos, até aqueles que, em geral, não participam oralmente das propostas, se puseram a compartilhar as ideias que poderiam ser colocadas no texto. Eu pouco interferi, e quando o fiz, foi mais no que se referia aos aspectos linguísticos do que em relação ao conteúdo da carta. É fundamental lembrar que se trata de estudantes do sexto ano e que, portanto, embora já tenham desenvolvido habilidades de escrita do

gênero carta, o fizeram no que se refere às características de carta pessoal, que difere desta cuja escrita procedíamos. Quando consideramos que a escrita estava finalizada, foi uma euforia, todos se aplaudiam. Confesso que fiquei bastante emocionada com a reação da turma, que demonstrava satisfação por ter alcançado o objetivo de escrever coletivamente a carta e verbalizava apreço pelo resultado. Via, nas reações, o quanto se sentiam empoderados a partir daquela construção coletiva. Também considerei que a turma estava alcançando o objetivo de ler para revisar, pois, mediava, com frequência, a sugestão oral dada pelo colega e a minha escrita no quadro, num movimento regulador da própria produção.

O texto ficou assim:

Brigadeirenses!

Quem somos?

Nós, estudantes do sexto ano B, fizemos leituras sobre a outra cara da Bahia, aquela que não aparece nos guias turísticos, ou seja, sobre a Salvador que a gente vê. Entendemos que nem todo mundo se parece com as imagens mostradas pelo turismo e que nem todos gostamos das coisas que os turistas pensam ser típicas de baiano.

Por isso, criamos cartazes mostrando nossos próprios gostos e espaços legais que poderiam ser pontos de convivência para as pessoas aqui do bairro de São Cristóvão e arredores.

Você aí, que está lendo:

Curta!

Compartilhe!

Comente!

O que é conhecido como elemento “típico da Bahia”, mas não faz parte de sua vida? Contribua! Escreva aí! Você é baiano / baiana, mas não...

Fig. 7 - Foto da atividade de produção coletiva: carta aberta



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Finalizado o texto, sem que eu tivesse que lembrar, as crianças começaram a organizar seus grupos, pegaram o material e se puseram a concluir os cartazes, que foram entregues ao final do encontro.

Novamente esbarrei na utilização dos descritores. Percebo que, embora satisfeita com a produção dos estudantes, os objetivos de desenvolvimento das habilidades específicas de leitura, constantes nos descritores, não foram contemplados em virtude da inadequação entre o planejamento feito e a estratégia selecionada para o planejamento. O descritor 11, por exemplo, não foi mencionado junto aos estudantes quando havia necessidade de retomar as partes do texto em que se estabeleciam relações de causa e consequência; também não esmiucei junto à turma o descritor 15, embora as relações lógico-discursivas tivessem sido estabelecidas para a escrita do texto. A retomada que eu deveria ter promovido e não o fiz contribuiu para que eu não pudesse comprovar o desenvolvimento (ou não) dos descritores nessa atividade. Quanto ao descritor 14, julguei que mencionar junto aos estudantes a diferença de fato, boato e opinião, para a escrita da carta aberta, bastaria para que eles entendessem que, naquele registro, precisávamos ser fieis aos fatos, embora nossas opiniões acerca do processo fossem muito bem-vindas, assim como a da comunidade para a qual a carta estava endereçada.

Tempo pedagógico: 100 minutos

Objetivo específico do encontro: Montar o painel sobre “A Salvador que a gente vê”.

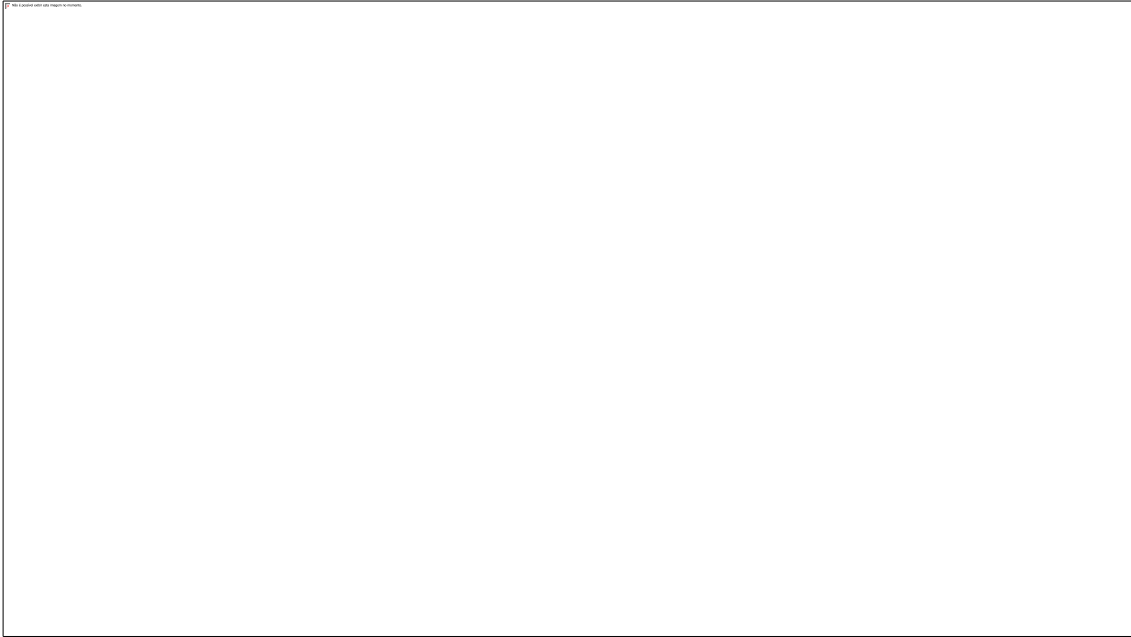
Recursos: cartazes feitos pela turma, fita adesiva, fotografias das crianças, texto produzido coletivamente.

Conforme havíamos combinado, fizemos as fotos das crianças com seus cartazes. Foi muito interessante vê-los envolvidos com a atividade, para a qual convidaram as auxiliares do pátio, no sentido de que elas fossem as primeiras a contribuir, dando respostas sobre a pergunta que finalizava o texto. A intenção era colocar as fotos das crianças no painel, mas a coordenação da escola considerou que talvez isso fosse imprudente, já que o turno da noite tem um público diferente daquele do vespertino e as fotos das crianças poderiam ser retiradas com finalidades que fugiriam do nosso controle. Concordei imediatamente, por isso, presenteei cada estudante com a sua fotografia.

Essa intervenção foi concluída com a participação de estudantes e de funcionários da escola, o que recebeu a aprovação dos estudantes. Infelizmente, numa das noites, alguns estudantes do noturno puseram-se a rabiscar o papel deixado para a contribuição, escrevendo inclusive palavras de baixo calão. A coordenadora do noturno considerou melhor retirar o painel com as respostas.

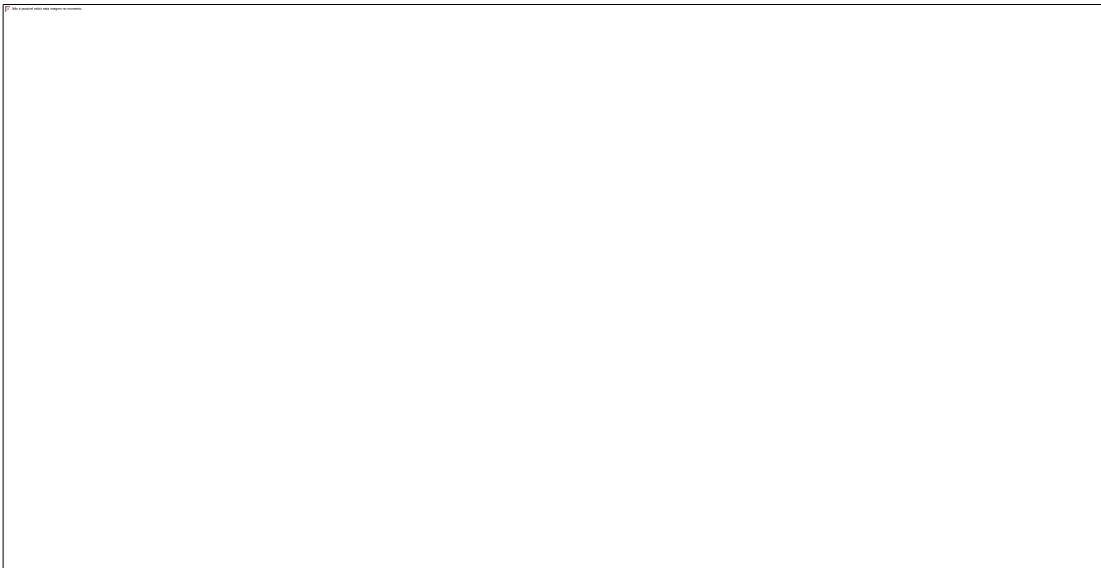
No dia seguinte, assim que soube do ocorrido, passei, nas outras turmas do vespertino, reli para eles a carta aberta escrita pelo sexto ano e solicitei que os estudantes escrevessem suas respostas em meia folha de papel A4, distribuída ao final da minha leitura. Com as respostas em mãos, voltei para a turma do sexto ano, lemos o material e resolvemos que iríamos colocar junto dos cartazes produzidos, para que todos pudessem ler o que todos escreveram. Assim fizemos e, no final daquela semana, retiramos o material das paredes, para dar lugar à exposição de artes do turno matutino. Cada grupo decidiu quem levaria o cartaz para casa. Essa é uma característica dessa turma: as produções são divididas entre as crianças, que demonstram muita alegria em poder levá-las para casa.

Fig. 8 - Foto do estudante Caio Vanucci e o slogan: Sou baiano, mas não vou ao Candomblé, vou à Igreja Batista.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

Fig. 9 - Foto da estudante Andreza Souza e o slogan: Sou baiana, mas nunca fui ao Elevador Lacerda.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016.

Fig. 10: Foto do painel intitulado A Salvador que a gente vê.

Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

Compreendo que o desenvolvimento das habilidades de leitura e, portanto, a ampliação da competência leitora são processos contínuos que demandam investimentos constantes, no sentido de se diversificarem as propostas de leitura. Também considero que as propostas de aprendizagem que sejam elaboradas a partir da utilização dos descritores devam ser cuidadosamente analisadas pelo proponente, no caso, o professor, com o intuito de alcançar o objetivo proposto ao final de cada encontro. Infelizmente, não foi o que ocorreu nessa intervenção e, quando compreendi esse equívoco, já não havia tempo para reformulações nessa proposta.

Entretanto, o ano segue e me oferece oportunidades de aprimorar o planejamento e zelar pelas habilidades propostas pelos descritores. É o que tenho feito, a partir das atividades elaboradas e socializadas pelos colegas do Proletras e dos encontros com minha orientadora. São etapas de aprendizagem, minhas e das crianças, que demandam dedicação, maturação e, sobretudo, afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inscrição no Mestrado Profletras, realizada há exatamente dois anos do dia que escrevo esse item, ou seja, em 11 de novembro de 2014, dia do meu aniversário, iniciou uma etapa bastante significativa de aprendizagens profissionais e pessoais.

Para avaliar o que diz respeito aos aspectos profissionais, retomo meu objetivo com esse estudo, ou seja, buscar caminhos que contribuíssem com a ampliação da competência leitora dos estudantes. Entendo que, embora algumas vezes tenha dado voltas por direções equivocadas, o objetivo foi alcançado. Através da metodologia de oficinas, eu e os estudantes do 6º ano do turno vespertino da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, localizada no bairro de São Cristóvão, na cidade de Salvador, no estado da Bahia, estabelecemos diálogos com diferentes gêneros textuais e ampliamos nossa competência leitora. Digo nossa porque avalio que essa competência também diz respeito à leitura de mundo o que, no meu caso, tinha muito maior necessidade de ampliação do que a leitura da palavra. Sugiro que os leitores desse memorial não me joguem como arrogante diante dessa essa afirmação, antes que eu explicito o que digo.

Passados esses dois anos, posso afirmar que eu construí muitos sentidos para o termo *leituras* e ressalto, como principal, a leitura que eu fazia das turmas de sexto ano com as quais havia trabalhado até então. Muitas vezes, partia do princípio (que hoje sei inadequado) de que os estudantes sabiam pouco porque não liam, ou não liam porque não tinham interesse nem motivação para tal. Ou, ainda, que estudantes desenvolviam *níveis* de leitura somente de acordo com sua alfabetização: se ela fosse precária, precária seria a construção do estudante quanto ao aprendizado da língua. Essa crença era mesmo um princípio para mim, algo enraizado, como se fosse verdade absoluta e, portanto, imutável, oriunda de uma coleção de certezas construídas empiricamente ao longo dos anos em sala de aula e que percebo sob o ângulo da relatividade, depois das leituras e discussões promovidas pelo Profletras, bem como das orientações constantes da professora Simone Assumpção. Constató, com satisfação, o quanto eu estava enganada. Entendi que o primeiro passo a ser

dato era reconhecer os letramentos das crianças, o que foi fundamental para que eu pudesse contribuir para a ampliação de sua competência leitora.

Nesse sentido, cabe principalmente a mim, professora de português dos sextos e sétimos anos do turno vespertino da escola, investigar que leituras trazem os estudantes dessas turmas, a fim de que eu promova situações que oportunizem a ampliação dessas leituras. No percurso de minha prática pedagógica, muitas vezes não entendia os motivos para a falta de envolvimento dos estudantes com os textos que eu trazia. Agora entendo que nem sempre escolhi textos que lhes possibilitassem a atribuição de sentidos.

Outra aprendizagem que comecei a construir e que já exige meu maior investimento, é a que se refere à minha falta de compreensão quanto ao trabalho com os descritores, conforme orientam os documentos oficiais. Ainda que os tenha lido, analisado e discutido, foi somente ao final da escrita desse memorial, em uma das últimas orientações, que entendi o que minha orientadora vinha sinalizando há mais de um mês: o trabalho com os descritores requer a materialidade do texto verbal e precisa estar amparado na linguística textual. Eu insistia em relacionar o desenvolvimento dos descritores também a textos imagéticos e da modalidade oral. Embora entenda que há habilidades de leitura efetivadas nesses textos, eu havia relacionado descritores como base de meu estudo; assim, deveria buscar o texto verbal para verificá-los, como o fiz em alguns encontros, mas não em todos. Fica aqui registrada minha necessidade de ampliar os estudos acerca dos descritores e de sua aplicação em planejamentos, para que eles possam ser constantes em minha prática pedagógica. E fica também uma sugestão, para que a Academia e as Secretarias de Educação continuem investindo em capacitações que proporcionem esse estudo para os educadores, já que o MEC (através da Matriz de Referência do SAEB) sugere que as práticas pedagógicas estejam a eles relacionadas.

A partir das habilidades representadas nos descritores, conforme dispostos na Matriz de Referência do SAEB e da relação de objetivos para a leitura, conforme proposto por Solé (2008), em seu *Estratégias de leitura*, embasei as oficinas de leitura, metodologia utilizada para a intervenção no sexto ano do turno vespertino da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes. A intervenção é uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras e, para ela, desenvolvi um estudo qualitativo de base etnográfica, cuja gênese se deu

em um intervalo musicado na escola, quando os estudantes demonstraram entusiasmo com a música *Raiz de todo bem*, de Saulo Fernandes, que era tocada repetidas vezes, sempre acompanhada por coreografias feitas pelos estudantes da escola, principalmente os do sexto ano, turma para a qual eu idealizava a intervenção.

Após uma roda de conversa, ocasião em que eu soube das crianças que seu apreço pela canção se devia ao fato de trazer elementos constitutivos ao que relacionaram com *falar de nós*, — repito o termo utilizado por elas, referindo-se a elas mesmas — combinamos que investigaríamos a relação estabelecida entre a canção e a identidade baiana. Iniciaríamos pela análise da letra de *Raiz de todo bem*, a fim de conhecer os elementos nela presentes; eu intencionava principiar pela associação entre a Bahia e a África, constante no primeiro verso da letra, *Salvador, Bahia, Território Africano*.

Para investigar a origem dessa relação, propus a leitura do livro *África eterna*, de Rui de Oliveira, publicado pela editora FTD e recomendado, no catálogo da editora, para o sexto ano. Entretanto, minha escolha não foi acertada, tampouco a estratégia utilizada para que os estudantes estabelecessem diálogo com o livro. O texto verbal de *África eterna* exigia um conhecimento prévio que ainda não estava de acordo com os letramentos dos estudantes e eu deveria ter promovido situações prévias à leitura para que eles/elas os construíssem. Os estudantes não atribuíam sentido ao texto, tanto pelo vocabulário usado pelo autor, que demandava muitas buscas ao dicionário e que não foram realizadas, quanto pelo tema, já que a aproximação entre a África e a constituição das suas origens não foi suficientemente reconhecida. A recepção negativa da turma quanto ao livro e as sugestões dos estudantes para que buscássemos outras ações deram lugar a desdobramentos que sugeriram novas leituras e demandaram reformulações no planejamento inicial da intervenção. Essa mudança trouxe para mim insegurança e desequilíbrio, porque eu precisava cumprir os prazos da intervenção e, principalmente, alcançar o objetivo de contribuir com a ampliação da competência leitora dos estudantes. Contudo, eu sabia que, para isso, era necessário buscar algo que cativasse os estudantes e em que pudessem atribuir sentidos, construindo, assim, aprendizagens.

Então eu passei a escutar o que os estudantes diziam e, somente a partir do sétimo encontro (num total de doze), percebi, através das pistas de contextualização, transmitidas pelos traços prosódicos, que a turma se envolvia com as atividades propostas. As atividades se pautavam na análise de guias de turismo para produção de cartazes que contrapusessem a imagem da cidade turística com a região da cidade na qual os estudantes vivem, e na escrita de uma carta aberta aos Brigadeirenses, convidando-os a conhecer as produções realizadas pela turma. A motivação da turma para a análise dos guias de turismo e para a produção dos cartazes estava no fato de que a maioria dos estudantes percebeu, a partir das provocações feitas durante as oficinas e da observação do bairro onde moram, que não estava inserida no universo cultural trazido pela letra da canção que admirava e que acreditava *estar falando sobre nós* — retomo a verbalização dos estudantes quando questionados sobre o apreço à canção.

Os estudantes foram convidados a fotografar lugares do bairro onde moram que, segundo a ótica deles, pudessem ser transformados em pontos para a visita turística. A partir das fotografias, confeccionaram cartazes, desenhando os lugares fotografados de modo a transformá-los visualmente em locais turísticos. Além disso, produziram frases que demonstraram sua insatisfação quanto à manutenção de uma imagem equivocada sobre as preferências dos baianos, ou seja, a reprodução de estereótipos como “todo baiano usa fita do Bonfim”, “todo baiano é preguiçoso”, “todo baiano come acarajé” ou “todo baiano pratica o candomblé”. A associação entre os cartazes e as frases resultou na exposição “A Salvador que a gente vê” e foi uma forma de convidar a comunidade escolar para a reflexão em torno da identidade cultural da Bahia divulgada pela mídia e pelo turismo e aquela que diz respeito aos estudantes, professores e funcionários da escola.

A partir das produções dos estudantes do sexto ano, que foram expostas em um dos corredores da escola, outros integrantes da comunidade escolar tiveram acesso ao processo de aprendizagem que resultou na exposição, bem como ao questionamento feito na carta aberta aos Brigadeirenses, outro texto produzido coletivamente pela turma. Na carta, estão os caminhos percorridos para o estudo e os resultados alcançados, bem como uma provocação feita pelos estudantes para os leitores: “Você aí que está lendo:

Curta! Compartilhe! Comente! O que é conhecido como elemento típico da Bahia, mas não faz parte de sua vida? Escreva! Você é baiano mas não...”

Com essa provocação, a turma esperava que as pessoas que tivessem acesso à carta, também exposta no corredor, participassem da reflexão. Tal intuito, entretanto, não se confirmou totalmente, porque alguns dos materiais colocados em exposição, inclusive a carta, foram rabiscados por pessoas que não souberam respeitar o trabalho da turma. Essa ação foi comentada em sala e resultou na compreensão quanto à necessidade do respeito e da conservação das produções do outro, além das autorais. Muitos exemplos foram dados de situações em que eles mesmos não respeitaram produções de outras turmas. Acredito que houve avanço no desenvolvimento da capacidade de empatia com essa situação vivenciada pelos estudantes, diante da postura reflexiva adotada pela maioria.

A empatia também foi exercitada por mim, quando finalmente entendi o que queriam me dizer os estudantes, quando negavam o texto que eu propunha para a leitura. Eles estavam certos, não havia atribuição de sentidos para o texto que eu lhes apresentara. A mudança dos objetos de leitura trouxe avanços no desenvolvimento dos descritores propostos para cada encontro. Para exemplificar: *localizar informações explícitas* (D1) foi possível durante a leitura dos pequenos mapas indicativos de percursos; *inferir palavras ou expressões* (D3), ainda que mais timidamente do que os demais descritores, foi observado na análise dos guias, quando algum termo ainda não fazia parte do conhecimento de mundo e deixou de ser impedimento para a leitura; *identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros* (D12), no caso, os guias de turismo, cuja finalidade de divulgação de determinado local, bem como atração de turistas foram associadas com a escolha do vocabulário, das imagens e das cores, como estratégias usadas pelos produtores do texto para alcançar os objetivos do gênero. O desenvolvimento da habilidade constante nesse descritor também foi observado na produção coletiva da carta aberta, quando a turma identificou que o propósito do texto era convidar os outros estudantes e funcionários da escola a refletirem sobre as questões abordadas nos cartazes afixados no corredor da Escola.

Além disso, a turma demonstrou que aprendeu a *interpretar o texto com o auxílio do material gráfico* (D5), quando, além de relacionar as cores

usadas no guia de turismo analisado aos propósitos do gênero, selecionou semelhante paleta de cores para as produções dos seus cartazes. Outro descritor desenvolvido pela turma foi *identificar as marcas linguísticas que evidenciam locutor e interlocutor do texto* (D13), atestado tanto na análise do público-alvo dos guias quanto no momento de produção da carta aberta aos Brigadeirenses, uma das produções coletivas que empolgaram os estudantes. Outros descritores propostos também foram observados, conforme relatei no item que se refere à descrição dos encontros.

Entretanto, apesar do objetivo desse estudo — a ampliação da competência leitora dos estudantes — ter sido alcançado, entendo que, na escola, isso é fruto de uma interação que depende, principalmente, de três fatores igualmente fundamentais: a consideração aos letramentos dos estudantes, que embasa e viabiliza as escolhas pedagógicas do educador, a adesão do estudante à proposta pedagógica, uma vez que se sinta valorizado por ela e a ambientação para o desenvolvimento das propostas, que precisa ser favorável às aprendizagens que se deseja construir. Esse último fator, a ambientação favorável, de acordo com minha experiência e entendimento, é o que mais difere os resultados da minha atividade pedagógica na escola particular em relação à pública, pois, enquanto se estabelecem todas as condições térmicas e acústicas favoráveis à aprendizagem na primeira, na segunda, há total desconsideração quanto a esses fatores.

Peço licença para considerar esse terceiro ponto, que julgo crucial para o aumento dos benefícios de uma educação pública de qualidade. Embora os esforços empreendidos pelos educadores do turno vespertino da Escola Brigadeiro Eduardo Gomes sejam observados nos resultados de projetos interdisciplinares, que atestam a participação e a aprendizagem em diferentes componentes curriculares, as especificidades do entorno da escola e a falta de infraestrutura que garanta o conforto térmico e acústico aos sujeitos são empecilhos para a ampliação de processos educativos que favoreceriam a construção de aprendizagens ainda mais significativas. Um bom exemplo é a dificuldade em se trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica em aspectos relacionados à presença ou ausência de fonemas em posição final de sílaba, em meio ao barulho do entorno escolar, já relatado nesse memorial. Ou os impedimentos causados pelo mesmo barulho externo quando a interação com

um texto de divulgação científica exige maior concentração. A ausência de ventilação nas salas é o fator de impedimento para que se fechem as janelas e a porta, bloqueando o barulho externo.

Para minimizar os efeitos do calor nas salas, a gestão da escola buscou seguir os trâmites necessários para a instalação dos três aparelhos de ar condicionado (enviados pela Secretaria de Educação e não instalados por insuficiência da rede elétrica externa) bem como para a manutenção dos ventiladores (são dois em cada sala, sendo que a maioria deles está quebrada) e foi informada de que a solicitação estava “entre as ordens de serviço da Prefeitura”, ou seja, na lista de espera pelo atendimento.

Estávamos na fila de espera por nossa vez, quando, na última semana de outubro, época de conclusão da escrita desse memorial, dois ventiladores novos foram instalados em cada uma das turmas da escola, o que foi motivo de comemoração e intensa alegria para os corpos docente e discente. Entretanto, notei que aquilo que devia ser entendido como uma das obrigações do poder público foi recebido como presente pelos educandos do sexto ano, turma onde eu estava dando aula quando o diretor entrou e os estudantes passaram a aplaudi-lo pela colocação dos ventiladores. Ele agradeceu e, assim que saiu, passei a questionar a turma sobre o motivo do aplauso e disse que os ventiladores não eram um presente da direção, nem do prefeito, como alguns sugeriram, mas faziam parte de um direito garantido pela Constituição Federal quanto à educação de qualidade que envolve, entre muitos outros aspectos, o conforto térmico na sala.

Conversei com as crianças sobre o que mais seria responsabilidade do poder público para com os cidadãos e pude constatar o quanto desconhecem os seus direitos e o quanto se sentem agradecidos por receberem merenda e terem água fria (não gelada) nos bebedores da escola, por exemplo. Confesso que, durante aquela conversa, fiquei receosa em prosseguir insistindo para que os estudantes se percebessem não como merecedores, mas como sujeitos para os quais as iniciativas públicas devem convergir. A reação deles faz parte de um sistema que, muitas vezes, foi validado por mim durante minha trajetória, quando insistia que os esforçados em sala de aula seriam recompensados com a aprovação no final do ano, por exemplo. Desconsiderava, com esse discurso, do qual agora me envergonho, aqueles que, apesar dos esforços, não alcançavam

a média por razões outras que iam além de seu empenho. A repetição de uma postura de gratidão ao poder público — que a ele interessa muito manter — demonstrada pelos estudantes, deixou-me impactada, pois, durante muitos anos, fui também reprodutora dessa postura, tanto em minha vida pessoal quanto na profissional. Passo a ter a convicção de que o ensino da língua deve estar a serviço do empoderamento dos sujeitos quanto a sua participação na sociedade. Tal consciência só foi possível porque, através do Profletras, a Academia foi para a Escola, numa ação eficiente para a consolidação de uma escola pública de excelência.

Quanto aos outros dois fatores, que se referem aos educandos e aos educadores, informo que também ressignifiquei minhas concepções diante das leituras e das experiências vividas durante o Profletras. A velha máxima de “partir da realidade do estudante” nunca foi tão reavaliada, principalmente depois das leituras acerca das pesquisas de base etnográfica. Considerar as vivências das crianças, suas potencialidades e sua contribuição para o mundo no qual se inserem tornaram-se prioridades em todas as atividades propostas por mim.

Além disso, o intuito de deixar projetos detalhadamente organizados e prontos antes do início do ano para serem apresentados às turmas também perdeu sentido. Agora, acredito em propostas a serem avaliadas em rodas de conversa, com a participação e a sugestão de todos. Evito, dessa forma, a manutenção das *certezas* pedagógicas, pois entendo que os sujeitos em constante formação (educadores e educandos) estão constituídos por subjetividades que transformam a si e ao outro, a partir das leituras que realizam. Assim, a cada ano letivo, será necessário ter contato com os sujeitos que chegam ao sexto ano e com eles construir as propostas pedagógicas que embasarão os estudos, aliando os conhecimentos já construídos por eles aos que essa etapa escolar propõe.

Diante disso, nomear esse capítulo do memorial como considerações finais parece um tanto paradoxal, já que esse é o começo de um novo caminho a percorrer. Trata-se de um caminho possibilitado pelas contribuições trazidas pelos estudos no Profletras, para mais leituras e mais desafios. Nesse sentido, creio que esse tempo para aprendizagem foi muito significativo, principalmente naquilo que considere como ponto negativo da intervenção, que foi a escolha da obra *África eterna*. Devo mencionar o quanto um equívoco de estratégia pode

ser produtivo para a renovação da prática pedagógica, desde que se esteja disposto à autoanálise e à resignificação de propostas. Foi o que aconteceu comigo, quando escolhi, planejei e propus aos estudantes a leitura de uma obra que julguei adequada para os objetivos que pretendia alcançar e em cuja leitura insisti, mesmo depois da negativa recepção da turma quanto a ela. Naquele momento, poderia ter considerado o que me diziam os estudantes, mas não o fiz, tanto por acreditar que minha escolha tinha sido adequada quanto por ainda entender que quem deveria saber o que era adequado aos estudantes era eu, numa clara revelação de soberba e arrogância. Entretanto, compreendo agora que, o tempo que investi na leitura da obra, possibilitou outra aprendizagem profissional, pois, a partir dessa experiência, passei a analisar com muito maior atenção os textos selecionados para as propostas pedagógicas, buscando diversificar os temas, os gêneros e as leituras de mundo propiciadas a partir deles. E, realmente, passei a escutar e considerar o que dizem as turmas. Vejo que o insucesso das turmas possa estar relacionado também às escolhas equivocadas dos educadores.

Outra das aprendizagens significativas que acredito ter construído durante esse processo foi a de compreender a leitura como uma interação entre sujeitos. Incentivar diálogos entre leitores e textos é contribuir não só com o desenvolvimento cognitivo, mas com o crescimento social dos estudantes, sujeitos sociais, que precisam ser considerados pela escola como aqueles para quem ela existe. A escola precisa fazer sentido (e assim ter existência) para todos os sujeitos, em busca de um empoderamento sócio-histórico que lhes permita transformar efetivamente seu contexto. A escola não existe para a gramática, ou para o canônico, ou para a manutenção de falácias arraigadas no discurso dos que se querem detentores do poder. Existe para ampliar as possibilidades sociais dos sujeitos, contribuindo para que realizem leituras e escritas que contribuam para a constituição de si enquanto agentes transformadores de suas realidades. Nesse propósito também quero pautar os meus planejamentos.

No que se refere aos aspectos pessoais, revelo que não entendo como possível, pelo menos nesse momento, distanciar o sujeito professora-pesquisadora do sujeito Caren-pessoa em formação. Ambos estão entrelaçados de tal modo, que as sensações vividas, como as frustrações, as angústias, a

ansiedade, a agitação e as conquistas envolveram minha vida como um todo. Segundo a professora Simone Assumpção, minha orientadora, todas essas sensações são decorrências naturais de um processo de escrita tão intenso quanto o é um memorial de formação. Creio que o mergulho ao qual me permiti nesse processo foi profundo e doloroso, muitas vezes. Mas em muitas outras, também, trouxe a necessidade de reconstrução de concepções que eu julgava certas, e não estavam, como a crença que eu tinha acerca de minha escrita. Percebi, tanto em situações vividas com a turma, quanto com minha orientadora, que preciso aprender a ouvir.

Também percebi que a auto exigência em busca de uma perfeição ilusória provocou períodos de preocupação. *Ser a melhor naquilo que faz*, um dos conselhos de minha mãe ao longo de minha vida, vinha à tona a cada véspera de avaliação, a cada apresentação de trabalho. Essa postura não representava uma competição com os colegas de sala, longe disso, era uma competição desleal comigo mesma, que tentava superar experiências passadas e não tão bem-sucedidas, segundo meu próprio julgamento. A insegurança em conseguir fazer o melhor impediu, várias vezes, que esse melhor fosse feito, pois adoecia e não conseguia alcançar os resultados que eu pretendia. Nessa paradoxal ciranda, as sessões de terapia e o apoio de meu esposo foram o lenitivo que possibilitou a permanência no Profletras. Hoje compreendo que *fazer o melhor que eu puder* é a atitude mais saudável a ser tomada, a fim de que os resultados esperados ocorram, sem perdas energéticas desnecessárias.

Dessa forma, vejo-me também disposta a ampliar meus letramentos, a partir do contato com o que me trazem os estudantes: o hip-hop, a seresta, o arrocha, o pagode; seus discursos presentes nas imagens dos muros, da rua, nas comunicações das tatuagens e nos desenhos ou no colorido dos cabelos. Que “dizeres” eles têm? Opto por conhecer sem pré-conceitos as compilações de blogueiros, ouvir os *youtubers*, ler os escritores consagrados pelos estudantes e que não faziam parte de minha biblioteca. Entendo que o sucesso da proposta pedagógica está na interação oriunda de experiências de leituras compartilhadas, leituras de si e do mundo. E uma última confissão: já nos encaminhamentos para a conclusão desse memorial, algumas obras que ainda não havia lido promoveram inquietações que poderiam resultar em outros capítulos. Não há tempo para tanto, mas outras oportunidades chegam e fazem

com que eu invista em renovações. Sigo buscando leituras e espero que elas continuem me encantando e possibilitando a construção de muitas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia. *Para reinventar as rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

ANDER-EGG, Ezequiel. *El taller como sistema de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata, 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2004.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

APLB SINDICATO. *Categoria aprova proposta de calendário letivo 2016*. Disponível em: <<http://www.aplbmunicipal.org.br>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (Orgs.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARTHES, Roland. Da obra ao texto. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 65-75.

BORTONE, Márcia; MARTINS Cátia. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. *IDEB indica melhora no ensino fundamental*. 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 out. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O que é o PISA*. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 out. 15.

_____. *PISA em foco*. 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 out. 15.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA em foco. Relatório da OCDE*. 2015d. Disponível

em:<<http://download.inep.gov.br/acoesinternacionais/pisa/pisaemfoco2011>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Escala de Proficiência de Língua Portuguesa - 5º ano*. 2015e. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. p.22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Marzagão. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 47-63.

CORACINI, Maria José. Apresentação. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 11-17.

DEMO, Pedro. *Professor Mediador*. Ensaio 86. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br>>. Acesso em: 05 set. 2016.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FERNANDES, Saulo. Raiz de todo bem. In: *Saulo ao vivo*. Rio de Janeiro: Universal Music, 2013. Faixa 1 - (0.0 - 3'52).

FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que propôs a prática em foco. *Revista Nova Escola*, out. 2008. Disponível em: <<http://revistanovaescola.abril.br>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade da Madeira, v.14, n.2, abr 2011. p. 273-291. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em 09 set. 2016.

_____. *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Orgs.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53. Disponível em:<<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 43-64. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2001.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *IX ANPED SUL, 2012*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/etc/conferencias>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIOLI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista Escola Enfermagem USP*, São Paulo, v.35, n.2. jun. 2001. p.115-121. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Preciso ensinar o letramento?* Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTAS, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Zélia V. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 266-268.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

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

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.ufpr.br%2F~marizalmeida%2Fcele m05%2Fabord_etnogr_invest_cient.doc&ei=UIVGVJWEGMTMggSQu4C4Ag&sg=AFQjCNE2WK75ORjKNG9yrl2VjqHXggU5A&sig2=nqTe_IMojRrP6WejtLcZf w&bvm=bv.77880786,d.eXY> Acesso em: 13 fev. 2015.

MELO, Maria Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Revista Imagens da Educação*. Maringá, v.4, n.2, 2014. p.31-39. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.26, jun. 2007. p. 105 -113. Disponível em:
<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 16 set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social. Teoria, método, criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Interfaces da Educação*. Paranaíba, v.5, n.15, 2014. p. 24-35. Disponível em:<<http://periodicos.uems.br>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

NEVES, Angélica Magalhães; ARAÚJO, Gilberto Paulino. Prova Brasil e SAEB: a aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento. *Revista Práticas de Linguagem*. Juiz de Fora, v.4, n.1, jan. 2014. p.33-52. Disponível em:<www.ufjf.br/praticasdelinguagem>. Acesso em: 26 jun.2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. *África eterna*. São Paulo: FTD, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v26, n.01, abr. 2010. p.15-40.

O PENSADOR, Gabriel. *Racismo é burrice*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. *Revista Educação*. Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, mai-ago. 2011. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.1, abr. 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 06 nov. 2015.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Revista Conjectura*, Caxias do Sul, v.14, n.2, p.77-88, maio-ago.2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul-dez. 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PETIT, Pere. Reflexões sobre as rodas de conversa como fonte para os estudos dos movimentos sociais. *Anais do Encontro da Associação Brasileira de História Oral*. Disponível em: <<http://www.encontro2012.historiaoral.org.br>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.1, set. 2005. p. 521-542. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

PROJETO DE LETRAMENTOS: *gêneros e literaturas em movimento*. Documento produzido pelos professores de Linguagens para a Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes em 2015. s.p.

RAMALHO, Priscila. John Dewey. In: Educar para crescer: Pensadores da educação, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br>>. Acesso em 19 jan. 2016.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n. 42, jun. 2011. p. 30-50. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>>. Acesso em: 29 nov.15.

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

SECRETARIA Municipal de Educação. *Indicadores Educacionais*. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. *Calendário 2016*. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. *Projeto político pedagógico da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes*. Acervo da Escola. 2009.

SCHNEUWLY, Bernard et al. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

SOARES, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Traduzido por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; VÓVIO, Claudia Lemos. Desafios Metodológicos em Pesquisas Sobre Letramento. In: KLEIMAN, Angela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

SOUSA, Claudia Lessa Alves. *Reescritura na escola: descoberta/construção de si como sujeito autor*. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Proletras – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Pdf.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004. Pdf.

STREET, Brian. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. Texto apresentado como conferência na UFMG. Transcrição e tradução de Tércia Mendes. Belo Horizonte, 2010.

_____. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSO HQ. Disponível em: <<http://www.universohq.com>>. Acesso em: 16 set. 2016.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.